



Aportes para la construcción de la Educación Superior

POLÍTICAS EDUCATIVAS, INCLUSIÓN CON
CALIDAD

by Angel Augusto Roggiero

Roggiero, Angel Augusto

Aportes para la construcción de la educación superior / Angel Augusto Roggiero. -
1a ed. - San Rafael : Angel Augusto Roggiero, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-86-0819-8

1. Educación Superior. 2. Ciencias de la Educación. I. Título.

CDD 378.007



Aportes para la construcción de la Educación Superior por Angel Augusto Roggiero se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Índice

LA TUTORÍA, UNA MEDIACIÓN CONTRA EL FRACASO ACADÉMICO

Índice.....	4
Introducción.....	8
La tutoría, una mediación contra el fracaso académico.....	9
Experiencia de esta forma de trabajar.....	10
Tutoría, una aproximación sistémica a una relación pedagógica particular.....	11
Metodología de la encuesta.....	13
Análisis de los resultados.....	14
Las modalidades de tutoría en la universidad.....	14
Tutoría de acompañamiento.....	14
Tutores: estudiantes o futuros profesores.....	15
¿Qué es una sesión de tutoría?.....	15
Proyectos profesionales.....	16
¿Tutores en autoestudio?.....	17
Cómo manejar la tarea.....	18
Cómo realizar la tarea.....	19
Hacia una definición del rol y roles del tutor.....	20
Conclusión.....	23
Bibliografía de referencia.....	27
La gobernanza de las universidades basada en la calidad.....	28
Introducción.....	29
1.1. Crecimiento en el Marco Nacional y Gestión Administrada de la Universidad.	32
1.2. El capitalismo globalizado y la redefinición de las estructuras de gobierno universitario.....	34

2. Características de calidad como herramientas para operadores de construcción y mercados universitarios.....	36
2.1. La fábrica de la universidad "emprendedora"	36
2.2. Uso versátil de dispositivos de medición y gestión de calidad.....	38
2.2.1. Intenta estandarizar el "producto"	38
2.2.2. Armonización de contenidos: ECTS y Tuning	39
2.2.3. Proceso de aseguramiento de la calidad.....	40
2.2.4. Rankings y ganadores.....	42
Conclusión: ¿Hacia un adelanto de la NMP? Regulación por la calidad de un mercado libre de universidades.....	43
Bibliografía de referencia.....	47
Andragogía, una apuesta por individuo	48
Introducción.....	49
Los principios fundamentales	50
A. Del aprendiz	50
a) Enfoque en el alumno.....	50
b) Restaurar la dignidad de uno.....	51
Bibliografía de Referencia	65
La evaluación interactiva del aprendizaje en educación superior: interés pedagógico y sus límites.....	67
Introducción.....	68
La evaluación sigue "en construcción" en la universidad francesa.....	68
La "apuesta" formativa de la evaluación interactiva en pedagogía universitaria.....	69
La presentación del esquema de evaluación interactiva propuesto a estudiantes de máster.	71
Desde los aprendizajes previstos hasta los aprendizajes percibidos: ¿qué observación, qué perspectivas de mejora?	74

El punto de referencia en la prueba de la práctica de evaluación mutua: la evaluación comparativa como perspectiva	75
El valor del dispositivo: los co-evaluadores.	77
Conclusión.....	78
Bibliografía de referencia.....	80
Visión del currículum. Perspectiva general y debates contemporáneos..	81
Introducción.....	82
Debates curriculares contemporáneos	83
El currículum como compromiso permanente	83
Centralización y descentralización en complementariedad.	84
Brechas en el currículum y sus consecuencias.	85
Tensiones entre resultados y proceso	86
El papel de los docentes en el cambio	86
Estudiantes más independientes	87
La evolución de las relaciones entre docentes y alumnos.....	88
Las escuelas como entorno de aprendizaje.	89
Enfoques basados en competencias: polémicos e innovadores	89
Bibliografía de referencia.....	90

LA TUTORÍA, UNA MEDIACIÓN CONTRA EL FRACASO ACADÉMICO

Introducción

Todo el trabajo científico de los últimos diez años sobre los estudiantes confirma el papel predominante de los métodos de estudio como factores de discriminación y éxito. La entrada a la universidad es, para estudiantes, un período de iniciación o alojamiento. El estudiante debe poder manejar muchas situaciones sociales específicas (registro, búsqueda de módulos, identificación de los procedimientos de examen). También se requiere reajustar sus prácticas de estudio a diversas formas de situaciones pedagógicas (conferencias, tutorías, clases, aprendizaje a distancia, aprendizaje mutuo, etc.). Ante esta situación de reconstrucción contextualizada de los conocimientos técnicos, estratégicos y cognitivos, los alumnos desarrollan perfiles diferenciados de acciones. Es interesante abordar esta heterogeneidad de comportamiento, dentro y fuera de clase, para describir mejor las acciones de los estudiantes y explicar los elementos constitutivos de una práctica de estudio que otros llaman una "profesión".

Para abordar esta diferenciación de las modalidades de acción, varios estudios querían describir las estrategias de aprendizaje de los alumnos en clase. Otros han estudiado este periodo de un punto de vista más sociológico para abordar las prácticas de los estudiantes en un contexto social global. Pero, en ambas perspectivas, las prácticas autónomas de los estudios "más allá del curso" aparecen como un elemento discriminatorio en el comportamiento de los estudiantes y en los cursos de. El refuerzo de estas prácticas de estudios y comportamientos sociales está en el centro de los mecanismos de mediación y apoyo establecidos por nuestras estructuras universitarias.

Las prácticas autónomas de los estudios "más allá del curso" aparecen como un elemento discriminatorio en el comportamiento de los estudiantes y en los cursos de éxito. Ya sea en el refuerzo de estas prácticas de estudios y comportamientos sociales está en el centro de los mecanismos de mediación y apoyo establecidos por nuestras estructuras universitarias. Ya sea en el Seminario de primer año o durante las sesiones de metodología del trabajo universitario, el objetivo de los formadores es ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de la especificidad del trabajo del estudiante y, por lo tanto, adaptar las estrategias de aprendizaje a las modalidades de estudio académicos.

La tutoría, una mediación contra el fracaso académico.

Con el fin de ayudar a la integración en el trabajo universitario y permitir una mejor "conexión" universitaria, la tutoría metodológica se presenta a menudo como uno de los elementos que mejora el desempeño de las acciones. Durante casi diez años en Francia, muchas universidades han utilizado esta situación particular de enseñanza-aprendizaje. Además, el hecho de desafiar esta situación de enseñanza-aprendizaje implica un posicionamiento claro en el debate permanente de las universidades que quieren que esta actividad sea formativa y colocan muchas barreras en la actividad misma para evitar que el tutor sustituya al maestro. En este tipo de mediación educativa, los tutores intervienen de manera original y, a menudo, inventan, en el campo, una modalidad particular de co-entrenamiento. Pocos estudios se han dedicado al estudio de esta práctica de entrenamiento original. Nuestro aporte por lo tanto apunta a describir "la práctica del tutor". No nos centraremos aquí en las prácticas pedagógicas de los estudiantes, sino en la actividad de "capacitación" que los tutores implementan. A través de sus discursos y los de los estudiantes que asisten a las sesiones, trataremos de aclarar las muchas paradojas de esta práctica de entrenamiento.

Los últimos cinco años han dado sus frutos en la política universitaria. La nueva mirada a los procesos de autoaprendizaje ha contribuido favorablemente a la diversificación de los esquemas de capacitación y a la reflexión sobre las mediaciones educativas. El reconocimiento de la capacidad del individuo para darse a sí mismo "sus propios maestros" está en el corazón de estas teorías. El autoaprendizaje se define como una modalidad de aprendizaje en la que el alumno asume la responsabilidad de las actividades de aprendizaje. Moviliza recursos (información, experiencias, pares, ex pares) para un proyecto que planifica, implementa y evalúa situaciones. La modalidad de autoaprendizaje en la que el individuo actúa solo como "fuera del mundo" es un mito que incluso las prácticas de autoaprendizaje no alcanzan. Todos los métodos de auto-entrenamiento están en un continuo entre una hetero-dirección de los comportamientos de aprendizaje y una autodirección de estos aprendizajes.

Por último, promover el entrenamiento de los estudiantes en metodologías universitarias e implementar las llamadas políticas de "enseñanza a medida" es

un factor para reconocer la diferenciación de los esquemas de capacitación. El desarrollo de sistemas de apoyo para el éxito a nivel de pregrado, y especialmente la tutoría, reforzó la idea de que la universidad debería juzgar la necesidad de prácticas de estudio que vayan más allá de las actividades formales de capacitación. Estas actividades de acompañamiento o formación responden a un principio general de individualización de las formaciones y, por lo tanto, apuntan a que el estudiante sea lo más autónomo posible en sus acciones. El tutor es un compañero que explica sus consejos técnicos o se convierte en un consultor que basa su experiencia en la experiencia concreta de su propia formación. Este modelo guardián encuentra su origen en el mundo del trabajo y en el modelo anglosajón trayectoria académica de estudios. Siempre es un compañero que, en este tipo de situación, es un tutor. Es reclutado a nivel de posgrado o, más a menudo, a nivel de posgrado, y es responsable de respaldar la actividad de enseñanza gracias a un know-how práctico construido por él mismo. Este conocimiento no es, por definición, muy accesible para el profesor que no tiene la experiencia de este tipo de trabajo. Aquí, nuevamente, las prácticas informales de estudio, para mejorar, están en el centro de estos dispositivos es un tutor.

Experiencia de esta forma de trabajar.

Al estudiar estas prácticas, presentadas por algunos como soluciones ideales para la evolución de las prácticas universitarias y, por otros, como un simple refuerzo del aprendizaje de los estudiantes más talentosos, quisimos describir primero las prácticas declaradas de los estudiantes. Tutores y relacionarlos con las representaciones y peticiones de los alumnos. Por prácticas declaradas nos referimos al "decir sobre hacer" de los actores.

Este discurso, desde el punto de vista de los tutores, debe distinguirse de las prácticas reales que podrían definirse como el discurso de un tercero (el investigador, por ejemplo) sobre estas mismas prácticas. Ya que se trata de estudiantes, Nos interesarán sus representaciones sociales, que definimos tomando prestado de Jodelet (2009): "Las representaciones sociales son el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad externa al pensamiento y de la elaboración psicológica y social de ésta realidad. [...] En general, se reconoce que las representaciones sociales, como sistemas de

interpretación que rigen nuestra relación con el mundo y con los demás, guían y organizan los comportamientos sociales y las comunicaciones".

Al examinar las concepciones cruzadas de estudiantes y tutores, hemos demostrado que el surgimiento de nuevas prácticas académicas de mediación de aprendizaje debe analizarse en un contexto que interactúe. Por lo tanto, optamos por entrevistar a todos los tutores de nuestra universidad y cruzar sistemáticamente sus comentarios con las opiniones de los estudiantes que supervisan. Lejos de fomentar un consenso en las opiniones, esta doble visión de las prácticas declaradas da lugar a demandas y acciones contradictorias. Además,[3] que ya no se atreve a decir su nombre.

Tutoría, una aproximación sistémica a una relación pedagógica particular.

Los objetivos del sistema de tutoría son mejorar el éxito de los estudiantes de ingeniería en la Universidad Nacional de Cuyo y también reducir la tasa de deserción al ayudar a los estudiantes en su integración universitaria. Entonces, en general, es un sistema de apoyo para fines de capacitación. Los estudiantes no se seleccionan de los resultados de la evaluación (modalidad de recuperación) y la universidad no organiza sesiones de pre-estudio sobre el modelo anglosajón de seminarios para estudiantes de primer año. Cuando se observan las modalidades de supervisión, la universidad recurre sistemáticamente a los estudiantes de la misma disciplina y ningún profesor interviene directamente en la formación (los profesores son responsables del dispositivo y siguen a los tutores). En cuanto al contenido, la tutoría es esencialmente una tutoría de remediación disciplinaria, incluso si a veces se desarrolla el enfoque metodológico, de manera más artesanal que sistemática. No encontramos sesiones regulares de capacitación en la metodología de estudios como es el caso de otras universidades.

Para lograr estos objetivos, las actividades de tutoría son diversas. Los dos más importantes consisten en un tutorial de recepción que apunta a brindar una ayuda administrativa e informativa en relación con el Servicio de información y orientación universitaria y en una tutoría de acompañamiento durante los talleres.

Respondiendo lo más posible a la solicitud de los estudiantes que participan en las actividades de tutoría, los tutores abordan, en grupos o individualmente,

contenidos tales como la toma de notas, el método de disertación y / o comentario de texto, la expresión oral preparación de presentaciones, bibliografía, informe de lectura, redacción de una hoja de lectura, comprensión de un texto, interpretación de resultados estadísticos, ejercicios de gramática, vocabulario, etc . El apoyo metodológico para el uso de equipos informáticos, especialmente durante la investigación documental, es cada vez más importante. En este artículo, solo discutimos el segundo tipo de tutoría, el de acompañamiento, con el objetivo de estudiar más específicamente este tipo de práctica pedagógica. En nuestra opinión, las prácticas pedagógicas se derivan de la situación en la que despliegan una parte significativa de su especificidad. Demasiado tiempo concebido como un objeto complejo y, por lo tanto, simplificable, la situación pedagógica ha sido a menudo captada desde una dimensión explicativa y una dimensión explicada, esta última representa sistemáticamente los resultados de los estudiantes en las pruebas de control de conocimiento. El enfoque analítico transmitido por el modelo matemático nos dio leyes operativas a partir de las cuales era posible anticipar y, por lo tanto, predecir, prescribir en términos de la práctica pedagógica.

Como objeto complejo, una situación de enseñanza-aprendizaje no puede simplificarse ni resumirse comparando variables explicativas y variables explicadas por medio de relaciones causales. Más bien, nos enfocamos, desde el modelado sistémico, a estudiar cómo se organizan las interacciones entre los diferentes componentes del sistema. Es el estudio de los organizadores de situaciones de enseñanza-aprendizaje en contexto y, entre ellas, las "prácticas declaradas" de los tutores que nos dedicaremos. Por las prácticas declaradas, es necesario escuchar "decirlo sobre el hacer" o más simplemente lo que declara hacer los actores, los tutores, en la situación educativa, la tutoría.

Nuestro objetivo, en el uso de herramientas estadísticas y / o tratamientos multidimensionales, ya sean clasificaciones o análisis léxicos, no apunta a una "confirmabilidad" que podamos extraer de una triangulación de teorías pero tiende a identificar, en los sistemas que estudiamos, el poder organizador de esta o aquella dimensión. Nuestra búsqueda no es veridicatoria ni confirmatoria; Queremos estudiar los organizadores de prácticas de tutores en contexto. Nuestros modelos de referencia son modelos "de" y no "para".

Metodología de la encuesta

Primera etapa- Nuestro artículo se basa en la investigación realizada por el Servicio de apoyo pedagógico durante el segundo semestre del año académico 2018. El trabajo abarca a todos los tutores de nuestra universidad que ejercen durante este período. Al principio, durante las reuniones individuales con estos tutores, una persona recibió instrucciones de un cuestionario para recopilar sus respuestas. Este cuestionario, que incluía preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas, tenía como objetivo: (a) los antecedentes sociales y académicos de los tutores, sus planes de carrera; (b) la práctica de la tutoría, la experiencia adquirida, las motivaciones de los tutores, las cualidades percibidas y las deficiencias profesionales; c) representaciones de la ocupación estudiantil; (d) una descripción de las actividades de tutoría; e) la opinión de los tutores sobre el impacto de las acciones de tutoría; f) Autoevaluación de su labor de tutoría.

A partir de las respuestas a la encuesta de los 120 tutores, realizamos una clasificación jerárquica ascendente (CJA) que nos dio una tipología que se presenta a continuación. Este análisis, una clasificación jerárquica ascendente realizada con el software Statlab de SLP, consiste en construir clases homogéneas de individuos según un grupo de variables. La métrica subyacente es chi-cuadrado. El CJA nos proporciona un dendograma que ilustra la agregación progresiva de individuos y clases de individuos según su proximidad estadística calculada a partir de sus respuestas a las preguntas seleccionadas. La elección del investigador es el truncamiento del dendograma en tres (o más / menos) clases.

Segundo paso : en una segunda fase (año académico 2019), entrevistamos a 30 tutores de los 120 consultados el año anterior para aclarar sus acciones y, por lo tanto, recopilar sus propuestas para mejorar el dispositivo. Procedimos a elegir a estos 30 tutores de un sorteo entre cada una de las clases de individuos que habíamos identificado después de la CJA. La tabla de entrevistas utilizada se probó con los tutores del año anterior y dio lugar a usos complementarios en el estudio de las prácticas de estudio de pregrado.

A través de estas entrevistas, tuvimos acceso a las prácticas declaradas de los tutores. Para el análisis del corpus de entrevista, utilizamos el software Alceste. Esta herramienta es un software para el análisis de datos textuales cuyo objetivo

es clasificar las diferentes afirmaciones (el cuerpo de entrevistas) según el vocabulario. Este análisis estadístico se basa en la métrica de ji cuadrado.

Análisis de los resultados.

Las modalidades de tutoría en la universidad.

Como parte del sistema de apoyo para el éxito, 120 estudiantes actúan como tutores. Reclutados de acuerdo con el nivel mínimo de dominio, son en su mayoría del segundo ciclo y muy pocos están inscritos en la preparación de competencias de enseñanza.

De las 18 personas que respondieron "otras" a la pregunta sobre su origen, 12 están inscritas, es decir, la competencia disciplinaria de la educación secundaria muy selectiva que permite enseñar en la escuela secundaria y la universidad.

De los tutores encuestados, 48 (53,3%) asistieron a la recepción de septiembre. Están moderadamente satisfechos con las intervenciones. Consideran que la capacitación proporcionada por el servicio de orientación es satisfactoria, aunque consideran que no están lo suficientemente informados sobre los cursos.

Tutoría de acompañamiento

La tutoría de acompañamiento toma dos formas muy distintas: el tutor proporciona una presencia permanente en una sala y responde a las solicitudes de los estudiantes u organiza sesiones grupales. Los tutores se reunieron con los estudiantes en diferentes lugares, como la FCAI en el marco de los talleres colectivos (25%), la FCAI en el marco de la respuesta ocasional durante la permanencia (22%), durante el registro de la Estudiante (18%), la UFR en sesión individual (16%), en la biblioteca del departamento (3%) y en la biblioteca universitaria (1%).

La opinión de los tutores, según los diferentes tiempos de la actividad de tutoría, es principalmente favorable. Solo las actividades de tutoría bibliotecaria reciben una opinión más negativa. Los tutores prefieren recibir estudiantes en grupos organizados (2 a 5 estudiantes). No quieren recibir estudiantes solos. La tenencia solo otorga el 25% de las opiniones favorables.

Sobre estos dos últimos aspectos, las opiniones de los tutores son bastante diferentes de las recopiladas directamente de los estudiantes. Estos últimos favorecen a pequeños grupos y tutorías individuales.

La comparación de las respuestas de los tutores con las de los estudiantes de pregrado según este mismo dispositivo de tutoría ilustra las paradojas de esta actividad..

Si ahora examinamos las solicitudes de capacitación hechas a los tutores, claramente notamos una fuerte demanda de ayuda con la preparación del examen y la comprensión del curso. Por lo tanto, todas las solicitudes corresponden a un refuerzo del curso y no para ayudar con la integración universitaria o la asistencia metodológica. Sin embargo, si comparamos las demandas de los estudiantes con los tutores y su evaluación de la tutoría, hay diferencias significativas.

La diferencia es fuerte, según los tutores, entre la solicitud hecha a los tutores y la evaluación de los estudiantes en lo que respecta a la capacitación en técnicas de estudios y, especialmente, en lo que respecta a la evaluación de los trabajos. También es notable en relación con futuras direcciones y aspectos administrativos, dimensiones que se desvían del contenido clásico del acompañamiento de tutoría.

Tutores: estudiantes o futuros profesores.

El tutor no se posiciona sobre este tema cuando se le pide que se defina. Contrariamente a la definición del tutor por parte de los alumnos, se describe a sí mismo como un facilitador que ayuda a los alumnos a conocer mejor las técnicas de los estudios.

Esta comparación entre las respuestas de los tutores y las de los estudiantes revela fuertes divergencias con respecto a la función del tutor y las expectativas con respecto a esta función. Los estudiantes prefieren modalidades correlacionadas con el éxito disciplinario (un buen estudiante), los tutores eligen las dimensiones en relación con el contacto humano y el control de la relación (un facilitador). Estos datos también se ponen en perspectiva con la concepción que cada parte tiene de la situación de la tutoría. A la pregunta "¿Qué significa una sesión de tutoría para usted?" Obtenemos las respuestas en la Figura 6.

¿Qué es una sesión de tutoría?

Para los tutores, una sesión es principalmente un espacio para el diálogo. Además, solo un tercio de las respuestas están realmente relacionadas con el trabajo escolar. Esto sugiere que el tutor tiene la impresión de proporcionar una función más social que la escuela.

Este enfoque diferenciado del papel de los tutores y la visión contradictoria de las sesiones también nos cuestiona sobre la diversidad de las situaciones de tutoría. Los tutores y estudiantes perciben de manera diferente una situación que se vive en común. Por ejemplo, cuando los estudiantes dicen que es la mayoría, que el tutor es un profesor y el estudiante, que se destacan en relación con los tutores de los proyectos profesionales.

Proyectos profesionales

Un poco más del 55% de los tutores encuestados están preparando una competencia o están considerando inscribirse y están recurriendo a competencias de enseñanza.

Estos resultados muestran claramente que, para la mayoría de estos tutores, la orientación profesional es la de la enseñanza. Valoran las competencias con enfoque disciplinario, lo que concuerda con el gran interés que ya habíamos notado por el contenido de los estudios. Esta orientación profesional debería llevarnos a analizar con particular atención las percepciones que tienen sobre esta primera "experiencia profesional".

Al mismo tiempo, al entrevistar a los tutores sobre la utilidad de estas sesiones para sí mismos, el 42.2% dice que es una de las maneras de tener una experiencia de enseñanza. La mayoría, por lo tanto, tiene un proyecto de orientación profesional, pero no utilizan esta experiencia de la misma manera. Finalmente, se colocan fuertemente del lado de sus compañeros y rechazan la imagen del maestro, incluso si esperan convertirse en uno.

En este punto, un tratamiento multidimensional de las respuestas de los tutores hace posible tipologizar a nuestro público y hacer surgir tres grandes concepciones de las situaciones de tutoría fuertemente influenciadas por el proyecto profesional del tutor.

Las sesiones de tutoría son experiencias anticipadas de la profesión docente: para el 47%, la tutoría es una forma de tener experiencia en la enseñanza; Un tutor es un futuro maestro. La antigüedad en el papel de tutor se toma como un

activo en sus actividades. Las sesiones de tutoría no son momentos de diálogo con los estudiantes y no permiten crear enlaces.

Las sesiones de tutoría son momentos de diálogo entre colegas : para el 24%, los talleres de tutoría son espacios para el diálogo que ayudan a construir relaciones con los estudiantes. Los guardianes son vistos como animadores. La asistencia a talleres de tutoría ayuda a los estudiantes a hacerse cargo de su proyecto de estudio.

Los tutores no se consideran a sí mismos como profesores, pero creen que ser un tutor no se trata de ganar experiencia. Con respecto al contenido de una sesión de tutoría, no hay duda de dar ejercicios adicionales a los estudiantes. El discurso aquí es el de los sujetos que se perciben más como tutores particulares. Las sesiones de tutoría son oportunidades para revisar el curso . Para el 29%, esta clase de discurso favorece el hecho de que el mejor recurso del tutor es la facilidad de la disciplina. Ser tutor es especialmente la oportunidad de descubrir y experimentar. La participación en la tutoría no está relacionada con un objetivo en particular, como convertirse en profesor. Estas son declaraciones que muestran una apertura mental conducente al descubrimiento.

¿Tutores en autoestudio?

Si agregamos a estas observaciones las respuestas comparativas de los tutores y los estudiantes a la escala de medición de las habilidades de aprendizaje autodireccional podemos hacer un retrato bastante preciso de estos tutores.

En general, los guardianes de los estudios de las prácticas sociales y metodológicamente más eficaz que las de los estudiantes. La capacidad de usar el otro como una palanca de aprendizaje es particularmente notable. Estos tutores desarrollan prácticas de autoformación dentro de la universidad.

En una encuesta sobre las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, encontramos que para el "buen estudiante", el trabajo en grupo a menudo se considera ineficaz para mejorar el trabajo de aprendizaje. Los estudiantes en dificultad, por su parte, necesitaban que el grupo aprendiera. Podemos identificar globalmente comportamientos de tutoría, altamente sociales. Al 92%, estos tutores dicen que aprenden mejor en grupo. Están felices de debatir con otros (93.3%), les gusta enseñar a otros sus descubrimientos (93.3%); a menudo

discuten con otros después de la clase (67.4%). Además, los tutores son lectores más efectivos de trabajos teóricos (84, 4%) a pesar de que sus enfoques documentales aún son vacilantes (solo el 46.6% busca documentos inmediatamente después del curso). Se comprometen personalmente durante el curso (77%) y participan en actividades (79.1%).

Este retrato de un estudiante socialmente insertado, que utiliza el grupo como una palanca para la enseñanza y el aprendizaje, un buen lector y capaz de organizar sus estudios, es, por supuesto, diametralmente opuesto al del estudiante que aprende de memoria, para quien leer una tarea, que tiene problemas para organizarse y no le gusta aprender.

Agregue a este retrato los resultados anteriores y debemos tener en cuenta que para los tutores, las actividades de tutoría son para muchos una preparación para las profesiones de la educación al mismo tiempo como un medio natural de diálogo con otros de su conocimiento. Bien integrados en la universidad, utilizando la formación e intercambio en sus propios estudios, los tutores experimentan con prácticas de coaching que se deducen en gran medida de su experiencia personal. Buenos estudiantes o con suficiente fluidez disciplinaria, invierten en sus actividades de capacitación las habilidades electorales y metodológicas que creen que pueden dominar.

Cuando tienen dificultades para dominar la situación de entrenamiento, piensan que esta falta de dominio se debe a los aspectos disciplinarios. Les resulta difícil identificar en su experiencia los elementos que podrían coincidir con la demanda y rechazan la idea de que la falta de aprendizaje del estudiante es atribuible únicamente al tutor. Si comienzan, tienen dificultades para percibir las dificultades de los estudiantes y están menos convencidos de la efectividad de sus intervenciones. La búsqueda de un proyecto profesional hacia la enseñanza de carreras y la experiencia adquirida en esta función de "capacitación" corresponde a una buena y / o muy buena opinión de la acción de tutoría.

Cómo manejar la tarea

En general, los tutores tienen dificultades para definir y evaluar sus acciones porque dicen que realmente no saben cuál es el comportamiento ideal de un estudiante inscrito en un dispositivo de tutoría. Tienen una imagen positiva de su actividad (67% buena o muy buena) y consideran que cuando el estudiante

cambia sus formas de aprender, es que la tutoría ha dado sus frutos. Lo contrario no es cierto, no saben si deben atribuir a una posible incompetencia del tutor el hecho probable de que el estudiante no aprende nada.

Los tutores dicen que no se dan por vencidos por las dificultades de los estudiantes, no se desaniman y toman su tarea en serio, especialmente porque sienten que las dificultades encontradas por los estudiantes han sido suyas. Cuando se encuentran con un problema en la relación de tutoría, declaran que hacen lo necesario para resolverlo, incluso si admiten que no siempre dominan la situación.

Ante una tarea mal definida, sin información / capacitación pedagógica, los tutores "leen" sus actividades no desde una cuadrícula compuesta por habilidades ad hoc , sino más bien desde elementos más generales. Lo que usan para explicar sus prácticas es su propia historia. En este proceso de autoconstrucción de una práctica profesional, actúan de manera diferente al centrarse en acciones y decisiones que hemos caracterizado desde tres polos de orientación.

Cómo realizar la tarea.

Cuando se le pregunta: "¿Qué haces durante las sesiones de tutoría?", A los tutores les resulta difícil responder globalmente. Parece que estas sesiones dependen en gran medida de las demandas de los estudiantes. Sin embargo, podemos identificar algunos datos relacionados con la elección de tareas, los medios utilizados, el contenido y la conducción y organización de la tutoría.

La elección de las tareas realizadas : las tareas se definen de acuerdo con las necesidades del alumno. "Espero que los estudiantes me digan lo que quieren hacer"; "Los estudiantes vienen a los talleres solo para tener respuestas personales a problemas personales muy específicos" (Tutor en Sociología).

Los medios utilizados - La lista es importante. Se enumeran los cursos (los de los estudiantes y los del tutor), los cursos del Servicio de aprendizaje a distancia, los libros de texto específicos, los temas de los exámenes de los últimos años (los anales), los libros (los presentes en la biblioteca universitaria).), extractos de revistas, etc.

Contenido- Es principalmente una profundización del curso, ejercicios de ayuda metodológica (ayuda en la preparación de presentaciones, comentarios de textos y técnicas de construcción de archivo). El tutor puede explicar y reformular el curso y responder preguntas específicas. "La primera (sesión) consistió en presentar los cursos de psicología. El segundo se centró en las oportunidades de trabajo. El tercero se dedicó a la metodología, así como a todos los pequeños trucos, a las pequeñas cuerdas para aprender una lección, al "jefe", a memorizarla tanto como sea posible. Luego, les pedimos a los estudiantes que definieran los contenidos ellos mismos, ya que estábamos allí para responder a su solicitud, que nunca se hizo. Son tomadores, pero no buscadores ". (Tutor de psicología). "En matemáticas es importante hacer un máximo de ejercicios, [...] es una contribución metodológica que les permitirá adquirir automatismos".

La realización y organización de tutorías.- En general, las sesiones se llevan a cabo en grupos pequeños de tres a seis estudiantes que acuden, cuando surge la necesidad, a buscar ayuda individual. Sin embargo, hay una explosión de personal en el momento de parcial. Los estudiantes presentes son a menudo los que menos lo necesitan. "Lo lamentable es que los estudiantes que siguen la tutoría a principios de año ya están motivados con la mayor información. Es a esto a lo que menos aportamos porque ya saben mucho. A menudo están un poco ansiosos y ansiosos.

Hacia una definición del rol y roles del tutor.

La universidad, a pesar de la reciente introducción de las unidades de capacitación denominadas "metodología general" y "metodología disciplinaria" en DEUG, no sabía ni quería tener en cuenta el surgimiento de una creciente heterogeneidad de públicos estudiantiles. El trabajo del estudiante cuyo concepto apenas está emergiendo sigue siendo objeto de debate científico y controversia. Sin embargo, se están realizando experimentos, están surgiendo dispositivos de tutoría. Estas actividades de entrenamiento o entrenamiento están enfocadas en el tema. Responden a un principio general de individualización y pretenden que el alumno sea lo más autónomo posible en sus acciones. Ellos son También apoya una ideología subyacente de compañerismo que tiende a complementar la contribución del maestro con la intervención del compañero, como portador del conocimiento de la práctica, inaccesible para el maestro. Nuestra investigación ha demostrado que la acción del tutor sigue

siendo en gran medida el trabajo de elecciones individuales, a menudo tácticas, y que la actividad de tutoría se construye en contexto por un sujeto que, a menudo, se siente solo frente a su tarea. Sin embargo, a partir del análisis de los discursos de los tutores y los elementos de nuestra encuesta, podemos indicar las orientaciones dominantes de estas acciones en construcción. Están surgiendo tres direcciones: el tutor complementario, el tutor experto y el repetidor del tutor.

El compañero del tutor: el tutor es un compañero que explica sus asuntos técnicos o un consejero que basa su experiencia en la experiencia concreta de su propia capacitación. Este modelo de guardián encuentra su origen en el mundo del trabajo y en el modelo anglosajón de realización de estudios. En este tipo de situación, siempre es un par el tutor. Es reclutado en el segundo ciclo o más a menudo en el tercer ciclo de la universidad y es responsable de respaldar la actividad docente a través de una experiencia elogiosa de autoconstrucción. Este conocimiento no es, por definición, muy accesible para el profesor que no tiene la experiencia de este tipo de trabajo.

El tutor experto: el tutor experto advierte a los estudiantes sobre fallas o errores a través de la movilización o las sesiones de monitoreo de actividades. La tutoría es una forma de supervisión pedagógica que complementa sesiones de inserción más formales en los estudios universitarios. El estudiante luego se somete a una capacitación individualizada que tiene la función de ayudarlo a preparar las herramientas metodológicas necesarias, pero también a prepararse para los requisitos motivacionales y sociales de su integración. Es durante estas sesiones que puede ponerse en contacto con redes de compañeros, clubes de estudiantes o establecer una relación con un tutor que lo seguirá durante sus primeros años (modelo de "instrucción complementaria"). En este modelo de tutoría, las habilidades movilizadas por el tutor también son las de un buen análisis de los problemas emocionales, metodológicos y motivacionales que el estudiante puede encontrar. El tutor es un compañero, pero también un mentor que aconseja, guía, orienta. Los actores involucrados son en su mayoría estudiantes de posgrado, a veces profesores o bibliotecarios. Su conocimiento proviene de la experiencia concreta de la formación; también se construyen gracias al declive de esta práctica y la acción reflexiva y conceptualizada.

El repetidor tutor- El tutor es un extensionista que construye sesiones reales de trabajo práctico para ayudar al estudiante a no perder el pie en el curso de las lecciones. Es entonces un buen alumno que tiene como objetivo la inserción rápida en la facultad. Estas sesiones de tutoría son para él como una preprofesionalización. A menudo se enfrenta a la dificultad de construir su repertorio pedagógico de acciones. Los estudiantes utilizan estas sesiones para revisar un curso, autoevaluarse y preparar exámenes. Este modelo, estructurado como tutor individualizado de actualización (Lega, 1993) encuentra su lugar en una pedagogía universitaria destinada a reunir a profesores y compañeros en una actividad de formación conjunta. Pero sin identificar a los estudiantes que tienen una necesidad real de estas sesiones y sin un fuerte incentivo, vemos en muchos lugares, como en nuestra universidad, que estas sesiones benefician especialmente a estudiantes exitosos.

El rol del tutor evoluciona fuertemente desde el simple acompañamiento de un compañero a una formación de compañerismo, a una tutoría regular realizada por un anciano ya una intervención educativa estructurada, aunque está individualizado en el acompañamiento de la formación. Esta imprecisión en la definición de tareas es también el signo de una "inquietud del profesor" que percibe que los modelos universitarios clásicos están desactualizados o que solo están adaptados a una parte de la población estudiantil. Los intelectuales y cuyos hábitos sociales están en armonía con este antiguo modelo. En este malestar, frente a la definición de funciones tutoriales, coexisten dos enfoques.

1. Primer acercamiento- Si es esencial involucrar a un tutor en apoyo de la enseñanza, es que las modalidades colectivas de enseñanza son inadecuadas y que la tutoría está ahí para superar la falta de recursos. Por supuesto, lo ideal es el desarrollo de grupos pequeños y la introducción en la enseñanza de módulos metodológicos provistos completamente por los maestros. En esta perspectiva, el tutor no debe enseñar, incluso si uno quiere que sea un especialista en la disciplina. Nunca debe ocupar el lugar del profesor y se debe tener cuidado de no integrar esta función en las prácticas de capacitación. La tutoría es una muleta temporal que no se debe alentar.
2. Segundo enfoque: si es esencial involucrar a los tutores en cursos paralelos, es que parte de la actividad matemática del estudiante es

inaccesible para el profesor. De hecho, hemos demostrado en trabajos anteriores que la actividad educativa del estudiante no se puede limitar a la actividad de preparación del curso. El estudio de prácticas de estudio y estrategias de integración social en la universidad nos llevó a definir las bajo el término de prácticas matemáticas. Este concepto proviene del griego "mathétos" que significa aprender. Este concepto se refiere al análisis de los procesos comunes a todo aprendizaje. Estudiar vías matemáticas significa estudiar todos los procedimientos y estrategias sociales, cognitivas e informativas que utiliza el alumno para aprender. Las prácticas educativas no formales son reconocidas por derecho propio. El estudiante construye su conocimiento manipulando dos palancas: la del maestro y la de su capacidad autónoma para aprender. En esta perspectiva, el conocimiento de los tutores es el de la experiencia concreta de la acción matemática. Como compañero, debe intervenir de manera independiente para ayudar al estudiante a descubrir una cara velada de la capacitación. La tutoría es un complemento a la heteroformación y es un síntoma de un estado incompleto de la acción docente universitaria. La tutoría es, por lo tanto, esencial pero inconveniente, ya que obliga al maestro a pensar acerca de su función, que consideraba fundamental para interactuar con otras prácticas de capacitación.

La tutoría, la renovación de los primeros ciclos, la formación documental, el papel de las tecnologías de la información y la comunicación, la formación metodológica, la autoformación, todos estos experimentos universitarios tienen como objetivo encontrar otras mediaciones pedagógicas que se encuentren cara a cara. Adquirir las competencias de la profesión estudiantil. La muleta o el complemento, los tratamientos paliativos o los descubrimientos copernicanos, las tutorías y las funciones de tutoría son mundos confusos en desarrollo. Nos obligan a reexaminar el sistema de formación y, como resultado, a examinar la dinámica de la formación universitaria.

Conclusión

Los estudiantes de pregrado pronto tendrán que hacer tres cambios fundamentales para seguir estudiando. En primer lugar, colocado en un

dispositivo social de formación, tendrá que tejer nuevas relaciones, para insertarse en un universo diferente. En una segunda vez, el estudiante tendrá que redefinir su proyecto frente a la disciplina enseñada y negociar un nuevo contrato didáctico. La universidad, con sus modalidades de cursos particulares, sus grandes números, su modo de relación e información con los estudiantes, rara vez propone espacios de negociación didáctica. El estudiante generalmente tiene que usar todas sus redes para estabilizar las respuestas provisionales pero fundamentales a estas preguntas: tengo que hacer para triunfar? ¿Qué se espera de mí? ¿Cómo organizar mi trabajo, antes, durante y después del curso, para tener éxito? Por último, el estudiante debe recontextualizar o modificar su "caja de herramientas" metodológica y sus prácticas documentales y electorales para acceder a la lectura y procesar toda la información que es esencial para dominar el contenido disciplinario.

Esta fase esencial de integración y afiliación académica es hoy objeto de numerosos experimentos pedagógicos. La mayoría de los sistemas educativos europeos han establecido programas de apoyo o ayuda para los estudiantes. Para responder a estas dificultades, la tutoría metodológica es uno de estos dispositivos que tiende a extenderse. Poco a poco, la tutoría de pregrado toma una forma institucional y el papel del tutor nos cuestiona en su especificidad y en su complementariedad con la función de enseñanza. En nuestra investigación, intentamos ayudar a reunir, a través de las opiniones de los actores, la variedad de prácticas de tutoría. Accede a la concepción que los tutores tienen de su rol, pedirles que expliquen su concepción de la relación pedagógica en el sentido general y que implementen en particular permite clarificar una práctica particular, pero también avanzar en nuestro conocimiento de las otras formas de situaciones pedagógicas propuestas por universidad. Para lograr estos objetivos, implementamos una investigación basada en un observatorio que se basó en una metodología de investigación que incluía un cuestionario doble para estudiantes universitarios y tutores. Luego profundizamos el análisis con una serie de entrevistas semiestructuradas con los tutores. Procesamiento estadístico multidimensional y la

El primer elemento a recordar es la dificultad que tienen los tutores para estructurar sesiones, diseñar acciones cuando no existe la demanda, sino una solicitud de respuestas a problemas individuales, específicos y momentáneos.

Ante esta dificultad, los tutores, cuando hablan de sus prácticas, luchan por describirlos porque les cuesta asociarlos con objetivos y contenidos específicos. Se enfatiza la naturaleza incongruente del término "profesión" de tutor, porque esta palabra no se refiere a ningún profesionalismo, podemos agregar que, en el caso que nos interesa, los guardianes se pierden singularmente de marcadores para situar sus prácticas.

La discriminación de las prácticas de los tutores se basa en el tipo y nivel de controlabilidad. Esto nos parece representativo de prácticas no referidas como "habilidades particulares" y por las cuales los individuos "se pagan por sí mismos". Entonces estamos en una orientación de acción de un tutor que psicológicamente ayuda a los tutores. Está claro que hay poca pedagogía en esta práctica. En términos de orientación como una intervención directa del tutor en la actividad del tutor (en forma de demostraciones, explicaciones y control de su actividad), el discurso de los tutores nos dio poca información. Observación in situ de las prácticas efectivas son el paso necesario para completar esta investigación.

Con respecto a la tutoría metodológica, parece importante, antes de estudiar las prácticas de los tutores en situaciones pedagógicas, cuestionar algunos de los postulados iniciales que subyacen a las situaciones. ¿Los tutores son realmente conscientes de los conocimientos metodológicos que utilizan y siguen utilizando? ¿Esta plena conciencia les permite comunicarlos, por no mencionar que los transmiten?

El reclutamiento plantea como marco, la necesidad de que los tutores controlen el contenido de las lecciones seguidas por los futuros tutores, aunque se excluye durante las sesiones de monitoreo que desempeñan un papel de repetidor. La tutoría metodológica se supone que trata algo más que el contenido, pero es el dominio del contenido el indicador de cualquier otro control.

En la vaguedad de esta actividad, los tutores construyen modalidades de intervención que a menudo son dialécticas en lugar de hacer eco de una demanda de los estudiantes. Los tutores generalmente consideran que la función de tutoría es más social que "académica", pero en su mayoría se enfrentan a las demandas "académicas" y disciplinarias de los estudiantes. Los tutores desean situar las sesiones de tutoría como espacios para el diálogo y la compañía, pero los estudiantes desean que estas sesiones sean paliativas del curso donde

puedan verificar, validar o evaluar sus conocimientos. Cuando invierten en estas actividades, movilizan fuertemente su experiencia de estudiante, pero El tutor a menudo actúa a partir de una representación de la demanda de los estudiantes que está muy alejada de la demanda real. En esta creciente contradicción entre la demanda y la respuesta del tutorial, el tutor es un poco solitario. La falta de relación con los profesores es obvia y se encuentra privado de herramientas didácticas o metodológicas. Desarrolla su actividad a partir del conocimiento de sus estudiantes y mediante la aplicación de habilidades de autoaprendizaje y metodológicas que provienen de su viaje a la escuela y la universidad. Cuanto más cerca de su carrera profesional se encuentre la práctica docente, más utilizará su actividad como experiencia profesional. Tomado en una fuerte restricción, en el centro de un debate sobre las funciones, Los tutores luego construyen diferentes oficios. Al tener un proyecto profesional en el contexto de la enseñanza, experimentan situaciones didácticas o pedagógicas en pequeños grupos y aprenden a validar sus elecciones profesionales. Perdidos en la vaguedad de la función, acompañan las demandas de los estudiantes con una creciente incertidumbre sobre la efectividad de sus acciones. Los tutores están hoy bastante solos en estos intentos de renovar los dispositivos de entrenamiento, frente al fracaso de los estudiantes atrapados entre las demandas y las instrucciones contradictorias. Nos iluminan con sus preguntas y sus experimentos sobre los procesos de aprendizaje en la universidad.

Bibliografía de referencia

ALMEYDA, Orlando. Tutoría y la Orientación Educativa. Ed. M.A.S. 2012.

BLASCO, P. (2004). Proyecto de innovación en Tutorías. Orientación para la transición entre la Educación Secundaria y la Universidad. <http://www.uv.es/sfp/pdi/Doc.Transic.pdf>

De Garay, Adrián (2017), "El Quinto Encuentro sobre la Tutoría: el estudiante como joven", Educación a Debate. Primer Portal Periodístico sobre la Educación en México, en: <http://educacionadebate.org> (consulta: 9 de mayo de 2019).

GARCÍA NIETO, Narciso, La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea] 2008, 22 (Abril) : [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170002>> ISSN 0213-8646

LÁZARO, A. (2003). "Competencias Tutoriales en la Universidad". En F. MICHAVILA& J. GARCÍA DELGADO(eds.), La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad. Madrid

MARTÍNEZ Clares, Pilar; Martínez Juárez, Mirian; Pérez Cusó, Javier (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Revista de Investigación Educativa, 32 (1),111-138

NARRO ROBLES, José, & Arredondo Galván, Martiniano. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Perfiles educativos, 35(141), 132-151. Recuperado en 09 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300009&lng=es&tlng=es.

RODRÍGUEZ, N. (coord.) (2008) Acción tutorial: reflexión y práctica. Una experiencia de interacción docente en la Universidad de Málaga. Málaga: Servicio de innovación educativa.

La gobernanza de las universidades basada en la calidad

Introducción

La universidad es una institución venerable que tiene como objetivo juzgar la calidad del conocimiento. Independientemente de las otras tareas que se le encomienden, se basa en su principio de buscar nuevos conocimientos, someterlos a críticas, validarlos, codificarlos, difundirlos y transmitirlos a las generaciones posteriores con las capacidades críticas correspondientes. En estas actividades, la universidad reconoce como criterio de calidad solo la verdad científica y filosófica, y establece colegialmente los estándares de administración de sus pruebas. Estos estándares resultan de la acumulación de conocimiento tácito, fruto de colaboraciones y debates conjuntos contradictorios de todas las actividades de investigación, enseñanza y experiencia. En cuanto a la calidad del conocimiento, los académicos siempre han sido reconocidos como el único juicio legítimo el de sus compañeros, en el marco de la ética de su profesión y protegidos del mercado y la interferencia externa.

El respeto por las normas de verdad y método requiere un cierto número de condiciones de trabajo que definen la "autonomía profesional" de los organismos universitarios:

- Autonomía personal de la investigación, crítica y difusión.
- Autogestión colegiada de las actividades científicas y académicas;
- Seguridad de medios de vida suficiente y acceso a los medios de trabajo para (i) proteger la primera de estas libertades de las presiones externas y permitir la toma de riesgos en búsquedas largas y aleatorias, (ii) garantizar la estabilidad de los colectivos. Es indispensable para el segundo acumular y transmitir sus conocimientos tácitos.

Desde principios de siglo y por primera vez históricamente, hemos visto el desarrollo de un aparato exógeno para la medición, la estandarización y la gestión de la calidad en la universidad:

- Calidad del "producto": bibliometría, patentes, pruebas estandarizadas, medición y certificación de "habilidades", "ajuste" de los estándares del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), estándares universales de notación, etc. ;

- Calidad del proceso de producción: ISO 9000+ control de calidad, auditorías, "buenas prácticas", enfoque de calidad, etc. ;
- Calidad del productor: índice H, clasificaciones, palmarés, benchmarking, calificación de instituciones por agencias de calificación financiera, tasa de integración e ingresos de los graduados, volumen de contratos, etc.

Estos instrumentos, en gran parte tomados de la práctica de negocios, generalmente son diseñados e implementados por organismos externos a la institución, de naturaleza legal y económica muy diversa (organizaciones internacionales, autoridades estatales, agencias independientes sin fines de lucro). "Organizaciones no gubernamentales cuasi autónomas", multinacionales de pruebas y publicaciones científicas, think tanks, consultoras, medios de comunicación, etc.). Tienen en común que pertenecen a la caja de herramientas de la "nueva gestión pública" (NMP), reforma de la doctrina de la acción pública a partir de las corrientes neoliberales de los años 70.

Inglaterra, con sus antiguas colonias, es pionera en este movimiento que, desde la década de 1980, se ha extendido por todo el mundo en diversas formas y fortunas. Francia ingresó a fines de siglo, cuando el MNP comenzó a ser fuertemente criticado en los primeros países que lo adoptaron. Ahora está en el medio del vado y todavía tiene la opción de retirarse o avanzar. De hecho, que originalmente apareció como una manera de hacer más democrático y eficaz de lo que ya teníamos uno, puede aparecer en retrospectiva como participante de la transición prevista para el desmantelamiento de los sectores públicos no comerciales (estado social) Construido a mediados del siglo pasado. Sobre la base de la suposición de que la empresa y el mercado son los más eficaces para producir los servicios de mejor relación calidad-precio, el MNP propone importar los valores, las formas organizativas y las técnicas en el suministro de aquellos. Servicios públicos que no se privatizan directamente debido a sus componentes indivisibles. Una abundante literatura crítica se enfoca en las discrepancias entre los resultados prometidos y aquellos -decepcionantes o incluso contraproducentes- obtenidos. Se cuestionan los efectos perversos o paradójicos del MNP, las disfunciones, los factores culturales, la resistencia de las burocracias profesionales a la pérdida de su autonomía, etc. No nos enfocaremos aquí en las intenciones mostradas y su efectividad. Desde el punto de vista de la dinámica a largo plazo de las sociedades, lo contrario es mostrar

cómo los principios del MNP y sus dispositivos de calidad han sido capaces de gestionar de manera muy eficaz las transformaciones estructurales de la universidad requeridas por el cambio del capitalismo nacional "fordista" del siglo pasado al capitalismo "globalizado" nuestro. Esta transición parece incluso completa en Inglaterra, sede del NMP: en menos de una generación hemos pasado de la universidad, una institución a cargo de un servicio público gratuito, al mercado libre descrito en el Libro Blanco de mayo de 2016 (BIS "Success"), a partir de la cual se está elaborando el proyecto de ley sobre educación superior (a partir de 2017) en discusión en el Parlamento. Proporciona acceso desregulado a la universidad para todos los proveedores, ya sea con fines de lucro o no, en un mercado único donde estarán en igualdad de condiciones con las universidades antiguas en términos de las condiciones para establecer los costos de Registro y por tanto acceso a recursos públicos. Estas condiciones serán determinadas por la calidad de la universidad, medida por una agencia pública autónoma, la "Oficina de Estudiantes" (OFS) financiada por las contribuciones de las universidades de las que será responsable. El criterio de calidad central de la universidad seleccionada es la relación beneficio / costo ("valor por dinero") de los estudios para estudiantes, medida por su satisfacción durante sus estudios y sus ingresos al momento de la salida. Por lo tanto, la educación superior se trata como un bien privado y, como sus proveedores están totalmente integrados en el mercado, la caja de herramientas del NMP puede cerrarse.

Intentaremos aquí identificar la lógica de la evolución de la gobernanza universitaria "por calidad" en tres fases necesariamente muy estilizadas: el primero, tras la liberación de los movimientos internacionales de capital y la desregulación de las finanzas en los años setenta y ochenta, transcribió el nuevo equilibrio de poder entre lo económico y lo político en el MNP. En este programa, el Estado es parte de una cascada de poderes organizados a todos los niveles sobre el modelo de gestión remota de empresas por sus accionistas concentrados. El segundo responde al lema de "economía competitiva basada en el conocimiento" como motor del crecimiento. Se trata de poner el conocimiento acumulado de la universidad al servicio de las nuevas necesidades de la economía en empleados inmediatamente productivos y en innovaciones apropiadas. Los esquemas de calidad se implementan para (i) dar formato a las

universidades como "emprendedoras" abiertas a los directores, (ii) equipar a los mercados internacionales para que puedan competir. Finalmente, especialmente después de la crisis financiera de 2008, en ausencia de condiciones que favorezcan la reanudación de la inversión productiva, el exceso de liquidez global está en busca de rentas. Este es el "mercado del siglo" de la demanda estudiantil respaldada por fondos públicos, en un momento en que las nuevas tecnologías prometen ganancias de productividad, por lo tanto, ganancias, considerables, independientemente del tamaño de los proveedores de servicios de enseñanza. De ahí las presiones para dismantelar las actividades de las universidades tradicionales y abrirse a todos los proveedores mercados desregulados y las mismas condiciones de acceso a la renta pública.

Desde NMP es la traducción programática de una nueva concepción del papel del Estado, es necesario volver a los determinantes históricos de la aparición en los países industrializados dijo que el Estado "social" o " Providencia "que se trata de deconstruir.

1.1. Crecimiento en el Marco Nacional y Gestión Administrada de la Universidad.

La producción capitalista requiere encontrar trabajadores "libres" en el mercado, es decir, libres para vender su fuerza de trabajo y obligados a hacerlo porque no tienen otros medios de subsistencia. Pero la competencia impide que los empleadores proporcionen mantenimiento individual a estos trabajadores durante los períodos en que no son productivos (cría, educación, desempleo, discapacidad, vejez). Una de las soluciones del problema consistió en las primeras economías capitalistas (y ahora nuevamente en grandes partes del mundo) en "sacar" de los sectores precapitalistas (campesinos, artesanías, etc.) a los trabajadores listos para usar, y enviarlos de vuelta **cuando no son o más empleables.**

Al final de la Segunda Guerra Mundial, los movimientos internacionales de capital y bienes son limitados. Por lo tanto, el crecimiento industrial solo puede hacerse cargo de forma sostenible en los países del norte si se encuentra en el territorio nacional y sus productores y consumidores. Luego, a través de duras luchas sociales, se construyen: (i) la nueva relación salarial "administrada" (negociación colectiva de ganancias de productividad, legislación laboral, salario basado en calificaciones, seguridad laboral), (ii)) el empoderamiento por parte de un nuevo

sector no capitalista socializado, el "co-capitalista" (el estado social), al cual las capitales nacionales se ven obligadas a (y tienen un interés colectivo en) a contribuir,

La escasez de mano de obra es aguda, especialmente calificada para los trabajos jerárquicos de las empresas fordistas y los aparatos estatales. Por lo tanto, se trata de proporcionar rápidamente, en un modelo industrial, a los batallones de graduados que los empleadores luchan y "compran a pie" incluso antes de que abandonen la escuela. En la institución educativa, por lo tanto, la capacitación "general" y la investigación básica, a los empleadores, que pueden amortizar rápidamente el gasto, la capacitación "específica" para el trabajo y la investigación y el desarrollo. Como a los jóvenes les resulta fácil salir de la educación obligatoria, solo la educación gratuita en todos los niveles, que ahora están disponibles por motivos académicos, puede alentarlos a continuar sus estudios. La educación se convierte en un bien público. La política (centralizada o descentralizada) decide la cantidad de fondos que se le asignarán y su distribución de acuerdo con las necesidades anticipadas de la empresa. Una administración jerárquica garantiza su implementación de acuerdo con las normas y procedimientos que se imponen a los agentes legales, en cuya profesionalidad se confía. Lo que se puede resumir de la siguiente manera: *[verticalidad de la regla + obligación de los medios y control a priori + confianza]*. Incluso cuando no goza de la autonomía institucional de las instituciones (en el caso de Francia), la universidad se beneficia de las principales condiciones de su autonomía profesional: la permanencia del empleo y la amplia autonomía en la elección de los objetos, Métodos y organización. Es una "edad de oro" de la producción y transmisión de conocimiento tácito.

Por primera vez, el desarrollo capitalista históricamente fue capaz de construir sobre la base de la política de "compromiso institucional", un sector no capitalista de reemplazar incluso asegurar la producción sostenible y la reproducción de los recursos externos necesarios para Su expansión. Pero esto solo se ha realizado en el contexto nacional y en los países industrializados.

1.2. El capitalismo globalizado y la redefinición de las estructuras de gobierno universitario.

El régimen de crecimiento fordista llegó a su fin a fines de la década de 1970: los aumentos de productividad se estaban agotando, las ganancias estaban disminuyendo y las pensiones de los accionistas se estaban erosionando por la inflación. Al mismo tiempo, la "explosión escolar" en todo el mundo ha generado un gran excedente de personal calificado, particularmente en países del Tercer Mundo donde esta "inversión en capital humano" no ha cumplido sus promesas de crecimiento económico, y en la cual la reserva todavía muy importante de los sectores tradicionales mantiene el costo de la mano de obra para los empleadores muy bajo. Este período también ha acumulado, en el sector co-capitalista no de mercado, una reserva de conocimiento, codificada y especialmente tácita, lista para ser anexada por una nueva fase de desarrollo capitalista. Este es el lema de la "economía basada en el conocimiento",

El momento en que, tradicionalmente, los conocimientos adquiridos en el espacio científico académico constituían un patrimonio abierto, puesto a disposición de todos, pertenece al pasado. En el campo del conocimiento, la producción rima hoy con protección y explotación. (...) Pero esta explotación, en una economía de mercado, tiene una dimensión intrínsecamente económica. (Comisión Europea 16)

La liberalización de los movimientos de capital y bienes y el big bang de la desregulación financiera de los años setenta y ochenta hacen posible esta explotación. Ahora perfectamente móvil en el espacio global y cada vez más concentrado, la capital puede adoptar estrategias de implantación o reubicación desde el principio global, por lo que los territorios, sus gobiernos y sus factores están inmóviles (trabajo, recursos naturales), instituciones) compiten para atraerlos. La exhortación a la puerta de la "competitividad" entonces menos en el mercado internacional de bienes y servicios en los **territorios del mercado mundial**. Esta asimetría de poder permite que el capital concentrado negocie las condiciones más favorables para la rentabilidad al tiempo que evita contribuir a los gastos generales de la reproducción humana y social de los países.

¿Cómo obligar a la universidad a satisfacer las nuevas demandas de la economía? El MNP se ocupa de la prestación de servicios que, como la

instrucción o la investigación, no pueden dejarse al mercado por sí solos debido a sus efectos difusos en la sociedad. Sin embargo, esta doctrina neoliberal no debe ser tratada como un bien público: como un lugar de resolución de conflictos de intereses, la deliberación política impide que se satisfagan algunas de las necesidades. Por lo tanto, es necesario dejar que la demanda social resulte de la combinación de los intereses de todas las "partes interesadas" (partes interesadas) en forma de acuerdos (contratos, acuerdos, asociaciones, redes) celebrados libremente entre los agentes, independientemente de su situación jurídica, su nacionalidad o su nivel jerárquico. La verticalidad de las relaciones de autoridad y subsidiariedad se sustituye por la horizontalidad de las relaciones contractuales. Esto promueve el libre juego de las relaciones de poder, la despolitización de la decisión, su opacidad y el borrado de la frontera entre lo público y lo privado (Vinokur "Public"). Como socio en los acuerdos y ya no es el garante de la ley, el estado debe concentrarse en sus funciones como "estratega", es decir, como impulsor de suministros. Debe delegar en agencias o externalizar las funciones de producción y control: no más hacer, es decir, administrar, pero hacer, es decir, productores de control remoto (operadores). Pero, ¿cómo pilotear un operador si uno no tiene poder directo en su organización? Se puede utilizar el principio de agencia, utilizado en las relaciones entre padres con exceso de trabajo y niños recalcitrantes, así como entre los fondos de pensiones y los administradores de las empresas de las que son accionistas. Deje que A sea el director (los padres, el fondo de pensiones) y B el agente (el niño, los gerentes de la empresa) cuyos intereses divergen. Para que B priorice los intereses de A por encima de los suyos, A establece objetivos de resultados objetivamente cuantificables para B (el puntaje bajo revisión, el 15% de retorno de la inversión), con incentivos (un moto, opciones de stock como recompensa cancelación de planes de vacaciones, retiro de A de la capital de la empresa como castigo). Como no puede confiar en el agente, A implementa los procedimientos de auditoría y control necesarios para evitar trampas. En el caso de la educación superior, A (el ministerio) establece B (universidad) los objetivos de desempeño cuantificados, proporciona incentivos (pago por desempeño, contrato de no renovación en caso de fracaso, etc.) y establece auditorías y evaluaciones a lo largo de la duración del contrato. Que se puede resumir de la siguiente manera:

[horizontalidad del contrato + obligación de resultados + desconfianza y control]

Responder a las necesidades de gestión por parte de la agencia presupone la contractualización de sus relaciones con sus financiadores públicos, lo que le permite disfrutar de la autonomía institucional necesaria para gestionar su establecimiento como director de una empresa ordinaria. Pero el objetivo es abrirlo a las demandas sociales que no pasan por el filtro de la política, sino que también debe llevar a la universidad a responder directamente a la demanda de sus clientes, para construir y equipar los mercados de sus servicios. Es la función de los dispositivos de calidad.

2. Características de calidad como herramientas para operadores de construcción y mercados universitarios.

La actualización a los estándares universitarios es, por lo tanto, dos lógicas relacionadas. Uno, gerencial, responde a la necesidad de fabricar el operador del NMP: la universidad "empresarial". El otro, comercial, satisface la necesidad de equipar sus nuevos mercados internacionales con estándares estables para facilitar el comercio.

2.1. La fábrica de la universidad "empresarial".

El término universidad "empresarial", atribuido al sociólogo Burton R. Clark (1998), sigue sin estar claro; Los análisis y estudios empíricos que siguieron (Gjerding et al.) se centran principalmente en el espíritu empresarial en la universidad. Poco se sabe sobre el estatus legal, la financiación y la organización de las universidades encuestadas. Sin embargo, parece que podemos dibujar el siguiente tipo de retrato del uso del término en la literatura de administración. Es una " universidad de investigación" : sin fines de lucro, pública o privada, financiada con fondos públicos o con ingresos de fundaciones, pero que resultan insuficientes: ya sea porque estos recursos se han reducido (para responder a las medidas cautelares de las políticas de austeridad presupuestaria y / o para obligarlo a abrirse al mercado), ya sea porque necesita más y más recursos para apoyar la competencia en el mercado universitario; obligados a diversificar sus recursos extrapresupuestarios, pero libres de hacerlo. Puede aumentar las tarifas de registro, crear fundaciones, presentar patentes, ejecutar investigación y desarrollo o contratos de capacitación para empresas, abrir campus con fines de lucro en el extranjero, directamente o como una empresa conjunta o en

sociedad. Público-privado nacional o extranjero, etc. ;normas emitidas que probablemente limiten la asignación gratuita de sus recursos, en particular los de derecho público relacionados con la permanencia del empleo.

Por lo tanto, es en gran medida la universidad descrita en el documento de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 (ver el recuadro a continuación). La única autonomía conservada, institucional, es la independencia gerencial de su administración, que es cercana a la de un gerente de la compañía. La libertad académica es individual, sin contenido adecuado, desprotegida por la permanencia del empleo. El "riesgo" del que debe adoptar la lógica no es el de la investigación, sino el del mercado. La autonomía profesional ha desaparecido. Por lo tanto, la autonomía institucional no solo no protege sino que restringe la libertad académica.

Extractos:

"Las condiciones previas sin las cuales la Universidad no puede cumplir mejor las diversas responsabilidades que le confía la sociedad [...] se basan en dos principios: autonomía académica y libertad académica. El primero se refiere a la institución autocéfala, el segundo se refiere a cada miembro de la facultad y, con respecto a la libertad de elegir los temas de estudio, también se extiende a los estudiantes.

[...] La autonomía universitaria (y también) se justifica por el hecho de que es una condición necesaria para que las instituciones de educación superior se adapten a la lógica del riesgo [...] No menos importantes son las Dos principios que van de la mano con la noción de universidad como institución sujeta a mecanismos de mercado, a saber, la competencia y la competitividad.

[...] Aunque la subordinación de los presupuestos institucionales a los objetivos de calidad dista mucho de ser universal, está claro que la independencia efectiva de una universidad depende cada vez más de su capacidad para demostrar su eficacia y su eficiencia. Por lo tanto, la autonomía está expresamente sujeta a normas establecidas fuera de la universidad.

[...] La relevancia puede entenderse como el grado de convergencia entre lo que la sociedad anticipa y lo que la universidad es capaz de hacer. Sin

embargo, esto no significa que la universidad deba reducirse al rango de "proveedor de servicios", suscribiéndose sin preguntas ni críticas a las presiones de un "mercado" que solicita servicios a corto plazo. Con el mismo espíritu, la calidad le dice a la sociedad qué tan bien una institución cumple con los estándares establecidos a un alto nivel a través de sus productos y servicios. "

Por lo tanto, la fabricación de esta universidad presupone (i) por un lado un financiamiento presupuestario discrecional o sujeto a condiciones de reformas estructurales (ejemplo de agrupaciones de universidades), de competencia (financiamiento de proyectos), de obligaciones de resultados (contratos de desempeño) y evaluaciones externas, (ii) sobre los otros recursos extrapresupuestarios que dependen en gran medida del mercado.

2.2. Uso versátil de dispositivos de medición y gestión de calidad.

Un mercado competitivo asume que el producto es homogéneo y que los swingers están completamente informados, antes del intercambio, de la calidad intrínseca de la cosa intercambiada. El problema radica aquí en las regulaciones nacionales de los diplomas, en la interfaz de dos mercados, los servicios universitarios y el mercado laboral. Los esquemas de calidad hasta ahora no han resuelto el problema del comercio. Por otro lado, por un lado, han encontrado usos gerenciales y, por otro lado, asegurados por la competencia la convergencia mimética mundial de las universidades.

2.2.1. Intenta estandarizar el "producto"

Cuando el problema se presentó para el comercio internacional de productos manufacturados en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial, se creó, junto con el GATT 7, una organización única no de mercado, la Organización Internacional de Normalización (International Organization for Standardization, ISO). Definiendo la calidad como aptitud para el propósito, la ISO ha desarrollado desde 1947 estándares técnicos de productos sobre la base del consenso entre los representantes de los sectores solicitantes, y luego ratificados por los países miembros. En el caso del mercado laboral, lo ideal para los empleadores sería el desarrollo del mismo modelo de normas técnicas de habilidades, que estandarizaría la calidad de los productos a ser provistos por

el sector educativo. El proyecto se formuló (Hallak) pero no se implementó, no porque la escuela tenga otros objetivos que no sea proporcionar a los trabajadores con un formato justo un flujo justo a la economía, sino porque las instituciones y Los sistemas educativos están en competencia "monopolístico", no en los precios sino en la reputación de calidad de sus propias certificaciones, diplomas. A nivel internacional, los conflictos de intereses son tales que el acuerdo político sobre la equivalencia de los diplomas siempre ha resultado imposible, incluso en un contexto regional como el de la Unión Europea, donde está sujeto a acuerdos intergubernamentales. ECTS). De ahí los intentos de utilizar el "Espacio Europeo de Educación Superior" (EEES) definido por el Proceso de Bolonia (1998) a dos "de abajo hacia arriba ", lentos y profundos. el de la industria: (i) el primero es el proyecto Tuning Educational Structures en Europa , destinado a calificar los contenidos del ECTS , (ii) el segundo apuesta por la homogeneización de los servicios educativos por parte de La certificación de sus procesos de producción, finalmente podemos alcanzar la convergencia de las certificaciones universitarias.

2.2.2. Armonización de contenidos: ECTS y Tuning.

Propuestos con el objetivo consensual de facilitar la movilidad de los estudiantes en el Área de Educación Europea, los "créditos en euros" se presentan como una especie de moneda sin un banco central. El estándar de ECTS se define por el número teórico de horas de trabajo del estudiante que se requieren para adquirirlo (25 a 30 h). La tarea de calificar el contenido se confió a un panel de universidades europeas en el proyecto Tuning que, desde el año 2000, con la ayuda de paneles de empleadores y docentes, se está desarrollando a nivel de las disciplinas "puntos de referencia »(puntos de referencia) expresados en términos de resultados de aprendizaje y habilidades, en el supuesto de que el lenguaje de las habilidades puede ser útil para expresar la comparabilidad en términos de desempeño de títulos (Wagenaar).

Inicialmente diseñados para la circulación, los créditos en euros ahora tienden a funcionar como instrumentos de acumulación, como tipos de ladrillos para la construcción de programas educativos basados en productos "habilidades" 8 . Así, junto con las habilidades cognitivas "instrumentales" (conocimiento básico y disciplinario), aparecen las habilidades "relacionales" (autoconfianza, capacidad para trabajar en equipo, apreciación de la multiculturalidad, compromiso social,

etc.). Sistémico "(capacidad de poner en práctica el conocimiento, liderazgo, iniciativa, voluntad de triunfar, etc.) que, en el discurso dominante, condiciona la" empleabilidad". También tenga en cuenta que: La medición en horas homogéneas de trabajo estudiantil separa el crédito de la universidad y sus condiciones de producción. El profesor se desvanece frente al aprendiz. El crédito puede ser emitido por cualquier proveedor de servicios educativos, capacitación o cualquier otra oportunidad para aprender; la división en unidades pequeñas favorece la "granularización" del conocimiento solicitado por los proveedores de sistemas de gestión de aprendizaje (plataformas de aprendizaje electrónico); capitalizados sin límite de tiempo, los créditos en euros son un instrumento para fusionar la educación superior con la formación "de por vida", ampliando así el mercado de proveedores.

2.2.3. Proceso de aseguramiento de la calidad

A partir de la década de 1980, el problema de la industria no es la falta de especificaciones del producto; Es la incapacidad de algunas empresas para garantizar que sus productos cumplan con estas normas técnicas, lo que aumenta el costo del comercio en el espacio internacional. La familia de estándares ISO 9000, publicada por primera vez en 1987, se desarrolló luego para establecer un estándar mínimo de calidad del proceso de producción. Asegurarse de que el producto enviado cumple con las especificaciones acordadas entre el comprador y el vendedor. El propósito de la certificación de garantía de calidad de una empresa es "demostrarle al cliente su competencia y conocimientos en la calidad de la oferta, y demostrar el dominio del proceso de producción sin adjuntar a la prestación del producto ". La transposición a los servicios (privados y públicos) del modelo de certificación del proceso ISO es, en principio, fácil, ya que los estándares están basados en la organización y son genéricos, por lo que se aplican a todos los servicios y sectores.

En ausencia de un acuerdo sobre la normalización de las certificaciones, el borrador inicial de la Declaración de Bolonia esperaba de la promoción de la cooperación europea en el campo de la garantía de calidad, la aceleración del reconocimiento de diplomas (COM). Incluía la creación de un "Etiqueta de garantía de calidad europea", gestionada por un único organismo oficial que acreditaría a las agencias de acreditación de instituciones europeas y a los

proveedores transnacionales de servicios de educación superior. Pero este es el único punto del proyecto que no ha recibido la aprobación de los ministros, quienes no son muy favorables en esta área para una intervención directa de la Unión Europea que pondría en tela de juicio los sistemas nacionales de acreditación y enfrentaría la resistencia interna. Así ha desarrollado un abundante mercado global de agencias de acreditación que dicen ser "independientes" (autoridades públicas), respondiendo a una demanda tanto más fuerte que las instituciones quieren una etiqueta pero no un control público. Al no contribuir a la armonización de los diplomas, la acreditación cumple dos funciones en el mercado: (i) indicadores de calidad, cuyos proveedores tienen interés en capitalizar sus estrategias de marketing, (ii) instrumento de concentración del suministro, ya que el alto y recurrente costo de ISO 9000 10 y la acreditación favorecen la eliminación del mercado de establecimientos o departamentos que son demasiado pequeños o insuficientemente rentables.

Sin embargo, la garantía de calidad es principalmente una herramienta de monitorización y gestión. Diseñado para evitar el pagador para mover a ir a comprobar que el producto entregado cumple con las especificaciones y, en caso de fallo del producto entregado, permitirá volver rápidamente al problema y resolverlo, su aplicación a universidades indica claramente su condición de subcontratista. Si el primer paso del proceso (el proceso de aplanamiento y la autoevaluación) se acepta cuando no era ya practicada de forma espontánea, otros procedimientos pueden (i) dar lugar a conflictos entre autonomía profesional de la universidad y su concepto de primera calidad, y las especificaciones de los objetivos de rendimiento de los "principales" de la otra, (ii) abren la puerta a los gestores de conocimiento (gestores de conocimiento) en busca de conocimiento para codificar, (iii) se deslizan hacia su extensión dinámica, Gestión de calidad total (TQM), inspirados directamente en los métodos de gestión de las empresas japonesas que han penetrado en la década de 1970. En menor grado, el mismo principio se aplica a los procedimientos en los cuales los colectivos universitarios son invitados a realizar su propia investigación de mercado, o para justificar sus proyectos de investigación especificando lo que están esperando a encontrar, cuándo y cuál será la contribución a la sociedad (método desarrollado especialmente en Inglaterra).

2.2.4. Rankings y ganadores

Como las universidades se encuentran en una situación de competencia monopolística en los mercados globales de estudiantes, empleadores, pero también en el creciente mercado de las propias universidades, está claro que hay una fuerte demanda de análisis comparativos que sean más sintéticos y legibles que las señales anteriores. Las agencias de acreditación no son agencias de calificación, el ranking de reputaciones se confía a los rankings, cuyo mercado está creciendo aún más rápido. La lista de "mejores establecimientos" proviene de un mercado esencialmente comercial. Estas clasificaciones, a excepción de la información del público, cumplen las funciones de competencia de los productores en el mercado, de alineación mimética y reestructuración por concentración del sector. Tienen el efecto de acelerar la "desviación académica", definida como la tendencia de las instituciones, en ausencia de cualquier restricción externa, a copiar las instituciones más prestigiosas (Morphew y Huisman). Aunque se sabe poco sobre el impacto de las clasificaciones en la demanda de matriculación de los estudiantes, se ha demostrado su influencia en las estrategias de gestión escolar. La necesidad de jugar el juego de la competencia en las reglas cuya relevancia no se cuestiona es obvia. La influencia de los expertos en calificación se ve reforzada por la de las firmas consultoras llamadas a asesorar a las autoridades públicas y universidades. Esta tendencia a la homogeneización de los criterios refuerza la extraversión, es decir, la dependencia de la educación superior nacional dominada.

Los esquemas de calidad han demostrado ser efectivos en la reforma de las universidades públicas para acercarlas a las estructuras y operaciones de las instituciones privadas con fines de lucro. También han facilitado y acelerado a través de la competencia la alineación del contenido y los idiomas de instrucción con los de las culturas dominantes, expandiendo así el mercado para los proveedores transnacionales. Pero, para considerar el fracaso de los esquemas de calidad en la realización de un Espacio Europeo de Educación Superior, todavía estamos lejos del mercado internacional gratuito para servicios universitarios cubiertos por la OMC en el Acuerdo General de Comercio. servicios (GATS) y los acuerdos multilaterales de libre comercio (TTIP, Transatlantic Partnership). La construcción de tal mercado implicaría (i) que la

instrucción sea aceptada como un servicio exclusivamente comercial, y no como un servicio público o un derecho de los ciudadanos, (ii) que el principio de "trato nacional", es decir, idéntico, para proveedores nacionales y extranjeros, y eliminó las "barreras no arancelarias" al comercio que son regulaciones nacionales (acceso al estado universitario, calificaciones nacionales, requisitos de admisión para estudiantes, tasas de matrícula, contenido del programa, idiomas de educación, ayudas públicas e impuestos, etc.). En otras palabras, el establecimiento de tal mercado significaría la renuncia de la política a cualquier poder sobre la educación superior (Lorenz). (ii) respeto por el principio de "trato nacional", es decir, idéntico para proveedores extranjeros y nacionales, y eliminar las "barreras no arancelarias" al comercio que son regulaciones nacionales (acceso al estado universitario, calificaciones nacionales, Ingreso estudiantil, matrícula, contenido curricular, idiomas de instrucción, apoyo público e impuestos, etc.).

Conclusión: ¿Hacia un adelanto de la NMP? Regulación por la calidad de un mercado libre de universidades.

Varias condiciones se cumplen ahora para los extremos de transición y que se pueden establecer, pero sólo en el marco nacional, por el momento, un mercado libre académica.

Hasta el momento esta actividad, muy intensivo en personal altamente calificado y equipo pesado, desalentado la penetración del capital, que de este modo se estableció por primera vez en la periferia del sector público. Las empresas multinacionales en la industria de la educación se han beneficiado de la financiación pública de esquemas de calidad (publicación científica, software de gestión, programas de estudio, pruebas, consultoría, marketing, etc.) garantía de calidad, etc.), como proveedores y en asociaciones público-privadas. Las tecnologías de la información y la comunicación ahora están prometiendo fuertes ganancias de productividad en la provisión de servicios educativos en sí mismos. Bastaría con comprar plataformas en línea y contratar tutores precarios para desarrollar la producción de una educación de bajo costo.. Algunas universidades ya ofrecen cursos completos y certificaciones totalmente en línea. Las multinacionales en la periferia apuntan, por lo tanto, a ingresar al "negocio central" y al dominio de todo el sector, mientras que el capital financiero que ya

tiene cadenas transnacionales de universidades privadas está a la expectativa oportunidades para comprar universidades públicas en países que eliminarían el obstáculo de las regulaciones nacionales.

La competencia por la excelencia en la investigación académica, siendo prioridad para los Estados en su prestigio político y la atracción de capital, no parece ya sea para ellos. En primer lugar, porque los criterios bibliométricos de los dispositivos de calidad que lo presiden son menos eficaces para producir innovación que es rápidamente rentable que la compra de empresas de nueva creación. o que los propios laboratorios de firmas gigantes nacen de fusiones y adquisiciones. En segundo lugar, la investigación universitaria, aunque aún es gratuita, tiene la desventaja de que también da lugar a análisis que cuestionan la seguridad de los productos de estas empresas o la argumentación de sus grupos de presión. Finalmente, la función docente de las universidades sufre la polarización de sus recursos en los criterios de investigación, en un momento en que la demanda de educación superior de los estudiantes está aumentando rápidamente, lo que, debido al estado del mercado laboral y del costo de los estudios - ven a buscar habilidades rápidamente comercializables. De qué manera su demanda satisface las necesidades de los empleadores que, debido a la inestabilidad de los mercados y la presión competitiva sobre los precios, se ven obligados a adoptar políticas de recursos humanos a corto plazo. Una fuente potencial de ganancias está abierta a cualquier persona que pueda ofrecer cursos de capacitación laboral de vía rápida y con un enfoque limitado, siempre que la financiación sea segura.

En consecuencia, el informe "A Avalanche is Coming" (Barber et al), publicado en 2013 por un grupo de expertos británico influyente, el Instituto de Investigación de Políticas Públicas (IPPR), escrito por empleados de Pearson, líder mundial en 'Edu-business', precedido por Lawrence Summers, ex presidente de Harvard y ex economista jefe del Banco Mundial. Este informe postula que la caída en los ingresos y el desempleo de los graduados son atribuibles a la rigidez de los cursos universitarios y la gran inutilidad de su contenido. La universidad tradicional está, por lo tanto, desactualizada: (i) cada una de sus funciones se puede proporcionar en otro lugar y mejor (investigación realizada por laboratorios privados, incubadoras, think tanks, empresas consultoras, redes, blogs, etc., enseñanza a través de MOOC, acceso gratuito

al conocimiento ofrecido por digital, etc.); (ii) Los empleadores que tienden a reemplazar el empleo remunerado con asignaciones de proyectos a corto plazo, los mejor calificados son aquellos que han adquirido experiencia práctica en el trabajo en lugar de conocimientos teóricos, especialmente en empresas innovadoras. . El aprendiz-rey debe poder buscar en todas partes lo que necesita, no perder su tiempo en cursos preestablecidos. Por tanto, es "desagregar" (unbundle) la universidad en tantas funciones externalizables, para suprimir los diplomas, para abrir a la competencia a todos los proveedores de competencias sancionadas por certificados o credenciales, y para dejar la preparación de las carteras de competencias a empresas especializadas (como Mozilla) o redes (como LinkedIn). En cuanto a la calidad, no hay necesidad de acreditaciones, controles externos o gráficos: una política de calidad interna (autoevaluación) y la reputación de la "marca" del proveedor son suficientes. Sin embargo, la "competencia desleal" que las instituciones públicas hacen al sector privado con fines de lucro al ser subsidiada por el estado debe desaparecer, y el acceso a los fondos públicos debe estar abierto a todos de acuerdo con los mismos criterios.

En 2012, el gobierno del Reino Unido ya había abandonado el financiamiento directo para la educación universitaria, reemplazado por las tasas de matrícula respaldadas por un sistema público de préstamos de pago por uso basado en cuotas. En 2014, el Ministerio de Educación Superior e Investigación desaparece. Dado que el estudiante es ahora el único que toma decisiones y es un financiador directo en un mercado competitivo de universidades públicas y privadas, con o sin fines de lucro, la reestructuración del sector puede confiarse al Departamento de Negocios, Innovación y Habilidades.(BIS). En el libro blanco del BIS de 2016 ("Éxito"), cualquier noción de servicio público (que implica continuidad) desaparece con la posibilidad de la bancarrota de las universidades públicas y su adquisición por parte de grupos privados. En el proyecto de ley actualmente en discusión en el Parlamento (marzo de 2017), la entrada al mercado está desregulada y cualquier proveedor entrante se beneficia inmediatamente del título universitario. La necesidad de un regulador de este mercado conduce lógicamente a la elección de una agencia de calidad independiente a cargo de la protección de los estudiantes y los consumidores (BIS "Case for"). Su evaluación de la calidad de las universidades determinará

el nivel de las tasas de inscripción que pueden requerir y, por lo tanto, su financiamiento indirecto a través del sistema público de préstamos estudiantiles relación calidad-precio " para los estudiantes. Esta relación beneficio / costo se medirá por su satisfacción durante el curso de los estudios y la rentabilidad de su inversión a la salida (empleo e ingresos en los meses siguientes). Riesgo de establecer un sector con fines de lucro de bajo costo de manera sostenible, liberado de lecciones "inútiles"; la deuda del estudiante, asumido en el centro del dispositivo, no aparece por primera vez como el apoyo de una transferencia de fondos públicos al capital privado.

En lo que antecede no son consideradas las funciones universitarias sociales de conservación, la acumulación y validación del conocimiento, tratados como una fuente inagotable de información disponible. El caso de la universidad ilustra un proceso de anexión-destrucción de un sector socializado no capitalista, de la misma naturaleza que el de los sectores tradicionales no capitalistas. El capital no tiene paralelo en su capacidad para apropiarse y explotar los recursos de su entorno (natural y humano) mientras sea lo suficientemente abundante, pero incapaz, en su lógica competitiva, de asegurar su renovación antes de su desaparición compromete su propio desarrollo.

Bibliografía de referencia

Arias, A.R. y Cantón Mayo, I. (2006): El liderazgo y la dirección de centros educativos. Davinci Continental. Barcelona.

Arribas Álvarez, J.M. y Torrego Seijo, J.C. (2008): "Cómo elaborar y desarrollar

Arribas, C. (1983): La renovación y gestión educativa. SM. Madrid.

Manes, J. M. (2005). Gestión estratégicas para instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional. Buenos aires: Ediciones Granica S.A.

Mai, R. (2004, Primavera). Leadership for School Improvement: Cues from Organizational Learning and Renewal Efforts. The Educational Forum, 68(3), 211-221

NIST (2008). The Baldrige National Quality Program. Education Criteria for Performance Excellence. Gaithersburg, MD, U.S.A.: NIST

Packard, Thomas; New York 1995, "TQM and organizational change and development"; Ed. Rockefeller College Press

Riccardi R. La Cultura de la Calidad Total. Buenos Aires, Argentina: Ed. Fausto;1992.

Sáenz María Teresa, "Un programa de comunicación interna orientado a la implantación del total quality management"; Capital humano N° 89 Mayo 1996; pgs. 10-16

Andragogia, una apuesta por individuo

Introducción

Proponemos proporcionar a los actores de la educación de adultos algunos principios básicos y algunas referencias metodológicas que les permitan reflexionar y actuar en el campo de lo que habitualmente llamamos "capacitación". .

Todas las preguntas planteadas por esta actividad, la investigación antigua y contemporánea que ha generado, las prácticas y conceptos que utiliza son demasiado numerosas como para poder afirmar que se pinta una imagen completa en unas pocas páginas. Es por eso que este texto intentará describir la pedagogía que parece más apropiada para los estudiantes adultos, en términos de veinte años de práctica con adultos en situaciones de analfabetismo, altos directivos y formadores en formación.

Después de recordar que la pedagogía de adultos es parte del campo más amplio de la educación permanente, presentaremos los principios fundamentales de las llamadas pedagogías "activas", donde el alumno está directamente involucrado, incluso un actor en su carrera, su adquisiciones y su aprendizaje. Luego describiremos algunas de las herramientas y métodos de enseñanza más utilizados en la educación de adultos.

La pedagogía de adultos es la promulgación de una preocupación más amplia: la educación permanente. Es en este proyecto, heredado del humanismo de la Ilustración, que nuestras prácticas de entrenamiento están basadas.

La educación de adultos encaja bien en el pensamiento social actual, ya que ya era parte del debate lanzado por De Condorcet, 1991 ; para él, la instrucción no debe abandonar a los individuos fuera de la escuela, sino abrazar todas las edades de la vida; porque no hay ninguno donde sea posible y útil aprender . Esto demuestra una confianza en la humanidad que todos los entrenadores deben compartir para practicar su profesión. No solo es posible aprender a cualquier edad, como parece confirmar el trabajo reciente de la psicología cognitiva, sino que la educación debe ser universal, es decir, abarcar a todos los ciudadanos. Debe, en sus diversos grados, abarcar todo el sistema de conocimientos y asegurar que los hombres, en todas las edades de la vida, el derecho a mantener sus conocimientos y adquirir otros nuevos.

Al ubicar al alumno en el centro de su aprendizaje, este trabajo tratará de explicar cómo esta postura es más favorable que cualquier otra adquisición de todo tipo. Por lo tanto, no es un simple desplazamiento simbólico del acto educativo: para el formador, se trata realmente de devolverle al alumno el poder sobre él mismo, de atribuirle capacidades de acción. propicio para la adquisición de conocimiento, para conducirlo y el centro del acto de aprendizaje.

Los principios fundamentales

A. Del aprendiz

Todo el trabajo educativo consiste en tomar en cuenta dos dimensiones: la lógica del contenido y aprendices mismos lógicas plurales, que todavía constituyen grupos heterogéneos según el grado, su historia personal y las habilidades que movilizan su Situación laboral.

En muchas formaciones, son los adultos mismos los que constituyen el recurso más rico de aprendizaje. La heterogeneidad es de hecho una riqueza, incluso si es un desafío para el entrenador que intenta seguir un enfoque centrado en las personas.

a) Enfoque en el alumno

Por lo tanto, es necesario enfocarse en el alumno adulto desde una perspectiva multidimensional; para tener en cuenta tanto su pertenencia a un grupo social en particular, la cultura y los mecanismos intelectuales. Las prácticas pedagógicas deben ser, si no específicas, al menos adaptadas; no solo deben solicitar a la persona en formación, sino también actuar como actor y centro del proceso. Tal enfoque rompe con la imagen del capacitador como maestro del conocimiento y su transmisión, y se compromete a renunciar, con algunas excepciones, a un método de trabajo pedagógico de tipo transmisivo orientado a la normativa.

Este reenfoque es necesario: el trabajo sobre la educabilidad cognitiva deja bastante claro que todos siguen siendo un sujeto de aprendizaje, de acuerdo con sus ritmos y sus modalidades y cualquiera que sea su edad.

Más allá de estas posibilidades individuales permanentes que legitiman colocar al alumno en el centro del acto de aprendizaje, siempre es útil enfatizar que no podemos enseñar a los demás directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje y que nadie asimila perfectamente las cosas que no considere necesarios para sí mismo.

Aprender es un acto voluntario y no aprendes nada del otro si no te dejas enseñar. Esto es viejo, pero no siempre se toma en cuenta, ya que el mito de la omnipotencia del maestro continúa.

Por lo tanto, la educación de adultos requiere la implementación de pedagogías diferenciadas, a veces incluso individualizadas. Sin embargo, no debemos engañarnos acerca de los límites de esta multiplicación, esta individualización. Todos los intentos de estandarizar los procedimientos, que serían favorables solo para unos pocos en detrimento de todos los demás, deberían abandonarse, y debería intentarse aplicar la famosa fórmula trasladándola al mundo de la educación: "A cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades".

b) Restaurar la dignidad de uno

La educación de adultos a menudo se enfrenta a la resistencia de los propios estudiantes: el rechazo a encontrarse en una situación escolar, el miedo al fracaso, la sumisión al profesor, una autoimagen despreciada ... tantas dificultades que levantar antes de emprender una cualquier trabajo educativo. Esta "alienación pedagógica" a menudo se expresa mediante una solicitud de conferencias o situaciones de enseñanza que reproducen las antiguas condiciones y "re-conocimiento", incluso para negar u ocultar sus efectos negativos y perversos. A menudo constituye un obstáculo importante que debe evitarse, si no se elimina de inmediato, para convencer a los alumnos de romper con las actitudes tradicionales y hacer que acepten una mayor responsabilidad por su propio aprendizaje.

También se trata de lo que son los estudiantes, lo que han aprendido: conocimiento, habilidades y experiencias. Es sobre este sustrato donde comienza cualquier trabajo de reactivación de procesos cognitivos y adquisición o reorganización del conocimiento. Tal enfoque implica al sujeto mismo, le permite afirmarse como poseedor de elementos de conocimiento y refuerza su interés; sin duda le permitirá, a largo plazo, transferir sus logros en nuevos contextos sociales o profesionales.

Además, tal enfoque, basado en la actividad y la experiencia reales, desactiva la tentación de la pasividad o los bloqueos causados por el conocimiento y las contribuciones percibidas como demasiado académicas o demasiado teóricas.

Hacer que el alumno adulto sea un actor de su propio aprendizaje es hablar sobre su deseo de aprender y confiar en él, porque no hay adquisición sin motivación. Por lo tanto, es importante identificar con el adulto o grupo de adultos lo que quieren aprender y cómo; que le da el mayor dinamismo, el mayor apetito por el conocimiento.

Por lo tanto, para que el conocimiento sobreviva y para que el aprendiz adulto lo apropie, una vez que sus representaciones son reexaminadas, se deben movilizar tres factores de éxito:

- *del aprendiz;*
- *convertirlo en el actor de su propia iniciativa;*
- *confía en tus deseos y motivaciones.*

En cuanto al grupo de adultos en formación, como colectivo, será necesario dejarlo en libertad para que él mismo pueda organizar su aprendizaje lo más ampliamente posible .

B. Las condiciones de aprendizaje

Como André de Peretti [10] nos recuerda , la comprensión general de las condiciones de aprendizaje se ha visto facilitada en gran medida por el trabajo realizado en las ciencias humanas durante varias décadas [11] , particularmente por Kurt Lewin sobre la dinámica de los grupos, Jean Piaget y Carl Rogers. No volveremos a sus trabajos y conceptos, pero intentaremos identificar algunos factores que facilitan o condicionan el acto de aprender.

a) Motivación, confianza y reciprocidad

La motivación, hemos enfatizado, es un poderoso motor de aprendizaje [12] . La utilidad social y profesional del conocimiento para adquirir también. Para ser realmente fructífero, *una relación educativa no está construida en la restricción* . El conocimiento no se adquiere, o mal, en la inseguridad de un poder coercitivo. Tal conocimiento a menudo dificulta el aprendizaje posterior, ya sea al crear un efecto de filtrado o al transferir involuntariamente al adulto a situaciones educativas traumáticas.

La confianza y la reciprocidad también aparecen como componentes esenciales de una situación educativa favorable.

Confianza en uno mismo y en el otro, ya sea entrenador o aprendiz. Relación basada en la reciprocidad, en el que cada uno reconoce al otro por lo que es, en su riqueza y sus defectos, tratando de no parar en sus primeras actuaciones e impresiones. La educación de adultos es una buena escuela de tolerancia y apertura. La reciprocidad también está diseñado para dar a todos un estado de no-dependiente, de hacer que la palabra es un acto compartido, de reconocer en cada experiencia para dibujar.

b) Juega el conflicto socio-cognitivo

Más allá de estas condiciones necesarias para un clima favorable para los intercambios y el aprendizaje, es importante utilizar el "conflicto socio-cognitivo" [13]. Se trata de confiar en la dinámica de los pequeños grupos que son al mismo tiempo espacios de producción, apropiación, memorización y debate. Espacio y tiempo propicios para la escucha y la libertad de expresión, abandonan el tema aprendiendo de su aislamiento porque "no aprendemos por nosotros mismos [...]". Los vínculos con los pares, los recursos humanos, el entorno social constituyen un factor primordial de conquista activa del conocimiento [14]. Además, esta situación grupal está cerca de las condiciones profesionales: "En situaciones ordinarias, la acción multiactual, además de su valor inmediato, también tiene un valor de aprendizaje para el futuro y contribuye a la constitución del conocimiento. Las interacciones de trabajo implican, por parte de quienes participan en ella, inferencias, construcciones de significado, confirmaciones prácticas o refutaciones que reactivan y enriquecen el conocimiento previo y contribuyen a la acción futura. [15]"

Sin embargo, cualesquiera que sean las virtudes del trabajo colectivo, no dejará de suscitar o provocar, en diversas situaciones, un tipo diferente de conflicto "intracognitivo" conflicto donde el alumno se enfrenta a sí mismo y sus dificultades *La conjugación de las dinámicas inter e intragrupo con la dinámica*

individual aparece ahora como el garante de una mayor productividad pedagógica, esta dinámica dual que permite a cada uno progresar, solo y con otros [16].

C. Papel, estado y deberes del entrenador

El papel del capacitador no es transmitir conocimiento académico (conocimiento "previo al pensamiento"), sino *proponer posibilidades*, organizar escenarios de aprendizaje que siempre se renuevan. Su actividad ya no es "transmitir contenido, sino gestionar un proceso [...], una función para la cual se deben establecer relaciones, se deben evaluar las necesidades, los estudiantes involucrados en la organización, acercando a los estudiantes". y recursos de aprendizaje y fomento de la iniciativa [17] ".

a) El entrenador no es un maestro

El capacitador no solo se define como el poseedor de un conocimiento a transmitir; es más un "facilitador" que se esfuerza por establecer e impulsar un proceso de aprendizaje.

De ahí la importancia de reflexionar sobre su posición, para frustrar los fenómenos y los deseos clásicos de dependencia de los discípulos celosos; identificar también las posibles identificaciones y posibles transferencias que, inicialmente, facilitan las adquisiciones, pero que, a la larga, se convierten en obstáculos.

El entrenador debe aceptar los desafíos, los "ataques a su estado", las críticas a menudo relevantes de su gestión pedagógica, sus formas de ser o realizar la actividad; también debe aceptar reconocer su ignorancia e insuficiencias y aprender de "sus" aprendices.

b) El entrenador es un mediador y un facilitador

Cualquier pedagogía implica crear una sinergia, pero también debe promover el acto de aprender, que es una relación con el objeto que debe conocerse. Esta vinculación "tiene lugar [...] con la ayuda de medios y / o personas que ejercen una función de mediación con el sujeto o una función de organización del objeto [18]".

Es en esta función dual en la que la actividad del capacitador adquiere significado: la mediación producida voluntariamente en lugar de dejarse al azar; un encuentro oportuno entre un individuo y un gesto, un concepto, un procedimiento. A menudo el fruto de la experiencia, el arte es tomar un entorno, un clima, contenido y convertirlos en oportunidades de aprendizaje.

En un ambiente adulto, *el capacitador se convierte en una persona de recursos privilegiada*, un consejero y un mediador. Él es un creador de situaciones propicias para el aprendizaje en lugar de un cajero de conocimientos. Crea o ayuda a crear, facilita la reunión de un individuo o un grupo con un espacio, un tiempo y una organización donde el acto de aprendizaje se hace posible.

En este papel de mediador, "se esfuerza por organizar y hacer que sea fácilmente accesible la gama más amplia posible de recursos de aprendizaje [...]. Se ve a sí mismo como un recurso de flexibilidad utilizable por el grupo [...]. Él puede convertirse en un aprendiz participante, un miembro del grupo, expresando sus puntos de vista simplemente como los de una persona [...]. Se esfuerza por reconocer y aceptar sus limitaciones [19]".

D. ¿Qué métodos?

La mayoría de los autores que están interesados en la educación de adultos critican los métodos pedagógicos en los que el alumno se considera pasivo -la conferencia es fundamental para esta crítica- y aboga por el uso de los llamados métodos "activos", algunos de los cuales -unos se presentan al final de este capítulo.

Sin embargo, en la educación de adultos, no puede hablarse de "esta profusión de metodologías [...] para considerar la ortodoxia de un único método que se impondría [20]. Para todos los entrenadores. El método y la herramienta son, ante todo, una cuestión de circunstancias, la capacidad de aprovechar las oportunidades educativas y la libre elección de los alumnos y el formador. El peligro sería más bien de otra naturaleza: la sensibilidad del entorno a los efectos de la moda y la creencia en un método milagroso que facilitaría el aprendizaje de todos los públicos. Afortunadamente, los modos y métodos están pasando, al tiempo que enriquecen los recursos disponibles para el capacitador. Por lo tanto, es aconsejable no ceder a las ilusiones pedagógicas y no ser esclavizado por herramientas, apoyos o ayudas demasiado sofisticadas. Las herramientas y los métodos también son facilitadores y mediadores, y no pueden convertirse en barreras para la acción.

a) Cursos y discursos

Si aceptamos el principio de que "el capacitador o el profesor no enseña nada a los alumnos, [que solo puede alentar los enfoques de aprendizaje proponiendo contenidos y métodos [21] " el problema de elección surge. Implica la crítica de los métodos informativos y pasivos, aquellos en los que "el maestro es el titular de una verdad y la afirma: indica lo que el alumno debe hacer, debe pensar, debe sentir [...]; el alumno está allí para asimilar, para ingerir lo que se le afirma [22] ".

Como regla general, y con la excepción de la excepción pedagógica, se acuerda evitar los enfoques demostrativos (centrados en la adquisición de conocimientos por mera imitación) o expositivos (centrados en la transmisión inequívoca de información). ; evitar las pedagogías normativas que a menudo van en contra de la autonomía buscada del alumno.

La contribución didáctica es, sin embargo, una herramienta como cualquier otra, siempre y cuando se evite la ceguera pedagógica y la embriaguez que produce debido a una concentración demasiado grande del enunciador en sí mismo, en su modos de comunicación, sus representaciones y su conocimiento constituido

... Porque si uno cede a la embriaguez, el discurso magistral es solo un hermoso discurso y ya no es un acto educativo [23] .

Última crítica del uso incontrolado de este método expositivo: no estimula el trabajo intracognitivo esencial para el acto de aprender y no promueve el "trabajo de codesarrollo entre pares [que] es el compromiso". incluso de pasar. Si el alumno sale de la situación de conflicto aceptando complaciente la respuesta del maestro, evita el trabajo cognitivo en la tarea que fue el objeto de su aprendizaje. Parece muy poco probable que pueda adquirir un conocido [24] .

Sin embargo, el discurso pedagógico puede permitir ganancias en el conocimiento de que la actividad subsiguiente se consolidará. La herramienta no debe usarse solo, sino articulada con otras prácticas, ciertas afecciones y dosis homeopáticas.

b) Actuando para aprender, para aprender a actuar

La adquisición de conocimiento es el resultado de una combinación, el resultado de un largo proceso de superposición y conexiones entre diferentes estratos de conocimiento a menudo integrados en la acción. El conocimiento se adquiere así más fácilmente en y a través de la acción. De ahí la importancia que se le ha dado, en los últimos años, a la reorientación del acto educativo en torno a la noción de "proyecto"; porque no es solo una cuestión de aprender actuando, sino también de poner esta acción en un contexto de gran importancia para el alumno.

Por lo tanto, el formador debe actuar o conducir a la acción evitando "proyectos-coartadas", es decir, sin uso social o sin participar en una acción real.

c) Métodos activos

Los métodos activos son, hasta la fecha, los más relevantes y los más aceptados, los más cercanos a los requisitos que acabamos de analizar. A pesar de su gran diversidad, según Roger Mucchielli, se rigen por cinco características

principales: actividad del sujeto, motivación, participación en un grupo, presencia de un entrenador-facilitador, ausencia de control como tal [25] .

Estos métodos son muy numerosos. Cualquier medio de acción puede convertirse en un pretexto para el acto de aprender, y uno no puede privilegiar uno u otro solo según las circunstancias previamente analizadas. La educación de adultos es una cuestión de imaginación y una combinación de situaciones usadas o construidas para dar acción y pensamiento.

2. Elección de métodos y herramientas

Presentamos aquí algunos métodos y herramientas de uso común en pedagogía activa y educación de adultos. Otros se presentan en diferentes partes del libro, como el grupo de capacitación, el juego de roles o el acompañamiento del proyecto, el uso de tecnologías educativas contemporáneas (e-learning y aprendizaje a distancia abierto [FOAD]). y prácticas de auto entrenamiento.

A. La simulación [26]

Se realiza a partir de una o más situaciones reales elegidas por su valor didáctico. Por lo tanto, después de analizar estas situaciones, preservar los elementos, la información y las características esenciales que constituirán el interés, el valor y la relevancia educativa. Este trabajo de análisis y reorganización pedagógica de la realidad se realiza de acuerdo con el público interesado, objetivos y aprendiendo a operar.

En esta operación, el capacitador debe despojar a la realidad de todas las escorias de la complejidad que ralentizan la progresión del alumno y perjudican el aprendizaje, para mantener solo los elementos significativos y significativos. Entonces, siempre teniendo en cuenta la doble restricción de la realidad y lo pedagógico, reorganiza los elementos entre ellos, define una progresión y un escenario conservando un cierto realismo para que la situación simulada permanezca creíble. Credibilidad esencial para el éxito de la simulación y la inmersión en un real reconstruido más cerca de las condiciones de salida,

esencial también para las adquisiciones, su apropiación y su transferencia. La animación pedagógica es de la misma naturaleza que la recomendada en el método del caso;

La ventaja del método es facilitar una fuerte implicación de los participantes en el contexto próximo de la realidad, sin riesgo y sin problemas - que no sea simbólica - lo real y sin embargo posible preparar a los jugadores para mover allí. La mayor dificultad es la forma de "simplificar" la realidad, el "pedagogiser" sin ser demasiado simplista con el fin de mantener la función de preparación de simulación a la acción.

B. El foto-lenguaje [27]

Su uso es múltiple, a discreción del facilitador y el grupo que, fácilmente, puede usarlo para organizar sesiones de creatividad o regulación ...

Sin embargo, incluso si los que se encuentran a la venta son pocos, es difícil crear su propio foto-lenguaje. De hecho, esta herramienta impone clichés de alta calidad y un importante trabajo de pruebas y validación. Estos clichés están diseñados para facilitar la expresión de socio-idiotismos o psico-idiotismos [28]. Esta evaluación de los efectos del soporte es esencial para evitar, en la medida de lo posible, que no desencadene procesos individuales o grupales que aún son difíciles de controlar. Proponemos aquí tres usos: a partir de una fotografía aislada, de una serie completa o de una parte de la serie. Dependiendo del objetivo, el medio puede ser elegido o propuesto por uno de los actores.

- El primer uso (fotografía aislada) es usar el fotolenguaje en la fase de construcción del grupo, cada uno de ellos puede, por ejemplo, usar un cliché para presentar o desarrollar el elemento de su personalidad que desee. dar de inmediato para saber.

- El segundo uso (serie completa) lo convierte en una excelente ayuda de enseñanza para trabajar en comunicación personal o grupal. Este apoyo es poderoso tanto para desarrollar las habilidades de improvisación,

argumentación, discurso estructurado desde un escenario desarrollado mediante la organización de las diferentes fotos, para participar, en broma y sin problemas aparentes, una sesión de conducta de reunión o trabajo grupal.

- El tercer uso (parte de la serie) es utilizar los soportes de acuerdo con su naturaleza para poner de manifiesto y evolucionar los sistemas de representaciones: representaciones sociales o profesionales, conocimiento o conocimiento, etc. o representación de la autoimagen que tenemos o que damos para percibir. Por ejemplo, se podría pedir a los participantes desempleados que elijan dos o tres fotos que evoquen esta situación, cada uno comentando sus elecciones.

La desventaja, o más bien el riesgo del foto-lenguaje, es dejar a un individuo o grupo en una fuerte proyección emocional. Por lo tanto, requiere una cierta vigilancia por parte de quien lo implementa. Sin embargo, tiene la ventaja de ser una herramienta versátil, multifacética y de alto potencial que no implica procedimientos de instrucción pesados.

C. Entrenamiento de acción [29]

Solo requeriría grandes desarrollos. Intentaremos, en unas pocas frases, describir el espíritu más que los procedimientos.

A veces llamada cooperación de capacitación, cuando los principios de la autoorganización lo rigen, la acción de capacitación consiste en comprometer un trabajo de aprendizaje a partir de una acción motivadora y movilizadora para el grupo. En este caso, la acción alimentará y determinará las contribuciones, la investigación, la movilización de personas de recursos. O bien la acción está comprometida o está por llegar, y el proceso formativo se lleva a cabo de forma paralela y en un acompañamiento permanente, las adquisiciones de conocimiento o de know-how se organizan a medida que se vuelven necesarias para la acción. la realización del proyecto y, en este caso, es la acción y la forma en que los participantes desean dirigirlo; el error es también una fuente de conocimiento, que "organiza" el acto de aprendizaje;

En la realización de una acción de entrenamiento, el entrenador se encuentra en una posición real de facilitador. Él es el encargado de facilitar la realización de la acción planificada y así reunir o ayudar a reunir todos los medios y todos los materiales definidos por el grupo y necesarios para este fin. Su papel sigue siendo el de un facilitador con respecto al surgimiento y mantenimiento de un clima favorable para la producción de un trabajo colectivo. También tiene un papel de actor y asesor en la elección de soluciones, teniendo cuidado, sin embargo, por su condición, no para inducir sus propias soluciones, no para perseguir su propio deseo. Por lo tanto, es esencial, al participar en el entrenamiento de acción, abandonar la lógica del contenido, la supuesta lógica de los aprendices, en resumen, cualquier lógica de transmisión.

La ventaja del método no es solo promover la adquisición de conocimiento, que ya no aparece como artificial y revestido y que luego tiene sentido, sino también para facilitar su apropiación, incluso su transferencia, gracias a su inscripción en la práctica. Otro beneficio es que todos aprenden sobre sí mismo, y tal vez también sobre cómo aprende y sobre los demás para realizar un trabajo de apoyo.

La desventaja más importante es la duración y la relativa pesadez de dicho método. De hecho, requiere una acción lo suficientemente importante como para poder movilizar al grupo, permitirle actuar mientras aprende y aprender mientras actúa, y proporcionarle resultados tangibles como señal de éxito. Otro inconveniente es un menor de edad, el enfoque es la ansiedad creativa, pero es rápidamente obsoleta, sino que puede expresar un miedo al fracaso o estancamiento, tanto por parte del facilitador y los alumnos, este temor legítimo siendo inherente a cualquier curso de acción.

D. Autoscopia y videoscopia [30]

Este enfoque (que subyace en ambas técnicas, autoscopia y videoscopia) es relativamente reciente, porque está relacionado con la aparición de equipos de grabación y reproducción de imágenes relativamente fáciles de usar y relativamente económicos. Si se usa extensamente en la educación de adultos,

la práctica de autoscopia o videoscopia es insustituible como una herramienta para actualizar y diagnosticar lo que está involucrado en la relación con el otro. Su relevancia y fuerza excede con creces cualquier trabajo de observación crítico realizado por un tercero. No solo se trata de escuchar sobre uno mismo y lo que se produce, sino también para verse y llevarse bien. La autoimagen percibida por uno mismo en acción, acompañada del habla indispensable de los demás, ya sea la del formador o la del grupo, adquiere una gran fuerza de persuasión y permite,

En una situación de mantenimiento o microenseñanza, por ejemplo, la autoscopia permite que un individuo o un grupo participe en una práctica colectiva (como el trabajo en equipo) para modificar su comportamiento, sus formas de ser y de hacer. También permite trabajar y mejorar la imagen de uno mismo y modificar ciertas "manías" que parasitan un sistema relacional. Actualmente está empleada en cursos de capacitación en mantenimiento y comunicación directa (presenciales o en grupos) en capacitación de formadores y seminarios de ventas y gestión ... A medida que toca lo más profundo de la autoimagen y, por otro lado, esta práctica requiere que el formador tenga un gran conocimiento y control de los fenómenos psicológicos y psicosociológicos que puede revelar.

La ventaja de videoscopia es su alta capacidad de persuasión y la velocidad de conciencia que facilita; mediante el uso de varias imágenes sucesivas tomadas en la situación, permite la medición inmediata y creíble de las evoluciones y el progreso realizado. Además de su delicado manejo, sus inconvenientes más comunes son la dependencia técnica que a veces crea y la desafortunada tendencia a "consumir mucho tiempo" para el momento en que requiere observaciones y observaciones, así como análisis múltiples. Por lo tanto, se recomienda trabajar solo en secuencias cortas.

E. Situaciones de trabajo

Este método, que tiene como objetivo utilizar las situaciones de trabajo como un apoyo al acto de aprendizaje, ha sido una preocupación central en los últimos

años para quienes trabajan en el contexto de la formación profesional de adultos. Sus objetivos son una actualización, una adaptación a los nuevos requisitos de la actividad o el acceso a una calificación. En cualquier caso, el dispositivo de enseñanza está construido en estrecha relación con la situación laboral.

El uso de situaciones de trabajo es una operación compleja que tiende a desarrollarlas en situaciones de entrenamiento. No se trata estrictamente de entrenamiento en el trabajo porque, de hecho, rara vez es posible usar la situación de producción bruta como un objeto educativo. Para realizar esta conversión y para evitar las trampas de la obra prescrita, es esencial llevar a cabo con la misma gente, un estudio sobre la actividad real y todo lo que el acto de trabajo moviliza o debería movilizar al mayor conocimiento y know-how. Este análisis de una situación laboral tiene como objetivo resaltar el sistema psico y sociotécnico (relaciones, comunicación, gestión, organización, universo técnico y científico ...) en el que se inscribe la actividad. Una vez que se realiza el análisis, lo único que queda es identificar las microactividades más "pedagógicas" o las que parecen esenciales en la realización del proceso, y hacer un diagnóstico de lo que ya se ha adquirido o queda por adquirir por el operador. El uso de situaciones de trabajo como situaciones de aprendizaje favorece una individualización relativa, porque está anclada en lo que el alumno implementa y controla empíricamente o no. En función de las preguntas planteadas por la actividad en sí misma sobre los logros o las lagunas que se deben llenar (ya sea para mantener mejor la estación de trabajo o para acceder a un nuevo puesto, o para integrar un nuevo procedimiento, una nueva organización, una nueva tecnología, etc.), es posible construir vías educativas gobernadas por la acción y las necesidades de los estudiantes.

La implementación de dicho método es compleja y requiere que el capacitador: un reconocimiento bueno y real del mundo profesional; gran capacidad para participar en un trabajo colectivo -donde los actores confrontaban y confrontaban puntos de vista contradictorios- y para llevar a cabo un análisis del trabajo, que generalmente se realiza en equipos multidisciplinares; una gran competencia

para resolver problemas e imaginar soluciones educativas inscritas en la acción. Además, se necesita un entorno favorable y abierto para esta práctica.

La ventaja de este método es estar en el corazón de las preocupaciones profesionales de los estudiantes, confiar en sus experiencias y logros, estar fuera de la escuela en gran medida. Es sobre todo su gran complejidad y su polarización casi exclusiva sobre la actividad de "trabajo" lo que a veces constituye la mayor dificultad.

F. Redes de intercambio de conocimiento

Terminaremos esta presentación rápida con un enfoque de larga data, ya que es similar a las prácticas de enseñanza mutua y de apoyo, y recientemente ha reaparecido en los círculos de educación de adultos. Lo que mejor caracteriza a las redes de intercambio, en nuestra opinión, es que, en primer lugar, generalmente tienen lugar fuera de cualquier relación comercial, cualquier lógica económica y que también movilizan conocimiento formal. e instituyó solo conocimiento informal y experiencial. Luego, afirman que todo es conocimiento y que todo es bueno saber, que todo individuo es capaz de recibir y transmitir conocimiento, de intercambiarlo sin asignarle un sistema de valores que no sea el de intercambio (puede intercambiar física de sólidos para jardinería). Por último,

El principio de las redes es la autoorganización de los intercambios de conocimiento. Generalmente se basan en equipos de voluntarios pequeños y autónomos y una asociación que los federa. La operación, simple, se organiza en torno a la gestión de ofertas y solicitudes de conocimiento formuladas por sus miembros. El facilitador desaparece, por así decirlo, o al menos ya no interviene en el acto de enseñanza. De hecho, su rol es limitado para conectar proveedores y solicitantes, en resumen, para operar la red. Sin embargo, surgen dos preguntas: ¿cuán lejos podemos aprender en este sistema y cómo hacer que el conocimiento social sea adquirido a cambio?

La principal desventaja de este método radica sobre todo en la dificultad de apreciar la calidad de la relación pedagógica y el conocimiento transmitido: ¿no estamos muy a menudo en la reproducción de modelos heredados de la educación antigua? Las ventajas de estos intercambios de conocimiento son, sin embargo, numerosas: su estructura es extremadamente ligera; son autónomos y, por lo tanto, no dependen de ninguna institución; fortalecen el vínculo social y la solidaridad; son parte de una dinámica renovada de educación permanente.

Para concluir

Más allá del método, la educación es principalmente parte de un sistema de comunicación donde se encuentran diferentes actores, cada uno de los cuales lleva los valores y las referencias culturales de los diferentes entornos en los que evolucionan; el acto de aprender y los métodos elegidos y practicados son parte del manejo de esta comunicación y sus interacciones. Los estudiantes y el capacitador están, en general, demasiado concentrados en sus mensajes y sus formas de ser, no lo suficiente en sus modos de comunicación y los efectos que producen en los demás. Por lo tanto, es esencial, en esta situación de comunicación privilegiada que es la capacitación, definir los roles y las modalidades de transmisión y recepción de todos. Sin caer en el mito "babeliano" de un código único que es transparente y compartido por todos,

Bibliografía de Referencia

De Condorcet, M. (1991). Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública. Edición, introducción y notas de Olegario Negrín Fajardo. Traducción de Brigitte Leguen. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1990. Revista Colombiana De Educación, (22-23). <https://doi.org/10.17227/01203916.5202>

Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kearsley, G. (2010). *Andragogy* (M.Knowles). The theory into practice database. Retrieved from <http://tip.psychology.org>

La evaluación interactiva del aprendizaje en educación superior: interés pedagógico y sus límites.

Introducción

El objetivo de este artículo es mostrar, en un contexto académico en el que la evaluación ocupa un lugar limitado y poco reconocido, cómo y cómo las prácticas de evaluación del aprendizaje, calificadas como "interactivas", simplemente puede participar en la formación de los estudiantes de una maestría en ciencias de la educación. ¿Cómo desarrollan tales prácticas, en particular, las habilidades evaluativas de estos estudiantes, tanto en sus relaciones con sus compañeros como con los docentes investigadores? La comparación entre los efectos esperados del sistema evaluativo propuesto y los observados en última instancia llevará a un examen de su valor formativo y de aprendizaje, colocando los objetivos y métodos de la pedagogía universitaria y sus traducciones evaluativas en el centro del debate. El nivel maestro tomado en consideración complica el análisis. Las teorías del aprendizaje, tal como se desarrollan en las escuelas o en la educación continua.

La evaluación sigue "en construcción" en la universidad francesa.

Al igual que otros sistemas de capacitación y contextos socioprofesionales, la universidad está sujeta al requisito de evaluar la calidad de sus actividades y desempeños. La construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior refuerza esta perspectiva. Decir que la "cultura" de evaluación, recientemente introducida en las universidades europeas, aún no ha encontrado su marca en todas las instituciones es un eufemismo.

Esta observación del déficit se aplica a diferentes tipos de evaluación, ya sea la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes (EEE), la evaluación del rendimiento de los estudiantes u otros métodos de evaluación académicos en otros lugares, como lo veremos en esta aportación.

Con respecto a la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes, "la renuencia a evaluar la enseñanza en Argentina", a pesar del decreto del 9 de abril de 1997 que preveía su implementación. En las instituciones de educación superior. La cultura profesional de docentes e investigadores marcada por la "libertad académica" constituye un obstáculo, según el autor. Las resistencias que pueden transformarse en un posicionamiento crítico claramente asumido, invocando "una ideología de evaluación, se piensa que es una "gran impostura".

En cuanto a la evaluación del rendimiento estudiantil: si estas prácticas son cuantitativamente consistentes, demasiado diversas y selectivas para los estudiantes, paradójicamente siguen siendo poco Conocido, inexplicable y de relativa calidad. En total, siguen estando más gobernados por la "voluntad propia" y las características disciplinarias que por un profesionalismo real y la preocupación por la empleabilidad de los graduados en la elección de habilidades para evaluar.

La investigación de evaluación no escapa tampoco a un cuadro mixto: en la educación superior, que se limita a un campo "trabajó en el margen o de una manera dispersa"

La "apuesta" formativa de la evaluación interactiva en pedagogía universitaria.

En esta ya difícil implementación de las prácticas de evaluación (EEE, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en particular), las relacionadas con la pedagogía universitaria siguen siendo las menos invertidas por los docentes e investigadores, los presos, de la "pareja maldita de la universidad», Docencia e investigación. Las conclusiones de los análisis convergen en la evaluación de sus actividades profesionales : se da prioridad a las actividades científicas sobre las de la enseñanza, las primeras se consideran más estratégicas. y los transportistas en términos de reconocimiento y promoción profesional, que en realidad es la realidad. Aquí nuevamente, la situación francesa se destaca en relación con otros países de habla francesa como Canadá, Suiza o Bélgica, por ejemplo, donde los servicios universitarios ofrecen asesoramiento pedagógico a los docentes de educación superior. Al enfatizar la naturaleza emergente de estas actividades, proporcionar un apoyo real para la enseñanza y posicionarse como facilitadores de la transformación de la educación universitaria y la innovación pedagógica.

A pesar de un contexto generalmente poco atractivo, como hemos indicado, es uno de los objetos de la pedagogía universitaria que hemos elegido estudiar, al enfatizar el lugar que la evaluación puede ocupar en Proceso de aprendizaje de los alumnos, bajo condiciones, por supuesto, para ser explícitos. En este caso, la evaluación es " como práctica pedagógica y didáctica " y luego responde a objetivos formativos, a los que volveremos más adelante.. Los estudiantes a los

que nos referiremos son los de una Maestría en Ciencias de la Educación. La especificidad de la formación para y para la investigación de este tipo de diploma, preguntas sin concesiones y de forma inédita las prácticas docentes. Cómo adquirir o fortalecer las meta-habilidades (análisis crítico y vigilancia, conceptualización, auto-reflexividad, evaluación formativa) o posturas características de la identidad de un estudiante graduado. ¿En su informe a otros actores académicos y para sí mismo?

El "digitalización" de la situación educativa en la implementación de un dispositivo socio-cognitiva compleja de evaluación interactiva, que se detalla en el párrafo siguiente, fue a cumplir con este ambicioso objetivo. Es una evaluación doblemente interactiva que moviliza una herramienta de evaluación cada vez, entre los estudiantes primero, entre los estudiantes y los profesores-investigadores. Esta herramienta se considera como un "repositorio": un sistema de referencias " que no necesariamente se arregla de una vez por todas, " un dispositivo construido " y para reconstruir . El término interactivo se refiere al trabajo, que también repite la investigación anterior, y que resalta las interacciones del alumno con los actores en su entorno y / o con herramientas que promueven Enfoques de autorregulación. En lo que respecta a nuestro tema, esta evaluación interactiva cubre, como primer paso, una evaluación en la que los alumnos evalúan, utilizando una herramienta, el trabajo de sus compañeros; en este caso, se describe como "evaluación mutua", en el sentido de que "dos o más sujetos evalúan las acciones, productos, proyectos, etc. de cada uno, formulados por cada uno de ellos. En un segundo paso, esta evaluación se compara con la realizada por los docentes-investigadores sobre el mismo producto y corresponde a una " coevaluación ", definida como un " diálogo que se forma entre la autoevaluación realizada por el sujeto y la evaluación del capacitador sobre el mismo tema . La tercera etapa está dedicada a la adjudicación de una calificación final e individual que valida la unidad docente en cuestión, teniendo en cuenta los resultados del proceso de evaluación que precede.

Este enfoque evaluativo, al otorgar un estatus preponderante a las interacciones sociocognitivas y la estimulación intelectual mediante el uso de herramientas, es parte del paradigma del socioconstructivismo y, como tal, tiene una función formativa, en la que, sin embargo, preguntarse Muchos autores, especialistas en

evaluación y citados en la bibliografía, han especificado las características de la evaluación formativa, particularmente en educación primaria. Se llama "evaluación-regulación". Porque participa efectivamente en la regulación del aprendizaje (desarrollo de conocimientos, habilidades y posturas), permitiendo en particular que el estudiante recopile de manera continua información sobre los procesos y / o los resultados en curso, para apreciar el alcance y, por lo tanto, permitir que se adapte a la situación pedagógica propuesta, lo que tiende a aumentar su capacidad reflexiva, a responsabilizarse y hacer que progrese.

En este caso, se supone que el sistema estudiado promueve el desarrollo del aprendizaje de habilidades evaluativas en los estudiantes de maestría, lo que subyace a su capacidad para objetivar diferentes elementos de una situación, para argumentar un punto en una perspectiva colaborativa, posicionarse institucionalmente en una unidad de educación de posgrado, etc. La encuesta mostrará la especificidad de la regulación producida como parte de una evaluación mutua o coevaluación de este aprendizaje, así como el impacto cognitivo de la herramienta de evaluación en relación con las interacciones de una naturaleza mas social.

El término "apuesta", que extiende la palabra "construcción" en el primer párrafo, enfatiza el carácter no sistemático de los efectos positivos producidos, que siempre dependen de las condiciones de implementación y los elementos del contexto, particularmente en el segundo ciclo universitario, frente a un grupo de " aprendices " que no es reducible a un grupo de estudiantes. La evaluación formativa siempre corre el riesgo de seguir siendo "una utopía portadora". Los resultados de la investigación empírica calificarán efectivamente al "todo formativo que uno podría pensar que una evaluación interactiva está intrínsecamente dotado.

La presentación del esquema de evaluación interactiva propuesto a estudiantes de máster.

La encuesta de campo se realizó en marzo de 2019 entre 30 estudiantes matriculados en una unidad de enseñanza Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), que con el objetivo de sensibilizarlos al análisis de situaciones formativas.

Al comienzo de esta UE de 25 horas en marzo de 2019, dos situaciones de capacitación experimentadas por los estudiantes se presentaron oralmente por

primera vez y luego se debatieron en grupos grandes y pequeños para finalmente dar lugar a la producción de archivos de manera colectiva. Realizado y apoyado frente a toda la promoción. Cada archivo propuso un análisis crítico y bien argumentado de una de las situaciones de capacitación presentadas.

En términos de evaluación, se pidió a los estudiantes, en grupos pequeños, que evaluaran la defensa oral de los archivos de sus compañeros, utilizando una herramienta de evaluación de criterios múltiples desarrollada por los docentes investigadores. El desafío no consistía tanto en evaluar la defensa de los archivos en sí mismos como en colocar a los estudiantes en una situación de "ejercicio" evaluativo y luego confrontarlos con la realidad y las dificultades de una experiencia de evaluación interactiva. Para que pueda ser analizado posteriormente. La mayoría de ellos nunca se había encontrado con una situación " pedagógica" de este tipo, concebida aquí como un incentivo para el desarrollo de habilidades evaluativas y análisis crítico, como pretexto. Evaluar de una manera determinada. Los estudiantes tenían que asignar una puntuación de 0 a 10 por criterio, así como una puntuación global (evaluación mutua y formación a priori). Esta actividad de unos veinte minutos tuvo lugar después de cada defensa de archivo. Siete archivos fueron presentados en un solo día. La herramienta, con el título de referencia de evaluación, incluyó cinco criterios: 1) el contenido de la presentación, 2) el discurso, 3) la postura y la actitud general, 4) la sintaxis y el vocabulario, 5) Respeto por el tiempo de la presentación. La atribución de una nota, en este caso, fue más de una "determinación de Que una aplicación, en sentido estricto, del modelo cuantitativo de medición. La calificación del estudiante se comparó con la de los docentes investigadores responsables de la unidad docente que habían utilizado la misma herramienta para realizarla (coevaluación y evaluación formativa a priori).

El "ejercicio" evaluativo propuesto a los estudiantes respondía a un objetivo formativo, entendido en el sentido de implementar una actividad reguladora, primero entre compañeros, y entre estudiantes y docentes-investigadores, para poder apreciar colectivamente La calidad de la defensa de los archivos y en cada uno de los criterios seleccionados del marco de evaluación. Actividad reflexiva que identificó efectivamente los "errores" cometidos durante la defensa y las mejoras a realizar, para confrontar argumentos, objetivar y ajustar puntos de vista hasta la toma de decisiones concertada de los asignación de notas. Esta

situación se considera como un aprendizaje desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos de las habilidades evaluativas, en un modelo de evaluación-regulación. Como podríamos definirlo previamente. La oportunidad ofrecida a los participantes de practicar el juicio sobre el valor de la defensa de los archivos, de deliberar hasta establecer la opción más razonada posible para justificar la notación, constituyó el valor formativo del dispositivo propuesto. El contexto institucional de evaluación, real y no simulado, ha reforzado, además, la densidad simbólica de la situación pedagógica elegida.

La recopilación de datos se realizó a posteriori, unos meses después del experimento descrito anteriormente. Tomó la forma de una cuadrícula de análisis que los estudiantes han completado libremente. El término "cuadrícula de análisis" se refiere al propósito autorreflexivo y al análisis crítico a los que apunta el conjunto de herramientas, que por lo tanto no se redujo a una mera recopilación de datos. Esta tabla de análisis fue parte integral del proceso de evaluación completo propuesto. Se pidió a los estudiantes, individualmente y por escrito, que dieran su opinión sobre el sistema de evaluación en el que habían participado anteriormente: el interés percibido, las dificultades encontradas, el aprendizaje alcanzado, la calidad de la herramienta de evaluación los criterios múltiples utilizados y su modo de uso, la apreciación del papel de los compañeros en todo el proceso, los métodos de trabajo colaborativos implementados,

Diecinueve estudiantes de cada treinta matriculados en esta enseñanza han devuelto el material de la encuesta. Siete de los diecinueve documentos no estaban lo suficientemente completos para ser procesados adecuadamente, incluidas las respuestas a las preguntas abiertas. Así, finalmente se seleccionaron doce cuadrículas, para constituir un corpus que describiremos científicamente como explotable". La investigación empírica elegida es parte de una metodología cualitativa, que se centra en una selección de temas limitada pero relevante, en el análisis temático como medio para procesar los datos textuales recopilados y en un enfoque integral del proceso de evaluación. Estudiados. En esta configuración metodológica, se da prioridad a la percepción de los estudiantes del valor formativo del sistema de evaluación propuesto y al aprendizaje que este dispositivo les ha permitido desarrollar, en todos los casos

" experimentados " (evaluación mutua), coevaluación, evaluación retransmitida por una herramienta en su mayor parte).

Desde los aprendizajes previstos hasta los aprendizajes percibidos: ¿qué observación, qué perspectivas de mejora?

Como se mencionó anteriormente, una sección de la encuesta preguntó explícitamente a los encuestados sobre el aprendizaje logrado durante las actividades de evaluación y coevaluación mutuas. El análisis de los resultados llevó a un primer inventario de estas contribuciones:

Aprender a escribir constituye, para los estudiantes, el principal interés formativo del dispositivo. Entienden esta competencia desde una perspectiva exclusivamente metrológica, mientras que otras perspectivas eran concebibles. Tal hallazgo requiere un comentario. El requisito de producir una puntuación después de la evaluación mutua creó las condiciones para una inversión. El hecho de que cada uno de los criterios en sí da lugar a una nota también puede percibirse como un refuerzo de esta orientación metrológica explícita, incluso si el modelo de la medida, como hemos explicado anteriormente, no es reducible a este único parámetro. Sin embargo, habría sido posible neutralizar esta dimensión metrológica, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de formular evaluaciones cualitativas, con el objetivo de fomentar el surgimiento de prácticas evaluativas basadas en otros modelos (gestión, valor, reconocimiento). Pero se ha hecho una elección diferente. Consistía en apostar por la combinación potencial de diferentes paradigmas evaluativos, sobre la base de que es en este enredo que se ejercitan las habilidades evaluativas, en muchos contextos de capacitación y profesionales. Esta visión se abordó durante las lecciones, pero la reflexión de los estudiantes no tiene rastro de ello. El retorno a una concepción competitiva o al menos disociada de los diferentes modelos se puede explicar, en nuestra opinión,

El trabajo de pares durante la revisión por pares permitió a muchos estudiantes descubrir la heterogeneidad de las concepciones y percepciones de los demás. Los llevó a cuestionar los mecanismos de negociación inherentes a la toma de decisiones colectiva;

Algunos contemplan la evaluación experimentada como un medio para participar en cambios en las prácticas pedagógicas dentro de la universidad, en particular mediante " nuevas formalidades de evaluación emergentes ".

Al comparar estos resultados con las intenciones pedagógicas que llevaron a la implementación del dispositivo, en una maestría orientada a la investigación en los campos de la educación y la capacitación, pudimos identificar un cierto número de límites atribuibles a dispositivo en sí o sus disposiciones de implementación. Los presentaremos en los siguientes párrafos.

También ha parecido útil dar un tratamiento específico a los puntos de vista que, expresados en la encuesta, cuestionan de manera directa y, a veces brutal, el interés mismo de la actividad propuesta, o La calidad del apoyo brindado por los docentes investigadores al grupo. Estas críticas nos intrigan y nos interesan de hecho, tanto por su naturaleza como por su imprevisibilidad. Nada en los intercambios que tuvieron lugar durante los momentos formales de evaluación interactiva, no podía dejarnos predecir. Lo que se expresa a favor del dispositivo de investigación re-examina el sistema evaluativo en su principio y en su contractualización tácita. Esto nos llevará a dar un paso a un lado y considerar de manera inesperada el papel que la consulta. Lo consideraremos ya no en su función comprensible o heurística, sino como un participante periférico en el proyecto evaluativo.

El punto de referencia en la prueba de la práctica de evaluación mutua: la evaluación comparativa como perspectiva

Con la cuadrícula de evaluación de criterios múltiples (contenido, elocución, postura y actitud general, sintaxis y vocabulario, respeto del tiempo de presentación) que les había comunicado el profesor-investigador, los estudiantes de maestría, por lo tanto Se encuentra en una situación para observar colectivamente el rendimiento oral de sus compañeros. Tenga en cuenta que no se expresó renuencia ni preocupación durante la presentación de la cuadrícula y las instrucciones de trabajo, considerando, por ejemplo, la viabilidad del ejercicio. Sin embargo, la encuesta revela que solo cinco de cada doce estudiantes habían tenido una práctica de evaluación en el pasado, los otros solo habían experimentado. Por lo tanto, es instructivo ver que, a pesar de su

brevedad, La actividad evaluativa en la que participaron fue suficiente para poner en tela de juicio la idea de una práctica común y de fácil acceso. Las dificultades experimentadas han puesto de manifiesto la observación de que se debe realizar una modificación de postura". Que van desde lo evaluado hasta el evaluador. Muchos insisten más tarde en la importancia de capacitar al evaluador, expresando que " no están lo suficientemente armados para dar una calificación. Lo que también se muestra, de una manera extremadamente marcada, es el hecho de que la puesta en práctica de los criterios propuestos como parte de una práctica final ha llevado a la discusión de su naturaleza operativa. Esta desnaturalización del marco de referencia inició una reflexión sobre el proceso mismo de "referencialización", es decir, sobre el modelado de la evaluación mediante la vinculación de referentes, criterios e indicadores. Por ejemplo, un estudiante afirma que aprendió que es útil "definir y construir la herramienta para que la objetividad sea más presente, confiable y clara "otro reconoce que a pesar del marco común proporcionado por la cuadrícula, "cada individuo puede tener sus propios criterios ". Otros se proyectan a sí mismos en el desarrollo de "criterios más precisos que se centran más en la calidad del trabajo grupal de los estudiantes ", o cuestionan " la relevancia de los elementos de evaluación". La producción del repositorio surge así como una dimensión estratégica de la práctica evaluativa que requiere habilidades específicas.

Esta fase de desnaturalización del marco de referencia, como se hace a través de la prueba de una cuadrícula elaborada por los docentes investigadores, me parece que se conserva tal como está. En una perspectiva de mejora del dispositivo, parecería interesante agregar una segunda fase durante la cual los estudiantes podrían proponer una serie de modificaciones en la cuadrícula inicial. El objetivo no es tanto la mejora del soporte de calificación como la negociación efectiva de criterios e indicadores.

Una segunda propuesta se refiere a la diversificación de los modelos de referencia movilizados por los estudiantes y su conciencia. Lo mencionamos anteriormente, el cuestionamiento del repositorio y el conocimiento de la postura específica del evaluador, así como de su " trabajo ", intervienen dentro de un modelo dominante que se expresa bajo Varias formas, sin ser nombrados como tales, ni cuestionados. Los términos " rigor ", " neutralidad ", " objetividad ", " distanciamiento " o " precisión " "Prevalecer allí. Este es el modelo histórico de

la medida, que se cree que fue inducido por la actividad de calificación requerida, pero que se podría haber cuestionado desde una perspectiva de referencia (Vial, 2009). Este trabajo de referencia difiere de la operación de referencialización mencionada anteriormente, ya que sus estacas no son de la misma naturaleza. El propósito de la referenciación es resaltar las referencias intelectuales en las cuales el estudiante-evaluador está inscrito y quién " actúa " ". Tal proceso, porque presupone un dominio del conocimiento teórico en términos de evaluación suficiente para identificar los fundamentos subyacentes, para poner de manifiesto los modelos de pensamiento a veces implícitos, indudablemente impondría un apoyo importante por parte de los docentes-investigadores. . Enriquecer la naturaleza de la actividad esperada, agregar puntaje a otras formas de producción evaluativa, podría facilitar la identificación de epistemas y visiones del mundo que presiden uno u otro modelo.

El valor del dispositivo: los co-evaluadores.

Expresamos nuestro asombro por haber descubierto, durante el examen de la encuesta, los puntos de vista de varios estudiantes que cuestionaban el valor del dispositivo y la calidad misma del apoyo ofrecido. Por lo tanto, un estudiante, particularmente explícito, indica que " esta notación es siempre tan inútil y aleatoria y solo sirve para la competencia entre individuos, para crear relaciones de poder entre los estudiantes y para darles formato". Otro enfatiza la falta de inversión de los docentes investigadores en la implementación de esta experiencia de codecisión. ". Otros son más alusivos pero unen algunos elementos diagnósticos. Permittiéndose a sí mismos la promesa conjunta del guión en el requerimiento de co-evaluación, los evaluadores fueron evaluados. ¡Sólo esperando! Pero tomado en este juego de espejo, el objeto de la evaluación ha sido perturbado de manera insidiosa, ya que es la actividad de los docentes-investigadores y ya no del aprendizaje de los compañeros lo que estos audaces evaluadores dicen tratar. ¿Debemos rechazar estas palabras? ¿El anonimato garantizado por la investigación mancha su virtud reguladora? ¿Es este tipo de expresión compatible con la disimetría constitutiva de la relación de enseñanza que el contexto universitario está fortaleciendo aún más? ¿La encuesta es solo una salida?

Dichas preguntas hacen que sea necesario medir los efectos del dispositivo de evaluación interactivo, lo que aumenta la complejidad inherente a la evaluación. Así, la coexistencia de una lógica de control dirigida a " transparencia, tecnicidad, herramientas " y una lógica del " resto " en la que prevalece " la vaguedad, el mal discernible, la opacidad de las relaciones humanas " que está en el corazón de muchas prácticas evaluativas, adquiere una importancia particular bajo el efecto contaminante de " co -". Al instalar un escenario de paridad en el que todos pesan lo mismo, paradójicamente revela la disparidad fundamental de las valencias e invita a la discusión. El juego evaluativo comprometido no puede, por lo tanto, mantenerse sin una explicación de la dimensión institucional de la asimetría. Tal perturbación no deja de tener interés para los investigadores aprendices en formación y educación. Les invita a ampliar el espectro de su análisis de los dispositivos pedagógicos, sensibilizándolos a consideraciones estratégicas o políticas. Tal explotación, por la dinámica crítica que compromete, requeriría sin duda una concepción singular de la educación universitaria, más apegada a la autoridad que a la potestad, no tan ansiosa por ejercer esta última como por "garantizar a temas para llegar al dicho. También implicaría una concepción más amplia de la regulación del aprendizaje que, al permitir preguntas sobre el significado y el valor de la actividad, llevaría a cuestionar las expectativas respectivas de la profesión del estudiante y la profesión del docente investigador.

Conclusión

Al final de este estudio, ¿qué observaciones se pueden extraer de esta experiencia de evaluación interactiva?

En línea con los efectos esperados del enfoque socio-constructivista, el problema de situación que enfrentaron los estudiantes durante la situación de evaluación mutua los llevó a discutir sus concepciones y hacerlas evolucionar. La verbalización da testimonio del desarrollo del conocimiento operativo y un manual de apropiación de herramientas semióticas. La apuesta formativa parece mantenerse. Cabe señalar, sin embargo, que los recursos teóricos disponibles se movilizan de manera desigual. El modelo metrológico, por lo tanto, supera a los demás, la actividad de puntuación que impide que los otros modelos se pongan a trabajar (valor, reconocimiento). Esta observación de una disociación

de registros epistémicos y pragmáticos, aunque no es sorprendente, plantea interrogantes sobre los objetivos de la educación universitaria, en un contexto donde la profesionalización a veces hace Figura de ejercicio obligatorio. ¿Qué papel juegan los modelos teóricos de evaluación, por ejemplo, en la evolución de las prácticas evaluativas reales y sus propósitos? ¿Cómo explican los docentes-investigadores a un público que apunta a convertirse en profesional en los campos de la educación o la formación de la relación entre la producción científica y los contextos socio-profesionales?

Con respecto a lo que podría referirse a la ingeniería educativa, en segundo lugar, parece que la investigación sobre evaluación interactiva en la Universidad se destacaría de la realizada en un contexto escolar para explorar, junto con El aprendizaje y las dimensiones meta-cognitivas de tales dispositivos, que es la formación de una práctica evaluativa.

Bibliografía de referencia

Acero Franco, P., Bernal Ruiz, L., Corrales Carricajo, C., Esteban Ojeda, C., Pleszowski, V. y Vivas Alonso, M. (2008). Conductismo. UOC Master en Educación y T.I.C. Recuperado el 06 de abril de 2019, de <http://uoc-grupo2.wikispaces.com/Conductismo>

Azevedo, R. (2005b). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199-209.

Boeree, G. (s.f.). Albert Bandura. Traducción al castellano: Dr. Rafael Gautier. Recuperado el 17 de abril de 2019, de <http://webpace.ship.edu/cgboer/bandura.html>

Brower, G., y Hilgard E. (2011) Capítulo 4 "El conocimiento contiguo de Guthrie". *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.

Serrano González-Tejero, José Manuel, & Pons Parra, Rosa María. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado en 29 de abril de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.

Visión del currículum. Perspectiva general y debates contemporáneos.

Introducción

El currículo es un componente esencial de cualquier sistema educativo. Hoy en día, los sistemas educativos deben enfrentar los desafíos de la globalización y el desarrollo del mercado global y, al mismo tiempo, preocuparse por garantizar, en cierta medida, la cohesión social y el apoyo a las culturas locales. Enfrentados a la complejidad de este mundo cambiante y la necesidad de enfocar el aprendizaje relevante en este contexto, los enfoques contemporáneos para el desarrollo curricular persiguen el objetivo de reemplazar los enfoques tradicionales en esta área con algo más planes de estudio. También se reconoce hoy que es imposible garantizar la efectividad del aprendizaje.

Tradicionalmente, los planes de estudio siempre se han centrado en las condiciones y los medios para permitir y garantizar el acceso a la educación: solo podemos señalar que conceptos pedagógicos importantes, como los de equidad y calidad, así como el aprendizaje "formal" e "informal", que tienen una dimensión totalmente diferente, no se han utilizado sistemáticamente. Hoy en día, existe un acuerdo creciente sobre una nueva visión más holística del currículo, inspirada en la necesidad de crear sistemas de educación inclusiva en todos los niveles, desde la concepción hasta la implementación. Esta visión holística apunta de hecho a democratizar las oportunidades de aprendizaje mediante la integración de diferentes aspectos de las políticas educativas, que abordan el acceso pero también las modalidades de implementación, la participación de los actores pero también los resultados. La interdependencia de la equidad y la calidad en la educación es clave, y la inclusión y las relaciones transversales están en el centro de esta visión que vincula los currículos, las escuelas y los maestros. En pocas palabras, la educación equitativa de calidad se define cada vez más como un derecho y un bien público, y debe satisfacer las expectativas y necesidades de los estudiantes en toda su diversidad.

Más específicamente, el currículo refleja el tipo de sociedad a la que aspiramos: ahora se acepta ampliamente que el currículo es de hecho un elemento esencial de cualquier proceso educativo y que se ha convertido para el sistema educativo en lo que representa una constitución. Esta concepción guía y garantiza la organización de planes de acción pedagógicos y administrativos del sistema

escolar, asegurando la relevancia de marcos curriculares sólidos, coherentes y efectivos desde la primera infancia. Este cambio de paradigma ha hecho del currículo una herramienta fundamental para definir e implementar políticas educativas desde una perspectiva a largo plazo, así como para capacitar a los docentes.

Debates curriculares contemporáneos

Las reformas educativas de todo el mundo se centran cada vez más en los enfoques curriculares, especialmente en lo que las presiones y demandas de reforma de los sistemas educativos que se desarrollan, tienden a centrarse tanto en la estructura y contenido curricular. Por lo tanto, el cambio en esta área se puede conceptualizar como un proceso continuo de adaptación de los contenidos, métodos y estructuras curriculares a los desafíos políticos, culturales y sociales. Para reflejar a la sociedad, un plan de estudios debe satisfacer las necesidades y expectativas regionales, nacionales y locales, además de aquellas a nivel global.

A menudo es inevitable cierta resistencia al cambio y, por lo tanto, es una parte integral de este proceso de renovación continua del currículo: los debates existen de hecho, tanto a nivel nacional como internacional, con respecto a las visiones, el contenido, los procesos, la implementación y los desafíos relacionados. al currículum. Algunos de estos debates, que destacan las prácticas actuales y los desafíos, son el tema de este artículo.

El currículum como compromiso permanente.

Para algunos, los planes de estudio pueden definirse como un conjunto de compromisos permanentes entre las partes interesadas, ya sea dentro o fuera del sistema educativo, y problemas pedagógicos o más técnicos relacionados con el plan de estudios: de hecho, pasar de un enfoque tradicional y teórico basado en el conocimiento predefinido a un enfoque más empírico para el desarrollo y la legitimación de políticas pedagógicas y curriculares implica ciertos compromisos en la forma en que se desarrolla el currículo.

En América Latina, por ejemplo, los temas relacionados con la naturaleza y el papel del currículo en la construcción del cambio en la educación se han convertido gradualmente en el foco del debate: los países de la región están

viendo el currículo como una herramienta para contribuir. Desarrollando una nueva generación de políticas educativas y sociales al mismo tiempo. Sin embargo, esto supone que el plan de estudios se basa principalmente en un acuerdo político sobre los sistemas educativos y los factores, propósitos y medios de la educación. Pero el reconocimiento gradual del currículo como un proceso político dinámico también requiere reconsiderar algunos de los aspectos más técnicos.

Centralización y descentralización en complementariedad.

Los problemas relacionados con la implementación de los planes de estudio están, de hecho, relacionados con su concepción y los conceptos que la presiden: de hecho, la fuerte huella del enfoque tradicional de la reforma, es decir, digamos un enfoque prescriptivo de arriba hacia abajo, ha descuidado los procesos de desarrollo curricular y ha separado las fases de diseño e implementación. De manera similar, la "centralización" y la "descentralización" a menudo se perciben como enfoques en competencia o incluso contradictorios, mientras que se debe considerar que tienen un papel complementario.

De hecho, desde una perspectiva común a muchas regiones del mundo, los enfoques más efectivos para reformar brindan autonomía y apoyo a nivel local, pero dentro de un marco común y universal de responsabilidades compartidas. Este proceso de "adaptación del currículo al contexto local" puede ir tan lejos como desarrollar un currículo que sea global en un extremo y local en el otro. En Francia, las universidades (escuelas secundarias inferiores) que ejercen la mayor autonomía en términos de organización educativa observan el efecto beneficioso de la descentralización en los resultados de sus estudiantes. Se ha propuesto a este efecto, entre otras cosas, que cada universidad debe tener una cierta latitud en la asignación de al menos el 10% de los recursos asignados a él (Consejo Superior de Educación, 2010).

Sin embargo, intentar descentralizar el currículo sin un marco común fuerte puede exacerbar las desigualdades en los resultados de aprendizaje: una evaluación en Ghana muestra que las disparidades en la calidad escolar entre regiones pobres y menos pobres han aumentado después de la descentralización de 1990 y se informaron resultados similares en Argentina y México (UNESCO, 2008). Las discusiones sobre el grado óptimo de

centralización y descentralización, así como sobre cómo asignar responsabilidades, también son ejemplos típicos de debates que pueden crear tensiones y aumentar los obstáculos para la renovación de los planes de estudio. Las discusiones sobre el grado óptimo de centralización y descentralización, así como sobre cómo asignar responsabilidades, también son ejemplos típicos de debates que pueden crear tensiones y aumentar los obstáculos para la renovación de los planes de estudio.

Brechas en el currículum y sus consecuencias.

Hay una serie de lagunas en los planes de estudio que tienen consecuencias negativas para el desarrollo de una educación de calidad para todos. Por ejemplo, algunos países experimentan considerables disparidades entre el currículum prescrito, la implementación real, el currículum enseñado y el currículum efectivamente asimilado, así como entre el currículum y su evaluación. Las brechas de habilidades también son comunes en algunos países. Además, las concepciones de las expectativas de rendimiento de los estudiantes, así como su evaluación, revelan diferencias problemáticas entre un nivel supranacional (representado, por ejemplo, por los objetivos de Lisboa, PISA o TIMSS)

En Finlandia, el hecho de que la equidad y la calidad de la educación vayan de la mano contribuye a resolver problemas de calidad y a llenar los vacíos en el currículum, como lo demuestran los mejores resultados obtenidos por los alumnos finlandeses en las evaluaciones internacionales de PISA en 2010, 2013 y 2016. Sin embargo, en otros países, a pesar de la intención expresada de construir un sistema educativo inclusivo, existen prácticas que son de hecho perfectamente "exclusivas" o injustas. En particular, aquí y allá hay una tendencia creciente a regresar a las visiones y modelos educativos con alto potencial de selectividad y separación de los estudiantes, en nombre del objetivo de calidad: en Chile, mientras que el nuevo gobierno ha propuesto para crear escuelas de excelencia a partir de 2016, algunos argumentan que estas escuelas solo exacerbarán las disparidades existentes en la sociedad chilena. Tales prácticas ilustran las consecuencias de separar los conceptos de calidad y equidad, y muestran hasta qué punto la brecha entre la retórica y la práctica puede influir en su logro.

Tensiones entre resultados y proceso.

El currículo es tanto un proceso como un resultado. Sin embargo, sus objetivos y contenido no siempre reflejan estas dos características. Han surgido dilemas y tensiones entre las propuestas de reforma curricular que tienen como objetivo producir resultados y están vinculadas a estándares específicos, y aquellas que enfatizan las habilidades de aprendizaje y la diversificación del proceso de aprendizaje. En este debate, es importante determinar si el establecimiento de normas proporciona espacios y oportunidades para contextualizar y desarrollar el proceso de aprendizaje. A menudo, este enfoque no indica necesariamente cuáles son las metas y los objetivos o cómo organizar el proceso educativo.

El desarrollo actual de estándares académicos y pedagógicos por parte de la Universidad de Chile (2010) para enseñar a los estudiantes en su lengua materna es un ejemplo donde se toman en cuenta tanto las habilidades como los resultados. La reforma surge de la necesidad de resolver el problema principal de que el proceso de mejora de la calidad de la educación, a través de la implementación de los recursos de asistencia educativa, no se pudo medir. Hoy en día, los estándares de calidad del Programa de Asistencia Educativa (ETA) generan resultados más dinámicos que permiten un reajuste de cualquier programa en progreso, si es necesario, según el contexto. Específicamente, las normas están destinadas a guiar / guiar, medir y responder a la diversidad,

El papel de los docentes en el cambio.

El rol de los maestros evoluciona si estamos de acuerdo con esta visión inclusiva del currículo y la educación: son co-desarrolladores de currículos, aprendices de un currículo en evolución y dinámicos agentes de cambio. Sin embargo, los docentes a menudo temen las reformas que se están produciendo en su país y los cambios que implican: en un estudio reciente en Francia, el 95% de los docentes universitarios confirman la existencia de un "malestar docente", y % de ellos reportan estar afectados por esta incomodidad. Muchos docentes se encuentran en la indignancia, ya que no siempre han recibido suficiente formación, ante la gran heterogeneidad de sus clases, la diversificación educativa, la enseñanza en grupos pequeños, o enseñar a estudiantes en gran dificultad

(Consejo Superior de Educación, 2017). De manera similar, los docentes en América Central y América Latina se sienten incómodos: el 35% de ellos en México, el 45% en Argentina y el 53% en Brasil no desean continuar enseñando. En respuesta a esta resistencia, uno de los debates actuales se centra en cómo desarrollar el conocimiento y la experiencia de los docentes, el tipo de sistema de responsabilidad requerido para alentar a los docentes a este nuevo rol, así como a sobre el tipo de incentivos que podrían ayudar a cambiar la actitud y el comportamiento de los maestros (incluida la comprensión de su subjetividad). Debería fomentarse una visión de reciprocidad, en la cual las escuelas serían responsables de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, mientras que las autoridades educativas serían responsables de proporcionar las condiciones de aprendizaje propicias para lograr tales resultados.

Estudiantes más independientes

Los cambios curriculares no solo afectan a los docentes; También implican definir un nuevo rol para el estudiante. Las escuelas tienen la obligación de proporcionar a sus estudiantes una educación que les permita adaptarse a un entorno cada vez más globalizado, competitivo, diverso y complejo en el que la creatividad, la capacidad de innovar, el sentido de la iniciativa, el espíritu empresarial y el compromiso con el aprendizaje permanente son tan importantes como el conocimiento específico asociado a un tema. En 2006, la Unión Europea estableció el nivel mínimo de conocimiento, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deberían haber adquirido al final de la educación obligatoria para participar productivamente y contribuir a la sociedad del conocimiento (Consejo de la Unión Europea, 2008).

También en China, se han tomado medidas para fomentar la participación activa de los estudiantes: por ejemplo, los cursos prácticos representan el 8% del tiempo total de clase en la escuela primaria y el 24% en la escuela secundaria. Se alienta a los estudiantes a realizar investigaciones con la ayuda de tutores, se ofrecen actividades manuales de trabajo para desarrollar habilidades para la vida y las TIC se utilizan para motivar y diversificar el aprendizaje. Las clases prácticas representan el 8% del tiempo total de clase en la escuela primaria y el 24% en la escuela secundaria. Se alienta a los estudiantes a realizar

investigaciones con la ayuda de tutores, se ofrecen actividades manuales de trabajo para desarrollar habilidades para la vida y las TIC se utilizan para motivar y diversificar el aprendizaje. Las clases prácticas representan el 8% del tiempo total de clase en la escuela primaria y el 24% en la escuela secundaria. Se alienta a los estudiantes a realizar investigaciones con la ayuda de tutores, se ofrecen actividades manuales de trabajo para desarrollar habilidades para la vida y las TIC se utilizan para motivar y diversificar el aprendizaje.

Sin embargo, los estudiantes independientes y las implicaciones de este cambio también puede generar una incertidumbre general entre las principales partes interesadas, como las autoridades educativas, las comunidades, los maestros y el personal educativo, en cuanto a la forma de s Adaptarse a estos cambios. Muchas escuelas son cada vez más heterogéneas, creando entornos de aprendizaje más complejos. Los maestros a menudo no aceptan fácilmente entornos de aprendizaje heterogéneos porque implican el desarrollo de enfoques personalizados, una tarea que requiere mucho más trabajo y, a veces, incluso un cambio de mentalidad.

La evolución de las relaciones entre docentes y alumnos.

Una visión holística del currículo y el papel siempre cambiante de maestros y estudiantes implica cambios significativos en la relación entre maestros y estudiantes. Estos cambios crean oportunidades y limitaciones a la vez que avanzan gradualmente hacia propuestas de reforma curricular que reflejen mejor las necesidades y expectativas de los estudiantes. Aunque parece que los maestros a menudo tienden a aceptar a los estudiantes como participantes activos en el proceso de aprendizaje, continúan enfocándose en actividades altamente estructuradas con poco espacio para el desarrollo del aula.

En China, por ejemplo, el gobierno está reformando los estilos de enseñanza y las relaciones entre profesores y estudiantes para garantizar un aprendizaje relevante. Uno de los principios del cambio curricular y educativo es fortalecer la relación entre los objetivos y el contenido educativo, por un lado, y la experiencia del estudiante, por el otro: este resultado se logra al fomentar las relaciones democráticas entre maestros y maestros. estudiantes, y estimulando y apoyando a los maestros para que puedan enseñar un currículo basado en competencias de manera efectiva. Este cambio desafía la tradición del respeto excesivo hacia

los maestros y su poder indiscutible. Entonces, los maestros tienen más respeto por sus estudiantes,

Las escuelas como entorno de aprendizaje.

La complementariedad y la sinergia entre las dimensiones institucional y pedagógica a nivel escolar se destacan cada vez más. Las encuestas de PISA indican que el entorno de aprendizaje desempeña un papel importante en el rendimiento de los estudiantes. Tienden a hacerlo mejor en un entorno orientado a resultados, donde los maestros tienen altas expectativas para todos y donde los estudiantes pueden beneficiarse del proceso de aprendizaje. Además, una buena relación entre maestros y estudiantes es esencial para garantizar que las necesidades individuales de los estudiantes puedan satisfacerse. Entre estos factores, un análisis de los datos de PISA 2016 muestra que la calidad de las relaciones entre maestros y alumnos y el nivel de disciplina en el aula están fuertemente correlacionados con el desempeño de los alumnos.

A pesar de una serie de iniciativas, especialmente en Europa, las escuelas enfrentan varios desafíos en su búsqueda por convertirse en entornos de aprendizaje más inclusivos. Uno de esos desafíos es la búsqueda de un delicado equilibrio entre mantener la cohesión social y la convergencia en torno a un conjunto de principios y valores compartidos, y reconocer y apreciar la diferencia y la diversidad. La medida en que los currículos reconocen la diversidad de las identidades y culturas de los estudiantes es un debate continuo. Por ejemplo, ¿deberían los currículos tratar de ayudar a superar los estereotipos, o también deberían considerar seriamente expresiones multiculturales de valores universalmente compartidos?

Enfoques basados en competencias: polémicos e innovadores.

El enfoque basado en competencias sigue siendo un tema controvertido debido, entre otras cosas, a la gran cantidad de interpretaciones y roles que le confieren los sistemas educativos. A pesar de estas críticas, se ve como una forma innovadora de desafiar la visión tradicional del currículo como un currículo, para ayudar a los maestros a comprender mejor su propio papel como facilitador del aprendizaje relevante y para demostrar a los alumnos la lógica detrás de Habilidades / recursos y métodos necesarios para alcanzar los objetivos

curriculares. En América Latina, los defensores de un enfoque basado en habilidades tienden a verlo como una hoja de ruta que podría ayudar a superar las rigideces impuestas por un currículo sobrecargado de materiales desconectados.

En Europa, un enfoque coherente para el desarrollo de habilidades, basado en el Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, requiere: mayores esfuerzos para mejorar la alfabetización y otras habilidades básicas; Las fórmulas de aprendizaje más personalizadas que responden a las necesidades individuales de cada estudiante, proporcionan las formas correctas de evaluación y estimulan el interés en el aprendizaje. Más específicamente, la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2016 establece los conocimientos, habilidades y actitudes mínimos que todos los alumnos deberían haber adquirido al final de los cursos iniciales de educación y formación para participar en la sociedad.

Un número cada vez mayor de autoridades educativas nacionales de todo el mundo están tratando de mejorar la calidad del aprendizaje para todos a través de reformas curriculares mediante la introducción de planes de estudio para adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para a nivel local solo a nivel global. Sin embargo, las discusiones continúan en todos los niveles, incluidos los fundamentos, los objetivos, el contenido, la implementación y los enfoques de estos cambios curriculares, así como sus implicaciones para todas las partes interesadas, especialmente los maestros y alumnos.

En un contexto de reforma educativa, es frecuente cierta resistencia al cambio. Es esencial que la escuela promueva entornos de aprendizaje conducentes a las prácticas de inclusión docente y al aprendizaje y participación de los estudiantes. Los enfoques competitivos, aunque controvertidos, son una forma innovadora de ayudar a las partes interesadas en este proceso de desarrollo y cambio curricular.

Bibliografía de referencia

Arraez, Morella. (2008). Modelo de integración curricular para la educación básica en Venezuela. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 319-348. Recuperado en 03 de diciembre de 2018, de

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200012&lng=es&tlng=es.

Cabrera Marrero, Idielyn, Crespo Zafra, Lourdes, & Portuondo Padrón, Roberto. (2017). El diseño curricular desde la perspectiva de la actividad profesional. *Transformación*, 13(3), 406-415. Recuperado en 03 de diciembre de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000300010&lng=es&tlng=es.

Covarrubias Papahiu, Patricia, & Díaz Pontones, Mónica. (2005). Currículum y actores: Diversas miradas. *Perfiles educativos*, 27(109-110), 215-223. Recuperado en 03 de diciembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000200015&lng=es&tlng=es.

Fuentes Sordo, O. (2007). Plataforma teórica y metodológica relativa a la organización escolar de los diferentes niveles de educación para mejorar la dirección en la implementación y desarrollo de las transformaciones educacionales. Resultado del proyecto de investigación: La organización escolar de las instituciones educativas como un fundamento para las transformaciones educacionales. Ciudad de La Habana. Cuba: ISPEJV

Graó. Barcelona Schlemenson, Aldo, Lejtman, Silvia K.. (2011): "Organizarse y Lafuente, José-Vicente, Escanero, Jesús F., Manso, Jose M^a, Mora, Sergio, Miranda, Teresa, Castillo, Manuel, Díaz-Veliz, Gabriela, Gargiulo, Pascual, Bianchi, Ricardo, Gorena, Dorian, & Mayora, José. (2007). El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. *Educación Médica*, 10(2), 86-92. Recuperado en 03 de diciembre de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132007000300004&lng=es&tlng=es

Kohler Herrera, Johanna. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit*, 11(11), 25-34. Recuperado em 03 de dezembro de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100004&lng=pt&tlng=es.

Quintriqueo Millán, Segundo, & McGinity Travers, Margaret. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la ix región de la araucania, Chile.

Estudios pedagógicos (Valdivia), 35(2), 173-188.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>