

**DESCRIPCION DEL PERFIL Y DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO
PARA EVALUAR LA CALIDAD PERCIBIDA DE LA DOCENCIA MILITAR EN LA
ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA**

Autoras:

CLAUDIA MARCELA GONZALEZ MALDONADO.

NORMA CRISTINA PAZ YEPES.

Asesora:

LUZ IRIS ORJUELA ROA.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

Santa Fe de Bogota, Mayo – 2000

TABLA DE CONTENIDO

Justificación, 1
Marco Conceptual, 3
Problema, 103
Objetivos, 104
Variables, 104
Método, 107
Diseño, 107
Sujetos, 107
Instrumentos, 107
Procedimiento, 109
Resultados, 111
Discusión, 125
Referencias, 131
Anexos, 134

INDICE DE TABLAS Y GRAFICAS

Gráfica No. 1, porcentaje de docentes por edad, 112

Gráfica No. 2, porcentaje de docentes por grado militar, 112

Gráfica No. 3, porcentaje de docentes por fuerza, 113

Gráfica No. 4, porcentaje de docentes con capacitación complementaria, 114

Tabla No. 5, porcentaje de docentes por categoría de docencia militar, 114

Tabla No. 6, porcentaje de docentes por años de experiencia en docencia militar, 115

Tabla No. 7, porcentaje de docentes por estilo pedagógico, 115

Gráfica No. 8, perfil estilo pedagógico de los docentes militares, 116

Tabla No. 9, factores de personalidad con media y desviación estándar, 117

Gráfica No. 10, perfil de personalidad de docentes militares, 118

Tabla No. 11, Correlaciones significativas entre personalidad, estilos pedagógicos y variables categóricas, 119

Tabla No. 12, análisis de factores, 124

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1, encuesta estructurada perfil del docente militar, 134

Anexo 2, cuestionario evaluación estilos pedagógicos, 135

Anexo 3, evaluación percepción de la calidad de los docentes, 136

Anexo 4, diccionario de codificación, 140

DESCRIPCION DEL PERFIL Y DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CALIDAD PERCIBIDA DE LA DODENCIA MILITAR EN LA ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA

Claudia Marcela González Maldonado. Norma Cristina Paz Yepes.

*** Luz Iris Orjuela Roa**

El objetivo del presente estudio fue describir las características de capacitación y desempeño de los docentes militares, así como validar un instrumento que permitiera describir la percepción de la calidad de los mismos en la Escuela Superior de Guerra. Esta investigación es realizada a través de un diseño descriptivo, para la cual se tuvieron en cuenta las siguientes variables: (a) perfil del docente militar y (b) y la evaluación de la calidad del docente. Se trabajó con 21 docentes militares y 35 alumnos militares. Para esto se diseñaron 2 instrumentos que permiten identificar y evaluar la calidad de la docencia. Los resultados muestran que los docentes militares en promedio tienen 43 años, son casados, de grados superiores, pertenecientes al Ejército, Armada y Fuerza Aérea, con capacitación profesional complementaria alta, con diferente categoría de docencia militar, mostrando una tendencia más al enfoque pedagógico tradicionalista, la personalidad de éstos se caracteriza por una tendencia a la suspicacia y a la dominancia. A nivel de la evaluación de la calidad percibida mediante el instrumento, este mostró una validez y una confiabilidad de 0.94, la cual es considerada como alta, es decir, buen predictor al considerar la calidad educativa percibida

En el mundo contemporáneo internacional y globalizado no existe duda alguna acerca de la interacción e interdependencia entre desarrollo y educación. La capacidad productiva de los seres humanos, el pleno ejercicio de la ciudadanía y el logro de mejores niveles de calidad de vida están, ahora más que nunca íntimamente asociados con la calidad y pertinencia a la educación que recibe.

Es importante, mencionar que la educación es la mejor herramienta para construir nuestro futuro. Ella resulta indispensable para que se identifique y se profile colectivamente el destino de la nación. Por eso se considera que la educación tiene un carácter estratégico para el desarrollo del país, para la formación de los futuros profesionales de la Universidad de la Sabana, ya que este proyecto es coherente con las políticas de la misma, puesto que su misión es formar profesionales íntegros, con un alto compromiso hacia la formación y a la contribución de conocimientos que buscan

beneficiar a la comunidad, en este caso a la comunidad educativa. Por tal motivo, el fin de esta investigación es primordial, porque colabora en el proceso de formación del psicólogo, profundizando en el área de psicología educativa, básicamente en evaluación académica y calidad de la docencia.

Además contribuye con los docentes en su proceso de formación y de esta manera incrementa la calidad de éstos; a su vez se sugiere un perfil específico para docentes militares en instituciones de la misma índole, lo que trae como consecuencia una mejora en la calidad de la docencia militar, suministrando a la Escuela Superior de Guerra una mayor optimización de sus procesos de capacitación a oficiales, puesto que si incrementa la calidad de sus docentes, por ende incrementa la calidad de la Escuela Superior de Guerra.

Para la obtención del perfil y criterios de calidad del docente, se requiere del diseño y aplicación de un instrumento, que concuerde con los objetivos educacionales de la institución y logre medir la evaluación del desempeño docente, los modelos pedagógicos empleados.

Es relevante realizar dicha investigación, porque con ella se puede clarificar de una u otra manera el perfil y los criterios de calidad del docente militar en la Escuela Superior de Guerra que se requiera, teniendo en cuenta que son ellos los directamente responsables de formar y transmitir conocimientos a los alumnos Oficiales.

Para finalizar, en la antesala del nuevo milenio y en el contexto de la nueva sociedad de conocimiento, la educación se reconoce como la causa principal del progreso y de los avances que se conocen como desarrollo. Para que esto sea así, se recomienda tener una visión nueva del desarrollo, por consiguiente de la educación y

por ende de la calidad de la docencia, ofreciendo una nueva educación capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, afectivas, éticas y estéticas de los oficiales de las Fuerzas Militares que garantice el progreso más, promoviendo un nuevo tipo de oficial consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos. De esta manera la investigación cumpliría su objetivo al lograr un cambio positivo en los docentes Militares, contribuyendo con la formación de una Colombia mejor.

A través del tiempo son muchas las disciplinas que intentan explicar la conducta del hombre, y en estos estudios son varios los términos que se han incluido en su conceptualización, como “mente”, “psique”, “alma”, entre otros. Pero indudablemente ha sido la psicología la encargada de ofrecer explicaciones precisas y contundentes sobre la conducta del hombre.

Davidoff (1990) define la psicología como una ciencia que estudia la conducta y los procesos mentales en el ser humano. La conducta abarca todo lo que los seres hacen, sus emociones y modos de comunicación. Los procesos mentales incluyen formas de cognición, modos de conocer, percibir, atender, recordar, razonar y solucionar problemas, además de soñar, fantasear, desear, esperar y anticipar; considerando la amplitud de áreas de trabajo, los psicólogos se pueden especializar en: (a) Psicología organizacional, (b) Psicología clínica, (c) Psicología social o comunitaria y (d) Psicología educativa, área de interés dentro del desarrollo del presente trabajo.

En este orden, la psicología educativa se ocupa, ante todo, de la naturaleza, las condiciones, resultados y evaluación del aprendizaje que tiene lugar en el salón de

clases. Por esto al considerar la función y los alcances de la psicología educativa dentro de la educación moderna, es necesario precisar: (a) que la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que influyen en él de alguna manera son identificables y (b) que tal conocimiento puede sistematizarse para lograr una mayor eficacia en el aprendizaje (Ausubel 1973).

Pero dado que la psicología y la psicología educativa se ocupan del problema de aprendizaje, ¿cómo distinguir entre los intereses teóricos especiales y los de investigación de ambas disciplinas?. Ausubel (1973) responde que como ciencia aplicada la psicología educativa se encarga de estudiar la manera como aprende el ser humano y la conducta que tiene en todas las circunstancias que se le presentan día a día y así poder desenvolverse en ellas. También se encarga de observar aquellas propiedades del aprendizaje que pueden relacionarse con los cambios cognoscitivos que tengan valor social; basándose más en los hechos que en las especulaciones.

En este orden, Milaret (citado por Coll 1994), menciona que el objeto de estudio propio de la psicología de la educación, es el análisis de los componentes psicológicos de las situaciones educativas, donde puede adoptar dos formas: (a) una estática que establece los balances más objetivos posibles de los estados psicológicos resultantes de la acción educativa y (b) una dinámica, que se ocupa del estudio de los sujetos y de las numerosas interacciones que se establecen entre ellos, en las situaciones educativas reales.

Además, Coll (1994) manifiesta que al concebir la psicología educativa como una ciencia práctica tiene un carácter inductivo, pues trata de llegar al establecimiento de unas leyes generales a partir del análisis de algunos casos concretos. Es además

valorativa, en el sentido que integra los valores y los sistemas de valores que constituyen una pieza esencial para comprender la significación que las personas e instituciones atribuyen a la acción educativa.

En el marco de la concepción epistemológica de la ciencia de la educación, vista como una praxeología, la psicología de la educación no tiene un estatuto preciso. En efecto, al no darse un esfuerzo de integración teórica a partir de las aportaciones de una serie de disciplinas relativamente independientes entre sí, que estudiarán el fenómeno educativo desde perspectivas distintas, no cabe a priori establecer el peso ponderado que desempeñan los factores de naturaleza psicológica, sociológica, económica, etc. Por ello, resulta fácil caer en este caso en posturas reduccionistas que consisten en acentuar un aspecto parcial del fenómeno educativo, dejando de lado el resto de elementos igualmente influyentes, dando lugar a los “ilusionismos en la explicación educativa” Coll (1994).

Coll (1994) menciona que la psicología de la educación comprometida en la co-elaboración de una teoría educativa de base científica posee: (a) una dimensión explicativa, dirigida a proporcionar modelos interpretativos de los procesos de cambio comportamental provocados por las situaciones de enseñanza y aprendizaje, (b) una dimensión proyectiva que consiste principalmente en diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje con vistas a provocar determinados procesos de cambio comportamental y en planificar investigaciones que fundamenten empíricamente y que desarrollen los modelos explicativos y (c) una dimensión práctica, que integra los elementos anteriores guiando las intervenciones psicoeducativas en la resolución de los problemas concretos planteados y la realización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La

psicología de la educación brinda un bagaje considerable de conocimientos sobre los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento, en el cual se debe disponer de informaciones precisas sobre cómo los docentes pueden contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan más y mejor.

Coll (1994) manifiesta que de la manera como se maneje el conocimiento depende que los alumnos puedan desarrollar habilidades y actitudes frente a sí mismos y a la sociedad, formar su pensamiento crítico y analítico desarrollando la capacidad para tomar decisiones autónomas.

Es aquí donde vale la pena profundizar apartes sobre la educación, ya que por medio de ésta se puede fomentar el análisis de su práctica, es decir, como una praxeología que busca descubrir, explicar y comprender lo que sucede efectivamente cuando se diseñan, planifican y se llevan a cabo unas determinadas actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas contribuyendo en el momento actual en una vía para seguir avanzando hacia una mejor conceptualización de los procesos educativos formales.

Coll (1994) hace alusión a que la ciencia de la educación puede ser construida a través de la interdisciplinareidad, donde la idea esencial de este bloque de concepciones es que se admite la posibilidad de construir una ciencia pedagógica unitaria, autónoma e irreductible, mediante la integración interdisciplinar de las aportaciones de diversas disciplinas constitutivas. Al querer cumplir dicho objetivo, las ciencias de la educación se encuentran con toda una serie de disciplinas que estudian al hombre y que aportan elementos valiosos para su propósito. De aquí se deduce el carácter dependiente de las ciencias de la educación respecto al conjunto de las

ciencias humanas, que proporcionan una “auténtica plataforma de conceptos y teorías interpretativas”, la cual sirve de fundamento a la explicación de los hechos educativos y a la orientación peculiar de la práctica educativa.

Pérez y Gómez citados por Coll (1994) preservan la identidad de la psicología de la educación como disciplina educativa, sin renunciar por ello al carácter unitario y global del hecho educativo, que se impone como una exigencia fenomenológica. De este modo, representa de cierta manera una superación integradora de las ideas esenciales de los dos bloques de concepciones sobre la estructura formal de las ciencias de la educación anteriormente comentadas: (a) acepta la existencia de una teoría educativa con hondas raíces praxeológicas y (b) escapa al riesgo de los posibles reduccionismos resultantes de la consideración exclusiva de una clase de elementos presentes en el acto educativo.

Por otro lado, Coll (1994) afirma que las concepciones de la psicología de la educación como campo de aplicación son compatibles con la propuesta de unas ciencias de la educación como campo práctico del saber, con la de una ciencia de la educación construida a través de la interdisciplinareidad siempre y cuando no postulen un reduccionismo psicologizante en el tratamiento de la problemática educativa; y por último con la propuesta de una ciencia de la educación concebida como una praxeología, en la medida en que ésta no excluya la consideración de los aspectos psicológicos. Algo semejante se puede mencionar de las concepciones de la psicología de la educación como estudio de los componentes psicológicos de las situaciones educativas y como disciplina puente, aunque en este caso la opción más lógica es sin lugar a dudas la de proponer una ciencia de la educación construida a través de la

interdisciplinareidad. Es aquí donde se llega al problema básico de ¿cómo se construye el saber específico de la psicología de la educación?, pues bien, Coll (1994) a raíz de sus investigaciones ha encontrado tres tipos de respuesta a este problema, que constituyen otras tantas tomas de postura sobre el estatuto epistemológico de la psicología de la educación como disciplina psicológica, estas respuestas son:

1. La extrapolación. Esta respuesta consiste en afirmar que el conocimiento específico de la psicología de la educación es el resultado de una recopilación de leyes, modelos, teorías, métodos y técnicas que tienen su origen en la investigación psicológica básica, aunque son supuestamente relevantes para la problemática educacional. En la medida, en que lo anterior pretenda describir una situación de hecho, es indudable que buena parte de los conocimientos que hoy se consideran específicos de la psicología de la educación han tenido este origen; aunque es muy discutible que las únicas operaciones que se les haya aplicado sean las de recolección y filtraje. Este procedimiento que debe seguir la psicología de la educación para incrementar su acervo de conocimientos. La extrapolación puede realizarse a partir de una serie de resultados empíricos; por ejemplo, se revisan los resultados obtenidos sobre formulación de conceptos y a partir de ellos, se formula una serie de prescripciones didácticas sobre el aprendizaje y la enseñanza de conceptos escolares. Pero, el caso más frecuente es que la extrapolación se establezca a partir de teorías, es decir, de conjuntos de datos empíricos, leyes y modelos interpretativos coherentemente organizados.

2. La independencia. Se postula la necesidad de construir una psicología de la educación independiente de las áreas tradicionales de la investigación psicológica, con

una problemática, unos contenidos, una metodología y unas teorías explicativas propios. La confluencia de esta postura con la idea de una ciencia de la educación concebida como praxeología aproxima en cierto modo la psicología de la educación a una especie de pedagogía experimental que subraya los componentes psicológicos, o también una didáctica que otorga una atención especial a las variables de naturaleza psicológica.

3. La interdependencia – interacción. Si la psicología de la educación tiene que asumir la función que le corresponde como disciplina educativa, debe centrarse en los problemas específicos de la educación y, más concretamente, en la comprensión de las variables particulares que actúan en las situaciones educativas, lo que obviamente no es el caso de la investigación psicológica básica. El conocimiento específico de la psicología de la educación debe construirse a través de una investigación aplicada que aspiran a identificar los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje en las diferentes situaciones educativas, y a proporcionar esquemas educativos a las mismas. La psicología de la educación se caracteriza como un componente específico de las ciencias de la educación cuya finalidad consiste en analizar el sistema relacional único e irreductible que es el fenómeno educativo, para contribuir junto con las aportaciones de las otras disciplinas, que forman igualmente parte de este núcleo específico, a la elaboración de una obra interpretativa del mismo.

Una vez aclarado el doble estatuto epistemológico, en tanto que disciplina educativa y en tanto que disciplina psicológica de la psicología de la educación, es necesario dar una definición coherente y argumentada de su objeto de estudio. Coll (1994) considera que el objeto de estudio propio de la psicología de la educación, son

los procesos de cambio comportamental inducidos por las situaciones de enseñanza y aprendizaje. El análisis psicoeducativo engloba tanto el proceso de cambio en sí mismo como los factores de diversa naturaleza que lo condicionan.

Coll (1994) menciona que las concepciones epistemológicas que se encuentran en esta categoría admiten la posibilidad de construir una teoría educativa que defina la ciencia de la educación, pero ésta no puede tener su origen en la integración de las aportaciones de una serie de disciplinas diversas, sino una reflexión a partir de la propia práctica educativa. Dicho de otro modo, al enfrentarse con problemas fundamentales en su práctica cotidiana, los enseñantes optan por soluciones intuitivas y subjetivas. Del estudio de estos problemas y de las soluciones aportadas a los mismos surgirá el saber que define la ciencia específica de la educación.

Con relación a esas concepciones epistemológicas, se han establecido una serie de enfoques que buscan brindar una explicación sobre los fenómenos psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los seres humanos.

Dentro de estas teorías que explican el proceso de enseñanza y aprendizaje hay dos grandes movimientos:

1. Enfoques conductistas: Skinner citado por Pozo (1997) menciona que el conductismo es una filosofía de la ciencia dedicada al objeto y a los métodos de la psicología.

Sarmiento (1999) considera que el enfoque conductista se basa en el desarrollo de las conductas en términos de aprender asociar un acontecimiento con otro.

Pozo (1997) menciona que el núcleo central del conductismo está constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje, donde el conocimiento se

alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad.

Guthrie citado por Sarmiento (1999) postula la teoría del aprendizaje por asociación que denomina contigüidad, según esta si a un cierto patrón de estímulos le sigue una respuesta, entonces cuando el estímulo aparezca de nuevo le seguirá la misma respuesta sin necesidad de recompensa o efecto. Este autor afirma que el aprendizaje ocurre la primera vez que se produce una asociación estímulo respuesta, siempre que el estímulo adecuado se presente con anterioridad a la respuesta que se desea conseguir.

Dentro de este enfoque también se encuentra Thorndike citado por Sarmiento (1999) quien define el aprendizaje como una serie de asociaciones o conexiones estímulo_ respuesta, su teoría describió la forma en que estas conexiones se podían fortalecer o debilitar. Consideró que el aprendizaje se producía básicamente por ensayo y error y prestó poca atención a la formación de conceptos y al pensamiento.

Por otro lado Skinner citado por Sarmiento (1999) menciona que entre las recientes teorías asociacionistas sobre el aprendizaje se encuentra la del condicionamiento operante, definiendo el aprendizaje como una conexión entre el estímulo y la respuesta, aunque no siempre es necesario que se produzcan en este orden. También puede darse una asociación respuesta estímulo cuando a una respuesta le sigue un estímulo reforzante. El proceso de aprendizaje es el condicionamiento operante porque las personas aprenden a comportarse de ciertas maneras conforme operan de manera activa sobre el entorno para producir diversas consecuencias, este condicionamiento trabaja con respuestas voluntarias.

Esta misma autora menciona que un educador puede utilizar el condicionamiento operante de varias maneras, algunas de ellas son: (a) elogiar al estudiante cuando presenta la conducta que se requiere, (b) seleccionar reforzadores, (c) utilizar el moldeamiento o aproximaciones sucesivas; es decir reforzar el proceso, en vez de esperar perfección para reforzar, (d) usar la práctica positiva, (e) utilizar el refuerzo negativo en lugar del castigo y (f) estar atento para evitar reforzar inadvertidamente conductas inapropiadas (1999).

Sprinthall (1996) afirma que dentro del enfoque conductista para lograr un adecuado desarrollo de habilidades y actitudes de los alumnos en el salón de clases, es necesario definir objetivos donde cada profesor posee una idea general sobre las metas educativas que ha de conseguir la clase en general y/o cada alumno en particular, por lo tanto las metas deben estar especificadas de forma objetiva en conductas, de tal modo que tanto los profesores como los alumnos sepan cuales son las metas que se persigue y cómo van a alcanzarlas. Estas metas deberían especificarse no solamente para el curso, sino también para cada uno de los días de clase. Cada vez que se consigue una meta, o una conducta final se establece una nueva meta, de forma que éstas son solamente pasos intermedios de un proceso que se dirige hacia la consecución de una meta final. Esta meta o conducta terminal ha de servir al alumno para desarrollar mejores hábitos de estudio y siempre debe estar definida en términos conductuales.

Además Sprinthall (1996), plantea que el aprendizaje es la forma de adquirir nueva información y cuando nos enfrentamos por primera vez a una asignatura, se empieza a aprender muy despacio, y poco a poco aumenta la velocidad de aprendizaje,

finalmente el ritmo de aprendizaje se estabiliza.

En este mismo sentido, plantea que la mayoría de los aprendizajes que realiza una persona se producen por imitación o modelado. Un sujeto puede aprender a modificar su conducta durante el transcurso de una interacción social, como resultado de la actuación de los otros miembros del grupo, en este enfoque se encuentra Bandura citado por Sprinthall (1996) afirmando que no todos los aprendizajes se producen como el resultado de la conexión entre estímulos y respuesta. La gente también aprende imitando la conducta de otras personas, de otros modelos, incluso cuando estas respuestas no obtienen un refuerzo. Bandura nuevamente menciona que se pueden aprender respuestas nuevas simplemente observando la conducta de los demás, muchos de los modelos que los niños imitan proceden de los padres y profesores. Los padres no solamente representan el modelo a imitar, sino que refuerzan al niño cuando imita su conducta. La imitación de un modelo en su ausencia se ve facilitada cuando el aprendiz emplea un código verbal para almacenar simbólicamente la secuencia de conductas en la memoria. La conducta modelada se recuerda durante más tiempo si se puede describir con palabras, ya que entonces puede organizarse internamente, resumiendo se podría concluir que los profesores transmiten las condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje no solamente a través de lo que dicen, sino también por medio de sus acciones.

Según Sprinthall (1996) existen diversas técnicas para que el condicionamiento operante se lleve a cabo en el aula, ya que éstas ofrecen al profesor una idea muy precisa de cómo manejar situaciones específicas en la clase, como asumir que los acontecimientos que más influyen en el individuo son las experiencias cotidianas.

dichas técnicas son:

- 1.. Definir objetivos: Consiste en definir metas específicas de forma objetiva en conductas, de tal modo, que tanto los profesores como los alumnos sepan cuáles son las metas que se persiguen y cómo van a alcanzarlas.
2. Establecer el nivel operante: Una vez que se ha definido la meta, el profesor debe establecer el nivel operante o frecuencia con que la conducta ocurre normalmente en esa clase, es importante que este nivel se establezca mediante la observación directa en el aula.
3. La modificación de conducta: Una vez que se han definido las metas a conseguir de forma operativa y que ha establecido la conducta operante, se empieza a modificar la conducta, y es necesario proporcionar el refuerzo adecuado.
4. La consistencia: Consiste en que una vez que un profesor decide que un alumno va a recibir un programa de refuerzo, debe llegar hasta el final.
5. La temporalización del refuerzo: Para que la modificación de la conducta sea eficaz, el refuerzo debe presentarse después de que haya producido la respuesta deseada.
6. El castigo: En clase, el castigo adopta normalmente la forma de desaprobación o de negación de un refuerzo positivo. La falta de aprobación por parte del profesor puede resultar una forma efectiva de control de conducta, pero no motivará al alumno hacia el aprendizaje.
7. El modelado: Es una técnica de refuerzo por aproximaciones sucesivas hasta que se consigue la respuesta deseada.
8. La economía de fichas: Consiste en que los sujetos reciben varias fichas cada

vez que emiten la respuesta deseada; posteriormente estas fichas se pueden cambiar por objetos o privilegios.

Como se pudo observar existen diversas posiciones que intentan explicar la forma como el alumno asimila de una mejor manera los conocimientos y/o conductas que se le transmiten en su diario vivir; sin embargo, existe otro enfoque que nos va a permitir aclarar dicho aspecto.

2. Enfoques Cognitivos: Según Sarmiento(1999) estos enfoques consideran el aprendizaje como un proceso mental por el cual se adquieren o reestructuran los conocimientos y según Pozo (1997), explican la conducta desde la actividad mental, las entidades, estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental. Para la psicología cognitiva las personas son individuos activos que aprenden, inician experiencias, buscan información para solucionar problemas y reorganizan lo que ya saben para lograr nuevos discernimientos, aprenden conocimientos y los cambios en el conocimiento hacen posibles los cambios en la conducta. En esta definición de psicología cognitiva entraría no solo el procesamiento de información sino también autores como Vygotsky y Piaget, ya que ellos coinciden en que la acción del sujeto está determinada por sus representaciones. Pero el procesamiento de información es más restrictivo: propone que estas representaciones están constituidas por algún tipo de cómputo. El procesamiento de información considera que unas pocas operaciones simbólicas tales como codificar, comparar, localizar, almacenar, etc, pueden dar cuenta de la inteligencia humana y la capacidad para crear conocimientos e innovaciones.

Pozo (1997) menciona que la concepción del ser humano como procesador de

información se basa en la aceptación de la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de un computador, por ello en la búsqueda de los postulados básicos del procesamiento de información se considera que solo dicha versión constituye un programa coherente y contrastable. Según esta idea el hombre y el computador son sistemas de procesamientos de propósitos generales, funcionalmente equivalentes, que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos; según esta concepción, tanto el ser humano como el computador son sistemas cognitivos cuyo elemento es la información.

Para Sarmiento (1999) el constructivismo en relación con el aprendizaje sitúa su objeto principal en estudiar cómo los procesos de aprendizaje que se encuentran relacionados con la edad, se vinculan estrechamente con las estructuras cognitivas del individuo. Un principio importante del constructivismo es que los seres humanos en comunidad construyen ideas sobre el mundo, las cuales evolucionan y cambian; esas ideas elaboradas, sirven para regular las relaciones que se tienen consigo mismo, con la naturaleza y con la sociedad.

Las teorías constructivistas estudian cómo se vinculan los procesos de aprendizaje con las estructuras cognoscitivas y da importancia a la construcción y reorganización del conocimiento, por parte del ser humano. Abarcan dos perspectivas: el constructivismo cognoscitivo y el constructivismo social. Sarmiento (1999).

El constructivismo social llamado también perspectiva social constructivista, considera básico el contexto social en el que ocurre el aprendizaje y enfatiza la importancia de la interacción social y la negociación en el aprendizaje; asume que el aprendizaje es un proceso socio - cultural y que el desarrollo debe estudiarse teniendo

en cuenta el contexto social en el que se produce, siendo su mayor representante Vygotsky, que citado por Sarmiento (1999) propone cuatro ideas principales las cuales están interconectadas:

1. Los niños construyen su conocimiento: Vygotsky considera que el niño no reproduce pasivamente la información presentada sino construye el conocimiento. Para él el aprendizaje va más allá de la imitación.

2. El aprendizaje puede inducir al desarrollo: Considera que el aprendizaje impacta, activa o apresura el desarrollo y da gran valor a llevar al niño a que use estrategias que promuevan sus capacidades intelectuales. El área en que el niño no puede solucionar un problema por sí mismo, pero puede tener éxito con algún tipo de interacción social, interacción con pares o iguales, con compañeros imaginarios o con niños de otros niveles de desarrollo más avanzados o con la guía de un adulto es lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo. Esta es el área en que la enseñanza puede tener éxito, porque es donde el aprendizaje real es posible.

3. El lenguaje tiene un papel central en el desarrollo mental: El lenguaje es un mecanismo del pensamiento, la más importante herramienta mental. Es el medio por el cual la información pasa de una generación a otra. El aprendizaje siempre implica una experiencia externa transformada en un proceso interno a través de la mediación del lenguaje.

4. El desarrollo no puede ser separado de su contexto social: Para Vygotsky, el desarrollo humano no puede ser comprendido sin considerar la forma en que los cambios histórico - sociales afectan el comportamiento y el desarrollo. La conducta es considerada social, creada por la sociedad y transmitida por el individuo, es decir, se

contempla el desarrollo en función de la actividad y la interacción social.

En este mismo ámbito Vygotsky citado por Craig (1994) menciona que no sólo se interesó en el desarrollo del pensamiento individual en el contexto social, sino también en el desarrollo histórico del conocimiento y la comprensión de la comunidad. La pregunta central para Vygotsky fue cómo comprendemos de manera colectiva nuestro mundo? Y determinó que se comprende el mundo solo a través del aprendizaje del significado compartido por los otros que nos rodean. Al mismo tiempo la gente elabora significados compartidos que se van transmitiendo de generación en generación, lo cual permite comprender más las relaciones del mundo y a la vez desarrollar más destrezas. Vygotsky define dos niveles de desarrollo cognoscitivo: (a) nivel de desarrollo efectivo determinado por la resolución independiente de problemas y (b) nivel de desarrollo potencial determinado por el tipo de resolución de problemas que la persona pudo hacer, ya sea guiado por otra. Vygotsky enfatizó que se necesita conocer el nivel de desarrollo potencial y el nivel de desarrollo efectivo para entender por completo el desarrollo cognoscitivo de la persona y así diseñar la educación más adecuada para ella.

El constructivismo cognoscitivo enfatiza en la reorganización cognitiva como elemento definitivo en el proceso de aprendizaje, mientras que el constructivismo social enfatiza en la importancia del contexto, siendo representantes del constructivismo cognoscitivo Bruner, Piaget y Ausubel, es importante citar la posición de estos autores.

Piaget citado por Sarmiento (1999) estuvo interesado principalmente en la manera como se desarrollaba el conocimiento en los organismos humanos. El concepto de estructura cognoscitiva es centrar en su teoría. Consiste en patrones de acción físicos o

mentales que fundamentan actos específicos de inteligencia y corresponden a los períodos de desarrollo del niño. Para Piaget hay cuatro estructuras cognoscitivas primarias o períodos del desarrollo: (a) el sensoriomotor en el cual la inteligencia toma la forma de acciones motrices, (b) el preoperacional durante el cual aparece la función simbólica, (c) operaciones concretas el cual es lógico pero depende de referentes concretos y (d) operaciones formales en el cual el pensamiento implica abstracciones. La teoría de Piaget postula que las estructuras cognitivas cambian a través de procesos de asimilación, acomodación y adaptación. El desarrollo cognoscitivo consiste en un esfuerzo constante del individuo para adaptarse al ambiente, en términos de asimilación y acomodación. Para Piaget, el conocimiento jamás es adquirido pasivamente, porque cualquier nueva experiencia puede sólo ser asimilada dentro de las estructuras cognitivas que hayan sido ya construidas por el individuo. La persona no percibe lo novedoso sino cuando se produce un conflicto cognitivo con respecto a un resultado esperado que no encaja con el resultado obtenido. Si esta situación ocurre, se promueve una reestructuración cognitiva (acomodación), cuyo resultado es una nueva estructura conceptual que reestablece el equilibrio relativo. Existen tres principios relacionados con la teoría de Piaget, estos son: (a) el desarrollo cognoscitivo se facilita cuando se proporcionan actividades o situaciones que comprometen al educando y requieren de su adaptación, (b) las actividades y materiales de aprendizaje deben tener el nivel apropiado de operaciones motrices o mentales para el niño, según su período de desarrollo y (c) es importante usar métodos de enseñanza que implican actividad para los estudiantes y les presenten retos.

Bruner citado por Sarmiento (1999) menciona que es importante proporcionar

ciertas orientaciones sobre la forma como se puede enseñar una asignatura con más eficacia, la meta final de la enseñanza es desarrollar la comprensión general de la estructura de un área del conocimiento. Cuatro principios fundamentales guían su teoría:

1. La motivación: Especifica las condiciones que predisponen a un individuo a aprender. El interés por aprender es innato y se mantiene con motivaciones intrínsecas tales como la curiosidad, la necesidad de adquirir ciertas competencias y la reciprocidad. Para lograr el aprendizaje el educador debe generar motivación mediante la exploración de soluciones alternativas ante la presencia de un problema.
2. La estructura: El conocimiento de una asignatura debe presentarse, estructurarse de modo sencillo como organizado y óptimo para que sea comprensible a los educandos.
3. La secuencia: La comprensión de una signatura por parte de los estudiantes, depende en gran medida de la secuencia en que se presenta la información.
4. El refuerzo: Bruner dice que los aprendizajes deben ser reforzados, en el sentido de que los estudiantes deben recibir una retroalimentación sobre las estrategias que utilicen para resolver problemas y los resultados de las mismas.

Este mismo autor habla del aprendizaje por descubrimiento o proceso por el cual los estudiantes son activos y exploran para captar la estructura de la información. Al igual menciona que el aprendizaje se logra mediante un pensamiento inductivo.

Ausubel (1990) afirma que la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no

arbitraria se quiere decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

Este mismo autor afirma que el aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente, el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria y no al pie de la letra. Así pues, independientemente, de cuánto significado potencial sea inherente a la proposición particular, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado y a la inversa, sin importar lo significativa que sea la actitud del alumno, ni el proceso, ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencial, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancial, con su estructura cognoscitiva.

Para Ausubel (1990) la adquisición de significados como fenómeno natural ocurre en seres humanos específicos, y no en la humanidad en general. Por consiguiente, para que ocurra realmente el aprendizaje significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado y sustancialmente relacionable con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término (con las ideas correspondientes relevantes que algunos seres humanos podrían aprender en circunstancias apropiadas); es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular. Es obvio, por tanto, que en

lo concerniente a los resultados del aprendizaje significativo en el salón de clases, la disponibilidad, y otras propiedades importantes, de contenidos relevantes en las estructuras cognoscitivas de diferentes alumnos constituyen las variables y determinantes más decisivas de la significatividad potencial.

Ausubel (1990) distingue tres tipos básicos de aprendizaje significativo, estos son:

1. El aprendizaje de representaciones. El cual se ocupa de los significados de símbolos o palabras unitarios, y el último de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones.
2. El aprendizaje de conceptos. Los conceptos también son representados por símbolos solos, de la misma manera que otros referentes unitarios lo son. Excepto en los alumnos muy pequeños las palabras individuales que generalmente se combinan en forma de oración para constituir proposiciones, realmente representan conceptos y no objetos o situaciones, y de ahí que el aprendizaje de proposiciones involucre principalmente el aprendizaje del significado de una idea compuesta generada mediante la combinación de las palabras solas en una sola oración cada una de las cuales representa un concepto.
3. El aprendizaje de proposiciones. En éste la tarea de aprendizaje significativo no consiste en hacerse de lo que representan las palabras solas o en combinación, sino más bien en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones. En otras palabras en el aprendizaje verdadero de proposiciones el objeto no estriba en aprender proposiciones de equivalencia representativa, sino el significado de proposiciones verbales que expresan ideas diferentes a las de equivalencia representativa. Esto es, el significado de la proposición no es simplemente la suma de

los significados de las palabras componentes.

Además Sarmiento (1999) relaciona el aprendizaje y el conocimiento desde la perspectiva del individuo es decir, enfatiza en que los individuos que aprenden, crean o construyen su propio conocimiento para actuar en el mundo e interactuar con el mismo, y a la vez se considera básico el contexto social en el que ocurre el aprendizaje.

Las teorías, y estrategias de aprendizaje examinadas anteriormente permiten explicar el proceso de enseñanza, lo cual le facilitará impartir los conocimientos de una manera clara, responsable, utilizando los procedimientos adecuados, incluyendo la planificación y evaluación de las tareas de enseñanza -aprendizaje. Estas teorías pretenden explicar el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, y la importancia de transmitir el conocimiento por medio del contacto con el mundo, ofreciéndole al alumno la oportunidad de construir el conocimiento de una manera dinámica, agradable, motivante y cuestionadora, logrando que el proceso educativo sea un factor determinante en el proceso integral del alumno, en este sentido compartimos la opinión de Flórez Ochoa (1999) el cual plantea que la mayoría de los estudiantes evitaría desgastes y pérdidas de recursos de toda índole si contaran con un buen guía que oriente y estimule su actividad intelectual. Si los alumnos tuvieran un buen profesor que no sólo dictara la clase tradicional, sino que desplegara una enseñanza distinta donde los estudiantes tuvieran uso de razón y oportunidad de movilizar su pensamiento y de responsabilizarse de analizar y pensar los temas de la clase, de darle sentido a los conceptos desde sus experiencias previas, de reflexionar sobre las preguntas propuestas y formular conjeturas e hipótesis de solución para ser discutidas y experimentadas, los resultados serían diferentes, ya que el individuo no aprende sino lo

que él mismo elabora y piensa, lo demás es repetición, transmisión de información a estudiantes pasivos. Si enseñar de esta manera requiere aprovechar conceptos y experiencias pedagógicas ya ensayadas por otros, es conveniente hacerlo. Pues los alumnos no olvidarán el patrón visual y vital de enseñanza que se les ofrezca en la clase, por encima de teorías y pensamientos retóricos, por esto el modelo pedagógico utilizado es vital para el aprendizaje, teniendo en cuenta que un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.

Este mismo autor considera importante destacar los modelos pedagógicos que representan las perspectivas teóricas presentadas anteriormente y que vale la pena reflexionar a continuación:

1. El modelo pedagógico tradicional; el cual enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico religiosa medieval. En este modelo el método y el contenido de la enseñanza en cierta forma se confunden con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón, lo cual se manifiesta en el maestro. El método básico de aprendizaje es el academista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores. El énfasis de la enseñanza transmisionista en contenidos de las ciencias, ya producidos, se ha visto fortalecido en las últimas décadas por la activa participación

de profesores y especialistas universitarios en la definición y ejecución de planes de enseñanza y de currículos más científicos, centrados en la exposición magistral de conocimientos específicos más actuales que permiten preparar a los jóvenes en los avances científicos- técnicos, sobre todo en la enseñanza de ciencias naturales y matemáticas. Hay que destacar que en la enseñanza transmisionista tradicional la evaluación de los alumnos es un procedimiento que se utiliza casi siempre al final de la unidad o del período lectivo para detectar si el aprendizaje se produjo y decidir si el alumno repite el curso o es promovido al siguiente. Se trata de una evaluación final o sumativa, externa a la enseñanza misma y que permite verificar el aprendizaje que el alumno muestra en relación con el promedio del grupo al que pertenece o en relación con la precisión del logro del objetivo de aprendizaje esperado o enseñado. En la enseñanza tradicional los profesores también hacen preguntas evaluativas espontáneas durante el desarrollo de la clase, para chequear no sólo la atención de los estudiantes a la lección correspondiente, sino el grado de comprensión a las explicaciones que el profesor está desarrollando en la clase. Este tipo de evaluación diagnóstica permite además saber si el alumno está preparado para entender el tema siguiente, a fin de prevenir, corregir y ajustar la clase, y ofrecer actividades remediales.

2. El modelo pedagógico romántico (experiencial o naturalista); a diferencia del modelo tradicional, en este enfoque no interesa el contenido del aprendizaje ni el tipo de saber enseñado, pues lo que cuenta es el desenvolvimiento espontáneo del niño en su experiencia natural con el mundo que lo rodea, bajo la metáfora biológica de la semilla que lleva adentro sus potencialidades para crecer y desarrollarse hasta convertirse en adulto. Sus experiencias vitales espontáneas, por oposición al cultivo de

la razón, tiene valor intrínseco, no son un medio ni un instrumento para lograr ningún objetivo, ni ninguna meta educativa o etapa de desarrollo. En ello consiste en la no interferencia de los adultos que dictan, enseñan, programan, disciplinan, imponen y evalúan, contaminando la experiencia de la vida natural del niño en desarrollo, que no requiere en absoluto ser condicionado por los maestros, sino respetado en su sensibilidad, en su curiosidad exploratoria, en su creatividad y comunicabilidad natural y cuando lo solicite, apoyado. En este modelo pedagógico el centro de la educación es sólo el niño.

3. El modelo pedagógico de la tecnología educativa; el método es en esencia, el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa. Aunque esta perspectiva pedagógica conserva la importancia de transmitir el contenido científico-técnico a los aprendices como objeto de la enseñanza, según lo pregonan el modelo tradicional, no obstante, los conductistas enfatizan también en la necesidad de atender las formas de adquisición y las condiciones del aprendizaje de los estudiantes. Es decir, los educadores para ser eficientes deberán traducir los contenidos en términos de lo que los estudiantes sean capaces de hacer, de las conductas que tengan que exhibir como evidencia de que efectivamente el aprendizaje se produjo. En el fondo se trata de un camino pedagógico para tecnificar y volver más eficiente y objetiva la enseñanza transmisionista tradicional; para ello, lo primero que tiene que lograr el

educador es expresar con precisión lo que espera que el estudiante aprenda en términos de comportamiento observable, de modo que mientras no domine el aprendizaje previo, no pueda continuar en el curso. En la perspectiva conductista, definido el programa instruccional, evaluar no es diferente a enseñar, suprimida la subjetividad aleatoria y sesgada del maestro en los objetivos específicos, su función se reduce a verificar el programa, a constituirse en un controlador que refuerza la conducta esperada y autoriza el paso siguiente a la nueva conducta o aprendizaje previsto, y así sucesivamente. Los objetivos instruccionales son los que guían la enseñanza, son ellos los que indican lo que debe hacer el aprendiz, por esto a los profesores les corresponde sólo el papel de evaluadores, de controladores de calidad, de administradores de los refuerzos. El refuerzo es precisamente el paso que afianza, asegura y garantiza el aprendizaje. Dado un estímulo y presentado un modelo de respuesta adecuado, el estudiante debe recibir del presentado un modelo de respuesta adecuado, el estudiante debe recibir del profesor la aceptación, el premio, es decir el refuerzo, cuando logre reproducir la solución correcta o la respuesta modelada para problemas similares, bajo las condiciones observables y medibles previstas en el objetivo instruccional. El refuerzo es el autorregulador, el retroalimentador del aprendizaje que permite saber a los estudiantes si aceptaron o no, si lograron la competencia y el dominio del objetivo con la calidad que se esperaba. Mientras el refuerzo no ocurra, los estudiantes tendrán que ocuparse de observar, informarse y reparar en los elementos que contiene el objetivo instruccional, que es precisamente la respuesta moldeada que tienen que ensayar, practicar y ajustar hasta lograr producirla con la perfección prevista; y es el profesor quien la acepta y la refuerza. En este sentido, la evaluación hace parte

esencial de la enseñanza conductista, en cuanto el profesor refuerza y define el aprendizaje. Pero el mismo profesor no es tan imprescindible. Su papel puede ser objetivado en los materiales de instrucción, de forma que sean los mismos materiales escritos los que guíen la organización, dirección y la enseñanza del alumno, de manera que el desarrollo total del curso ocurra sin la intervención directa del profesor, pues el refuerzo podría programarse y otorgarse por escrito; desmenuzando las actividades del alumno en tareas más sencillas, graduando los niveles de dificultad, enseñando una sola destreza por tarea y asegurando pautas, correcciones y retroalimentaciones después de cada logro. Los materiales de autoinstrucción pueden programarse para que sustituyan al profesor, sobre todo ahora, con la disponibilidad del computador personal. Si las metas educativas no son suma asociativa de destrezas y conductas externas observables y definibles de manera operacional, escapan al control experimental de la conducta, no pueden evaluarse y en consecuencia tampoco enseñarse de manera conductista, habría entonces que dejarlas por fuera del currículo. Lo saben quienes asumen de manera estricta esta perspectiva conductual como opción pedagógica.

4. El modelo pedagógico social cognitivo; Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico- técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje, ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia

como creen algunos constructivistas. Desde una perspectiva social-constructivista, se parte de la hipótesis de que el conocimiento y el aprendizaje constituyen una construcción fundamentalmente social, que se realiza a través de un proceso donde los modelos interpretativos iniciales de los individuos pueden evolucionar gracias a actividades grupales que favorezcan la explicación de los propios puntos de vista y su contrastación con los de los otros(los compañeros, el profesor, las lecturas o los medios de comunicación) y con la propia experiencia.

5. La perspectiva pedagógica cognitiva (Constructivista). En esta perspectiva se pueden diferenciar al menos cuatro corrientes:

a. El modelo constructivista, en su primera corriente, establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario, lo importante no es que el niño aprenda a leer y a escribir, siempre que esto contribuya al afianzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar y de reflexionar.

b. Una segunda corriente del enfoque cognitivo se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, y privilegia los conceptos y estructuras básicas de las ciencias, por encontrar en ellas un material de alta complejidad que brinda mejores oportunidades de desatar la capacidad intelectual del alumno y enseñarle como a un aprendiz de científico. Bruner (1973) es el iniciador de este enfoque optimista que asegura que cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños si se

les enseña bien y se les traduce a su lenguaje, facilitando que los niños entiendan por sí mismos los conceptos básicos estructurales y los modos de investigar de cada ciencia, como en un aprendizaje por descubrimiento. En esta corriente de enseñanza basada en el descubrimiento, los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y consultan la bibliografía disponible, analizan la información nueva con la lógica del método científico de la disciplina y deducen sus propios conocimientos. La evaluación formativa que realiza el profesor durante el proceso capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno del proceso de descubrimiento previsto por el profesor en el desarrollo del modelo científico que caracteriza la disciplina de estudio. El objetivo de la evaluación consiste en obtener información acerca de los descubrimientos del alumno y su grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia al final del proceso. El optimismo innovador e intuicionista de Bruner fue criticado por Ausubel (1978), quien también se ocupa de la enseñanza del contenido de las ciencias, pero no por descubrimiento propio del niño, sino como un aprendizaje que el alumno tornará significativo gracias al aporte de su experiencia previa y personal. La contribución de sentido del alumno lo saca de la pasividad y lo convierte en activo constructor de su propio aprendizaje, sin el radicalismo de Bruner, pero manteniéndose como un exponente moderado de la corriente cognitiva. El profesor debe facilitar que este aprendizaje significativo ocurra en sus alumnos, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen, relacionando el tema con su experiencia y saber anteriores, ofreciéndoles oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto, asegurándose de que los alumnos formulen de forma adecuada el problema y las soluciones propuestas, para que el aprendizaje sea significativo.

c. Una tercera corriente cognitiva orienta la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas habilidades cognitivas que se consideran más importantes que el contenido, científico o no, donde se desarrollan. En la década de los noventa empiezan a aparecer estudios que aproximan esta corriente con la de la enseñanza-aprendizaje significativo de contenidos científicos, con el argumento de que las habilidades no se desarrollan en abstracto, requieren del contenido conceptual y a la vez los conceptos se desarrollan siempre en contextos de razonamiento y de solución de problemas, no hay que escoger entre un énfasis en contenido y un énfasis en habilidades del pensamiento.

d. Una cuarta corriente social-cognitiva que basa los éxitos de la enseñanza en la interacción y de la comunicación de los alumnos y en el debate y la crítica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos y éticos colectivos y soluciones a los problemas reales comunitarios mediante la interacción teórico-práctica. A diferencia de los pedagogos conductistas, los cognitivos empeñan su enseñanza en lograr que los alumnos aprendan a pensar, se auto enriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales. Los aprendizajes en la perspectiva cognitiva deben ser significativos y requieren de la reflexión, comprensión y construcción de sentido. La mente no es una estructura plana sobre la cual se imprimen las representaciones de las cosas, la mente no es un espejo fiel; es una estructura multidimensional activa y transformadora que produce ideas y teorías a partir de su anterior experiencia y de su acción sobre ellas. Los sujetos cognoscitivos, los aprendices, no son receptores pasivos de información, lo que reciben lo interpretan

desde su mundo interior, lo leen con sus propios esquemas para producir sus propios sentidos, porque entender es pensar y pensar es construir sentido, por ello a los pedagogos cognitivos también se les denomina constructivistas.

Algunas otras características citadas también por Flórez Ochoa (1999) que comparten los modelos pedagógicos son las siguientes:

- a. En cuanto a la percepción prefieren no sólo recoger la tradición gestáltica de la percepción globalizada, sino dirigir la observación hacia el nicho natural del objeto, sin aislarlo ni desarraigarlo de sus relaciones orgánicas con el mundo que lo rodea.
- b. La organización del conocimiento no se presenta como marcha de lo simple a lo complejo, o de la parte al todo, sino que el todo siempre está presente desde el principio de la enseñanza, aunque deba avanzarse para la comprensión a otros niveles de profundidad. El sentido es necesario desde el principio para lograr aprendizajes significativos.
- c. La comprensión en el aprendizaje significativo es imprescindible. No se autorizan fases de enseñanza memorísticas, o de ejercitación mecánica de movimientos o de fórmulas.
- d. El aprendizaje significativo requiere confirmación, retroalimentación cognoscitiva que permita corregir errores y ajustar desviaciones mediante el debate y la discusión con los pares; pero sobre todo ensayando y probando en la experiencia cada conjetura, cada hipótesis, en el campo de las ciencias naturales y en el de las sociales; eso sí, con la certeza de que no se trata de un camino determinista que conduce con exactitud a una sola respuesta correcta, sino a una aproximación probable de algunas de las soluciones. No se trata tampoco de verificar la respuesta en el libro ni la teoría del

profesor, sino de confrontar y hacer viable la conjetura del alumno, no desde afuera, sino desde la iniciativa racional que la sustenta, con el estímulo y la ayuda del profesor y del grupo.

e. La evaluación del aprendizaje significativo; no se diferencia de la retroalimentación permanente del proceso de conocimiento del alumno desde el cual empieza a cuestionarse su saber previo. La generación del conflicto cognitivo, la formulación de nuevos sentidos o conjeturas que interpreten de manera coherente la situación problemática incluyendo las diferentes formas de representación del problema y las experiencias de confirmación de la hipótesis, son fases claramente diferenciadas que permiten la observación y el seguimiento del profesor, sin perder el sentido genético de los logros de aprendizaje al final del proceso y disponiendo de un marco de sentido global para interpretar los avances de cada alumno, cualquiera que sea el nivel de competencia alcanzado en el tema, como una evaluación de referente personal.

Es de vital importancia que el docente tenga definido su modelo pedagógico, que es explicado mediante las teorías expuestas, ya que de esta manera va a ser más viable realizar tanto una evaluación como una autoevaluación de la labor realizada y es por esta razón que se debe hacer énfasis en las diversas posiciones que aclaran en que consiste la práctica educativa que éstas a su vez se relacionan con la perspectiva específica de la psicología de la educación, donde Coll (1994) menciona que consiste en centrarse en el análisis de los proyectos de cambio comportamental que están en el centro del hecho educativo, en su naturaleza y en sus características, en los factores que lo facilitan, los obstaculizan o los hacen imposibles, en la dirección que toman y en los resultados a que llegan. En efecto todo acto educativo implica una referencia

obligada a una adquisición de saberes entendiendo por “saberes” tanto los contenidos específicos de las diversas áreas del conocimiento como las destrezas, valores, normas e intereses que vinculan a la educación. Pero, en el acto educativo no se da únicamente un aprendizaje; si así fuera, resultaría difícil, por no decir innecesario, diferenciarlo del aprendizaje o del desarrollo. Aparece además una voluntad explícita, que puede concentrarse de muy diferentes maneras, de incidir o de intervenir sobre el aprendizaje. Esta voluntad se traduce en una serie de decisiones sobre lo que se tiene que aprender y acerca de lo que se considera la mejor manera de aprender. Dicho de otro modo, no sólo hay un aprendizaje deseable, sino también una enseñanza, una voluntad explícita de influir sobre el aprendizaje. Los procesos de cambio comportamental que se originan en las personas como resultado de este doble juego del aprendizaje y de la enseñanza son estudiados por la psicología de la educación.

En efecto, se puede afirmar que la psicología de la educación es la encargada de estudiar la manera cómo los individuos aprenden y la forma como influye el ambiente en que se encuentre el ser humano en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la psicología de la educación, según Coll (1994) se construye a través de un bagaje de aspectos psicológicos que colaboran en la construcción del conocimiento; siendo este uno de los temas de la investigación, es necesario clarificar el concepto de educación con el cual se va a trabajar.

El concepto sobre educación es definido por Coll (1994) como un fenómeno extraordinariamente complejo con múltiples vertientes, cuya comprensión exige también una aproximación múltiple: ideológica, económica, filosófica, didáctica y psicológica. El hecho educativo debe ser examinado como un todo, mediante la aplicación simultánea

y coordinada de los instrumentos teóricos y metodológicos que proporciona cada una de las perspectivas mencionadas. Éste es el camino adecuado para avanzar en la elaboración de una teoría educativa de base científica que integre coherentemente las dimensiones explicativa (elaboración de modelos y de teorías interpretativas del fenómeno educativo), proyectiva (formulación de proyectos de investigación y de intervención educativa) y práctica (realización de proyectos).

En este orden, se pueden precisar otras definiciones sobre educación que ilustren su conceptualización. Pero, antes es necesario tener en cuenta que el concepto de educación se confunde con pedagogía, enseñanza y didáctica; en donde la pedagogía se relaciona con la reflexión sobre la educación cuando el “saber educar” se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus cómo, sus porqués, su hacia donde). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia significa adicionalmente, la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos y la delimitación de su objetivo; por lo tanto la pedagogía como ciencia prospectiva de la educación, está condicionada por la visión amplia o estrecha que se tenga de educación y a su vez, por la noción que se tenga del hombre como ser que crece en sociedad (Lucio 1990).

A su vez, la enseñanza es entendida como la práctica social, la institucionalización del que hacer educativo y su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza – aprendizaje. Por otro lado, el término de didáctica tematiza el proceso de instrucción, orientando sus métodos, sus estrategias, su eficacia, etc. La didáctica está orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa, por ello la didáctica como ciencia de la enseñanza tiende a

especializarse en áreas del conocimiento. Para este mismo autor el término de educación es un proceso social que colabora con el crecimiento y construcción del hombre, llevando implícita una determinada visión del hombre, donde éste constantemente está evolucionando, desarrollándose, es decir, se encuentra en un continuo crecimiento, debido al intercambio con el medio, siendo este un medio social.

El término de educación es de los más utilizados en la vida cotidiana. Inicialmente cualquiera daría una definición, ya que todos los sujetos tienen una idea más o menos clara respecto a dicho concepto. Según Ferrández y Sarramona (1990) afirman que el problema se plantea cuando se pretende analizar las ideologías de las diferentes definiciones propuestas, porque cada una de ellas entraña una filosofía personal, una manera de comprender el mundo y la vida. La educación es tan antigua como el hombre. En efecto, desde su aparición el hombre se preocupó de “criar” y “cuidar” a sus hijos hasta que pudieran valerse por sí mismos. En esta función educativa inicial puede verse la raíz etimológica misma del concepto de educación. Cuando se hable de educación se deberán conjugar las exigencias personales con su repercusión social; por esto es necesario poner en claro una serie de requisitos que conlleven a unas metas, es decir, al fin mismo del concepto de educación.

Osorio (1990) define la educación como un proceso, donde lo importante es la transmisión de conocimientos, de valores y patrones culturales, el estudio, desarrollo y asimilación de contenidos temáticos.

El Proyecto Educativo Institucional PEI (1995), al definir el concepto de educación menciona que la doble vertiente del ser humano como sujeto que conoce y como posible objeto de conocimiento, plantea un conjunto de problemas filosóficos,

científicos y metodológicos que están presentes de forma destacada en la historia del pensamiento humano y por ende en el proceso de educación; donde los aprendizajes que realicen las personas en ambientes educativos no ocurren en el vacío, sino que están institucionalmente condicionados por las funciones que la escuela, como tal, debe cumplir con los individuos que la frecuentan.

Londoño (1996) afirma que en medio de las múltiples discusiones sobre los fines, propósitos y métodos de la educación se deben tener en cuenta las contribuciones que el sistema educativo puede hacer para la superación de los problemas del desarrollo social y que de alguna manera la ciencia y la tecnología desempeñan un papel decisivo para realizar óptimos esfuerzos educativos.

En este sentido, Londoño (1996) ve la educación como un medio más estable y sistemático para la difusión de la ciencia y la tecnología en la sociedad, y que en esa calidad, la educación no es una condición suficiente pero sí necesaria para el desarrollo autónomo de la persona.

Samper (1997) define la educación como un problema humano que alude a la existencia de los hombres, no sólo como individuos sino como seres que viven en comunidad; por lo tanto la finalidad de la educación es, comprometerse con una concepción de la humanidad y de la sociedad, en sus aspectos psicológicos, sociales, antropológicos, políticos, económicos, filosóficos, entre otros.

Dentro de la búsqueda de una definición generalizada sobre educación, Coll (1994) afirma que el análisis de la práctica educativa constituye en el momento actual una vía privilegiada para seguir avanzando hacia una mejor conceptualización de los procesos educativos formales, donde la práctica educativa tiene como finalidad

identificar, analizar y comprender los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan en, o actúan a través de la interacción entre los profesores y los alumnos. El propósito no es sólo comprender cómo los alumnos aprenden unos determinados conocimientos, sino también comprender cómo los alumnos aprenden determinados conocimientos gracias a la ayuda que reciben de su profesor. Esto no recae sobre los procesos de aprendizaje en sí mismos, sino en los procesos de aprendizaje que de alguna manera pueden ser interpretados como el resultado de un proceso de enseñanza.

En este orden la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación define un conjunto de normas jurídicas, programas curriculares, niveles y grados, educación informal, establecimientos educativos, recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales y administrativos para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses, de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la constitución política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. En esta ley la educación es definida como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Por lo tanto, el concepto de educación se puede definir como el proceso en el cual el individuo constantemente se encuentra en una formación integral, con el fin de asumir de una mejor manera las diferentes circunstancias que se le presenten en el

transcurso de la vida; es por esto que basándonos en Coll (1994) quien menciona que en dicho proceso no es sólo comprender cómo los alumnos aprenden unos determinados conocimientos, sino también comprender como los alumnos aprenden determinados conocimientos gracias a la ayuda que reciben de su profesor, es decir, la forma como influye en este procedimiento estos aspectos. Según nuestro tema de investigación es necesario adentrarnos al tema de la educación superior, donde la ley 30 de 1992 la define como un proceso permanente, que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. Se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Para profundizar en el tema de educación superior, es necesario revisar el desarrollo histórico de la misma, donde Parra (1994) hace referencia a que el sistema educativo tradicional era muy restringido y la universidad tenía un carácter marcadamente elitista. En 1940 las carreras predominantes eran derecho, medicina e ingeniería civil, donde la mayoría de la población era analfabeta y la cobertura de los niveles de primaria y secundaria era muy baja. La naturaleza del proceso modernizador indujo una acelerada expansión de la matrícula escolar de los niveles primario y secundario, por una parte como consecuencia de la necesidad de educación para el funcionamiento de la población en ambientes urbanos y, por otra, como efecto de las demandas de la industria cuya complejidad tecnológica, requería de profesionales; naciendo de allí la expansión y la diversificación de la universidad.

Parra (1994) comenta que la modernización y la crisis han generado formas propias de estratificación de las instituciones de educación superior. La modernización

centró su camino estratificador en la división entre la universidad oficial y la universidad privada. El apoyo recibido por la universidad privada llevó a una disminución de la importancia social de universidad oficial y a una especialización de la demanda de los estudiantes por uno u otro tipo de universidad según su origen social. La polémica sobre la defensa de la universidad oficial, no solamente se basaba en concepciones divergentes sobre la universidad en asuntos como la autonomía, el papel del Estado en la educación, la concepción de la diferenciación curricular, la actividad política dentro de la universidad, sino que estaba orientada también por el sentido de pertenencia a determinada clase social, implícita en la división entre universidad oficial y universidad privada.

Además García (1992) hace alusión a que la universidad persigue para los individuos que en ella laboran, un bienestar en el presente y una constante posibilidad de progreso que ha de realizarse en inmediatos futuros, donde se tienen en cuenta tres factores: (a) los directivos, en donde la universidad pretende una forma de realización muy especial, y prácticamente privilegiada, en cuanto se llegue a instrumentar el desarrollo integral a todos los niveles; (b) los profesores, en donde la universidad persigue como objetivo la satisfacción máxima del investigador y del maestro que contribuye decididamente a la formación de profesores idóneos; y (c) los estudiantes, en donde la universidad ofrece un cambio ascendente de status socioeconómico, oportunidad de figurar en cuadros directivos del país o como gestores conscientes del desarrollo, aumento del conocimiento hasta niveles óptimos para controlar y manejar situaciones concretas, posibilidad de accionar y promover el desarrollo, proveer con los medios adecuados para ejercer el servicio a la sociedad y un beneficio familiar.

Concluyendo de esta manera que la universidad persigue para la sociedad, la promoción y la ejecución del desarrollo integral.

Finalmente, la Educación Superior, es un proceso de formación permanente que busca tanto el bienestar personal, como social; donde estamos de acuerdo con la posición de Hernández (1990) quien manifiesta que la educación superior es un fenómeno social que se presenta en forma institucionalizada, y por lo mismo, integrada al conjunto de la sociedad donde se encuentre, es decir, es donde el individuo va a desarrollar positivamente sus capacidades y habilidades con el fin de lograr un bienestar en la sociedad en que se encuentre.

Como se ha expuesto anteriormente se han realizado grandes esfuerzos para optimizar el proceso de formación de la persona, y es por esta razón que el hombre con su afán de desarrollarse y de superarse busca una alta satisfacción y por ende una alta calidad de la educación.

De acuerdo a lo anterior, entonces elevar la calidad de educación no consistiría en transformarla sino en perfeccionarla. Es decir, reforzar los procesos educativos tal y como se dan predominantemente, dando prioridad en la manera de transmitir los conocimientos.

Parra (1994) plantea que el estudio de la calidad de la educación tiene tres problemas: uno pedagógico, otro de cultura escolar y un tercero de justicia social. El pedagógico se centra en la relación maestro- alumno y sus implicaciones. El de cultura escolar se refiere fundamentalmente a las formas de organización social de la institución escolar, a su trama de roles, normas y valores y a la naturaleza de la comunidad académica y de las comunidades científicas que interactúan en la

universidad. Como resultado, el asunto vital de la educación es que a ella se le atribuye la capacidad de generar igualdad social y oportunidades idénticas en la sociedad, sin tener en cuenta el origen social de los estudiantes. En el proceso de cambio de la universidad se dan variaciones de importancia que tienen que ver con factores como el origen social de los estudiantes, la estructura del currículo, la calidad de la educación, la forma de vinculación de los docentes, la participación de la investigación en las tareas académicas y el papel que juega la comunidad académica en la vida de la institución.

Parra (1994) menciona que la calidad constituye un criterio que de manera similar a eficiencia o efectividad, se utiliza para evaluar ciertas características de los procesos y logros de un sistema educativo, haciendo comparación. Así se dirá que una educación es de calidad luego de comparar; además la calidad admite ciertos matices de baja, media o alta calidad. Una educación de calidad es aquella cuyas características hacen posible satisfacer las necesidades sociales de formación, o necesidades básicas de aprendizaje, que se plantea la sociedad, una educación que pretenda ser de calidad tiene que ser tan dinámica como la sociedad misma; una educación de calidad debe estar acorde con las necesidades sociales que están en movimiento, por tanto, la calidad de la educación tiene relación con la totalidad del proceso educativo y no solamente con los resultados finales o su evaluación sumativa.

Parra (1994) considera que hablar de indicadores de calidad obliga a pensar en los factores de calidad y los criterios para considerar la calidad de los fines, métodos, acción docente y acción institucional. En cuanto a los factores, menciona cuatro: (a) la naturaleza humana en su desarrollo biopsicosocial, (b) los intereses que expresan la política de las instituciones, (c) la relación entre el estudio- aprendizaje y la cultura

popular y (d) la indispensable relación democrática entre educadores y educandos; la calidad de los fines se refiere a las capacidades a desarrollar en los educandos, para lograr una visión científica de la realidad y un creciente compromiso de participación creativa, crítica y responsable.

Parra (1994) considera la alta calidad de la educación cuando métodos y medios educativos promueven sesiones de trabajo grupal y ampliación de círculos de comunicación, fortaleciéndose una red de interacciones cognitivo-afectivas que enlaza alumnos y docente para producir conocimiento nuevo y resolver problemas cotidianos. En lo relacionado con la calidad del docente, se observa en la práctica con la teoría pedagógica. Una docencia de calidad será la que demuestre capacidad crítica para adecuarse a la realidad del colectivo de educandos y contribuya al éxito de un proyecto educativo consensual.

Parra (1994) en relación con los criterios de acción institucional menciona que debe existir un sistema integrado de investigación o información que facilite una evaluación permanente de la gestión educativa institucional para mejorar la previsión de los planes de trabajo y desarrollo.

Las exigencias del trabajo han cambiado con el transcurrir de los años, por esta razón los programas educativos están en constante cambio y es aquí donde se debe reevaluar la calidad de la educación con el fin de que dichos conceptos estén acordes con los programas educativos, es por esto que Aguerro (1993) afirma que la calidad de la educación debe potenciarse considerando dos dimensiones con sus respectivos ejes: (a) político-ideológica, y (b) técnico-pedagógica. En la dimensión política ideológica los ejes primordiales son: (a) la cultura, (b) la economía y (c) la política; en

la dimensión técnico - pedagógica los ejes son: (a) el saber epistemológico, (b) pedagógico y (c) la administración educativa.

Montealegre (1991) para la evaluación de la calidad tiene en cuenta una serie de aspectos internos al proceso educativo: (a) la estructura académico- administrativa de los programas, (b) el plan de estudio, (c) los recursos educativos, (d) el personal docente, (e) los aspectos relacionados directamente con los estudiantes y (f) las recomendaciones al programa y a la universidad evaluados.

Montealegre (1991) considera que el concepto de calidad universitaria tiene estrechas relaciones con el mundo exterior circundante: político, social, profesional, etc, que a la vez sólo se comprende a partir de una tradición histórica y cultural determinada. Es necesario por tanto utilizar también criterios externos que permitan comparar y ver la relación entre universidad y sociedad. Se pueden plantear los siguientes aspectos: (a) el problema de asimilación cultural social, (b) el problema pedagógico, inscrito en su función de transmisión, creación y producción de conocimiento, (c) el problema de la formación disciplinaria y profesional y (d) el problema de las relaciones entre universidad y sociedad.

Durkheim citado por Montealegre (1991) considera que existen tantas formas e instituciones educativas como medios sociales dentro de una sociedad: todas tienen como tarea común forjar un cierto ideal de hombre, concebido por esta sociedad dentro de la cual se encuentra inscrito. El papel de cualquier institución educativa es constituir el ser social, es decir, la introyección en el individuo de todo un sistema de ideas, sentimientos y hábitos, que expresan los diferentes grupos en los cuales se encuentra inscrito el hombre de una determinada sociedad.

Para Cruz Ramírez (1997) la calidad educativa tiene sin duda que comprender ámbitos como el social, en el sentido de ofrecer una educación que eleve el grado de desarrollo de la sociedad en aras de una mejor calidad de vida de los alumnos, sus padres, maestros y familia, pero extendiéndolo a todo un contexto social. En este entorno es importante hablar de competitividad, ya que estimula el desarrollo y el crecimiento adecuado de los alumnos; entendiendo cada escuela como una unidad por separado, una escuela normal que compite con las demás y en esta relación de competencia positiva, sus logros y resultados pueden ser comparados con otras y sus experiencias pueden ser reproducidas en otras, alentar la competencia positiva es alentar la calidad. En calidad educativa lo que no se puede medir no existe ya hay que crear es un sistema de medición de actitudes y valores, de procesos y servicios, hay que crear las herramientas e instrumentos que permitan diagnosticar para tener un conocimiento profundo del cliente, de sus necesidades y de su nivel de satisfacción. Es importante que todos en la institución educativa, conozcan y manejen el lenguaje y herramientas comunes de la calidad para que tengan la capacidad de solucionar problemas y mejorar procesos y sistemas, así como sus actitudes.

Sierra (1990) afirma que la reflexión y el análisis sobre la calidad de la educación superior se ha tornado en tema objeto de actual debate en el mundo contemporáneo y esta discusión genera serias controversias que lleva a la toma de posiciones extremas y excluyentes. Su problemática, de contornos sociopolíticos originados por el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, el surgimiento de innovaciones educativas y el crecimiento y masificación de sistemas educativos, ha

trascendido en los centros académicos convirtiéndose en preocupación de gobiernos y organismos internacionales.

Sierra (1990) afirma que en Colombia, al igual que en muchos otros países, los términos “excelencia” y “calidad” son de reciente aplicación al contexto educativo y su real significado no ha sido plenamente comprendido y aplicado. Con excesiva y peligrosa frecuencia la calidad se ajusta en términos de disponibilidad de recursos, logros cuantitativos, número de docentes y egresados o aplicación de otras variables no siempre exentas de subjetividad o sujetas a presiones de orden no académico.

Además Sierra (1990) menciona que el concepto de calidad no puede ser universal y único, sino que debe desarrollarse y aplicarse en función de contextos propios y de naturaleza unívoca. En cada institución la actividad se genera a partir de sus objetivos, de sus políticas, de su misión, de sus áreas de especialización, de su contexto y de su propia problemática; es importante tener en cuenta que todo proceso educativo está inscrito en una realidad determinada; realidad que posee una cultura y unos valores en cuya comprensión y enriquecimiento, la educación debe estar plenamente comprometida. En conclusión la calidad de la educación consiste en operacionalizarla en un contexto histórico y social, haciendo referencia a la totalidad de los elementos del proceso educativo, a saber: (a) individuo, (b) grupo, (c) programas, (d) instituciones, (e) sistema educativo y (f) estado, a fin de diseñar mecanismos que permitan que la educación se constituya en la herramienta útil para el logro de una calidad de vida de los individuos y de la sociedad.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) 1997 entiende la calidad como un atributo integral de algo, resultado de una síntesis de los componentes y los procesos

que lo producen y distinguen. El concepto de calidad no es absoluto; las propiedades en que se expresan se dan en el tiempo y se encuentran relacionadas en su devenir con el contexto. A partir de esas propiedades se consolida la identidad de algo, es decir, su concepto en un proceso histórico.

Para El CNA (1997) la calidad es entonces, un concepto análogo; es decir, que se predica de algo en parte idéntico y en parte distinto. La identidad corresponde a lo que es común, al género al que se pertenece la diferencia alude tanto a la posibilidad de distinguir un miembro de los demás del género, como a la distancia entre cada uno de los miembros y el prototipo definido para ese género, así se puede hablar de un mayor o menor grado de calidad efectiva.

El CNA (1997) hace referencia al concepto de calidad aplicado a las instituciones de Educación Superior como un atributo del servicio público de la Educación en general, y en particular, al modo como ese servicio se presta según el tipo de Institución del que se trate. Para determinar la calidad de una Institución o programa el CNA tiene en cuenta: (a) los referentes históricos, es decir, lo que la Institución ha pretendido ser, b que históricamente han sido las instituciones de su tipo y lo que en el momento histórico presente y en la sociedad concreta se reconoce como el tipo a que esta institución pertenece (la normatividad existente, las orientaciones básicas que movilizan el sector educativo); y (b) lo que la institución similarmente considerada define como su especificidad o su vocación primera (la misión institucional y sus propósitos). Estas referencias básicas configuran un proyecto institucional en que cada institución se reconoce y por el cual es reconocida socialmente. Una institución se reconoce en principio a través de dos elementos: (a) las disciplinas, las profesiones, las

ocupaciones o los oficios para los cuales forma; y (b) la relación que guarda con el medio externo. Un programa tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto, tanto en relación con sus características universales, como en relación con las características específicas que surgen de su propio proyecto, del campo en que operan y del tipo de institución al que pertenece.

El CNA (1997) tiene como razón de ser la calidad de la Educación Superior, vela por su incremento, reconocimiento y al fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción del consejo nacional de acreditación. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones, que en última instancia puedan reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis desde una institución a otra, dando lugar a distintos estilos de institución.

Al hablar de la evaluación de la calidad se distinguen tres aspectos: (a) la evaluación que la institución hace de su desempeño con el objeto de mantener su calidad y mejorarla, (b) la evaluación de la calidad propiamente dicha que debe realizarse por parte de aquellos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa y (c) el reconocimiento de la calidad por el cual se da fe pública de ella (CNA 1997).

Según el Instituto Colombiano de Fomento de Educación Superior, ICFES (1990), la universidad educa a través del método científico, la investigación, la reflexión sistemática y la docencia en un proceso combinado de revisión de conocimientos ya adquiridos, búsqueda de nuevos y difusión de los mismos de tal forma que siempre se

esté en la frontera de la ciencia y de la cultura. Es precisamente esto lo que diferencia la docencia en la universidad de otros tipos de docencia en el sistema educativo. La docencia universitaria forma o educa a las personas en el estudio y creación de conocimientos para ser difundidos en la sociedad en que se vive. Cuando se la coloca dentro de este marco de referencia es innegable el papel multiplicador que adquiere la docencia universitaria dentro del contexto del desarrollo regional y nacional. La universidad para cumplir a cabalidad su papel de líder, no sólo debe desarrollar cultura y crear ciencia y tecnología, sino difundirlas al máximo de tal forma que sus hallazgos beneficien efectivamente a la comunidad regional y nacional. Por ello no solo puede sino que debe extender su actividad docente investigativa y de extensión con programas de formación presencial, semi presencial, abierta y a distancia y a todos los niveles: (a) pregrado y (b) programas académicos, siendo ellos docentes o investigadores, allí donde la sociedad los requiera y en la modalidad que sea más conveniente.

Dadas las condiciones de la calidad de la educación, se han creado varios sistemas que permiten evaluar la calidad, con el fin de optimizar el proceso de la educación y así contribuir al mejoramiento de sus diversos componentes.

Apoyándonos en Parra (1994) quien considera la calidad educativa como un criterio que se utiliza para evaluar ciertas características de los procesos y logros de un sistema educativo, haciendo comparación, se puede afirmar que en este criterio se debe tener en cuenta las políticas, reglas de la institución y el ámbito en el que se este desarrollando, ya que la calidad educativa debe ser un concepto dinámico que evolucione de acuerdo a las necesidades sociales que colaboran en el proceso de

formación; es por esta razón que constantemente se debe realizar una evaluación académica, para que de una u otra manera la educación que se este desarrollando sea la más óptima, con el fin de lograr un bienestar individual y para la sociedad.

Mas de una vez se ha escuchado que la evaluación es fundamental en la práctica educativa y por esto es importante tener en cuenta para qué sirve, qué criterios se utilizan para evaluar y cómo, son algunos de los interrogantes que se presentan al realizar dicho proceso. La evaluación ayuda a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, proporciona información sobre los conocimientos previos de los alumnos, permite conocer el grado en que van adquiriendo aprendizajes. Sin duda la evaluación orienta al docente para poder realizar un seguimiento personalizado y de alguna manera adaptar los contenidos al ritmo de los alumnos.

Samper (1997) menciona que evaluar es, formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual se va a comparar con unos criterios que el sujeto ha establecido de acuerdo a su experiencia. Por ello, en toda evaluación se requiere determinar los fines o propósitos que se buscan, delimitar los criterios que se van a usar al establecer las comparaciones y recoger la información para garantizar que el juicio emitido corresponde a la realidad. Todo proceso evaluativo requiere de validez, confiabilidad y de un objetivo que sea coherente con lo que se pretende. Vale la pena resaltar que la evaluación no solamente es utilizada a nivel académico, sino en diferentes ámbitos de la vida, ya que a diario los individuos deben tomar decisiones respecto a algo y se deben tener en cuenta diferentes criterios para llegar a ésta.

Este mismo autor comenta la necesidad de aprender a evaluar para desarrollar el sentido crítico y hacerlo con base en criterios bien definidos, ya que esto implica la formación de una sustentación adecuada.

Samper (1997) afirma que la evaluación es un elemento que le permite a la institución educativa realizar un diagnóstico para tomar una decisión. La calidad de la evaluación dependerá entonces de que los fines que se propone cuenten con unos criterios y unos instrumentos adecuados que garanticen que el diagnóstico conduzca a seleccionar la mejor elección; para esto es necesario contar con una instrumentación que comprende las siguientes tareas: (a) capacitación de docentes, (b) elaboración de los instrumentos de evaluación, (c) selección y/o elaboración de los recursos didácticos, (d) ajuste del sistema administrativo al plan curricular y, (e) adaptación de las instalaciones físicas; pretendiendo resolver el interrogante con base al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar.

Ruíz (1998) comenta que lo fundamental de la evaluación es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone. Por otro lado la evaluación de procesos educativos representa una doble aportación a la calidad de la educación; por una parte es una función que ofrece a los responsables la información, los datos en que se deben basar las decisiones de mejora; por otra, implica una determinada filosofía, una concreta actitud tanto en el profesorado cuanto en los mismos alumnos, esencial para el perfeccionamiento no sólo profesional en los profesores y académico en los alumnos, sino también personal.

En este mismo orden, Ruíz (1998) afirma que la evaluación en el marco educativo es, siempre, una función instrumental que, en consecuencia, esta al servicio de las metas educativas. Su verdadera aportación es la de favorecer y facilitar las decisiones que conducen al logro de los objetivos propuestos. Tanto las grandes decisiones, como son las referidas a la planificación, selección de medios, asignación de recursos, elección de metodologías, promoción de alumnos, organización del personal; cuanto a las más inmediatas en el aula. La clave de la eficacia reside en la disponibilidad de una información precisa, en modo alguno genérica, global e inespecífica; nunca las decisiones serán mejores que la información en que se basen. En este sentido, se debe hacer la actividad profesional un objeto de evaluación en la medida que ésta sea entendida.

Ruiz (1998) hace referencia a que la evaluación educativa es una actividad sistemática, y como tal debe ser sometida a una planificación previa y a un cierto control en su ejecución. Las fases principales son las siguientes:

1. Fase de planificación: Constituye la primera fase del proceso de evaluación donde el producto final se materializa en el plan de Evaluación. Este permite articular todos los factores que intervienen en el proceso de evaluación con la finalidad de garantizar la veracidad y rigor de los datos, así como la validez y eficacia de las conclusiones.
2. Fase de ejecución: El objetivo general de esta fase es recoger la información necesaria sobre la que sustentar los juicios de valor consiguientes. Es el eje esencial de todo estudio de evaluación: del mayor o menor rigor con que se ejecuten todos sus pasos dependerá la fiabilidad y veracidad de la información y consecuentemente, la validez de las conclusiones.

3. Fase de elaboración y publicación de las conclusiones: Es el último momento de proceso de evaluación, en el que tiene lugar la formulación del juicio o juicios de valor sobre el objeto de evaluación. En general se estima que deben ser suficientemente fundamentadas y expuestas en lenguaje inteligible. De esta manera se facilitará la tarea de formular por el órgano competente, las medidas correctoras oportunas.

Ruíz (1998) menciona que la evaluación educativa dispone de un número importante de procedimientos metodológicos para llevarla a cabo, se dividen en dos grandes categorías.

1. Enfoque Cuantitativo: Son todos los procedimientos que requiera de la medición y cuantificación de los fenómenos educativos. Estos enfoques han sido muy criticados porque su afán es identificar relaciones de causa-efecto entre variables independientes (resultados) y considerarlas universalmente generalizables.

2. Enfoque Cualitativo: Los defensores de este enfoque, proponen observar los fenómenos educativos en su complejidad, siguiéndolos a medida que se van produciendo y describiendo sus manifestaciones con el mayor de los detalles. No se rechaza la utilización de datos cuantitativos, pero consideran que cualquier fenómeno educativo no se puede reducir a una simple medición, es necesaria e imprescindible la explicación de los fenómenos y procesos a valorar.

Este mismo autor menciona que en este proceso se debe mencionar la evaluación externa que surge como necesidad de complementación ante la posible justificación que se puede buscar a partir de los resultados de la autoevaluación. Esto implica una postura positiva y abierta por parte del centro; de lo contrario el desarrollo normal de la actividad se podría ver obstaculizado. Es probable que la evaluación se

convierta para los miembros de la comunidad educativa en un instrumento de control y en la justificación técnica de la toma de una decisión, cuando más le convenga a la administración.

Ruiz (1998) cita las siguientes variables de evaluación externa:

1. La participación en el proceso y con posterioridad a la evaluación.
2. La fuerza del equipo evaluador, para poder negociar con la administración/poder y el centro de una manera justa.
3. Presentación clara y concreta de la técnica evaluadora, haciendo así más difícil el abuso del poder.
4. No diferenciar conocimiento científico de conocimiento vulgar, dando su importancia a cada tipo de conocimiento.

Ruiz (1998) propone una serie de estrategias para la evaluación externa de centros, centradas en la clarificación de las acciones que se propone realizar el equipo investigador, y deben ser aceptadas por los miembros de la institución, además de tener, posteriormente que aceptar los resultados Las estrategias son las siguientes:

1. Se ha de conseguir que el equipo directivo del centro vigile el cumplimiento de los requisitos aceptados en la negociación previa a la puesta en marcha de la evaluación.
2. Debe conseguirse una autorización de los implicados, y acordar con ellos cómo y hasta qué información se va poder llegar, toda de interés para el objeto de la evaluación.
3. El equipo de evaluación deberá asegurar la no filtración de información irrelevante para que la evaluación, a la que ha tenido acceso por su condición privilegiada pueda ser usada por agentes externos para otras acciones.

4. Se asegura la confidencialidad de los datos y el anonimato de los informantes.

El equipo evaluador garantiza la no publicación del informe si los integrantes de la comunidad educativa no están de acuerdo con él. Se debe garantizar la incorporación al informe de las posibles discrepancias de algunos agentes del centro. La evaluación de programas educativos, tiene por lo tanto, la misión de ayudar a mejorar la calidad y la eficacia de la acción educativa, proporcionando la información necesaria para la toma de decisiones. Es además, una demanda social derivada de la necesidad del control, no solo ya de la calidad y eficacia, sino también del gasto, y por tanto de la necesidad de priorizar desde planteamientos políticos de los diferentes programas dada la limitación de los recursos.

Por otro lado Ruiz (1998) considera fundamental presentar algunos instrumentos para la evaluación de centros, ya que ésta se ve facilitada en la medida en que los profesores realicen programaciones y actividades generales que permitan y exijan la participación de los miembros de la comunidad educativa orientando la actuación de la comisión pedagógica, para esto hace énfasis en la autoevaluación que puede ser total o centrarse en aspectos muy concretos del centro, ya que no se puede encontrar significado en una parte sin ubicarla en un todo.

Ruiz (1998) cuando habla de evaluación de centros menciona las siguientes características:

1. Cada centro tiene una historia propia e irrepetible.
2. Atiende a la calidad de procesos, el objetivo no sólo es la comparación de resultados.

3. La participación de todos los componentes del centro es básica, sus aportaciones son la base de la interpretación de lo que sucede en el centro.
4. Se debe contrastar métodos, ya que se está ante fenómenos complejos que no se captan sólo con instrumentos de una clase (cualitativos-cuantitativos).
5. La simplificación hace más fácil la labor y la comprensión de los resultados, a la vez se puede producir más errores.
6. Se entiende el centro como unidad funcional.
7. Pretende fomentar el diálogo y la investigación sobre la educación y la enseñanza, por lo tanto debe ser educativa.
8. A esta evaluación intervienen agentes externos e internos, no afectando solamente al centro evaluado, a que se puede aprender de estas experiencias de cara a otras instituciones educativas.

Hacia 1950 Ralph y Tyler citados por Torres Zambrano (1996) sintetizaron lo que es el enfoque evaluativo de la congruencia o evaluación basada en objetivos. Este autor afirmó que “ la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos se están logrando realmente por medio del programa de currículo o instrucción”. En otras palabras, se busca establecer qué grado de congruencia existe entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos. El enfoque de la congruencia permite aclarar, desde el punto de vista de la evaluación, la necesidad de contar con intencionalidades, con intereses que le impriman sentido a la tarea educativa.

En este sentido, la evaluación busca como objetivo la eficacia de la institución, ya que trata de mejorar las condiciones académicas. En el proceso de la evaluación se

debe tener en cuenta la verificación de los niveles del logro, la racionalidad en el uso de los recursos y conocer las causas que favorecen o desfavorecen la eficiencia y la eficacia institucional, explorando los factores positivos que inciden en los buenos resultados, de esta manera se asegura la supervivencia, la competitividad y la efectividad de la institución.

Méndez citado por Ruiz (1998) concluye que la evaluación institucional es un estudio crítico, permanente, dinámico e integral de lo que es, hace y debería ser y hacer la institución, orientado hacia el logro de los objetivos, de los recursos con que dispone para obtenerlos y de la interpretación del medio circundante con el objeto de orientar su desarrollo e inducir los cambios requeridos. Por eso es de vital apreciación de personas, particularmente si la motivación primaria del proceso es el mejoramiento de éstas y del grupo de trabajo o programa en el cual laboran; donde la información provista por la autoevaluación no solo debe ser enfocada a las posibles tomas de decisiones sino también para exigir responsabilidades al personal vinculado a la institución, y hacer un cuestionamiento sobre la efectividad de la misma.

Rotger, citado por Ruiz (1998) defiende que la evaluación ha de ser:

1. Integrada, de manera que sea una fase más del diseño y desarrollo curricular.
2. Formativa, siendo su finalidad fundamental perfeccionar tanto el proceso como los resultados de la acción educativa.
3. Continua, ya que debe estar presente en todo el proceso educativo.
4. Recurrente, en tanto que recurso didáctico de perfección curricular.
5. Criterial, en tanto que referente a unos objetivos iluminadores del proceso.

6. Decisoria, es decir propiciadora de juicios de valor sobre el objeto evaluado y fundamentalmente de la toma de decisiones.

7. Cooperativa, en el sentido que en ella participen todos los estamentos involucrados.

Stufflebeam y Shinkfield, citados por Ruiz (1998) proponen cuatro tipos de evaluaciones:

1. Evaluación del contexto: Cuyos objetivos se orientan a definir el contexto institucional, identificar tanto la población objeto de estudio, valorando sus necesidades, como las oportunidades de satisfacerlas, diagnosticar los problemas que subyacen a ellas y juzgar si los objetivos propuestos guardan la coherencia suficiente con dichas necesidades.

2. Evaluación de entrada: Tiene como objetivos identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programas alternativos, la planificación de procedimientos para desarrollar dichas estrategias, así como los presupuestos y programas.

3. Evaluación del proceso: Cuya finalidad consiste en identificar o pronosticar durante el proceso, los efectos de la planificación, proporcionar información para las decisiones programadas, y describir y juzgar las actividades y los aspectos más relevantes del procedimiento.

4. Evaluación del producto: Aborda como objetivo recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados, relacionándolos con los objetivos y la información facilitada por el contexto, la entrada y el proceso, e interpretación de su valor o mérito.

Ruiz (1998) afirma que un centro no es sino la realización y la coordinación simultánea de programas y profesores, orientados todos ellos a la mejora de los educandos.

Para Santos Guerra citado por Ruiz (1998) existen problemas que frenan los proyectos de autoevaluación, estos son: (a) carácter individualista de la función docente, (b) resistencia de algunos docentes a la ruptura de su intimidad, (c) escasa motivación profesional, (d) limitación de tiempo, (e) falta de formación técnica y (f) ocultación de los problemas sustantivos.

Ruiz (1998) afirma que los tres grandes focos que pueden dificultar la autoevaluación, son: (a) la jerarquía, (b) la autoridad y, (c) el poder por niveles, la territorialidad y la privacidad.

Ruiz (1998) menciona que la evaluación de centros puede organizarse en torno a cinco variables:

1. El proyecto educativo: El centro educativo es una compleja organización al servicio de un proyecto común, fruto de la elaboración, aceptación y compromiso de sus miembros.
2. La organización: El centro como unidad es la adecuada combinación de todos los elementos personales, materiales y funcionales, al servicio de las metas educativas. La organización es, justamente, la forma de articular esa combinación de elementos.
3. El medio o clima institucional: Es una variable digna de ser analizada por ser un medio facilitador de los resultados por contribuir él mismo a los efectivos logros del centro.

4. Los medios espacios y recursos: El contar con los espacios y los recursos mínimos en cada caso, la asignación de unos y otros de acuerdo con criterios preespecificados, y el logro de la adecuada coordinación para evitar fricciones y enfrentamientos, parece de especial importancia.

5. El papel central del profesorado: La dirección en cuanto tal ha de ejercer un liderazgo y asumir funciones de estímulo, apoyo, reconocimiento, coordinación, etc. El centro como unidad, potenciará o reducirá los efectos positivos de su actuación en la medida en que ésta sea coherente con los planteamientos generales, se ejecute en contra de los mismos o se lleve a cabo de modo independiente.

Como se noto en esta propuesta que presenta Ruíz, los docentes siempre serán un eje fundamental dentro del proceso de la evaluación de la calidad en las instituciones educativas.

Por otro lado, el CNA regula el proceso de acreditación al que decide acogerse voluntariamente una institución de educación superior, el cual se inicia formalmente con la evaluación. El CNA presenta la guía básica para el proceso a través del documento "lineamientos para la acreditación". El consejo espera que el proceso de autoevaluación y el informe que de él resulte sirvan a los fines de la acreditación y se encaminen a fortalecer el compromiso institucional de mejorar continuamente la calidad de los programas académicos y el servicio público educativo que con ellos se ofrece.

Con el ánimo de facilitar el proceso de autoevaluación, el CNA (1997) estima conveniente poner a consideración de las instituciones de educación superior que hayan decidido acreditar programas de pregrado, las siguientes sugerencias de orden práctico:

1. Diseño del modelo de autoevaluación; Este modelo debe comprender los fines, objetivos, medios y métodos del proceso de autoevaluación.
2. Comunicación y coordinación; es indispensable que para los procesos de autoevaluación se abran los espacios necesarios de comunicación y coordinación,.
3. Recolección de la información; terminada la fase de preparación para la autoevaluación, el grupo responsable de la autoevaluación del programa con la orientación del comité institucional, procederá a recoger la información según las variables e indicadores definidos por el consejo y que responden a cada una de las características de calidad agrupadas.
4. Fuentes e instrumentos del proceso de autoevaluación; se recalca que las indicaciones sobre cuáles instrumentos usar deben ser tomadas como sugerencias. Cada institución deberá decidir, según sus propias circunstancias o la complejidad del programa, cuáles son los instrumentos más adecuados para cada indicador.
5. El informe de autoevaluación; presentará los juicios sobre el cumplimiento de las características y la apreciación global de los factores de análisis, así como la conclusión sobre la calidad del programa.

Los lineamientos generales que el CNA sugiere para el proceso de evaluación incluye elementos como la misión, los propósitos, metas, objetivos del proyecto educativo. Además recomienda tener en cuenta factores como el Proyecto Educativo Institucional, estudiantes, docentes, procesos académicos, bienestar, gestión educativa, egresados e impacto y los recursos físicos, financieros en el momento de la evaluación. Todos los anteriores, considerados a través de unos criterios como la universalidad, la

integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Basándonos en Ruíz (1998) se puede concluir que el proceso de evaluación académica consiste en conocer los aspectos en que se debe mejorar para lograr cumplir de una forma adecuada y de acuerdo a las necesidades e inquietudes que se presenten en las metas educativas propuestas. En dicho proceso, es necesario contar con la labor realizada por el equipo docente.

Cabe destacar nuevamente que dentro de los factores de análisis, la evaluación del equipo sigue considerándose como un eje fundamental del desarrollo de las instituciones y para efectos de la presente investigación será el centro de interés.

Si bien es cierto, que la actividad académica, la investigación y la docencia para la formación de líderes, definen la esencia misma de la universidad, para el ICFES (1993) la calidad de la docencia contiene tres elementos fundamentales: (a) el currículo, (b) los profesores y (c) sus interrelaciones en el proceso docente en particular y de formación en general. El currículo suele concebirse predominantemente como la prescripción, referida a la orientación filosófica y teórica de un programa de formación, sus propósitos y objetivos, los contenidos organizados y orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza- aprendizaje, los elementos de apoyo didáctico y la evaluación particularmente del rendimiento de los alumnos.

Según el ICFES (1993) los procesos de desarrollo profesoral y de asistencia al aprendizaje de los alumnos, facilitarán la incorporación o integración de procesos de investigación y asesoría al proceso docente, con miras al logro de un mayor nivel de calidad, aproximación a la excelencia en el proceso de formación. La calidad es un

indicador de efectividad del proceso formativo e instructivo al cual es sometido el educando. Si este adquiere un cuerpo de conocimientos y unas actitudes y destrezas que le permitan utilizarlos, ampliarlos y renovarlos, se habla de una educación de alta calidad.

Para el ICFES (1993) la universidad colombiana y muchas latinoamericanas sufren notables retrasos en la modernización de sus metodologías de enseñanza y más aún, en el control de la calidad de la docencia. Para la excelencia universitaria no basta el control del funcionamiento, es quizás de mayor importancia el control sobre las metodologías de enseñanza. De esta manera, la modernización de la Educación Superior necesariamente comienza por la modernización de los profesores y de la docencia de pregrado y postgrado, reconociendo que en el mundo actual y futuro la investigación debe ser factor predominante para posicionar la universidad en la producción o en la apropiación de conocimiento útil por sí mismo y por cuanto significa su contribución al cambio de la sociedad. La calidad de las instituciones educativas depende de quienes producen, transforman y transmiten el saber, es decir, de los docentes y de los investigadores. Las instituciones de Educación Superior son lo que son sus profesores y su historia es la historia de sus académicos. En últimas la excelencia académica radica en la calidad, la competencia, el compromiso y la motivación del cuerpo profesoral.

El ICFES (1993) hace alusión a la caracterización de la docencia, para analizar, desde el punto de vista de las instituciones, su propia percepción y conocimiento, respecto de los elementos de modernidad o tradición que se da en cuanto a pedagogía y metodología, dominio de los conocimientos específicos, interés por la actualización,

flexibilidad o rigidez curricular, actualización bibliográfica y usos de medios de comunicación. Estos indicadores muestran un panorama más cierto acerca de la forma como se desarrolla la educación a nivel superior.

El ICFES (1993) ha realizado varias investigaciones, donde ha encontrado como problemas relacionados con la docencia los siguientes:

1. Carencia de una pedagogía de la Educación Superior: Una de las más graves carencias de la Educación Superior es la pedagogía como saber disciplinar, como objeto propio de conocimiento; la mayoría de las facultades han aplazado o no han abordado de manera persistente la necesidad de lograr que la práctica de sus docentes este guiada por los principios de una pedagogía científica. Esta carencia hace que la docencia en la Educación Superior no tenga identidad, no se diferencia de otro, no impacte al estudiantado y repercute progresivamente en la baja calidad y falta de competitividad de la mayoría de los profesionales.
2. Predominio del concepto de enseñanza sobre el aprendizaje: El punto anterior repercute en una docencia fácil, caracterizada por la enseñanza, es decir, por la exposición del conocimiento del docente. El aprendizaje, es decir, la labor centrada en el estudiante, se deja de lado pues presenta más dificultades pedagógicas para su desarrollo e implica una labor del profesor que le requiera más dominio de su área y de los métodos educativos.
3. Metodologías espontáneas para la comunicación del conocimiento: Existe una docencia universitaria, pero no todos los docentes son pedagogos por lo tanto su enseñanza hace uso de estrategias metodológicas a veces improvisadas, espontáneas,

las cuales se diferencia de aquellas que se experimentan en el contexto de un proceso investigativo.

4. Baja utilización de medios educativos: Los docentes por su parte señalan la carencia, insuficiencia de estos recursos y el bajo interés de las instituciones de adquirirlos e involucrarlos en programas de capacitación y actualización que los motive en su utilización y les permita acercarse progresivamente a modernas tecnologías que faciliten, reorienten su trabajo y les procure mayores espacios de reflexión y comprensión del trabajo de sus alumnos.

5. Incomunicación internacional e institucional: Estrategias como las pasantías nacionales, las pasantías internacionales, las consultorías, participación en congresos, conferencias internacionales, etc, son programas y financiadas muy esporádicamente y con coberturas muy reducidas dentro de los docentes; lo que conlleva a una incomunicación en todos los órdenes: (a) nacional, (b) internacional, (c) intratrustitucional y (d) interinstitucional; esto trae como consecuencia el aislamiento, el atraso y la dependencia.

6. Desarticulación de la docencia y la investigación: En la gran mayoría de instituciones el espíritu investigativo no esta presente, los docentes no están preocupados por involucrarse en procesos investigativos, la institución maneja un discurso en procura de la investigación y la calidad, pero su actuación no es consistente, no propicia los ambientes, no programa partidas en el presupuesto para la investigación, ni tampoco diseñan estrategias para lograrlo.

Cajamarca (1994) ha realizado algunas investigaciones, que sugieren planteamientos sobre el desarrollo investigativo del docente, como son:

1. Aprendizaje significativo y autodirigido como fuentes de investigadores, las grandes corrientes psicopedagógicas de los últimos tiempos destacan la utilización de pedagogías no directivas, siendo uno de los objetivos de la educación centrada en la persona, la libertad a través de la investigación, aspecto que tiende a fortalecer los procesos autónomos del estudiante frente a la ciencia, como cuerpo cambiante de conocimientos. Para que esto se produzca el maestro debe crear un ambiente de investigación planteando problemas ayudando al alumno en la búsqueda de soluciones propias sustentados en un aprendizaje autodirigido, encaminado menos al aprendizaje de hechos científicos que va a adquirir una concepción de la ciencia como búsqueda multidimensional.

2. Dimensiones que llevan a la formación de investigadores: Aprender a investigar es un proceso largo y complejo que comprende diversas dimensiones y etapas formativas que deben comenzar a desarrollarse desde los primeros años de vida y no debe reducirse al dominio de la metodología formal de la investigación científica.

Muñoz (1997) menciona que la calidad y la competencia en la docencia se adquieren a través de largos y complejos procesos formativos, que suelen culminar con el logro de títulos avanzados. Por eso, las exigencias que las instituciones se fijan en esta dirección para la vinculación y la promoción de su profesorado son un indicador importante de la calidad global que ellas quieren alcanzar. En las instituciones se recomienda tener estrategias orientadas a que los docentes menos experimentados puedan completar su formación, ya sea mediante el acceso a programas de postgrado, o bien a través del trabajo en colaboración con profesores titulares y asociados. Un complemento importante es la atención que presten las instituciones al establecimiento

y desarrollo de redes que permitan la comunicación, el intercambio y el trabajo cooperado de los docentes con sus homólogos nacionales e internacionales. Por otro lado, es necesario imponer una política que favorezca la vinculación de los docentes con dedicación de tiempo completo, teniendo en cuenta la importancia de disponer de una proporción adecuada de profesores de cátedra con buenos niveles de formación, esto se asocia con la motivación y el compromiso del profesorado garantizando condiciones de organización y gestión que facilite la realización apropiada de las tareas académicas como son: (a) soporte económico, (b) recursos físicos y materiales, (c) aulas y laboratorios bien dotados, (d) redes de comunicación y (e) bibliotecas; estimulando así una labor académica de excelencia y favoreciendo un clima de bienestar institucional.

Además Muñoz (1997) menciona que existe un ingrediente esencial para configurar la calidad de la educación superior y es el establecimiento de una carrera docente en la que pueden inscribirse quienes demuestren capacidad para la tarea académica y estén altamente motivados para acometerla. En esta carrera se reconoce diferentes etapas y categorías, se definen las funciones propias de cada una, se fijan requisitos y condiciones para acceder a ellas y se diseñan sistemas de evaluación que permitan tomar las decisiones correspondientes, en conclusión se trata de promulgar la convicción de que la calidad de las instituciones de la educación superior depende de manera esencial de su cuerpo profesoral, vinculado a la institución a través de una carrera docente que se desarrolle bajo normas claramente estipuladas.

Becerra (1992) hace alusión a que el maestro tiene el papel protagónico del sistema educativo. Sólo si cambia al maestro, se cambia la educación.

Infortunadamente, la función pedagógica del maestro ha sufrido variaciones en las últimas décadas por diferentes razones. Una de estas es el incremento en el número de maestros, asociado a la expansión de la educación, que al absorber buena parte de la capacidad financiera para destinarla a gastos de funcionamiento, impidiendo que se destinará a la capacitación de los docentes.

Becerra (1992) a raíz de las investigaciones que ha realizado encontró una caracterización global del cuerpo docente, que muestra los siguientes rasgos:

1. Una proporción considerable de los maestros continúa estudios universitarios o se inscribe en una segunda carrera.
2. La carrera docente se ha desprofesionalizado cada vez más como consecuencia de la pérdida de interés de los mismos maestros por su importantísima función social de los mismos.
3. La pertinencia y la calidad de las entidades formadores de docentes se deterioraron al no poder responder con propiedad a las nuevas exigencias del conocimiento, de la pedagogía y la didáctica.
4. La formación de docentes impartida tanto en las escuelas normales como en las facultades de educación ha perdido especificidad y profundización en los contenidos mismos de la enseñanza.
5. La capacitación de maestros deja de lado el fortalecimiento de competencias académicas.
6. Finalmente la baja calidad de la educación y las dificultades del docente son atribuidas a la carencia de medios instrumentales que apoyen su labor.

Para finalizar Clavijo (1997) menciona que la cuestión de la calidad en la docencia surge como un problema cuando los resultados o productos que se obtienen en la universidad no corresponden a las expectativas de la sociedad. La calidad de la universidad se expresa cuando satisface las necesidades y expectativas sociales de una forma que pertenezca al contexto de los tiempos y sea pertinente a las exigencias de su civilización respectiva; por lo tanto, la calidad es un concepto dinámico y no es una característica de connotaciones absolutas que tenga el mismo significado en todos los contextos del tiempo, espacio y cultura. En esencia el cambio organizacional asociado al proceso de calidad en la docencia es un cambio de valores y actitudes, un cambio humano individual, grupal y colectivo íntimamente ligado a las características personales de las personas que conforman una institución educativa.

Fernández (1993) afirma que la administración educativa no ha sabido adoptar una postura conciliadora y se justifica en el interés público a la hora de identificar ciertos objetivos a lograr por la empresa educativa, sin participar el profesorado en su proceso de elaboración. El profesor es afectado en su moral y su dedicación decrece, es importante que el profesor esté envuelto en el desarrollo y en las elaboraciones curriculares, para llegar a acuerdos sobre los objetivos en los distintos niveles escolares. Para mejorar la calidad de la docencia se ha de generar un clima óptimo entre profesores y alumnos, dejando que el estado determine marcos y objetivos generales, pero creando en los centros condiciones adecuadas, para que el profesor se sienta incentivado.

Cabe anotar, que Fernández (1993) afirma que el cambio real del sistema educativo a de ser a través de las iniciativas propias del docente dado que el cambio ha

de partir de la propia asunción del profesor como factor de cambio y no desde la imposición del mismo desde otros estamentos, es por lo que se han de propiciar políticas efectivas que estimulen al profesorado haciendo de ellos los responsables directos de dicha transformaciones. De esta forma, se consigue que el sistema se autoregule y gobierne así mismo y que reaccione con rapidez, haciéndolo más viable un cambio como el que se propone requiere plantearse qué estrategias facilitarían la adopción por parte del profesor de un modelo de profesional que diseña, aplica y evalúa su propio proyecto curricular, fundamentado y adaptado a su contexto, esto se puede lograr mediante los siguientes aspectos: (a) la vinculación en un mismo proceso de la experimentación curricular y de la formación del profesorado, (b) la toma de conciencia del profesor de sus esquemas más significativos acerca de los aspectos científicos y didácticos de su actuación docente, (c) la detección por parte del profesor de los problemas prácticos y de las dificultades personales presentes en su actividad , (d) el trabajo en equipo de los profesores, (e) la participación y colaboración de especialistas externos como facilitadores del proceso, (f) un marco curricular de referencia y (g) una metodología para la superación de los problemas prácticos y para el diseño y la evaluación de alternativas curriculares concretas.

Según Fernández (1993) la enseñanza ha de potenciar la creatividad y apoyar el desarrollo profesional de los profesores. Si se pretende innovar y mejorar la calidad de la enseñanza, se logrará a través del cambio en el modo de pensar de los profesores mediante la autoreflexión y autoobservación. toda reflexión profunda sobre la acción educativa es garantía de calidad de ésta. De este modo se aumenta la capacidad de los docentes sobre su actuación que ha de ser creadora y reflexiva en sus clases,

preparándolos para adquirir un nuevo modo de hacer, de sentir y de comprometerse con su trabajo. Por último el nuevo profesor debe ser un generador constante del currículo, lo que supone redefinir el concepto de competencia docente y la formación que este profesor ha de recibir, es decir debe estar más preparado para investigar ya que esta es la base de su formación permanente. Es aquí donde se debe profundizar en la didáctica que utilice el docente con el fin de lograr un mejor proceso de enseñanza - aprendizaje, para eso es importante considerar los procesos de enseñar a pensar y de enseñar a aprender. Una manera de hacerlo es mediante las estrategias de aprendizaje. Sarmiento (1999) las define como planes generales para manejar las tareas de aprendizaje y también plantea que son ideas para alcanzar los objetivos del mismo; son procedimientos que se refieren a lo que haría un experto delante de un tema de su dominio. Incluye la planificación de la acción y sus posibles consecuencias, el desarrollo y regulación del procedimiento escogido al igual que su evaluación. El conocimiento y dominio de estas estrategias permite al estudiante organizar y dirigir su propio proceso de aprendizaje.

Hernández y Sancho citado por Sarmiento (1999) plantean que la finalidad de aprender estrategias de enseñanza es facilitar la automatización de una serie de pautas que pueden ser aplicadas y transferidas a otras situaciones, cuando las circunstancias de resolución de problemas, planificación de un trabajo, organización de la información lo requiera.

Existen varios factores que deben tenerse en cuenta antes de tomar una decisión acerca de cuál estrategia de aprendizaje utilizar, entre estos factores están: (a) factores personales, (b) factores relacionados con la tarea y (c) factores relacionados con las

actividades cognitivas. Weinstein y Mayer citados por Good y Brophy mencionados por Sarmiento (1999) identifican cinco estrategias de aprendizaje:

1. Estrategias de ensayo: Implica la repetición activa del material o el enfocar partes claves de él. Ejemplo: repetir términos claves en voz alta.
2. Estrategias de elaboración: Implica hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Ejemplo: parafrasear, resumir, crear analogías.
3. Estrategias organizacionales: Implican imponer estructura al material, dividiéndolo en partes e identificando relaciones superordinadas - subordinadas. Ejemplo: crear diagramas mostrando sus relaciones.
4. Estrategias de monitoreo de la comprensión: Implican permanecer conscientes de lo que se quiere lograr, de las estrategias utilizadas, del éxito alcanzado con ellas y adaptar la conducta en concordancia.
5. Estrategias afectivas: Incluyen establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad y otras.

Ausubel citado por Díaz (1998) postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Concibe al alumno como un procesador activo de la información, afirmando que el aprendizaje es sistemático y organizado, es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

El mismo autor señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc) desde esta concepción se considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por

descubrimiento. Antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente a nivel medio y superior.

Para Díaz (1998) es indispensable tener siempre presente que la estructura cognitiva del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal, lo cual es además un reflejo de su madurez intelectual. El aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender. Así, por ejemplo, cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un texto académico, se hace por lo menos lo siguiente:

1. Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del lector son las más relacionadas con las nuevas ideas.
2. Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
3. Con base en el procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse para poderse asimilar en la estructura cognitiva del sujeto.
4. Si una reconciliación entre ideas nuevas y previas no es posible, el lector realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.

Díaz (1998) menciona que para que sea significativo el aprendizaje, debe reunir varias condiciones: (a) la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, (b) la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender y (c) la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. Cuando

se habla de que haya racionalidad no arbitraria, se quiere decir que si el material o contenido de aprendizaje en sí no es azaroso ni arbitrario, y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Respecto al criterio de la relacionabilidad sustancial, significa que el material no es arbitrario, un mismo concepto puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado. Ninguna tarea de aprendizaje se realiza en el vacío cognitivo, aún tratándose de aprendizaje repetitivo o memorístico, puede relacionarse con la estructura cognitiva, aunque sea arbitrariamente y sin adquisición de significado. Puede haber aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición por no estar motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permite la comprensión de contenidos del mismo. En este sentido se resaltan dos aspectos: (a) la necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios efectivos de aplicación en clase y (b) la importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

Este mismo autor menciona que el papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan

su utilidad personal y social. La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante. Por eso es que Alonso Tapia citado por Díaz (1998) afirma que querer aprender y saber pensar son las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita.

Para optimizar el proceso de enseñanza - aprendizaje es necesaria la activación del conocimiento previo, ya que puede servir al docente en un doble sentido: (a) para conocer lo que saben sus alumnos y (b) para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso, por esto es de vital importancia las estrategias de enseñanza.

Díaz (1998) define las estrategias de aprendizaje como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. El docente utiliza las estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos así como la dinámica de la enseñanza ocurrida en la clase. Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

1. **Objetivos:** Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
2. **Resumen:** Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
3. **Organizadores previos:** Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado

con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad de la información que se aprenderá. Tiene un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

4. Ilustraciones: Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc).

5. Analogías: Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido u abstracto o complejo).

6. Preguntas intercaladas: Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

7. Pistas tipográficas y discursivas: señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y /u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

8. Mapas conceptuales y redes semánticas: Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

9. Uso de estructuras: Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Según Coll, Palacios y Marchesi (1990) mencionan que para desarrollar un adecuado proceso de enseñanza - aprendizaje, el docente debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Una actitud crítica ante los medios didácticos, que permita una adecuada selección y adaptación de los mismos.

2. Un trabajo en equipo para la elaboración de materiales didácticos, su organización y sistematización.

3. Trabajo individual que permite un mayor grado de la individualización de la enseñanza, adecuándose al ritmo y posibilidades de cada sujeto.
4. Organización del espacio y tiempo estos factores condicionan notablemente los procesos interactivos del aula y los alumnos.

A su vez estos mismos autores afirman que para que el aprendizaje sea significativo, la nueva información debe relacionarse comprensivamente con las ideas previas de los alumnos, donde el profesor debe realizar lo siguiente:

1. Determinar cuáles son los requisitos previos necesarios para la adquisición de un nuevo conocimiento.
2. Preparar las actividades y materiales necesarios para facilitar los nuevos aprendizajes, de forma que la nueva información pueda relacionarse con la anterior.
3. Motivar a los alumnos teniendo en cuenta los intereses de los mismos.
4. Organizar el aula para que el alumno pueda buscar información.

Para lograr desarrollar este tipo de habilidades y actitudes de los alumnos, los docentes deben ser conscientes del rol que tienen en la formación de un individuo que busca progresar en todos sus aspectos, basándonos en Díaz (1998) se ve la importancia de la formación que debe tener el docente, ya que es quien utiliza las estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos así como la dinámica de la enseñanza ocurrida en la clase.

En este sentido, Correa (1997) menciona que desde la aparición de la nueva constitución, se evidencia que la formación inicial y continua de maestros debe tener una profunda transformación para superar las barreras actitudinales, las rutinas

institucionales y la práctica docente en su quehacer pedagógico; es aquí donde se cuestiona el qué y el cómo formar a los docentes.

Correa (1997) considera en el proceso de formación de docentes que la integración entre ellos es una filosofía que rodea la vida cotidiana y que dignifica al hombre, pero que su valoración se ve afectada por las circunstancias que ocurren al interior de una cultura y de una sociedad. Para construir un programa para mejorar la calidad de la docencia, se deben tener en cuenta tres criterios:

1. La concepción cognitiva: implica aproximarse al conocimiento de las necesidades educativas a partir de las teorías de los procesos de aprendizaje, es decir, los escenarios donde se desenvuelve la persona con necesidades especiales en un espacio ambivalente, contradictorio de desigualdades pero también de oportunidades, lo que quiere decir que el docente debe comprender el proceso cultural del grupo y poder actuar acorde al contexto.
2. La concepción funcional: Se interpreta que el concepto de necesidades especiales implica estrategias, recursos, adaptaciones curriculares y especialmente el cómo orientar el proceso de formación y las acciones del aula para favorecer su desarrollo. Desde esta perspectiva son fundamentales varias líneas de acción: (a) atención, (b) asesoría, (c) promoción, (d) adaptaciones curriculares y (e) capacitación; con el fin de generar estrategias de mejoramiento o de innovación.
3. La concepción emocional: Implica interpretar las actitudes que surgen en la práctica y determinar acciones para el cambio.

Correa (1997) concluye que este proceso debe ser firme, oportuno, coherente, dando la posibilidad al maestro de adquirir confianza, independencia y así llegar a un estado ideal caracterizado por la autonomía y asertividad del proceso.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) 1998, menciona que la formación del hombre no podrá, al menos por mucho tiempo, ser asumida por las máquinas pese al desarrollo científico y tecnológico de la información y de las comunicaciones. Ninguna reforma de la educación puede dar resultados positivos sin la participación activa y cualificada de los educadores. Una educación con calidad mantiene una estrecha correlación con un educador de excelente calidad. Mejorar las condiciones del maestro, transformar los programas dedicados a su formación y construir con él una forma de ser maestro es el desafío más urgente que afrontan las sociedades en la actualidad en su tránsito hacia sociedades del conocimiento.

El MEN (1998), define cuatro criterios que se deben tomar en cuenta para la evaluación de los docentes, estos son:

1. Efectividad del maestro: No es factible sin ubicar la acción, la misión y los propósitos de su formación y calidad de vida en el conjunto de retos que hoy por hoy se plantea la humanidad en el ámbito de la educación. Asumir como plena conciencia el conocimiento como un bien decisivo para el desarrollo de las personas y por ende de los pueblos y naciones, lo cual trae como implicación la renovación de las concepciones y estrategias con las cuales hoy se orienta y practica la formación en todos los niveles del sistema educativo.
2. La profesionalidad del educador: Es comprender que ella lo involucra en la totalidad de su ser, razón por la cual el mejoramiento de las condiciones de su formación a de

ocurrir articuladamente con la conquista de mejores condiciones personales, sociales y de vida. En consecuencia dicha profesionalidad se debe ubicar en el marco de un desarrollo conceptual y de un determinado cuerpo de conocimientos y de valores, lo cual unido a su motivación y compromiso le otorga la idoneidad y autonomía que ha de caracterizar el desempeño profesional responsable.

3. La identidad y excelencia académica del docente: Es ubicarlo en la pedagogía entendida como la disciplina que define su naturaleza y la ubica en el objeto y razón de ser de sus responsabilidades sociales. Comprender que la pedagogía en interacción con otros saberes ha logrado constituir un espacio teórico y práctico dirigido a orientar el trabajo de los maestros y de las instituciones donde se realiza la acción educativa, a explicar las causas y consecuencias de dichas acciones, a dilucidar los problemas referidos a la relación pedagógica y a la enseñanza y de la educación en su conjunto y a trazar caminos que permitan renovar enfoques, modelos, métodos y medios.

4. La pertinencia del educador: Se refiere a la capacidad para visualizar la existencia de realidades y tendencias sociales y educativas en el país y en el mundo en el marco de la diversidad étnica, cultural y ambiental y para insertarse en la cultura institucional así como en la realidad vital de sus alumnos y desde ellas recrear significativamente los valores y conocimientos. Del análisis y comprensión crítica de dichas realidades y tendencias, el docente ha de ser capaz de contextualizar y dar sentido a las dimensiones social, ética y política de su profesión y a las acciones formativas que realiza con sus alumnos.

Orellana (1996) destaca cuatro criterios fundamentales en la calidad del docente, estos son:

1. Las características de su personalidad: Los rasgos de personalidad del docente juegan un papel importante, lo cual implica decisiones de política en relación con la selección y capacitación de los maestros; de esta manera, la estabilidad emocional, la extroversión y la autosuficiencia se relaciona con el comportamiento de la enseñanza indirecta y con las habilidades de los docentes eficaces. Una de las características sobre la cual existe consenso esta relacionada con la personalidad sana, de equilibrio emocional o de estabilidad emocional fuerte, otra sobre la cual se insiste mucho es la relacionada con la vocación, este aspecto juega un papel clave en quien decide optar por la carrera docente, ya que ella le prepara actitudinalmente para el desarrollo de las cualidades que debería poseer un docente de calidad. Entre otras características que se señalan están en la capacidad de situarse en el lugar del otro y poder comprender sus puntos de vista personales, tener buena imagen propia, tener confianza y seguridad en sí mismo, flexibilidad y poseer la capacidad para adaptarse a situaciones distintas, ser creativo y tener capacidad para trabajar en equipo.

2. El proceso formativo del docente: La formación del docente esta determinada tanto por su misión, como por las funciones que debe cumplir. Este proceso hace énfasis no solo en el contenido, sino en el diseño curricular y en el enfoque pedagógico. Para González García y otros citados por Orellana (1996), la formación de un docente está en relación con la función que éste debe desempeñar. En tal sentido su formación debe contar con una cultura general y un interés importante por las manifestaciones culturales, con una formación científica suficiente en materia de su especialidad y una sólida formación pedagógica. Este autor le da importancia a la formación permanente la cual debe promover actividades formativas que permitan reflexionar, aprender desde la

propia práctica educativa, ofrecer oportunidades de analizar la repercusión de la tarea del profesor y favorecer un aprendizaje que parta de la situación de los alumnos.

3. Condiciones profesionales: Las funciones del docente varían desde ser un transmisor de conocimientos hasta desenvolverse como líder de su comunidad. El maestro debe desempeñarse no sólo como transmisor de conocimiento, sino también como animador, guía, supervisor e investigador. La formación recibida por parte del docente debe prepararlo para cumplir con los roles que se esperan de su desempeño profesional. El rol indica un conjunto de pautas, normas y valores que determinan la conducta de una persona que ocupa un status en particular. Por esta razón, el proceso formativo está en función de los roles asignados a la labor docente, los cuales se apoyan en las características de su personalidad. Estos roles deben corresponderse con una visión amplia de las funciones del docente, sobretodo en una sociedad sometida a constantes cambios. Se puede decir que la definición de los roles del docente ha sido una búsqueda constante influenciada por varios factores, en los que se encuentran las concepciones teóricas que predominan en la sociedad y que dependen del momento histórico que establecen las demandas que se le hacen a la educación.

4. Dimensión social: La docencia esta muy ligada a lo social y, actualmente su papel ocupa una posición estelar, ya que los docentes están llamados a desempeñar un papel activo en la transformación social, en la profundización de la democracia, en el respeto hacia las diversidades culturales desde el aula, la escuela y la comunidad, asumiéndolas como una globalidad que interactúa permanentemente: escuela - comunidad - escuela.

Desde esta visión y clarificando los criterios de calidad del docente, la evaluación y

más aún, la auto evaluación y la coevaluación, constituyen el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento. Con frecuencia el profesor y los que aprenden deben obtener datos y valorar la coherencia de los modelos expuestos y de los procedimientos que se aplican y en función de ellos, tomar decisiones acerca de la conveniencia de introducir cambios en los mismos.

En la comunidad educativa, el evaluador de la enseñanza debe despojarse de los apasionamientos y prejuicios que le impidan reconocer que aun en la enseñanza magistral puede encontrarse con profesores eficientes y de buena calidad. En este sentido, estamos de acuerdo con la opinión de Flórez Ochoa (1999) al afirmar que esto exige autodisciplina al evaluador quien debe abrirse a una visión amplia y colectiva respecto a los modelos pedagógico- didácticos de modo que, reconociendo que no existen modelos pedagógicos buenos o malos de antemano, esté abierto a identificar en la práctica las fortalezas y debilidades de los profesores en su actividad concreta sin depender de estereotipos y clasificaciones prejuiciadas. De hecho, también los profesores que dicen inspirarse en modelos cognitivos exhiben en su práctica debilidades y fortalezas que es necesario observar para ponderarlos como se haría con cualquier otro modelo de enseñanza. La regla para iniciar con éxito la evaluación de la enseñanza de un grupo de profesores en una institución es asegurar un clima de seguridad y confianza entre ellos; principalmente, la seguridad de que los resultados de la evaluación no se usarán contra ellos, contra su estabilidad y prestigio profesional, contra sus condiciones laborales, contra su autoconcepto y autoestima. Sólo cuando se dé este clima institucional podrá darse el paso inicial hacia una evaluación franca, honesta, respetuosa y generadora de compromisos de cambio y mejoramiento de la

enseñanza. Sin la aceptación del profesor no es posible una evaluación autocrítica y promisoría. Las evaluaciones externas, sin la empatía y el consenso de los profesores, sólo son evaluaciones administrativas de las que siempre se esperan medidas administrativas.

Naturalmente Flórez Ochoa (1999) plantea que cuando se trata de evaluación de docentes, la fuente indirecta más rica en información son los mismos estudiantes. Estos pueden abordarse de manera informal, fuera de clase, en pequeños grupos o de forma individual, escogidos previamente o al azar. Pero también puede abordarse a toda la clase mediante cuestionarios escritos y estructurados, tipo test. El uso confiable de este instrumento depende del dominio del área de conocimiento científico del cual la asignatura enseñada es apenas un elemento y del dominio de los métodos y procedimientos didácticos respectivos por parte del asesor, siguiendo las siguientes pautas para el mejoramiento de la clase convencional: (a) planeación y preparación de clases, (b) calidad científica del contenido, (c) presentación de la instrucción, (d) motivación y clima de la clase y (e) manejo didáctico y evaluación. En las instituciones educativas, los psicólogos, asesores de orientación y con mayor frecuencia, los mismos maestros aplican los test. y los maestros participan en evaluaciones formales e informales de los alumnos desde el primer día en el salón de clases. Aiken (1996) expone que estas evaluaciones comprenden no sólo observaciones, trabajo en clase y tareas en casa de distintas clases, así como pruebas elaboradas por maestros, sino que además comprenden varios tipos de pruebas estandarizadas. El uso común de pruebas estandarizadas en las instituciones ofrece la posibilidad de errores tanto en la aplicación como en la interpretación. Muchos de los errores que se cometen en la aplicación de

pruebas y la interpretación de resultados pueden atribuirse a la falta de capacitación, falta de responsabilidad o ambas por parte de los usuarios de las pruebas. Como consecuencia, es cuestión de cierta importancia que maestros, asesores, psicólogos y otras personas que utilizan comúnmente los test estén capacitados e informados de manera apropiada. Otra idea que se relaciona con los test de capacidad y cálculo y que ha llegado a su momento en años recientes es aquella de la educación con valor agregado y los procedimientos de evaluación asociados de pruebas con valor agregado. En los test con valor agregado, los aprovechamientos de los estudiantes en las materias académicas y las habilidades de la vida, como analizar la columna de un periódico, una tabla matemática o un anuncio de televisión, se evalúan antes y después de cierto periodo de educación formal y estudio. La diferencia entre las calificaciones iniciales y finales es una medida del valor agregado por la experiencia educativa.

Flórez Ochoa (1999) plantea que los profesores de la corriente constructivista son más difíciles de evaluar, porque inspirados por la espontaneidad y la autonomía del estudiante, dada por una enseñanza no transmisionista, es frecuente encontrar al profesor sin estudiantes, y a los estudiantes dispersos, realizando sus pesquisas sin profesor, fuera del aula o la institución. Si alguna habilidad especial caracteriza al profesor cognitivo es aquella de proponer problemas, formular buenas preguntas y estimular la búsqueda y el diálogo entre sus estudiantes. Pero no entrega los problemas sueltos al estudiante, pues la mayor energía la dedica a diseñar esquemas de recorridos, glosarios, mapas y secuencias conceptuales y alternativas de acciones estratégicas que utiliza como soporte de la búsqueda e indagación del estudiante, para apoyarlo de manera oportuna y desarrollar su capacidad de pensar y solucionar el

problema inicial por cuenta propia. A continuación se plantean algunas pautas que hay que tener en cuenta al evaluar el plan de trabajo del profesor cognitivo: (a) Fase 1, aborda el propósito principal de la unidad, e identifica las habilidades de pensamiento requeridas y las que se propone desarrollar, (b) Fase 2, define una situación problemática derivada de fase 1, (c) Fase 3, ofrece a los estudiantes opciones de problemas vitales para resolver, motivándolos a escoger y a comprometerse con alguno, individualmente o en grupo, (d) Fase 4, ofrece pautas y ayuda a los estudiantes para definir y organizar sus actividades y tareas relacionadas con la búsqueda de la solución del problema, (e) Fase 5, entusiasma a los estudiantes a buscar la información apropiada, a plantear pruebas y experimentos y a indagar por las explicaciones y significados que aporten a la solución, (f) Fase 6, asiste a los estudiantes en los momentos difíciles y les proporciona el soporte oportuno, informativo y emocional para superar estancamientos innecesarios, (g) Fase 7, ayuda a los estudiantes a planear y concretar los informes y resultados de la investigación para compartir con los demás bajo la forma de videos, maquetas, modelos, escritos y publicaciones, etcétera, y (h) Fase 8 ayuda a los estudiantes a reflexionar de forma crítica y a auto evaluar el recorrido investigativo realizado, en sus avances, fortalezas, debilidades y nuevos aprendizajes logrados. Como puede observarse, los conocimientos que se evalúan en esta enseñanza cognitiva centrada en solución de problemas no son los conocimientos que el profesor transmite sino los que los estudiantes producen gracias al apoyo y acompañamiento permanente del profesor. En esta capacidad de orientación, guía, soporte y motivación la que es necesario evaluar en el profesor cognitivo cada vez que desarrolla su enseñanza. Pero no puede aceptarse que el profesor cognitivo nunca

dicte clase ni sostenga encuentros con los estudiantes donde explique, dialogue, pregunte y exponga algún concepto. También sus clases pueden ser observadas y evaluadas aunque parezcan convencionales y se acomoden a las pautas de la enseñanza tradicional.

Flórez Ochoa (1999), hace especial énfasis en que el dominio que requiere el profesor evaluador cualitativo no es sólo el de los conceptos y teorías pedagógicas y didácticas sino el de su aplicación pertinente al fenómeno mismo de la enseñanza, que no debe perderse de vista como un fenómeno holístico natural que tiene su especificidad y su propia riqueza a nivel de la intencionalidad formativa, las temáticas y experiencias absorbentes y los consensos implícitos derivados de una comunicación interactiva muy particular entre el profesor, los estudiantes y la institución. El contexto desde donde cada uno de los actores participantes habla no se agota en las estructuras socioculturales y requiere del conocimiento de un ámbito propio donde funciona la enseñanza en cada área de formación disciplinaria. Este ámbito contextual propio de la enseñanza de cada disciplina para cada grupo de alumnos amerita una apreciación perspicaz por parte del profesor de la materia, como auto evaluador de su propia enseñanza.

Es un hecho que el maestro, debe tener una visión clara acerca de los modelos pedagógicos a utilizar y un conocimiento amplio sobre las formas de evaluar a sus alumnos, además pretendiendo ser excelentes evaluadores del proceso educativo. por esto, compartimos la idea de Flórez Ochoa (1999), al plantear que el profesor no podrá formarse como un excelente evaluador cualitativo sino en la medida en que se convierta en un investigador, en un indagador constante, no tanto de la disciplina que enseña

sino sobre todo del proceso de enseñanza que diseña, desarrolla y evalúa con sus estudiantes, como una especie de investigador de su propia acción.

La mejor manera de conocer a una persona es conversando de manera espontánea y directa con ella, reconociendo que aunque cada quien tiene su mundo y su horizonte, es posible descubrirse nuevas facetas a partir de este encuentro interpersonal. Si se logra una comunicación franca, los resultados serán más sustanciales, sobre todo cuando se comparten intereses, como es el caso del evaluador y los profesores, quienes tienen afinidad por la educación, por la calidad de la enseñanza y un cierto optimismo pedagógico que presiente que se puede mejorar en el futuro las instituciones educativas y la calidad de las mismas. Es de vital importancia mencionar la evaluación del desempeño en las organizaciones, ya que en éstas se evalúa las capacidades y las habilidades de los empleados de una institución de cualquier índole, incluyendo las educativas.

Para Werther (1990) es evidente que la evaluación del desempeño constituye el proceso por el cual se estima el rendimiento global del empleado. Constituye una función esencial que de una u otra manera suele efectuarse en toda organización moderna. La mayor parte de los empleados procura obtener retroalimentación sobre la manera en que cumple sus actividades, y las personas que tienen a su cargo la dirección de las labores de otros empleados deben evaluar el desempeño individual para saber qué acciones deben tomar. Cuando el desempeño es inferior a lo estipulado, el gerente o el supervisor deben emprender una acción correctiva; de manera similar, el desempeño que es satisfactorio o que excede lo esperado debe ser alentado.

Según Werther (1990) las evaluaciones informales, basadas en el trabajo diario,

son necesarias pero insuficientes. Contando con un sistema formal y sistemático de retroalimentación, el departamento de personal puede identificar a los empleados que cumplen o exceden lo esperado y a los que no lo hacen. Asimismo, ayuda a evaluar los procedimientos de reclutamiento, selección y orientación. Incluso las decisiones sobre promociones internas, compensaciones y otras más del área del departamento de personal dependen de la información sistemática y bien documentada de que se disponga sobre el empleado. Cuando la elevación del desempeño se considera desde el punto de vista de un supervisor o un gerente, una evaluación formal del desempeño parece con frecuencia una interrupción innecesaria. Después de todo, saben cómo está comportándose cada uno de sus subordinados. De manera igualmente importante, el desempeño inferior al esperado puede indicar que el diseño del puesto o los desafíos externos no han sido considerados en todas sus facetas. Como se desprende de otros procedimientos como los exámenes de selección, una organización no puede sencillamente adoptar cualquier sistema de evaluación del desempeño. El sistema debe ser válido y confiable, efectivo y aceptado. El enfoque debe identificar los elementos relacionados con el desempeño, medirlos y proporcionar retroalimentación a los empleados y al departamento de personal. Si las normas para la evaluación del desempeño no se basan en elementos relacionados con el puesto, pueden traducirse a resultados imprecisos o subjetivos.

Por lo tanto Werther (1990) afirma que el objetivo de la evaluación es proporcionar una descripción exacta y confiable de la manera en que el empleado lleva a cabo su puesto. A fin de lograr este objetivo, los sistemas de evaluación deben ser directamente relacionados con el puesto, prácticos y confiables. Es necesario que

tengan niveles de medición o estándares, y que estas mediciones sean verificables. Por directamente relacionados con el puesto se entiende que el sistema califica únicamente elementos de importancia vital para obtener éxito en el puesto. Estos elementos se identifican normalmente como parte del proceso de análisis de puesto. Si la evaluación no se relaciona con el puesto, carece de validez. Se entiende que la evaluación es práctica cuando es comprendida por evaluadores y empleados. Un sistema complicado puede conducir a confusión, suspicacia y conflicto. Un sistema estandarizado para toda la organización es muy útil, porque permite prácticas iguales para todos. No existen sistemas de estandarización entre compañías del mismo ramo. Independientemente del método de trabajo que se utilice, debe existir un registro de los estándares vigentes. Es importante, asimismo que el empleado se entere de estos estándares antes de la evaluación y no después de ella. Antes de examinar enfoques específicos para la evaluación del desempeño es conveniente pasar revista a los elementos comunes a todos ellos. Entre los elementos se cuentan (a) los estándares de desempeño, que constituyen los parámetros que permiten mediciones más objetivas; para ser efectivos, deben guardar relación estrecha con los resultados que se desean en cada puesto; (b) las mediciones del desempeño que son los sistemas de calificación de cada labor. Para ser útiles, las mediciones deben ser de uso fácil, ser confiables y calificar los elementos esenciales que determinan el desempeño y (c) la aparición de elementos subjetivos en el calificador, las mediciones subjetivas del desempeño pueden conducir a distorsiones de la calificación. Estas distorsiones suelen ocurrir con mayor frecuencia cuando el calificador no logra conservar su imparcialidad en varios aspectos, entre los cuales se cuentan (a) los prejuicios personales, (b) la tendencia a la medición central, (c) la

interferencia de razones subconscientes, (d) el efecto de acontecimientos y (e) el efecto de halo o aureola.

Werther (1990) opina que el uso de los métodos de evaluación basados en el desempeño durante el pasado semeja un poco de intento de conducir un país basándose tan sólo en los libros de historia patria, sólo revelan lo que ha ocurrido, no lo que ocurrirá a futuro. Los métodos de evaluación basados en el desempeño a futuro se centran en el desempeño venidero mediante la evaluación del potencial del empleado, o el establecimiento de objetivos de desempeño. Pueden considerarse cuatro técnicas básicas:

1. Auto evaluaciones: Llevar al empleado a efectuar una auto evaluación puede constituir una técnica de evaluación muy útil, cuando el objetivo de esta última es alentar el desarrollo individual. Cuando las auto evaluaciones se utilizan para determinar las áreas que necesitan mejorarse pueden resultar de gran utilidad para la determinación de objetivos personales a futuro. Sin embargo, el aspecto más importante de las auto evaluaciones radica en la participación del empleado y su dedicación al proceso de mejoramiento.

2. Administración por objetivos: en esencia esta técnica consiste en que tanto el supervisor como el empleado establecen conjuntamente los objetivos de desempeño deseables. Lo ideal es que estos objetivos se establezcan por acuerdo mutuo y que sean mensurables de manera objetiva. Si se cumplen ambas condiciones, los empleados se encuentran en posición de estar más motivados para lograr sus objetivos, por haber participado en su formulación. Como además pueden medir su progreso, los empleados pueden efectuar ajustes periódicos para asegurarse de lograr sus objetivos.

A fin de poder efectuar estos ajustes, sin embargo, es necesario que el empleado reciba retroalimentación periódica.

3. Evaluaciones Psicológicas: Algunas organizaciones utilizan los servicios de planta de psicólogos profesionales. Cuando se emplean psicólogos para las evaluaciones, su función esencial es la evaluación del potencial del individuo y no su desempeño anterior. La evaluación consiste, generalmente, de entrevistas en profundidad, exámenes psicológicos, pláticas con los supervisores y una verificación de otras evaluaciones. El trabajo del psicólogo puede usarse sobre un aspecto específico (como la idoneidad del candidato para una vacante determinada), puede ser una evaluación global del potencial a futuro. A partir de estas evaluaciones se pueden tomar decisiones de ubicación y desarrollo que conforman la carrera profesional del empleado.

4. Métodos de los centros de evaluación: La utilidad de los centros de evaluación constituye otro método para la evaluación del potencial a futuro, pero no se basa en las conclusiones de un psicólogo. Son una forma estandarizada para la evaluación de los empleados, que se basa en tipos múltiples de evaluación y múltiples evaluadores. Esta técnica suele utilizarse para grupos gerenciales de nivel intermedio que muestran gran potencial de desarrollo a futuro. Los resultados pueden ser sumamente útiles para ayudar al proceso de desarrollo gerencial y las decisiones de ubicación. A partir de las puntuaciones otorgadas a cada empleado se prepara un informe sobre cada participante. Esta información se suministra al sistema de información para la administración de personal, para apoyar la planeación de los recursos humanos, particularmente en el aspecto de desarrollo de sustitutos potenciales.

El análisis de la empresa se debe comenzar a partir de la organización existente,

con su propia mezcla de historia, valores, comportamientos y recursos, relacionados con su pasado y aspiraciones futuras. Esto es con el objeto de comprender y visualizar la dirección de la empresa, el cual establece el marco para la definición de la estrategia de recursos humanos, por lo cual Creus y Sarmiento (1998) mencionan un modelo de competencias para un cargo/rol particular en una organización específica, siendo el producto de una investigación sistemática de las conductas que manifiestan los empleados con una actuación excelente persiguiendo los siguientes objetivos: (a) mejorar el desempeño de la gente y de la organización, (b) elevar la motivación y la formación del personal, (c) identificar y orientar el desarrollo de los futuros líderes de la organización y de las personas con alto potencial y (d) estimular el compromiso de los empleados con los resultados de la organización.

Creus y Sarmiento (1998) afirman que el modelo de competencias tiene aplicación en los diferentes sistemas de administración de recursos humanos en los diferentes sistemas de administración de recursos humanos, que no sólo es tarea corporativa, sino también a nivel de cada gerente con sus supervisores, en su grupo de trabajo. Algunos de estos aspectos, entre otros son, (a) selección de personal externa e interna, (b) entrenamiento y desarrollo, (c) evaluación del desempeño, (d) compensación- políticas salariales y (d) planes de carrera. Existe varias formas para identificar las competencias necesarias para un desempeño excelente en un cargo/rol. Cualquiera de las siguientes técnicas o una combinación de ellas puede ser utilizada, todo depende del nivel de exactitud que se esté buscando.

1. Entrevistas de eventos conductuales: se seleccionan dos grupos, uno formado por empleados de un desempeño promedio y el otro integrado por empleados de un

desempeño excelente y se identifican aquellas competencias que distinguen el desempeño excelente del promedio. Esta entrevista se orienta a identificar las habilidades críticas que son necesarias para que una persona tenga un desempeño excelente en un cargo/rol determinado y permite seleccionar a los individuos que las poseen en un alto grado.

2. Panel de expertos: Los gerentes se reúnen y discuten qué tipos de conductas demuestran los empleados de un desempeño excelente en un cargo/rol determinado que tenga un impacto directo en los resultados de la organización. Ellos también pueden discutir los cambios que están ocurriendo dentro de la organización (reestructuración, introducción a nueva tecnología computarizada, etc) que pueden afectar la forma en la cual el trabajo debe ser ejecutado en el futuro, en un panel de expertos, a través de una lluvia de ideas, se identifican las características personales que los empleados necesitan para desempeñarse adecuadamente y de manera excelente en un cargo/rol.

3. Cuestionarios: Gerentes y/o empleados pueden llenar cuestionarios dirigidos a identificar las competencias críticas que se necesitan en el cargo/rol. Se elaboran en función de las conductas asociadas al desempeño excelente y consiste en una serie de enunciados que describen la conducta de una manera sencilla y precisa. Se recomienda que los cuestionarios tengan un máximo de 100 enunciados. Estos cuestionarios se distribuyen a una muestra de empleados, gerentes y ejecutivos con el objeto de que identifiquen su importancia y su impacto en los resultados.

Creus y Sarmiento (1998) mencionan que el mejoramiento del desempeño es un proceso comunicacional entre los gerentes y su personal que promueve un clima

motivacional de apoyo al logro de las expectativas de desempeño. Se caracteriza por gerenciar el proceso y la conducta a diferencia de otros enfoques de evaluación de actuación que son actos o eventos formales. El mejoramiento del desempeño le exige a los supervisores habilidades gerenciales sólidas y una visión del clima motivacional que se requiere para alcanzar los resultados deseados. Sus objetivos son: (a) direccionar la conducta del empleado hacia acciones claves que afecten los resultados de la organización, (b) ayudar a los gerentes y empleados a llegar a acuerdos sobre las metas y las conductas necesarias para lograrlas, (c) promover una continua comunicación y apoyo gerencial dirigido a mejorar, (d) alentar una discusión sincera de las oportunidades de desarrollo para los supervisores, (e) guiar a los empleados en el desarrollo de conductas que generen un desempeño excelente y (f) promover un clima que apoye el desempeño excelente. El mejoramiento del desempeño implica considerar la actuación del empleado tanto a nivel de los resultados logrados como de las competencias (habilidades conductuales) utilizadas para lograr esos resultados. Los resultados que el empleado logra, contribuyen directamente al desempeño de la organización. De esta manera, la efectividad organizacional depende de las actuaciones individuales. Las competencias (habilidades conductuales) que un empleado utiliza para lograr esos resultados son la estructura sobre la cual se basan dichos resultados. El entrenamiento y formación para el mejoramiento del desempeño se basa en: (a) la planificación del desempeño, definición de objetivos y metas individuales del ejecutivo vinculados a los objetivos estratégicos y la visión de la organización, (b) el seguimiento del desempeño, monitoreo de resultados y competencias y desarrollo de habilidades de Coaching y retroalimentación y (c)

evaluación y reconocimiento del desempeño, comparación del desempeño alcanzado vs. esperado en términos de resultados y retroalimentación.

Para Creus y Sarmiento (1998) las competencias son las características personales que diferencian el desempeño excelente del promedio en un cargo o rol, organización o cultura determinada. Cada competencia es medida en términos de conductas claves que oscilan de menor a mayor nivel de complejidad e impacto en los resultados producidos. El programa de desarrollo de la efectividad gerencial implica la retroalimentación a los ejecutivos acerca de su perfil motivacional, estilos gerenciales y el clima organizacional, el proceso de aprendizaje diseñado para maximizar la adquisición de competencias, la identificación de métodos para gerenciar motivación y desarrollo de competencias, la elaboración de planes de cambio conductual y la consolidación del trabajo en equipo. El perfil de competencias está estrechamente relacionado con la estructura, estrategia y cultura de la empresa; es una relación de competencias causalmente ligadas a resultados excelentes en el puesto. Cada puesto tiene asociado un perfil de competencias. Los perfiles de cada grupo tienen características comunes, por tanto al gestionar por competencias se busca que las personas puedan lograr la máxima adecuación a la compañía, no solo al puesto, que posean aquellas competencias ligadas a un desempeño excelente en el puesto. La evaluación del desempeño, como se ha mencionado anteriormente, se utiliza con varios propósitos en las organizaciones, entre ellas la identificación y precisión de las habilidades y competencias de los empleados. Es indispensable el uso de la evaluación del desempeño porque es la manera más precisa de obtener resultados con calidad y de esta manera beneficiar la organización y por ende sus empleados. Compartimos la

opinión de Creus y Sarmiento (1998), al afirmar que el lenguaje de las competencias permite a la organización comunicar los resultados a obtener y las expectativas sobre el comportamiento a desarrollar y estimular por sus directivos, de manera precisa, definida y orientada hacia la consecución de desempeños excelentes en los puestos de trabajo que favorezcan un clima organizacional sano.

Para tener un conocimiento claro del perfil de competencias, o del perfil motivacional, es necesario mencionar los perfiles psicológicos del individuo, sabiendo que un aspecto de gran importancia para entender y elaborar los perfiles psicológicos, es el relacionado a los rasgos y a la personalidad; donde Catell (1993) define la personalidad como la organización de actitudes, rasgos de la individualidad psicológica comprendiendo lo que alguien es y desea ser y lo que una persona hará cuando se encuentre en una situación determinada. Así mismo define los rasgos de la personalidad como una integración de actitudes, preferencias, reacciones sociales y emocionales así como en hábitos. Cada rasgo proviene de una complicada interacción entre una disposición heredada y un aprendizaje a partir de la experiencia. Algunos rasgos tienen un efecto penetrante en casi todas las facetas del funcionamiento global de la persona y en su forma de ser, así la personalidad se describe y se mide por un conjunto de rasgos, tal vez también por los estados de ánimo en determinado momento.

En primera instancia es importante distinguir la naturaleza de los rasgos, según estudios realizados por Allport citado por Catell (1993) hay tres postulados donde el primero muestra una posición biosocial, donde los rasgos no son algo que reside en el individuo mismo, sino más bien formas de percepción que puede emplear un

observador. El segundo postulado afirma una concepción biofísica, el cual un rasgo tiene más que una existencia nominal: es independiente del observador, está realmente ahí, es una fuerza física directiva que determina la conducta activa y reactiva del individuo. Finalmente se llega a un tercer postulado donde claramente se reconoce que existen cosas tales como formas de reactividad generalizadas y coherentes, pero termina en la insignificante zona de juicio y la percepción social, es una mezcla de los puntos de vista biosocial y biofísico.

Para tener un mayor conocimiento de los rasgos es importante destacar el término de tendencias determinantes; Allport citado por Catell (1993) a define como una disposición a la respuesta. Estas no son, sin duda, objeto de observación directa sino sólo de inferencia. Pero es una inferencia que se impone a la fuerza, pues no sólo los datos observados conducen inevitablemente en esa dirección sino que sin ella la psicología no podría avanzar más allá del estadio de la recolección de actos discretos ininteligibles y estados separados de conciencia. La expresión "tendencia determinante" tiene un sentido amplio y uno estricto; en su sentido estricto designa específicamente una actitud mental que facilita la solución de un problema especial o de un cierto acto. En su sentido amplio, es toda tendencia directiva o estado de disposición a la respuesta. La doctrina de los rasgos tiene que ver con esta concepción amplia. Todos los rasgos son tendencia directivas, pero, inversamente, no todas las tendencias directivas son rasgos; algunas directivas son demasiado estrechas y específicas en su acción y demasiado fugaces en el tiempo para satisfacer los criterios que caracterizan a un rasgo. Los rasgos son más generalizados y más duraderos y tienen que ver menos con las actitudes mentales fugaces que con estructuras mentales persistentes tales

como los intereses, gustos, complejos, sentimientos, ideales y otras formaciones del mismo tipo. Hay dos clases de tendencias determinantes: el hábito y la actitud.

Integrando el rasgo y el hábito se afirma que el término hábito designa un tipo invariable e inflexible de respuesta, consecuente con la repetición de una situación - estímulo con la cual está ligada por la experiencia y la práctica. Según Dewey la esencia del hábito es la predisposición adquirida a emplear ciertas formas o modos de respuesta y no la predisposición a realizar actos particulares, excepto cuando, bajo condiciones especiales, estos actos expresan una forma de comportarse. Un rasgo surge, en parte por lo menos, por la integración de muchos hábitos específicos que tengan en común no ya elementos idénticos sino el mismo significado adaptativo para la persona; los hábitos ya no dominan el rasgo, es más bien el rasgo y concordantes con él. La expresión de rasgo es variable, una vasta serie de estímulos lo ponen en movimiento. Además su estructura ha cambiado con el tiempo, ya que ha llegado a ser un sistema motivacional básico de la estructura de esta personalidad.

Igualmente integrando el rasgo y la actitud se afirma que el rasgo y la actitud son formas de disposición a la respuesta, son individualizados, guían el curso de la conducta y muchas veces pueden volverse dinámicos y compulsivos; difieren en tres aspectos: en primer lugar una actitud tiene un objeto de referencia bien definido, sea material o conceptual, mientras los rasgos no tienen esa referencia definida a objetos. En segundo lugar las actitudes pueden ser específicas y generales, mientras que un rasgo sólo puede ser general; por último el término actitud significa la aceptación o el rechazo del objeto o concepto de valor a que la disposición está vinculada, las actitudes son favorables o desfavorables, conducen al sujeto a acercarse o apartarse. Los rasgos

por lo general no tienen semejante dirección bien definida.

Así mismo para obtener un mejor conocimiento de los rasgos es importante distinguirlos de los tipos, estos siempre tienen una referencia biosocial, se puede decir de un hombre que tiene un rasgo, pero no se puede decir de él que tiene un tipo; más bien se adecua a un tipo. Los tipos existen no en las personas o en la naturaleza sino más bien en los ojos del observador. Un tipo incluye más de lo que hay en el individuo; por el contrario, todo lo que toman en consideración los rasgos está situado por entero dentro de los límites del individuo.

Por otro lado, como se ha dicho anteriormente cada individuo posee una serie de rasgos que lo diferencian de las demás personas, según Allport citado por Catell (1993) resalta la individualidad última de todo rasgo, pero afirma que hay sin duda una cierta lógica que justifica la búsqueda de unidades comparables y mensurables; frente a todas sus diferencias últimas, las personas normales formadas dentro de una determinada área cultural tienden a desarrollar un número limitado de modos de ajuste aproximadamente comparables. El bagaje original de la mayor parte de los seres humanos, sus estadios de crecimiento y las exigencias de su sociedad particular son lo bastante uniformes y comparables como para llevar a ciertos modos básicos de ajuste que son de individuo en individuo aproximadamente los mismos. De igual forma afirma que en el sentido estricto de la definición de los rasgos, solo el rasgo individual es un verdadero rasgo porque estos están siempre en individuos y no dispersos en la comunidad y se desarrollan hasta llegar a ser disposiciones dinámicas de modos únicos que varían de acuerdo con las experiencias de cada individuo, el rasgo común no es de ningún modo un verdadero rasgo, sino un aspecto mensurable de rasgos individuales

complejos.

Catell (1993) distingue dos clases de rasgos: (a) Rasgos comunes, tales como la inteligencia, la sociabilidad, la introversión, que presentan forma muy parecida en todo el mundo, aunque una persona puede tener más que otra; (b) Rasgos únicos, que son tan específicos de un individuo que no podría encontrarse a otra persona que los tuviera, estos son normalmente dotes o rasgos dinámicos, es decir, motivaciones e intereses.

En conclusión Allport citado por Catell (1993) afirma que los conceptos de rasgo individual y rasgo común son complementarios en el estudio de la personalidad; toda persona es sociable y por lo tanto debe llegar a un acuerdo, en diversos grados, con las exigencias de su cultura. Sus rasgos básicos son siempre individuales pero tienen un aspecto social; los rasgos comunes, entonces, no son variables enteramente arbitrarias, se basan en la acción de las circunstancias evolutivas y culturales; entonces los rasgos comunes son aquellos aspectos de la personalidad con respecto a los cuales pueden ser comparadas la mayor parte de las personas maduras que viven dentro de una cultura dada.

Por lo tanto se puede decir que la cultura tiene una gran influencia en la personalidad de cada individuo, el contexto ayudará a comprender y a conocer el comportamiento que posee cada persona, por lo cual al estudiar los perfiles psicológicos de un individuo se debe tener en cuenta dichos aspectos que colaborarán con el conocimiento de las capacidades y habilidades que pueda poseer un ser humano.

Otro aspecto que ayuda a la elaboración de los perfiles psicológicos es el

adecuado descubrimiento de los rasgos; Allport citado por Catell (1993) afirma que los rasgos como tales no son observables en la corriente de la conducta, lo observable son los actos adaptativos específicos que se siguen los unos a los otros en cerrada sucesión; si bien los rasgos mismos nunca son observables en forma directa, son inferidos necesariamente. Los rasgos, en consecuencia, no se descubren por medio del razonamiento deductivo, ni tampoco dándoles un nombre; se les descubre en la vida individual, el único sitio en que pueden ser descubiertos sólo por una inferencia o interpretación que se vuelve necesaria por la coherencia demostrable de los actos separados de conducta observables. Los métodos para establecer la existencia de un rasgo dependen del tipo de rasgo que sea objeto de investigación, esto es, de que se trate de un rasgo común o de uno individual. El llamado método clínico es el usado habitualmente, donde el investigador hace un prolongado estudio de un individuo en particular y sobre la base de un contacto personal con el caso decide que rasgos son sobresalientes. La objeción que se hace a este método es que se basa en la intuición del investigador y es ajeno a toda verificación objetiva; por lo cual se alude a otros métodos como la evaluación y la confiabilidad de los test como auxiliares para el descubrimiento de los rasgos en especial los comunes, estos permiten obtener todo tipo de medidas de correlación, contingencia y asociación; empleadas de acuerdo con las necesidades del problema especial y con el material pertinente, cada una permite al investigador determinar el grado de covariación de diferentes formas de conducta.

Por otro lado es indispensable el estudio de los perfiles psicológicos puesto que ayudan a conocer y a definir conductas que presentan los individuos en un determinado contexto como puede ser una institución u organización, es decir, que se puede

establecer el papel o rol que desempeña una persona en el desarrollo de una tarea o actividad. Según Davis y Newstrom citados por Catell (1993) definen el papel o rol como un patrón de conducta esperada de una persona al desarrollar actividades relacionadas con otros; el papel refleja la posición de una persona en el sistema social, con todos sus derechos y obligaciones, su poder y su responsabilidad. Con el objeto de estar en posibilidad de interactuar entre sí, las personas necesitan anticipar de alguna manera el comportamiento de los demás, el rol o papel desempeña esta función en el sistema social. Una persona tiene roles en el trabajo y fuera de él, cada papel demanda diferentes tipos de comportamiento, dentro de un solo ambiente, una persona puede tener más de un papel.

El papel del docente es fundamental en la educación, por esto si se quiere lograr un cambio se debe empezar por este. Si se pretende optimizar la calidad de la enseñanza, se logrará por medio del cambio en el modo de pensar de los maestros, aumentando la capacidad de los docentes sobre su actuación que ha de ser creadora y reflexiva en sus clases, preparándolos para adquirir un nuevo modo de hacer, sentir y de comprometerse con su trabajo como lo menciona Fernández (1993).

Dada la importancia del rol del docente, es necesario definir el perfil y los criterios de calidad del mismo, con el fin de lograr obtener lo que se quiere de una manera óptima en el ámbito educativo en la Escuela Superior de Guerra.

En esta investigación se pretende determinar el perfil y los criterios de calidad de la docencia Militar en la Escuela Superior de Guerra, con el fin de evaluar el desempeño del docente y la calidad de la docencia Militar, ofreciendo de esta manera una nueva

educación capaz de hacer realidad las capacidades intelectuales, afectivas, éticas y estéticas de los oficiales de las Fuerzas Militares de Colombia que garantice el progreso de su condición humana y así mismo que garantice la calidad de la capacitación que ofrece la Escuela Superior de Guerra a sus Oficiales.

Con base en lo anterior se plantean los siguientes interrogantes:

¿Cuál es el perfil del docente militar de la Escuela Superior de Guerra?

¿Qué características debe reunir un instrumento valido y confiable que permita evaluar la calidad percibida sobre la docencia militar en la Escuela Superior de Guerra?

Objetivos

1. Describir las características socio – demográficas, militares, psicológicas y desempeño pedagógico de los docentes militares de la Escuela Superior de Guerra.
2. Relacionar las características socio – demográficas, militares, psicológicas y estilo pedagógico en docentes militares de la Escuela Superior de Guerra.
3. Diseñar y validar un instrumento de evaluación de la calidad del docente en la Escuela Superior de Guerra.

Variables

1. Perfil del docente militar: Entendido como las capacidades, aptitudes y actitudes, que definan integralmente un rol específico. Para definir el perfil se van a tener en cuenta los siguientes criterios: (a) características socio - demográficas, en cuanto a la edad, nivel educativo y estado civil; (b) características militares que se valoran mediante el grado, la fuerza y la experiencia en docencia militar; (c) características psicológicas se mide mediante el uso de la prueba 16 Factores de Personalidad (16 PF); (d) características de desempeño pedagógico entendida como un modelo de comportamiento que

caracteriza al individuo en el desarrollo de una actividad específica docente, para la cual se tendrán en cuenta los siguientes modelos: (a) el modelo tradicional el cual consiste en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, en este modelo el método y el contenido de la enseñanza en cierta forma se confunde con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón, lo cual se manifiesta en el maestro y (b) el modelo moderno establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares, donde el maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el alumno su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.

2. Percepción de calidad de la docencia: Entendido como la definición de las condiciones y exigencias mínimas que se requieren para desempeñarse como docente, las cuales deben ser pertinentes a las exigencias de la Escuela. Esta calidad se define a través de los siguientes criterios:

1. Planeación de las clases: Se refiere a la organización y preparación previa de la clase, teniendo en cuenta las necesidades del grupo con el cual se va a trabajar y la adecuación de un modelo pedagógico apropiado que está determinado por la realidad de la Escuela.

2. Calidad de contenido: Se relaciona con la aplicabilidad y utilidad de los contenidos dentro del contexto Militar, los cuales deben ser actualizados y acordes en la formación de los alumnos.

3. Desarrollo del proceso - didáctica: Se refiere a las condiciones temáticas, al proceso de instrucción, orientando los métodos a utilizar y las estrategias que se enmarcan dentro de la ejecución de la clase, para lograr que el docente como los alumnos resalten las consecuencias del nuevo conocimiento para sus intereses vitales y de aplicación práctica a la realidad.

4. Evaluación: Entendida como las diversas estrategias y/o técnicas empleadas por el docente para evaluar el aprendizaje, donde la evaluación orienta al docente para poder realizar un seguimiento personalizado y de alguna manera adaptar los contenidos al ritmo de los alumnos.

5. Motivación: Consiste en incrementar una disposición favorable para el estudio, donde el papel docente en este ámbito se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significados a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante.

Se desarrolló a través de la elaboración y validación de un instrumento que permita evaluar la percepción de calidad de los docentes militares de la Escuela Superior de Guerra.

Método

Diseño

La presente investigación se realizó mediante un diseño descriptivo, porque el propósito de la investigación es describir situaciones y eventos. Los diseños descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así - y valga la redundancia - describir lo que se investiga. Es necesario hacer notar que dichas investigaciones miden de manera mas bien independiente los conceptos o variables con los que tienen que ver (Hernández, 1995).

Sujetos

Se trabajó con 21 docentes militares de la Escuela Superior de Guerra y 35 alumnos Oficiales del Curso de Estado Mayor (CEM).

Instrumentos

Para determinar el perfil del docente se tendrán en cuenta los siguientes instrumentos:

1. Encuesta estructurada que contiene las características socio - demográficas y las características militares (Anexo 1).
2. Cuestionario de evaluación de estilos pedagógicos, el cual consta de 11 preguntas y se responde basándose en la escala de diferencial semántico, donde la escala se encuentra entre 1 y 7 (Anexo 2), arrojando un promedio que permite identificar el estilo que utiliza el docente.

3. Factores psicológicos que serán evaluados a través del cuestionarios 16 factores de personalidad teniendo la siguiente ficha técnica:

Nombre original: "Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Institute for Personality and Ability Testing, Champaign, Illinois, USA.

Autor: R. B. Cattell.

Nombre en la adaptación española: Cuestionario de Personalidad 16PF.

Adaptación española: Sección de Estudios TEA Ediciones, S.A., Madrid, 1975.

Administración: Individual y colectiva.

Duración: Variables, 45 a 60 minutos las Formas A o B, 30 a 40 las Formas C o D.

Aplicación: Adolescentes y adultos, con un nivel cultural equivalente al de la Enseñanza Media para las formas A y B; menor exigencia para las formas C y D.

Significación: Apreciación de dieciséis rasgos de primer orden y cuatro de segundo orden de la personalidad; posible medida de la Distorsión motivacional en las Formas A, C y D, y de la Negación en la forma A.

Baremación: Tablas de decatipos para varones y mujeres, adolescentes y adultos, para las Formas A, B y C; existen también baremos de A + B para adultos de cada sexo.

Material: Manual, Cuadernillos (Formas A, B y C), Hojas de respuestas y plantillas de corrección. Existen, además, dos publicaciones complementarias: "16 PF, Guía para uso clínico" (Karson y O'Dell, 1983, 2edición) y "16 PF, Monografía técnica" (Seisdedos 1985, 3° edición).

4. Percepción de calidad: Elaboración de un instrumento que consta de 60 ítems (Anexo 3) y se responde de acuerdo a la siguiente clave:

Total desacuerdo	1
Parcialmente en desacuerdo	2 y 3
Parcialmente en acuerdo	4 y 5
Total acuerdo	6

Los ítems se distribuyen de acuerdo a los cinco criterios de la siguiente manera:

Planeación de la clase: Consta de 7 ítems. 1, 9, 17, 25, 32, 39, 45.

Calidad de contenido: Consta de 11 ítems. 8, 10, 16, 24, 31, 33, 38, 40, 54, 57, 60.

Desarrollo del proceso - didáctica: Consta de 20 ítems. 2, 3, 6, 11, 14, 18, 19, 22, 26, 27, 29, 34, 36, 42, 43, 46, 48, 51, 52, 53.

Evaluación: Consta de 7 ítems. 7, 15, 23, 30, 37, 44, 56.

Motivación: Consta de 15 ítems. 4, 5, 12, 13, 20, 21, 28, 35, 41, 47, 49, 50, 55, 58, 59.

Procedimiento

Para la elaboración de la presente investigación se desarrollaron las siguientes etapas:

1. Formulación del proyecto: Esta fase tiene una duración de aproximadamente 3 meses y consistió en la búsqueda de literatura actualizada y revisión teórica, para esto fue necesario recurrir a diferentes fuentes de información, visitando el MEN, el ICFES y algunas bibliotecas universitarias.
2. Validación de los instrumentos: Esta fase incluye la validación por jueces y la valoración de la consistencia interna del instrumento.

3. Aplicación del instrumento: Se llevo a cabo de la siguiente manera: primero se aplicó a los 21 docentes militares la encuesta estructurada, el cuestionario de evaluación de estilos pedagógicos y se aplicó el 16 PF y posteriormente se aplicó la prueba de criterios de calidad a 35 alumnos oficiales del Curso de Estado Mayor (CEM).
4. Análisis de resultados: Consistió en realizar la base de datos y el análisis estadístico de los instrumentos, a través de un análisis correlacional de Spearman, medidas de tendencia central, desviación estándar (DS), apoyadas con gráficas, figuras y tablas; y se uso una estadística correlacional e inferencial que permitió identificar la consistencia interna del instrumento.
5. Definición del perfil del docente militar de la Escuela Superior de Guerra: Al realizar la tabulación y validación de los instrumentos, se logró identificar el perfil del docente militar, al igual que evaluar la calidad percibida del mismo.

RESULTADOS

Con la presente investigación se pretendía hacer una descripción del perfil del docente militar en la Escuela Superior de Guerra, y diseñar un instrumento que permitiera evaluar la calidad percibida por los alumnos militares sobre el desempeño docente. Para tal efecto se construyeron dos bases de datos con sus respectivos diccionarios de codificación (Anexo 4). Una base de datos está dirigida a la información de los docentes sobre su perfil de personalidad, características socio demográficas y modelo pedagógico y la otra dirigida a la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje y el desempeño docente. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 8.0 bajo Windows con un alfa de 0.05.

1.DOCENTES

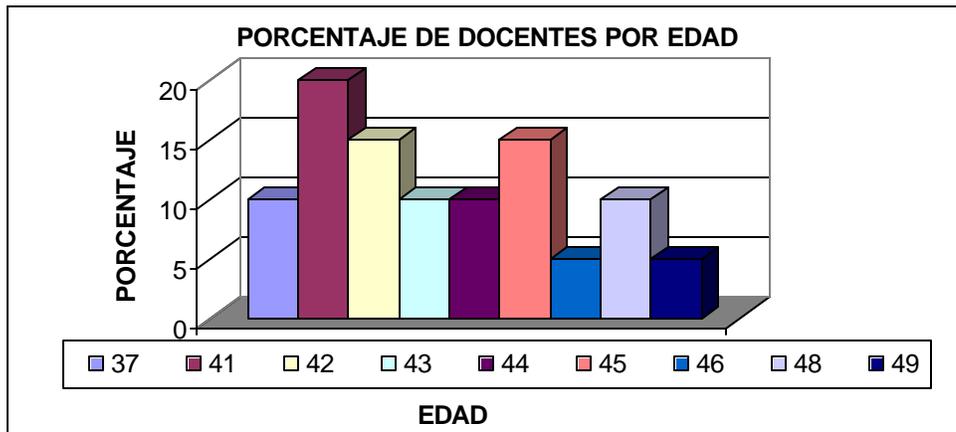
Análisis descriptivo:

Para ello se calcularon las medidas de tendencia central, desviación estándar (DS) de las variables que permitían caracterizar a los docentes, su perfil de personalidad y su estilo pedagógico. Seguidamente se procesa un análisis descriptivo correlacional utilizando el coeficiente de Spearman para las variables del nivel ordinal, permitiendo realizar una correlación entre las características de capacitación, el perfil de personalidad y el estilo pedagógico de los docentes militares de la Escuela Superior de Guerra.

En el grupo de los docentes se tomaron 21 militares con edades que oscilan entre 37 y 49 años según lo muestra la gráfica No. 1, con un promedio de 43.2 años de

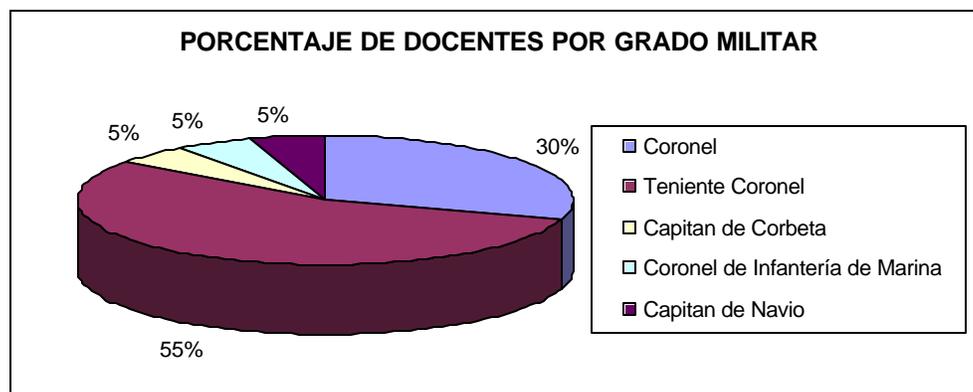
edad, ello indica que los docentes del grupo estudiado son catalogables como personas adultas entre la tercera y cuarta década de edad.

Gráfica No. 1. Porcentaje de docentes por edad.



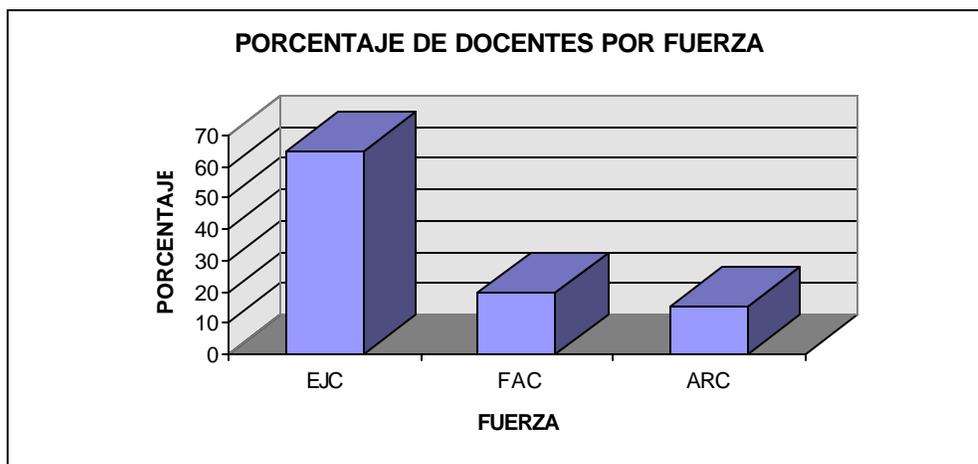
Al analizar el estado civil se encontró que la totalidad pertenecen al estado civil casado. Con respecto al grado, la gráfica No. 2 muestra que el grupo está conformado principalmente por Tenientes Coronales con un 55 % y Coronales con un 30%.

Gráfica No. 2. Porcentaje de docentes por grado militar.



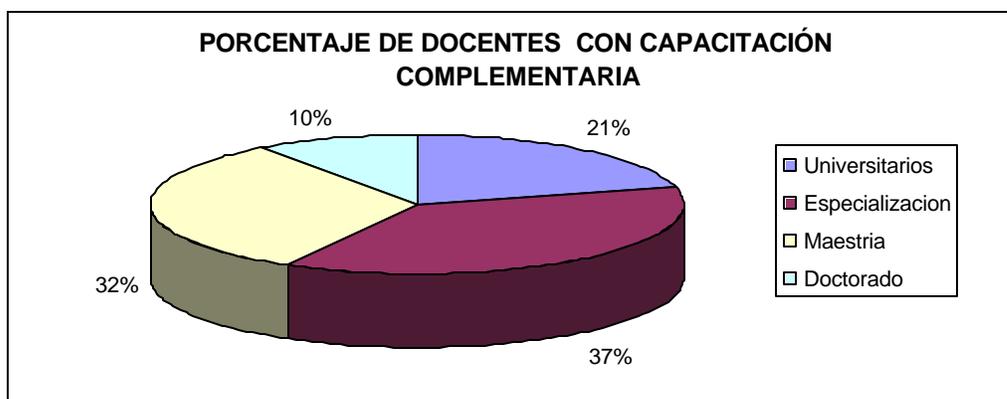
También se describe la fuerza a la cual pertenecen, encontrándose (gráfica No.3) que el 65% provienen del Ejército (EJC) y solamente el 15% pertenecen a la Armada (ARC).

Gráfica No. 3. Porcentaje de docentes por fuerza.



Al analizar la educación alcanzada, diferente a la profesión militar de los docentes (ver gráfica No.4), se observa que el nivel de formación académica obtenida por los docentes militares se clasifica de la siguiente manera, tomando en cuenta los porcentajes obtenidos: el nivel universitario está representado con un 21.1%, el nivel de postgrado que está conformado por especialización con un 37%, por maestría con un 32% y con doctorado con un 10%, es decir, 2 oficiales que están en proceso de formación.

Gráfica No. 4. Porcentaje de docentes por educación.



Dado que en la Escuela Superior de Guerra existe un escalafón docente la Tabla No.5 describe la categoría a la cual pertenecen, se observa que en la quinta categoría de docencia militar, se encuentra un 25 %, al igual que en la tercera categoría; también se identificó que en la segunda categoría se encuentra un 10%.

Tabla No. 5. Porcentaje de sujetos por categoría de docencia militar.

Categoría	% Porcentaje	Frecuencia
Quinta	25	5
Segunda	10	2
Tercera	25	5
Cuarta	20	4
Ninguna	20	4

Con respecto a los años de experiencia en docencia militar se encontró que ésta oscila entre menos de 1 año y 17 años y en promedio el grupo tiene 6.7 años de experiencia docente, con una DS de 4.69 (ver Tabla No.6).

Tabla No. 6 Porcentaje de docentes por años de experiencia en docencia militar.

Años de experiencia	% Porcentaje	Frecuencia
1 o menos	10	2
2	10	2
3	5	1
4	5	1
5	15	3
6	15	3
7	10	2
10	10	2
12	10	2
15	5	1
17	5	1

Para describir la tendencia a usar un estilo pedagógico por parte de los docentes se utilizó el cuestionario del Anexo 2 que arroja puntajes promedio entre 1 y 7,

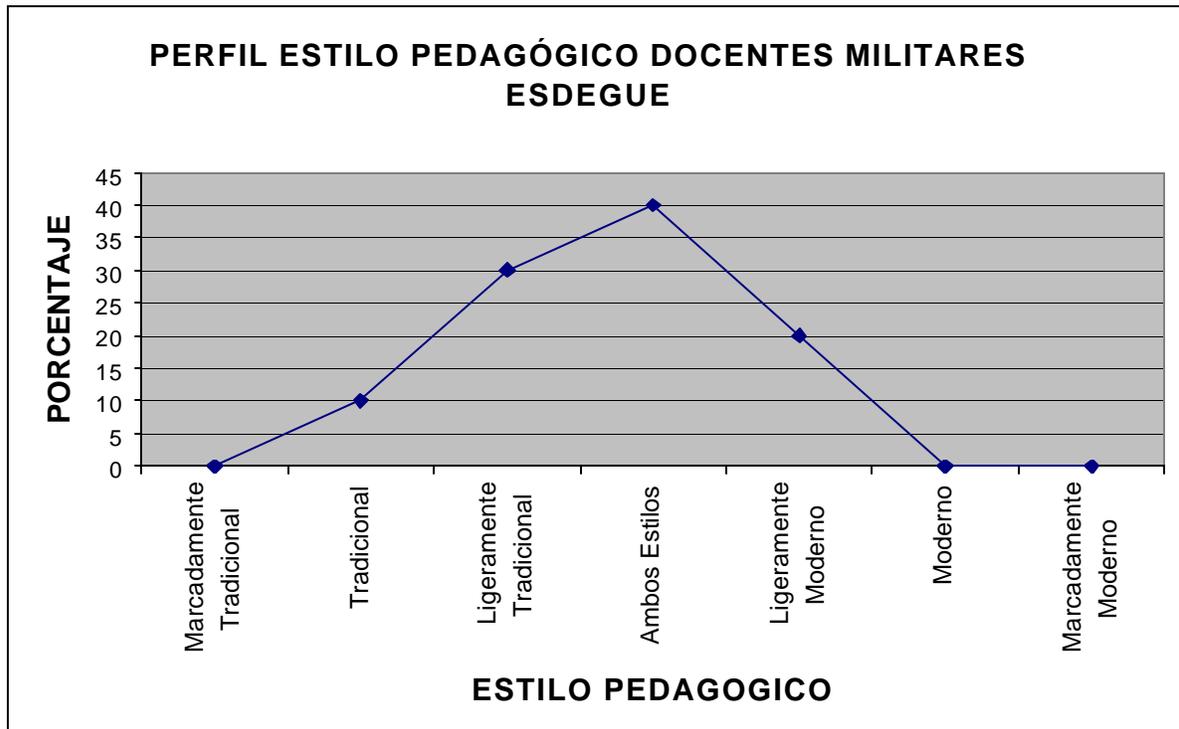
asumiendo que un menor valor corresponde a una tendencia de estilo pedagógico tradicional y un mayor valor a una tendencia de estilo pedagógico moderno. La Tabla No. 7 muestra que los promedios de los estilos pedagógicos de los docentes oscilan entre 2 y 5 puntos, según la distribución que se observa un 10% presenta mayor énfasis en el modelo tradicional y un 20% una tendencia ligera a un modelo moderno definido y un 40% presenta rasgos tanto del modelo tradicional como del modelo moderno.

Tabla No. 7. Porcentaje de docentes por estilo pedagógico.

Estilo Pedagógico	% Porcentaje	Frecuencia
Marcadamente tradicional	0	0
Tradicional	10	2
Ligeramente tradicional	30	6
Ambos estilos	40	8
Ligeramente moderno	20	5
Moderno	0	0
Marcadamente moderno	0	0

La gráfica No. 8 señala la tendencia general del estilo pedagógico que manifiestan los docentes de la Escuela Superior de Guerra, mostrando que hay una tendencia al modelo tradicional

Gráfica No. 8. Porcentaje de docentes por estilo pedagógico

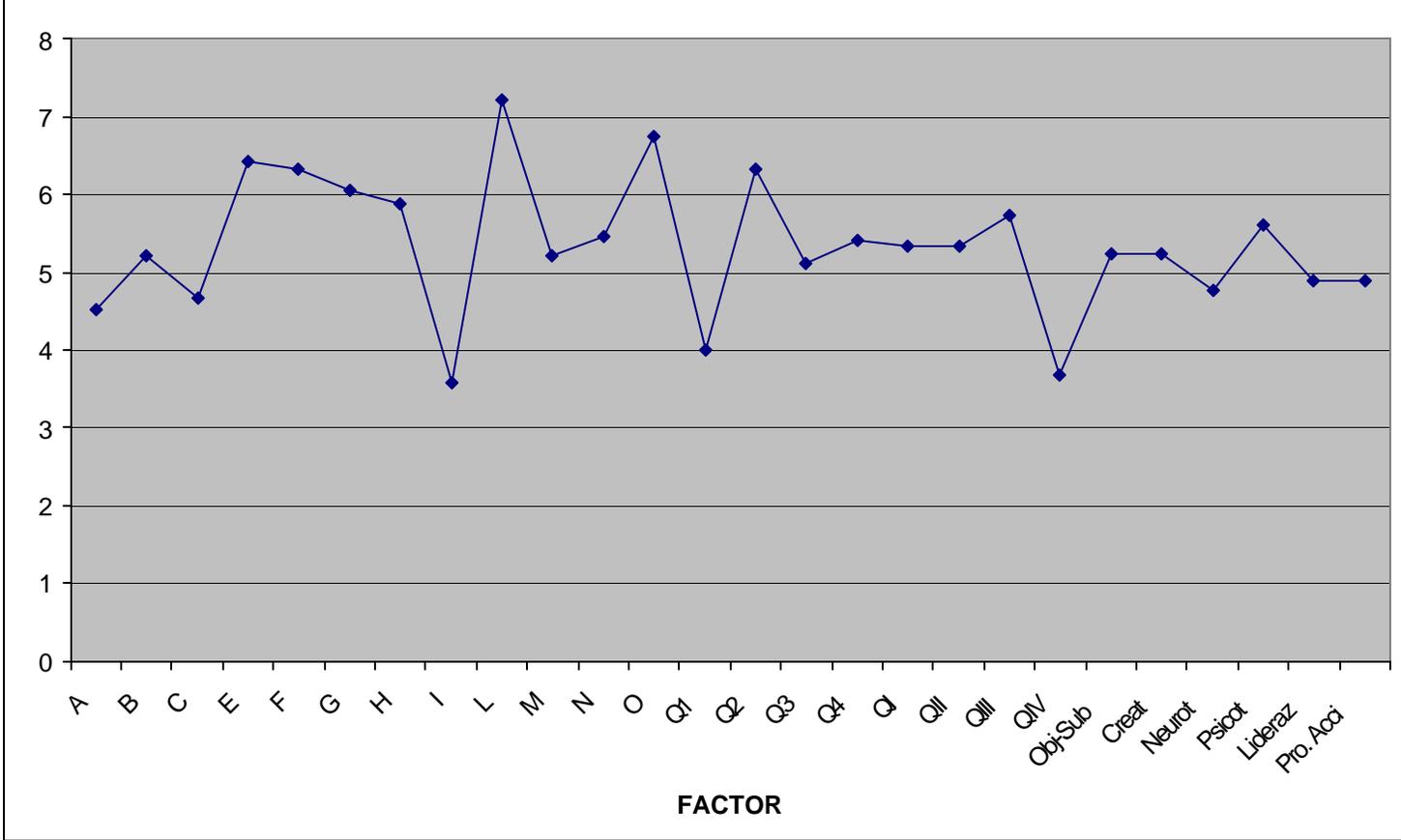


Con respecto al 16 PF en la Tabla No.9 vale la pena mencionar las correlaciones más significativas encontrando que el promedio de la distorsión motivacional en la muestra fue de 9.74, con una desviación estándar (DS) de 1.79. En el factor E de dominancia, se encontró una clara tendencia, es decir, tienden a ser autoreguladores y dominantes en el manejo de la autoridad, en el Factor I de racionalidad, se encontró una tendencia clara lo que indica que tienden a confiar en sí mismos y muestran preferencia a actuar sobre evidencias lógicas prácticas. Los resultados también arrojaron una tendencia marcada en el factor L de suspicacia, lo cual indica que suelen actuar con premeditación y en el factor O de inseguridad se encontró una ligera tendencia, lo que indica que tienden a ser ansiosos y preocupados.

Tabla No.9 Factores de Personalidad con Media y Desviación Estándar

FACTORES	MEDIA (X)	DESVIACIÓN ESTÁNDAR (DS)
Distorsión Motivacional	9.74	1.79
Factor A: Reservado- Abierto	4.53	2.32
Factor B: Pto Concreto – Pto Abstracto	5.21	1.72
Factor C: Inestabilidad – Estabilidad Emocional	4.68	2.47
Factor E: Sumiso- Dominante	6.42	1.39
Factor F: Prudente- Impulsivo	6.32	2.11
Factor G: Despreocupado- Escrupuloso	6.05	1.81
Factor H: Tímido- Espontáneo	5.89	1.97
Factor I: Racional- Emocional	3.58	1.57
Factor L: Confiado- Suspica	7.21	1.90
Factor M: Práctico- Soñador	5.21	1.81
Factor N: Sencillo- Astuto	5.47	2.17
Factor O: Seguro- Inseguro	6.74	1.82
Factor Q1: Tradicionalista- Innovador	4.00	2.05
Factor Q2: Dependencia del grupo- Autosuficiencia	6.32	1.92
Factor Q3: Desinhibido- Controlado	5.11	1.82
Factor Q4: Tranquilo- Tensionado	6.42	2.32
<u>SEGUNDO ORDEN</u>		
Ansiedad	5.35	2.26
Introversión – Extroversión	5.33	2.38
Control social	5.73	1.72
Dependencia – Independencia	3.68	1.39
Objetividad –Subjetividad	5.25	2.04
Creatividad	5.54	1.90
Neuroticismo	4.77	1.60
Psicoticismo	5.61	1.24
Liderazgo	4.90	1.14
Propenso a Accidentes	4.90	1.14

GRAFICA No. 10
PERFIL DE PERSONALIDAD DE DOCENTES MILITARES - ESDEGUE



Se evaluaron las correlaciones más significativas entre los estilos pedagógicos, los factores de personalidad y las variables categóricas de los docentes, utilizando el coeficiente de Spearman, donde la Tabla No.11, muestra que los docentes que tienen mayor edad tienden a ser reservados (factor A) y dominantes (factor E), mostrando una tendencia a ser segura de sí misma, autoritaria y competitiva. En cuanto a los años en docencia se encontró que los docentes que poseen mayor experiencia en docencia puntúan alto en la tendencia a la culpabilidad (factor O), tendiendo a ser preocupados, ansiosos y con un fuerte sentido a la obligación; mientras que en el factor de segundo orden de Ansiedad puntúan bajo esto indica que suelen ser relajados tranquilos y seguros de sí mismos; los docentes que poseen menor cantidad de años en experiencia docente puntúan alto en el criterio de segundo orden de Subjetividad al igual que el factor de creatividad.

Tabla No.11 Correlaciones Significativas entre Personalidad, Estilos Pedagógicos y Variables Categóricas.

VARIABLE 1	VARIABLE 2	COEFICIENTE DE CORRELACIÓN r_s
Edad	A	0.49*
	E	0.51*
Años de docencia	O	-0.48*
	Ansiedad	-0.47*
	Obje-Subje	0.48*
	Creatividad	-0.51*

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

Análisis Comparativo.

Finalmente se analizaron las diferencias en los factores de personalidad y estilo pedagógico según las variables categóricas de los docentes. En principio se analizó los factores de personalidad encontrando que los docentes que pertenecen a la Fuerza

Aérea Colombiana puntúan alto en el factor de personalidad de segundo orden de Psicoticismo ($P = 0.047$), por otro lado, los datos arrojados muestran que los docentes que pertenecen a la segunda categoría de docencia militar puntúan alto en el Factor G, ($P = 0.026$), es decir tienden a ser responsables y preocupados por el manejo de normas para la convivencia; los docentes que tienen mayor categoría puntúan alto en el Factor Q2 ($P = 0.046$), es decir una tendencia a trabajar solos y a tomar sus propias decisiones.

Seguido a esto se analizó el estilo pedagógico al cual tienden los docentes militares, basándose en las variables categóricas. Los oficiales pertenecientes al Ejército (EJC) puntúan alto en cuanto al hecho de realizar evaluaciones parciales sobre los logros que han obtenido los alumnos ($P = 0.018$); en cuanto a la educación se encontró que los docentes que tienen estudio de doctorado prefieren valorar los procesos mentales que desarrollan los alumnos para construir los conceptos ($P = 0.040$), a la vez tienden más al estilo pedagógico moderno ($P = 0.022$), los docentes que se encuentran en la tercera categoría de docencia militar puntúan alto en cuanto que prefieren guiar a los alumnos hacia una conclusión sobre los conceptos que se manejen en clase ($P = 0.048$), mientras que los docentes que pertenecen a la segunda y cuarta categoría prefieren obtener información acerca de los logros obtenidos por los alumnos al finalizar el proceso de aprendizaje ($P = 0.012$); finalmente los docentes que se encuentran en la segunda categoría de docencia militar tienden a valorar los procesos mentales que desarrolla el alumno ($P = 0.016$).

2. ANÁLISIS CALIDAD EDUCATIVA

Análisis Descriptivo:

A la vez, se diseñó un instrumento que evalúa la calidad percibida de la docencia militar para el medio particular de la Escuela Superior de Guerra. Para el análisis de éste se realizó una calibración a cero (0) de los ítems y se aplicó una transformación lineal a puntajes porcentuales donde en la escala total un puntaje porcentual tiene la posibilidad de oscilar entre cero (0) y cien por ciento (100 %), siendo cero (0) una baja calidad percibida y cien (100) una alta calidad. Los resultados arrojados se encuentran entre 25.7 y 88.7 %, con un promedio de 53.51 y una desviación estándar (S) de 14.91, esto significa que en promedio el grupo percibe una calidad media.

Análisis Psicométrico

Para evaluar la utilidad psicométrica de la escala de valoración de calidad percibida de docencia se calculó el alfa de Crombach encontrándose que la consistencia interna fue de 0.947 lo que indica una confiabilidad muy alta, por lo cual se puede afirmar que los ítems están consistentemente evaluando constructos equivalentes.

Para el análisis del instrumento que evalúa las cinco dimensiones se realizó una transformación lineal a puntajes porcentuales entre cero (0) y cien por ciento (100) %, siendo cero una baja calidad percibida y 100 una alta calidad percibida.

En el primer criterio de **planeación de clases** (ítems 1, 9, 17, 25, 32, 39, 45) el puntaje oscilo entre 14 y 100%, encontrándose que la consistencia interna fue de 0.72 lo cual indica una confiabilidad alta, con un promedio de 58.86 y una desviación estándar (DS) de 18.51, esto significa que en promedio el grupo percibe una planeación media; en cuanto al segundo criterio de **calidad del contenido** (ítems 8, 10, 16, 24, 31, 33, 38, 40, 54, 57, 60) el puntaje se encuentra entre 30 y 72%, mostrando una consistencia interna de 0.02, lo cual exhibe una confiabilidad mala, el promedio es de 52.21 con una desviación estándar (DS) de 9.32 lo cual indica que el grupo percibe una calidad del contenido media; en el tercer criterio **desarrollo del proceso- didáctica** (ítems 2, 3, 6, 11, 14, 18, 19, 22, 26, 27, 29, 34, 36, 42, 43, 46, 48, 51, 52, 53) los puntajes arrojados se encuentran entre 19 y 90% encontrándose una consistencia interna de 0.85 es decir una confiabilidad alta, mostrando un promedio de 51.51 y una desviación estándar (DS) de 14.92 esto significa que en promedio el grupo percibe el desarrollo del proceso como medio ; en el cuarto criterio de **evaluación** (ítems 7, 15, 23, 30, 37, 44, 56) el puntaje osciló entre 57 y 91%, mostrando una consistencia interna de 0.64 lo cual manifiesta que existe una confiabilidad alta, con un promedio de 54.29 y una desviación estándar (DS) de 18.98, es decir, el grupo percibe la evaluación como media y finalmente en el quinto criterio de **motivación** (ítems 4, 5, 12, 13, 20, 21, 28, 35, 41, 47, 49, 50, 55, 58, 59) se encontró que los puntajes están entre 20 y 94%, exhibiendo una consistencia interna de 0.91, es decir una confiabilidad muy alta, con un promedio de 54.25 y una desviación estándar (DS) de 20.84, esto significa que en promedio el grupo percibe una motivación media.

También se realizó un análisis correlacional haciendo uso del coeficiente de

Spearman, el cual mostró una alta interacción entre las escalas de las diferentes dimensiones analizadas anteriormente.

Análisis Factorial

Finalmente se realizó un análisis de factores que muestra la Tabla No.11 para detectar las variables intrínsecas. Entre los ítems de este instrumento se utilizó un análisis factorial con técnicas de componentes principales con rotación varimax; este análisis detectó la existencia de 14 factores, teniendo en cuenta que los ítems más significativos en cada factor arrojan información acerca del criterio que está evaluando.

Se hace notar que algunos factores quedaron conformados por un bajo número de ítems por lo cual se debe realizar la construcción de éstos para detectar su nueva asociación con otros, es posible que requieran ser transformados o eliminados.

En los factores 1, 6 y 12 se agrupan los ítems que evalúan el nivel motivacional; en los factores 2, 7, 8, 9, 10, 11 y 14 se agrupan los ítems que evalúan la didáctica y preparación de las clases; en el factor 3 se reúnen los ítems que evalúan los contenidos a tratar en las clases; los factores 4, 5 y 13 se agrupan los ítems que miden el proceso de evaluación.

Tabla No. 12 . Análisis de Factores.

FACTOR	ITEMS	VARIANZA MÁXIMA (Varimax)
1	46	0.90
	59	0.90
	56	0.88
	7	0.85
	54	0.84
	30	0.84
	2	0.81
	28	0.80
	55	0.80
	49	0.80
	26	0.79
	36	0.78
	45	0.77
	50	0.74
	19	0.72
	4	0.70
	47	0.70
	51	0.68
	5	0.67
	57	0.67
52	0.60	
25	0.60	
12	0.54	
43	0.53	
14	0.52	
29	0.49	
2	15	0.79
	31	0.78
	60	-0.71
	35	0.59
	58	0.58
	17	0.56
	41	0.51
53	0.42	
3	9	0.79
	10	-0.76
	16	0.73
	38	0.59
4	40	0.49
	23	-0.84
	24	-0.80
	3	-0.54
5	37	0.80
	48	0.61
	33	-0.57
6	39	0.56
	8	0.86
	21	0.44
7	20	0.40
	11	0.77
	44	0.66
8	34	0.81
	22	0.39
9	6	-0.87
10	27	0.79
11	42	-0.84
12	1	-0.77
	13	0.58
13	32	0.59
14	18	0.77

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue describir las características de capacitación y desempeño de los docentes militares a través de una correlación entre los estilos pedagógicos, características socio - demográficas y el análisis de la personalidad; y a su vez se analizó la calidad percibida de la docencia militar, basándose en el diseño y validación del instrumento de evaluación de la calidad del docente de la Escuela Superior de Guerra.

La tarea educativa entendida en toda su complejidad, implica no solo la labor del maestro en el aula, sino su papel con la comunidad educativa, en la relación con maestros colegas, con los programas educativos, con otras instituciones existentes en la comunidad. En este sentido su misión no se limita a enseñar, a transmitir conocimientos, sino que cumple una función importante en la formación del alumno para que sea éste el principal protagonista de su desarrollo personal y social.; es por esto que el educador facilita la formación de la persona, para que logre conocer y valorar cualquier situación de su vida.

Es decisivo en el logro de una educación de calidad que el docente sea concebido integralmente en su desarrollo personal, sus competencias y conocimientos, sus condiciones y calidad de vida. Los cambios asociados en los factores que influyen en la calidad de la educación son indispensables para avanzar en una transformación educativa que responda a las necesidades particulares de los educandos. En este sentido la educación tiene un carácter estratégico para el desarrollo de nuestro país,

debido a que es la mejor herramienta para construir nuestro futuro. Es fundamental evaluar la calidad de la educación, entre los propósitos, está el despertar en la comunidad educativa y en la nación, la conciencia de la necesidad de evaluar la calidad de la educación como medio indispensable de conocimiento, para generar acciones transformadoras. Es esencial conocer el logro en las diferentes áreas del conocimiento y acercarse al desarrollo personal y social del estudiante; por esta razón es necesario evaluar todos los factores que influyen en aras de obtener una mayor calidad educativa como son los docentes, alumnos, programas educativos y sistemas de evaluación.

Orellana (1996) le da importancia a la formación permanente del docente la cual debe promover actividades formativas que permitan reflexionar, aprender desde la propia práctica educativa, ofrecer oportunidades de analizar la repercusión de la tarea del profesor y favorecer un aprendizaje que parta de la situación de los alumnos, es aquí donde cabe destacar que el modelo pedagógico es fundamental para la labor realizada por el docente, siendo éste uno de los principales autores en la formación de la persona. Los resultados de esta investigación hacen notar que el hecho que los docentes sean de mayor edad, de una u otra manera se podría afirmar que este es un factor que les genera más autoridad en el conocimiento el cual puede ser dado por la experiencia; así mismo el evento de ser casados los enmarca en un modelo de autoridad dado el contexto particular en que se encuentran, así como al grado militar al que pertenecen los docentes hace pensar que debido a la experiencia muestran más dominancia para impartir los conocimientos. Es bien claro, que en la Escuela Superior de Guerra se trabaja con las tres Fuerzas Militares con un objetivo común, sin embargo, en cada una de las fuerzas existe una cultura y una educación particular que las

caracteriza. También se observó que los docentes manifiestan cierta preocupación por el proceso de capacitación, esto de alguna manera puede ser un buen indicador sobre la calidad de la educación en la Escuela Superior de Guerra. Por otro lado, es importante mencionar respecto al escalafón docente que no hay una preocupación notoria por ascender, ya que el 20% no ha escalafonado y el 25% se encuentra en el escalafón más bajo que es el quinto; esto puede indicar que en el proceso de selección de los docentes militares en la Escuela Superior de Guerra no se apoya en la experiencia como docente militar, ni en las investigaciones científicas que hayan realizado.

Flórez Ochoa (1999) define un modelo pedagógico como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía, ya que el maestro debe tener una visión clara acerca de los modelos pedagógicos a utilizar y un conocimiento amplio de cómo evaluar a sus alumnos, convirtiéndose en un indagador constante del proceso de enseñanza que diseña, desarrolla y evalúa con sus alumnos, de esta manera el docente debe poseer unos rasgos de la personalidad como una integración de actitudes, preferencias, reacciones sociales y emocionales con el fin de realizar una aproximación de lo que es el perfil del docente en diversos contextos.

En referencia a la relación entre el estilo pedagógico, personalidad y las características socio demográficas según el análisis correlacional de Sperman, se encontró que en los docentes militares es fundamental la formación y capacitación constante de los mismos, ya que el contexto en que se desarrollan les exige estar

capacitados y actualizados para colaborar de una manera más íntegra y comprometida con los alumnos oficiales. De igual manera, los docentes desde la práctica educativa tienen la posibilidad de ofrecer sus conocimientos en aras de contribuir con el progreso del país; en esta práctica cabe resaltar la importancia del modelo pedagógico a utilizar en el desarrollo de la clase, el uso de éste depende de la formación del docente y de la decisión y convicción que tenga acerca del modelo a utilizar. En algunos casos el docente decide no utilizar un modelo definido o combinar el uso del modelo tradicional o del modelo moderno, no implicando que se presente una influencia negativa en su acción docente. En dicha acción es fundamental analizar el perfil psicológico de los docentes ya que éste permite conocer los rasgos de personalidad que de una u otra manera se manifiestan en el desarrollo de las clases, facilitando el proceso de evaluación de desempeño docente por parte de los alumnos oficiales. Sin embargo, cabe anotar que a pesar que se observa una ligera tendencia de los docentes al modelo tradicionalista, se manifiesta que se hacen esfuerzos para ver la educación desde otra óptica.

Parra (1994) menciona que la calidad constituye un criterio que se utiliza para evaluar ciertas características de los procesos y logros de un sistema educativo, haciendo comparación. Una educación de calidad es aquella cuyas características hacen posible satisfacer las necesidades de formación que se plantea la sociedad, una educación que pretenda ser de calidad tiene que ser tan dinámica como la sociedad misma; una educación de calidad debe estar acorde con las necesidades sociales que están en movimiento, por lo tanto es importante hablar de indicadores de calidad donde Flórez Ochoa (1999) plantea que cuando se trata de evaluación de la calidad de

docentes, la fuente indirecta más rica de información son los mismos estudiantes .

Es así, como al interpretar los resultados obtenidos en esta investigación permite contrastar la importancia de los criterios que se definieron para el diseño del instrumento que logró evaluar tanto el desempeño como la calidad percibida de los docentes, encontrando que algunos ítems merecen ser revisados o eliminados con el fin de aumentar la confiabilidad del instrumento. De los cinco criterios se pueden tener como confiables el de motivación y desarrollo del proceso y definitivamente el criterio de calidad de contenido no debe tenerse en cuenta, recomendando la realización de un proceso de investigación en este aspecto. Es aquí donde vale la pena mencionar la importancia de realizar una evaluación institucional, debido a que ésta permite clarificar las debilidades y fortalezas que existen en el proceso educativo con el fin de elevar la calidad del mismo y a la vez abrir un espacio de reflexión al docente acerca de su desempeño.

De otro lado, y de acuerdo con los resultados obtenidos sería interesante para el campo investigativo aplicar este instrumento de evaluación de la calidad percibida de los docentes en otras instituciones de capacitación militar, ya que al aplicarlo en diferentes contextos los resultados arrojados serán similares a los obtenidos.

Por último se considera de interés que de acuerdo con los resultados expuestos se puedan realizar estudios que logren identificar las necesidades de capacitación, permitiéndoles apropiarse de las nuevas tendencias pedagógicas, este estudio sería relevante ya que colaboraría con la formación integral de los alumnos oficiales de la Escuela Superior de Guerra.

Esta investigación genera expectativas en el campo militar, ya que no se habían

realizado estudios puros relacionados con la evaluación y la calidad en la formación militar; a partir de esta se pueden analizar factores que influyen en la misma, y a la vez se puede realizar un documento generalizando de alguna manera la educación en las instituciones militares, dado que es muy homogénea.

La educación ha existido en toda la historia de la humanidad, pero los cambios que se han presentado en este siglo en la estructura social y familiar han llevado al educador a asumir su labor como una profesión, es decir a ejercer unas funciones reconocidas socialmente como necesarias para el normal funcionamiento de la sociedad, siendo imprescindible que haya un proceso educativo formal que sustente su integridad profesional.

Es muy satisfactorio observar la gran importancia que por fin se le esta prestando a la profesión de educar en la actualidad y la toma de conciencia del compromiso de esta labor , puesto que el educador tiene en sus manos la formación y orientación del hombre como persona y por ende el buen funcionamiento de la sociedad al ser el ser humano un ser social por excelencia y con mayor razón el docente militar ya que de alguna manera poseen el dominio y el poder de velar por el bienestar del país.

Referencias

Aguerrondo I. (1993) La calidad de la educación. Revista interamericana de desarrollo educativo, 116.

Ausubel D. (1.973) Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Ausubel (1990) Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. México: Trillas

Becerra. (1992) Educación para el Desarrollo. Ministerio de Educación.

Cajamarca (1994) La Formación Docente y el Desarrollo Investigativo.

Catell (1993) Lo Profundo de la Personalidad. Aplicación del 16 PF. Manual Moderno.

Clavijo (1997) El Gran Desafío de la Universidad de Cara al Tercer Milenio. Revista Nómadas.

Coll C. (1994). Análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Tecnología y comunicación educativas, 24, 3 – 28.

Coll, Palacios y Marchesi (1996) Desarrollo Psicológico y Educación. Ed: Alianza.

CNA (1997) Consejo Nacional de Acreditación.

Correa (1997) La Formación de Docentes: Una Estrategia para Acceder a una Pedagogía que propicie la Integración.

Craig (1994) Desarrollo Psicológico. México: Prentice Hall

Cruz Ramírez (1997) Educación y Calidad Total. Filosofía, Principios y Herramientas de Implementación.

Davidoff L. (1990) Introducción a la Psicología. México: Mc. Graw Hill.

Díaz (1998) Estrategia Docente para un Aprendizaje Significativo. Mc. Graw Hill.

Fernández R. (1993) El Cambio Educativo desde la Profesionalización del Docente hacia la Configuración de un Modelo de Profesor Investigador.

Ferrández y Sarramona (1990). La Educación: Constantes y Problemática Actual. Perú: Ediciones Ceac.

Flórez Ochoa (1999) Evaluación Pedagógica y Cognición. Colombia: Mc. Graw Hill.

García J. (1992) La Educación Básica para Adultos. Barcelona: Ceac.

Hernández F. (1990) Métodos y Técnicas de Estudio en la Universidad. Colombia.

ICFES (1990 y 1993) Instituto Colombiano de Fomento de Educación Superior.

Ley 115 General de Educación (1994).

Ley 30 de Educación Superior (1992).

Londoño E. (1996) El Papel de la Educación en Tecnología en el Desarrollo Nacional de los Países del Tercer Mundo. Colombia: CIUP.

Lucio (1990) Educación y Pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias. Mc. Graw Hill y relaciones.

MEN (1998) Ministerio de Educación Nacional.

Montealegre (1991) La Calidad de la Educación Superior. Revista de la Universidad de la Salle, 18, 61 – 87.

- Muñoz (1997) Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior.
- Orellana (1996) La Calidad del Docente de Educación Básica. (1° edición).
Fundación Polar.
- Osorio J. (1.990). Elementos para Evaluar la Acción Educativa. Colombia.
- Parra R. (1994) La Calidad de la Educación. Colombia: FES.
- PEI (1995) Proyecto Educativo Institucional.
- Pozo (1997) Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Morato
- Ruíz J. (1998) Cómo Hacer una Evaluación en Centros Educativos. (2° edición).
España: Narcea.
- Samper (1997) Tratado de Pedagogía Conceptual. Colombia: Fundación Alberto
Merani.
- Sarmiento (1999) Cómo Aprender a Enseñar y Cómo Enseñar a Aprender.
Psicología Educativa y del Aprendizaje. Colombia: Universidad Santo Tomás
- Sarmiento y Creus (1998). Desarrollo Basado en Competencias.
- Sierra (1990) Reflexiones sobre los Conceptos de Calidad y Excelencia de la
Educación Superior en Colombia.
- Sprinthall (1996) Una Aproximación desde el Desarrollo. Mc. Graw Hill
- Torres Z. (1996) Otra Evaluación, Otra Educación. Instituto de Estudios
Superiores.
- Werther (1989) Administración de Personal y Recursos Humanos. México: Mc.
Graw Hill.

ANEXO No. 1**ENCUESTA ESTRUCTURADA****CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRAFICAS**

Nombre: _____

Fecha de Nacimiento: DD ____ MM ____ AA ____ Edad: ____ años

Estado civil: Soltero __ Casado __ Separado __ Unión libre __ Viudo __

Grado Militar _____

Fuerza a la que pertenece: EJC ____ ARC ____ FAC ____

Formación Académica:

Relacione estudios formales que haya realizado diferentes a su profesión militar (A nivel técnico, tecnológico, profesional, especialización, maestría y doctorado).

NIVEL DE ESTUDIOS	INSTITUCIÓN	AÑO	PAÍS	TÍTULO
UNIVERSITARIOS				
TECNICO-TECNOLOGICOS				
POST-GRADO				
MAESTRIA				
DOCTORADO				

CATEGORIA DE DOCENCIA MILITAR: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA MILITAR _____

ANEXO No. 2

ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA DEPARTAMENTO DE EVALUACION EVALUACION DE ESTILOS PEDAGOGICOS

El objetivo de la presente encuesta es identificar los estilos pedagógicos utilizados por los docentes al desarrollar sus actividades educativas formales, por lo que a continuación encontrará una serie de frases que describen algunas características de desempeño. Usted debe elegir, con base a los dos extremos, la posición que más se aproxime a su conducta, para lo cual encontrará siete líneas entre las dos frases, usted debe marcar sobre el espacio que se acerca más a la frase con la esta de acuerdo, según su conducta docente:

1. Usted planea las clases con base a las necesidades particulares del grupo.	-----	1 Usted planea las clases de acuerdo a lo que establece previamente la institución.
2 En el proceso de enseñanza usted prefiere que el alumno genere sus propias conclusiones sobre los conceptos que maneja en el desarrollo de la clase.	-----	2. En el proceso de enseñanza usted prefiere guiar a los alumnos hacia una conclusión sobre los conceptos que se manejan en clase.
3. Usted considera favorable partir de los preconceptos que tienen sus alumnos sobre un tema determinado para desarrollar la clase.	-----	3. Usted considera favorable dar los lineamientos teóricos básicos, para poder iniciar la discusión acerca de un tema determinado en el desarrollo de la clase.
4. Usted considera prescindible la participación de los alumnos para definir la estrategia de evaluación.	-----	4. Usted considera imprescindible la participación de los alumnos para definir la estrategia de evaluación.
5. Para usted tiene mucha importancia la obtención de información acerca de los logros obtenidos por los alumnos al finalizar el proceso de aprendizaje.	-----	5. Para usted es importante la obtención de información acerca de los resultados obtenidos por los alumnos al finalizar el proceso de aprendizaje.
6. Lo principal para usted en el desarrollo de la clase es realizar una exposición magistral sobre los conocimientos específicos que se desarrollaran.	-----	6. Lo secundario para usted en el desarrollo de la clase es realizar una exposición magistral sobre los conocimientos específicos que se desarrollaran.
7. Usted prefiere realizar evaluaciones parciales sobre los logros que han obtenido los alumnos.	-----	7. Usted prefiere realizar solamente una evaluación final o sumativa sobre los resultados de la clase.
8. Para usted es indispensable valorar los procesos mentales que desarrolla el alumno para construir los conceptos.	-----	8. Para usted es indispensable valorar los resultados que obtiene el alumno.
9. Para usted lo principal en el desarrollo de su clase es direccionar el conocimiento transmitido a sus alumnos.	-----	9. Para usted lo principal en el desarrollo de su clase es permitir la libre construcción de conocimientos por parte de los alumnos.
10. En el desarrollo de su clase usted realiza actividades que promuevan el surgimiento espontáneo del conocimiento de sus alumnos.	-----	10. En el desarrollo de sus clases usted realiza actividades que direccionan el aprendizaje de los contenidos con base a los objetivos planteados previamente.
11. Durante el desarrollo de la clase para usted es primordial que se cumplan los objetivos que se tenían planteados.	-----	11. Durante el desarrollo de la clase para usted es primordial que el alumno construya y reorganice su conocimiento.

GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN.

ANEXO No. 3

ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA

EVALUACION

Esta evaluación tiene como fin analizar el proceso pedagógico y estrategias utilizadas por el docente en la Escuela. Se trata de ser lo más honestos en las respuestas para ser mejores y consolidar el proceso de formación. Cada uno de ustedes es parte fundamental en la formación y desarrollo de mejores militares profesionales, por eso su colaboración en el desarrollo de esta escala es muy importante.

A continuación encontrará varias opciones que solicitan alguna información para conocer sus puntos de vista sobre el trabajo, modelos, estrategias, su experiencia en la escuela, y la calidad del proceso de formación, así como su percepción acerca de como se dan las cosas a nivel pedagógico para el logro de objetivos; recuerde que no hay respuestas buenas o malas, todas las opciones son válidas. Esta encuesta es muy sencilla de contestar, tenga en cuenta sólo lo que usted piensa, hace y siente, y no se deje afectar por lo que piensan las personas que están a su alrededor o por lo que cree debería ser.

A continuación , usted encontrará una serie de cuestiones que pretenden calificar sus pensamientos, sentimientos y conductas en la escuela. Lea cada frase y marque el número que usted cree que le corresponde, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	Significa que usted esta en total desacuerdo con la afirmación	TD
2 a 3	Significa que usted esta parcialmente en desacuerdo con la afirmación	PD
4 a 5	Significa que usted esta parcialmente de acuerdo con la afirmación	PA
6	Significa que usted esta totalmente de acuerdo con la información	A

Marque con una X el número, según la opción que escoja para cada afirmación, según su punto de vista.

Ejemplo: El plan de clases se realiza adecuadamente, con una metodología clara y es bien conocido por cada alumno al inicio de cada período

TOTAL DESACUERDO	PARCIALMENTE EN DESACUERDO		PARCIALMENTE EN ACUERDO		TOTAL ACUERDO
1	2	3	4	5X	6

En el anterior ejemplo, la persona marca el número 5, esto significa que la persona está parcialmente en acuerdo con la afirmación.

Recuerde que la información será importante para cada día mejorar en el logro de nuestros objetivos, por favor no deje afirmaciones sin contestar; de nuevo gracias por su valiosa colaboración...

TOTAL DESACUERDO	PARCIALMENTE EN DESACUERDO		PARCIALMENTE EN ACUERDO		TOTAL ACUERDO
1	2	3	4	5	6

1.	La preparación de la clase tiene en cuenta el nivel de conocimiento y desarrollo mental del alumno	1	2	3	4	5	6
2.	El trabajo en clase enfatiza el proceso lógico-metodológico de construcción, descubrimiento, investigación y solución de problemas.	1	2	3	4	5	6
3.	El maestro presenta dificultad para combinar y usar adecuadamente los métodos de resolución de problemas, según los objetivos de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
4.	El docente crea un ambiente de participación y opinión en cada una de las clases	1	2	3	4	5	6
5.	Es realmente agradable asistir a esta clase	1	2	3	4	5	6
6.	Los contenidos de la materia son desarrollados estrictamente por el docente	1	2	3	4	5	6
7.	Se evalúan los contenidos pertinentes de acuerdo a los objetivos previamente planteados.	1	2	3	4	5	6
8.	Esta materia es poco estratégica en el desarrollo de la carrera militar.	1	2	3	4	5	6
9.	La planeación de las clases parte de las necesidades particulares del grupo con el que se trabaja	1	2	3	4	5	6
10.	El contenido de las clases se debe relacionar y articular mejor con el corpus total de conocimientos de la ciencia que se enseña y con el currículo institucional de la escuela.	1	2	3	4	5	6
11.	La presentación de cada concepto resalta afinidad y discordancia con conceptos aprendidos anteriormente.	1	2	3	4	5	6
12.	Se puede percibir un ambiente rígido y cordial en clase. El maestro en clase propicia que el alumno construya una elaboración propia del concepto enseñado, hasta que lo exprese con sus propias palabras.	1	2	3	4	5	6
13.	La predisposición para recibir esta materia ha sido muy positiva	1	2	3	4	5	6
14.	Los alumnos favorecen el proceso de formación, opinando acerca de los temas desarrollados	1	2	3	4	5	6
15.	Considero que en la evaluación el rango militar es un factor importante	1	2	3	4	5	6
16.	Los contenidos desarrollados en la materia favorecen el proceso de formación militar	1	2	3	4	5	6
17.	La calidad y pertinencia de los objetivos de aprendizaje NO se adecuan al contenido de la materia dentro del currículo y al nivel de desarrollo específico del grupo.	1	2	3	4	5	6
18.	El proceso de docencia se fundamenta más en la comprensión del proceso de elaboración de los conceptos más que en el aprendizaje de definiciones y formulaciones acabadas.	1	2	3	4	5	6
19.	El maestro en clase propicia que el alumno construya una elaboración propia del concepto enseñado, hasta que lo exprese con sus propias palabras.	1	2	3	4	5	6
20.	Los temas planteados por el profesor son muy aburridos y poco motivante	1	2	3	4	5	6

21.	Dedico muy poco tiempo para complementar, profundizar e investigar en los contenidos planteados en esta materia.	1	2	3	4	5	6
22.	Los compañeros se colaboran unos a otros para sacar adelante los trabajos.	1	2	3	4	5	6
23.	La estrategia de evaluación es estrictamente definida por el docente.	1	2	3	4	5	6
24.	El desarrollo de los objetivos y contenidos planteados en la materia se encuentran rígidamente ligados al proceso de desarrollo militar.	1	2	3	4	5	6
25.	El plan de clases precisa y diferencia niveles y áreas de aprendizaje, pero es flexible a las necesidades y condiciones del grupo.	1	2	3	4	5	6
26.	El trabajo en clase enfatiza el proceso lógico-metodológico de construcción, descubrimiento, investigación y solución de problemas	1	2	3	4	5	6
27.	El maestro introduce la clase con actividades o experiencias que son de poco interés de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
28.	El profesor mantiene constantemente la motivación de los alumnos por la clase	1	2	3	4	5	6
29.	Es poco factible acceder y compartir el espacio extraacadémico con el docente, para reforzar conceptos	1	2	3	4	5	6
30.	La estrategia de evaluación está de acuerdo con los objetivos y temas planteados en clase.	1	2	3	4	5	6
31.	Los temas carecen de proximidad con la realidad social, política y militar que requiere el alumno para el futuro	1	2	3	4	5	6
32.	Al inicio, el profesor presenta claramente los objetivos, metas y estrategias que va a utilizar para el desarrollo del área.	1	2	3	4	5	6
33.	El maestro discrimina críticamente el objeto y método de la disciplina y el valor de cientificidad relativo que puede asignársele a los contenidos que enseña.	1	2	3	4	5	6
34.	El maestro y los estudiantes extraen y resaltan la relevancia del nuevo conocimiento para sus intereses vitales y sociales y de aplicación a la realidad.	1	2	3	4	5	6
35.	Mi motivación para el desarrollo de los contenidos consignados en la materia ha sido baja.	1	2	3	4	5	6
36.	El profesor facilita el espacio para desarrollar los contenidos de la materia gracias a la construcción de criterios comunes	1	2	3	4	5	6
37.	El profesor NO retroalimenta pertinentemente al alumno con cada trabajo realizado.	1	2	3	4	5	6
38.	Los conceptos de clase son de un alto grado de aplicabilidad en el desarrollo de la carrera militar futura.	1	2	3	4	5	6
39.	Generalmente, los objetivos de aprendizaje se encuentran muy poco estructurados lógicamente y secuencialmente de acuerdo con el tema y la capacidad de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
40.	Los contenidos propuestos y desarrollados en clase son actualizados y basados en bibliografías y documentos contemporáneos.	1	2	3	4	5	6
41.	El docente denota poco interés por conocer las debilidades y fortalezas del grupo para facilitar el proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6
42.	El docente se apoya en ayudas didácticas asistidas por computador para el desarrollo de sus clases.	1	2	3	4	5	6
43.	Los métodos y medios utilizados por el docente son rígidos y planos; no estimulan la participación activa del alumno.	1	2	3	4	5	6

44.	El profesor evalúa con equidad y transparencia, independiente de la situación y rango militar de los alumnos	1	2	3	4	5	6
45.	La evaluación propuesta se adecua a los objetivos de aprendizaje planeados y a los medios efectivamente disponibles para su logro.	1	2	3	4	5	6
46.	. El profesor estimula la investigación y el desarrollo de nuevas tendencias en la materia	1	2	3	4	5	6
47.	El docente favorece la comunicación con el alumno de manera abierta y oportuna, sin importar el rango	1	2	3	4	5	6
48.	El profesor es poco recursivo para aproximar de una manera didáctica a los alumnos con el tema de clase	1	2	3	4	5	6
49.	El profesor mantiene una actitud positiva, que motiva a los alumnos a desarrollar cada uno de los temas.	1	2	3	4	5	6
50.	El ambiente de clase facilita la comunicación e interacción entre los compañeros y el docente.	1	2	3	4	5	6
51.	Los contenidos de la materia son transmitidos de forma rígida y magistral	1	2	3	4	5	6
52.	La clase se desarrolla con una metodología acordada entre el docente y los alumnos	1	2	3	4	5	6
53.	La estrategia didáctica planeada carece de técnicas de enseñanza pertinentes a cada tema específico.	1	2	3	4	5	6
54.	Según lo expuesto en clase, el docente se actualiza en cursos, seminarios y programas de educación continuada.	1	2	3	4	5	6
55.	Se puede percibir un ambiente cordial en la clase	1	2	3	4	5	6
56.	El docente facilita los espacios de autoevaluación como factor importante en la evaluación general.	1	2	3	4	5	6
57.	El docente favorece, el que los contenidos sean de una gran utilidad para el desarrollo óptimo futuro del alumno.	1	2	3	4	5	6
58.	En esta materia considero que he sido un excelente alumno	1	2	3	4	5	6
59.	El profesor favorece e incentiva la participación en sus clases	1	2	3	4	5	6
60.	Los temas y planteamientos expuestos son poco actualizados, y de pobre utilidad y práctica en el desempeño militar futuro.	1	2	3	4	5	6

GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

ANEXO No. 4

DICCIONARIO DE CODIFICACIÓN

List of variables on the working file

Name	Position
SUJETO Print Format: F7.1 Write Format: F7.1	1
EDAD Print Format: F4.1 Write Format: F4.1	2
ESTADO CIVIL Print Format: F12.1 Write Format: F12.1	3
Value Label	
1,0 SOLTERO	
2,0 CASADO	
3,0 SEPARADO	
4,0 VIUDO	
5,0 UNION LIBRE	
GRADO MILITAR Print Format: F14.1 Write Format: F14.1	4
Value Label	
1,0 CORONEL	
2,0 TENIENTE CORONEL	
3,0 CAPITAN DE CORBETA	
4,0 CRIM	
5,0 CAPITAN DE NAVIO	
FUERZA Print Format: F6.1 Write Format: F6.1	5
Value Label	
1,0 EJERCITO	
2,0 FUERZA AEREA COLOMBIANA	
3,0 ARMADA NACIONAL	

EDUCACIÓN 6

Print Format: F10.1
Write Format: F10.1
Missing Values: ,0

Value Label

1,0 UNIVERSITARIOS
2,0 TECNICO-TECNOLOGICOS
3,0 POSTGRADO
4,0 MAESTRIA
5,0 DOCTORADO

CATEGORIA DOCENCIA MILITAR 7

Print Format: F10.1
Write Format: F10.1

Value Label

1,0 PRIMERA
2,0 SEGUNDA
3,0 TERCERA
4,0 CUARTA
5,0 QUINTA

AÑOS DOCENTE 8

Print Format: F15.1
Write Format: F15.1

DISTORSION MOTIVACIONAL 9

Print Format: F26.1
Write Format: F26.1

A 10

Print Format: F2.1
Write Format: F2.1

B 11

Print Format: F2.1
Write Format: F2.1

C 12

Print Format: F2.1
Write Format: F2.1

E 13

Print Format: F2.1
Write Format: F2.1

F	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	14
G	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	15
H	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	16
I	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	17
L	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	18
M	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	19
N	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	20
O	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	21
Q1	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	22
Q2	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	23
Q3	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	24
Q4	Print Format: F2.1 Write Format: F2.1	25

ANSIEDAD	26
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
Introversión Extroversión	27
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
Control Social	28
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
Dependencia Independencia	29
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
Objetividad Subjetividad	30
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
Creatividad	31
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
Neurotismo	32
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
Psicotismo	33
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
Liderazgo	34
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
Propensión a accidentes	35
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	
ESTILO PEDAGOGICO	36
Print Format: F8.2	
Write Format: F8.2	