

## LA EVALUACIÓN COMO CAMINO PARA EL CAMBIO EN LA CULTURA PEDAGÓGICA Y EL MEJORAMIENTO DE LA LABOR DOCENTE

THE EVALUATION AS THE MEANS FOR A CHANGE IN THE PEDAGOGICAL CULTURAL AND THE IMPROVEMENT OF THE EDUCATOR'S LABOR

AVALIAÇÃO COMO CAMINHO PARA A MUDANÇA NA CULTURA PEDAGÓGICA E O MELHORAMENTO DO LABOR DOCENTE

*Jaime A. Gutiérrez Herrera, Ma. Guadalupe Carranza,  
Daniel F. Santamaría, Gary A. Cifuentes, Ma. Isabel Ramírez,  
David Schnarch, Santiago E. Acevedo, Luz Ángela Gómez Blandón,  
Ma. Fernanda Aldana, Eric F. Rodríguez López y Jose D. Díaz*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art18.pdf>

Fecha de recepción: 08 de diciembre de 2011

Fecha de dictaminación: 30 de enero de 2012

Fecha de aceptación: 31 de enero de 2012

**E**ste artículo expone el desarrollo de una estrategia de innovación en el contexto de dos *courses integradores (capstone course)*, cuya característica fundamental es la articulación de aprendizajes de diversa naturaleza, configurados en un sistema didáctico cuyo enfoque se basa en la resolución de problemas, el análisis de casos y el aprendizaje situado. Luego de dar un marco que fundamenta teóricamente las intervenciones, se describen los cursos y se sitúa la metodología desarrollada para que el lector tenga presente el modo como se concibió esta innovación en el contexto de la educación superior. Conviene aclarar que se trabajarán las experiencias de acompañamiento, pero no la implementación final de los cursos. Esto último responde a la intencionalidad de este texto que delimita intervenciones orientadas al rediseño de estrategias de evaluación y a la experiencia de los equipos interdisciplinarios que participaron en ellas; lo cual no incluye información sobre los estudiantes o impacto en el aprendizaje de los mismos.

## 1. MARCO CONCEPTUAL

### 1.1. La práctica docente frente a los desafíos del siglo XXI

Los nuevos contextos educativos, sociales, culturales y tecnológicos en los que se desenvuelven las instituciones universitarias contribuyen a complejizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellas ocurren. La condición del mundo globalizado y sus consecuencias en la configuración de las sociedades contemporáneas, ha contribuido a establecer nuevas exigencias en la formación de los universitarios, quienes no sólo deben aprender los contenidos curriculares propios de su formación, sino además deben hacerse de nuevas competencias profesionales que les permitan ajustarse de forma dinámica a la transformación permanente que caracteriza a nuestras sociedades.

La práctica docente en la universidad se ve intensamente impelida a adecuarse a las nuevas demandas y con ello los niveles de exigencia también complican a su vez la noción y los sistemas de evaluación que respondan a tales demandas.

La docencia es ante todo una práctica social que se ubica en el contexto de la interacción profesor y estudiantes y que hoy exige una aproximación que cuente con una visión más apegada a las condiciones de vida en las aulas. En consecuencia, entendemos a la **práctica docente** como una actividad profesional cuyo propósito es impulsar el aprendizaje de los estudiantes a través de múltiples formas de enseñanza.

Desde el paradigma constructivista se plantea que la actividad **de enseñanza,**

es un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y de discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esa construcción (Colomina, Onrubia y Rochera, 200:443).

Es decir, la función más importante del profesor es la de guía, al establecer las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan apropiarse de los saberes culturales establecidos en los *currícula* universitarios.

En última instancia la **función docente** es ante todo una **función de mediación** entre el contenido y el estudiante, en donde el profesor es un organizador de la información, un estructurador de situaciones de aprendizaje, un agente de socialización y desde luego un evaluador de los alcances logrados en el proceso de aprendizaje.

En este contexto el **aprendizaje** va más allá de la repetición mecánica de los contenidos presentados y se caracteriza por ser un proceso constructivo, que tiene un carácter esencialmente interpersonal, social y cultural; gobernado por factores cognitivos, situacionales y contextuales (Colomina, Onrubia y Rochera, 200:443). De este modo es necesario considerar que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje son igualmente importantes los aspectos que se refieren a los mecanismos psicopedagógicos subyacentes a los procesos formativos tales como los procesos motivacionales, los intercambios entre pares, la interacción maestro estudiante, la naturaleza de las tareas, etc., tanto como los factores correspondientes a la dinámica institucional en los cuales se encuentran inmersos.

Por tanto la práctica que despliega el profesor remite a la imagen de la tarea docente como **un profesional que toma decisiones antes, durante y después del proceso**, al planear, realizar y evaluar sus actividades de enseñanza y hacer explícitas sus concepciones sobre lo que significa para él aprender y enseñar.

Esta concepción de práctica docente supone la idea del profesor como un **profesional capaz de reflexionar** sobre lo que pretende enseñar y de cómo lo quiere enseñar, así como de reflexionar críticamente sobre los alcances y limitaciones de sus actuaciones y la de sus estudiantes para poder evaluar cuáles de sus acciones poseen mayor potencialidad en función de sus objetivos de formación.

En términos generales desde esta perspectiva el profesor se cuestiona y logra identificar cuáles son las estrategias que favorecen de manera óptima un aprendizaje significativo de sus estudiantes. Coincidimos con Weston y McAlpine (2001), al afirmar que el mejoramiento de la labor docente plantea un panorama que enfatiza las labores de reflexión y colaboración sobre la enseñanza de su disciplina, a partir de un proceso de tres fases, así:

- **Fase 1: Crecimiento en la labor docente:** En esta primera fase se describe al docente que comienza a tener sus primeras preocupaciones educativas, quien interviene su ambiente de aprendizaje, evalúa su proceso para realizar mejoras, innova en su práctica y se involucra en actividades que permitan su desarrollo docente.
- **Fase 2: Diálogo con colegas acerca de la enseñanza y aprendizaje:** En esta segunda fase se describe al docente que comparte su experiencia educativa con pares, ayuda a la formación de otros docentes, participa de eventos de intercambio de experiencias educativas y se hace parte de asociaciones o grupos involucrados en la enseñanza.
- **Fase 3: Crecimiento de la experticia educativa:** En esta tercera fase se describe al docente que investiga en temas educativos, construye conocimiento alrededor de la enseñanza, participa de publicaciones educativas y tiene una comprensión amplia de la investigación en educación.

A su paso por estas fases el docente universitario está orientado a pensar la formación de los futuros profesionales desde la reflexión acerca de los problemas que hay en su profesión y los que están por venir, a proveer a sus estudiantes de un pensamiento situacional, pero también global, que le permita saber cómo enfrentar la incertidumbre y aprender a manejar situaciones de conflicto.

En la actualidad los estudiantes se deben preparar para incorporarse a entornos laborales muy diferentes a los que existían apenas hace diez años, de tal modo que los problemas de su profesión rebasarán las fronteras de las disciplinas y para ello se requieren propuestas innovadoras que les provean de las habilidades, conocimientos y actitudes para su resolución.

En consecuencia, la capacidad que tenga el docente para contribuir a la formación del estudiante de hoy, es desde nuestro punto de vista, un rasgo esencial a ser considerado en la evaluación de su práctica docente.

Dada la complejidad que exigen las fases anteriormente descritas dentro de una actividad de mejoramiento de la docencia se resalta la importancia de tener claridad en todos los aspectos que confluyen en ella. Es así, como Sacristán (1999), señala que la práctica docente es **multidimensional**, referida a diversos acontecimientos que en ella ocurren; caracterizados por su **simultaneidad**, cuando se sabe que ocurren muchas cosas al mismo tiempo; por su **inmediatez**, dado que las cosas ocurren con una rapidez extrema, en ocasiones difíciles de entender, controlar y dirigir; y por su **imprevisibilidad**, cuando vemos que más allá de lo planeado con antelación, ocurren situaciones que sin estar previstas, le dan un giro a la situación de aprendizaje. En suma, se enfatiza la **complejidad** del quehacer docente en el aula, en nuestro caso, del nivel universitario.

Para enfrentar ese quehacer, el docente depende en gran medida de un conjunto de saberes prácticos que ha ido elaborando durante su interacción con los estudiantes, de tal modo que va construyendo un **conocimiento práctico profesional**, de hecho, "la resolución de los problemas prácticos requiere de un conocimiento que pueda traducirse en pautas cotidianas de intervención, que, al mismo tiempo, sea riguroso en cuanto a la comprensión y tratamiento de dichos problemas", (Porlán *et al.*, 1996).

En la experiencia que aquí se presenta, un conjunto de profesores del programa de pregrado en Administración de la Universidad de los Andes, en Bogotá, se propuso crear un sistema de enseñanza que asegurara a los estudiantes el dominio de los referentes más relevantes de su profesión y que los dotara de las habilidades necesarias, mediante una estrategia de enseñanza innovadora, como es el caso de los cursos integradores.<sup>1</sup>

Sin embargo esa estrategia no surgió de forma casual, sino que emergió a partir de la reflexión sobre el trabajo cotidiano y sistemático sobre la naturaleza de los problemas relacionados con la práctica de la enseñanza, ligados con las exigencias del currículo; de tal modo que es fácil reconocer en esta experiencia, la vinculación entre conocimiento práctico profesional generado por el conjunto del profesorado participante y el desarrollo curricular de la institución a la cual pertenecen.

Las experiencias de estos cursos integradores, evidencian la construcción de una ruta pedagógica y colaborativa que responde a los retos que hoy se plantean para la enseñanza y el aprendizaje en el nivel universitario.

---

<sup>1</sup> Puede entenderse como curso integrador, aquel propio de una experiencia de culminación en la que los estudiantes deben aplicar las habilidades y conocimientos adquiridos a lo largo del programa (Palomba y Banta, 2001).

## 1.2. La evaluación de la función docente en la universidad

Se sabe que un recurso para el mejoramiento de los procesos sociales, y en este caso, los procesos educativos, es su evaluación. En principio resulta conveniente resaltar que la evaluación puede ser clasificada según diversos propósitos, por ejemplo: a) la evaluación entendida **como la constatación de resultados** que se refiere a las típicas evaluaciones de carácter sumativo en las que se analizan los resultados tras la implantación de un programa; b) **la evaluación entendida como la emisión de juicios de valor**, en la que se pretende emitir valoraciones sobre los resultados obtenidos, lo que permitirá la toma de decisiones sobre acciones futuras; c) **la evaluación aplicada como un procedimiento científico** de recogida sistemática de información, mediante el uso de instrumentos, control de calidad del dato y análisis de la información obtenida; d) y por **último la evaluación entendida como toma continuada de decisiones** a través del proceso o **evaluación formativa**, que permite juzgar el mérito y valor de la actividad o programa durante su implementación, y como consecuencia, tomar decisiones fundamentadas encaminadas a su mejora (Pozo, Alonso y Hernández, 2004). En nuestro caso nos ubicamos en este último propósito.

Desde una perspectiva constructivista, Stake (2004) señala que uno de los aportes más valiosos de la **evaluación formativa** es precisamente facilitar el desarrollo del programa. De esta manera la solución continua a los problemas mediante ajustes oportunos y la toma de decisiones constantemente informadas, se constituye como el núcleo funcional de la evaluación que determina la calidad operativa del programa y por lo mismo, la posibilidad de mejorar sus resultados. Desde un enfoque descriptivo es posible reconocer las necesidades, sin embargo, desde un proceso formativo se establece una retroalimentación constante para satisfacerlas en la medida que surgen del proceso de implementación, lo que permite reducir factores de riesgo en el transcurso de las actividades, así como sistematizar y replicar factores de éxito.

Facilitar el desarrollo como propósito de la evaluación demanda una relación profunda de los evaluadores con los procesos que conforman el programa. Desde una aproximación comprensiva (Stake, 2004) de la actividad y de la consideración de las múltiples interpretaciones que surgen de los participantes e interesados, es posible establecer relaciones desde diferentes perspectivas que permiten discernir y valorar las necesidades. Comprender el programa según este autor, requiere entonces de la atención a las particularidades reconocidas por los participantes, que aunque no sean representativas, pueden dar cuenta de la complejidad del mismo, de modo que se asegure la construcción de los consensos necesarios para que cada quien, desde su lugar contribuya al logro de las finalidades educativas.

En este sentido, reconocer a los profesores como parte de la comunidad académica, implica asumirlos como protagonistas en la elaboración de los marcos interpretativos, que han de dar paso a la autoevaluación de su práctica con fines de mejoramiento.

A través de la participación activa en la evaluación de los involucrados en el programa se orienta la evaluación hacia la utilización de la información por parte de quienes formulan preguntas y necesitan respuestas con respecto al mismo (Stuffelbeam y Shinkfield, 2007). Por considerar su participación como transversal, el proceso de evaluación cumple una función educativa (Cousins y Whitmore, 1998), que se da a través de una participación profunda y que tiene por resultado, la apropiación de la evaluación misma y el desarrollo de las competencias asociadas al evaluador.

En suma, desde nuestra perspectiva es necesario partir de una concepción de la evaluación de la docencia como un proceso sistemático orientado a la mejora de la enseñanza y aprendizaje con un carácter

**formativo**, centrado tanto en los procesos como en los resultados de la formación, donde el profesor juegue un rol protagónico. En consecuencia, apunta hacia una profesionalización de la actuación docente donde la reflexión sobre la práctica juega un papel fundamental.

### 1.3. Innovación Educativa

Intentar definir el término innovación resulta una tarea compleja al menos en el ámbito educativo, por cuanto hay tantas definiciones de ella como experiencias mismas de innovación educativa. Tan solo para sugerir algunas de las definiciones más comunes, podemos mencionar aquellas que refieren la innovación como algo “nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada” (Cebrián, 2003); otras definiciones en cambio, resultan ser más completas y se asocian a la idea de un cambio que ha sido producto de una planeación, orientación más corriente en el campo de la educación: “lo entendemos como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes” (Carbonell, 2002). Quisiéramos resaltar este enfoque de innovación concebido como cambio deliberado en un entorno educativo por resultar uno de los más relevantes para definir las experiencias que aquí se quieren describir.

En ese sentido, Salinas (2004) propone una concepción en la que la innovación es vista como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales. Ahora bien, lo que hace visible este autor es el énfasis que se hace sobre el componente de planeación, esto es, que al pensar en una innovación educativa, no se trata de incorporar de manera simple y funcional una didáctica, una tecnología o una forma de evaluación de modo incidental y sin ninguna reflexión previa, sino que se asume que gracias a la planeación es posible generar cambios de más largo alcance en todo el sistema sobre el que se trabaje pues son cambios que, según el autor, producen mejora, responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional en vez de ser simples novedades, cambios momentáneos o propuestas visionarias.

Sobre las distintas aproximaciones al estudio de la innovación, Havelock y Huberman (1980) caracterizan a la innovación desde un enfoque sistémico y la representan como un proceso organizado orientado a la resolución de problemas educativos que se identifican mediante el diagnóstico de necesidades educativas. La satisfacción de las mismas, se considera en este modelo el fin último de la innovación, de tal forma que el proceso de innovación inicia con la evaluación del contexto educativo, la construcción del problema centrado en las necesidades del usuario, el diseño y la implementación de la innovación, la comprobación de la efectividad por parte de los usuarios de la solución y finalmente la aceptación e incorporación de la innovación al sistema. Bajo esta perspectiva igualmente se considera importante la participación y acompañamiento al proceso por parte de un agente externo quien cumple el rol de guía y orienta la reflexión del agente de innovación.

Los elementos desarrollados a lo largo de este marco conceptual: las características de la práctica docente, los ambientes de aprendizaje, el valor de la evaluación formativa y la orientación de la innovación educativa, son los referentes para la interpretación de las experiencias de los cursos integradores que aquí se presentan, y así mismo se constituyen en los ejes fundamentales de una cultura pedagógica orientada al desarrollo de la práctica docente.



## 2. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La Universidad de los Andes es una universidad privada, sin fines de lucro, no política, ni confesional, fundada en noviembre de 1948 y ubicada en Bogotá, Colombia. Es una institución autónoma e independiente que fomenta el pluralismo, la diversidad, el diálogo, el debate, la crítica, la tolerancia y el respeto por las ideas, creencias y valores. Promueve la excelencia académica y ofrece a sus estudiantes una educación crítica y ética que orienta a sus estudiantes a la consecución de los más altos estándares en cada una de sus disciplinas, contribuyendo al desarrollo social y económico del país.

Según el informe AACSB de la Facultad de Administración (2009) desde sus inicios, la Universidad de los Andes ha asumido el compromiso de desarrollar una élite intelectual, técnica y humana, que ha jugado un papel activo en la producción de conocimiento, ciencia y progreso en Colombia.

Por su parte, la Facultad de Administración de la Universidad de los Andes, fundada en 1972, cumple con los principios anteriormente mencionados, que en un contexto gerencial enmarca todos ellos bajo su misión.

Contribuir a la formación integral de personas socialmente responsables, con perspectiva internacional y comprometidas con su país, capaces de crear, analizar, transformar y desarrollar las organizaciones. Aportar como comunidad académica, y en interacción con las organizaciones, a la construcción, apropiación, enseñanza y divulgación de conocimientos en administración para el desarrollo de la sociedad (Misión de la Facultad de Administración, s.f.)

El programa de Pregrado en Administración de la Universidad de los Andes busca contribuir a la formación integral de personas, capaces de desempeñarse en una organización de forma competente y responsable.

## 3. METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

### 3.1. ¿Cómo se dieron los procesos de acompañamiento?

La aproximación al análisis de ambos cursos, en el marco de la preocupación existente (integración del conocimiento), implicó asumir los siguientes retos iniciales: ¿Cuál es la razón de ser de estos cursos como parte del programa de pregrado en Administración?, ¿Cómo se reconoce el sistema de evaluación del aprendizaje en cada caso? A continuación se presentan las estrategias para abordar dichos retos.

Dada la preocupación de los docentes de ambos cursos acerca de generar evidencias de aprendizaje que efectivamente estuvieran en correspondencia con los objetivos de los cursos dado su estatus de "cursos integradores" y del programa de pregrado en Administración, se conformaron equipos que reunían expertos disciplinares en dos campos: expertos en administración (diferentes áreas de la administración) y expertos en educación (pedagogos, evaluadores) que en conjunto (un equipo para cada uno de los cursos) hicieron un reconocimiento del estado de los sistemas de evaluación del aprendizaje existentes abordando las siguientes cuestiones: ¿por qué el sistema de evaluación del aprendizaje no está recogiendo la información que queremos recoger respecto a la integración del conocimiento en los cursos?, ¿la información que recogemos en los cursos, qué está midiendo?, ¿cómo medir lo se quiere medir?, ¿en dónde medirlo?

Fruto de la reflexión y discusión periódica entre los miembros de los equipos de los cursos sobre las cuestiones formuladas los equipos concluyen que el problema no radica en los cursos en sí mismos sino en la manera en la que se está pensando la evaluación, así se da inicio al rediseño de los sistemas de evaluación del aprendizaje de tal manera que estos nuevos sistemas atiendan a las particularidades de los ambientes de aprendizaje de cada uno de los cursos desde su definición de cursos integradores. Como resultado se establecen lineamientos compartidos en cada uno de los cursos frente a elementos puntuales tales como las características de un sistema de evaluación de un curso integrador, objetivos de aprendizaje en términos del conocimiento propio del curso y propios de la actividad práctica que en él desarrollan, definición del rol de los diferentes actores que intervienen en el proceso a lo largo del curso y su papel en la evaluación.

Posteriormente y desde la perspectiva de Palomba y Banta (2001) quienes destacan la importancia de alinear los objetivos, la enseñanza y la evaluación en una experiencia de aprendizaje, se realiza un análisis de los componentes de cada uno los cursos con el propósito de dar sentido, pertinencia y orientación a los mismos, de esta manera se hizo aún más explícito aquello que debían aprender los estudiantes en su paso por estos cursos y las acciones o desempeños que harían observable el aprendizaje.

El entender los cursos desde sus intenciones de aprendizaje permitió avanzar hacia la construcción de criterios de evaluación del aprendizaje asociados a los desempeños que los estudiantes ejecutan en diferentes momentos de los cursos, explicitando un diseño de los cursos que promueva aprendizaje. Finalmente y a manera de cierre del rediseño del sistema de evaluación, se generaron instrumentos que permitieran valorar los desempeños de los estudiantes.

### 3.2. Impacto de la intervención: cambios en la cultura pedagógica en ambos cursos

Partiendo de los estados del mejoramiento de la labor docente propuestos por Weston y McAlpine (2001), crecimiento de la labor docente, diálogo con colegas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y crecimiento de la experticia educativa, se plantea una búsqueda de los cambios que pudieron ser producto de la metodología de intervención descrita en el apartado anterior. De esta manera se hizo una aproximación cualitativa en cada curso, tomando previamente información sistematizada en cada caso.

Algunos de los criterios de selección de las experiencias incluyen compartir un mismo contexto académico (institución, programa académico y objetivos de aprendizaje) y haber sido intervenidas bajo los mismos supuestos metodológicos (planteados en la sección anterior). Estos criterios nos permiten recorrer las experiencias desde la metodología de intervención y hacer inferencias frente a los aspectos correspondientes a la cultura pedagógica.

Los cursos: Juego Gerencial y Casos y Proyectos pertenecen al programa de pregrado en Administración de la Universidad de los Andes, se clasifican como cursos *capstone* y tienen en su programa el mismo conjunto de objetivos de aprendizaje abordados en dos momentos diferentes del programa.



## 4. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS. LOS CURSOS INTEGRADORES: UNA OPORTUNIDAD PARA MEJORAR EL SISTEMA DE EVALUACIÓN

### 4.1. Casos y Proyectos en Administración

“Casos y Proyectos en Administración” es un curso de últimos semestres del programa de Pregrado en Administración que ofrece al estudiante un espacio para desarrollar una práctica que integre los conocimientos adquiridos durante el programa. Desarrollada en un entorno real, dicha práctica aporta al desarrollo de competencias profesionales en administración y al entendimiento del enfoque crítico en el aprendizaje. Específicamente, se pretende fortalecer la capacidad de conceptualización para analizar problemas complejos con el fin de hacerlos gestionables.

En este sentido, el curso está diseñado en el marco de una firma consultora –Consultandes- donde los estudiantes se ven involucrados en el desarrollo de una metodología de consultoría en Administración. Esta metodología está orientada a la investigación, al trabajo en equipo, a la visión integral de las organizaciones, a la toma de decisiones y a la comunicación para dar solución a una necesidad real de un cliente. Adicionalmente, los estudiantes se familiarizan con la consultoría como herramienta de administración para el fortalecimiento de las organizaciones o como campo de acción central para su desarrollo y desempeño profesional.

Los proyectos se realizan en equipos de tres a cuatro estudiantes bajo la supervisión de un profesor y se discuten las metodologías de trabajo que incluyen prácticas de consultoría, gestión de proyectos y asesorías especializadas sobre temáticas particulares.

Las áreas de trabajo del programa incluyen disciplinas de la Administración como mercadeo, finanzas, gestión, estrategia y operaciones y logística. Algunos ejemplos de proyectos desarrollados bajo el programa Consultandes son: estudios de mercado, estudios de pre-factibilidad de proyectos, planteamiento de nuevas estrategias de negocio, desarrollo de nuevos productos, análisis y estructuración de sistemas de costos, planeación operacional, implementación de nuevas tecnologías o sistemas, entre otros.

Hasta agosto de 2011, Consultandes ha desarrollado 240 proyectos de consultoría (25 por semestre, aproximadamente) con un total de 176 organizaciones en diferentes sectores de la economía colombiana, de las cuales 74.4% son PYMES, 14.2% ONG y 10.8% grandes empresas. Se ha contado, además, con la participación de 1.089 estudiantes de pregrado desde que inició el curso en 2006 hasta el primer semestre de 2011.

El curso está compuesto por un equipo de cinco profesores, cinco monitores y un coordinador, quienes acompañan y asesoran a un grupo de 100 estudiantes por semestre, en promedio. Cada profesor se encarga, entonces de dirigir 5 proyectos de consultoría (cerca de 25 estudiantes).

El aprendizaje durante el programa se manifiesta mediante un proceso cíclico en donde estudiantes adquieren experiencias particulares a través de actividades concretas y las convierten en aprendizajes y conceptualizaciones por medio de reflexiones y retroalimentación académica (Kolb, 2005). A través de la metodología “aprender haciendo”, el estudiante construye conocimiento profesional aplicado, fortalece sus capacidades de razonamiento y solución de problemas, desarrolla estrategias de auto-aprendizaje, se

motiva para el aprendizaje y avanza en su proceso de convertirse en un colaborador efectivo (Sherwood, 2004).

## 4.2. Juego gerencial

El curso posibilita a los estudiantes reforzar, mediante la práctica simulada, las habilidades de análisis, planeación y actuación empresarial que han adquirido o perfeccionado durante sus estudios. Esto se logra mediante la exposición de los participantes a una experiencia directiva y administrativa, en un mundo artificial creado con un simulador de negocios que representa las características del entorno en que se desenvuelven hoy en día empresas multinacionales que operan en mercados de alta competencia. Así es como se espera que el estudiante pueda reforzar competencias como análisis, síntesis y toma de decisiones integrando diversos conocimientos temáticos (empresariado, mercadeo, finanzas, operaciones y logística, comportamiento organizacional, entre otros) a partir de la observación de un entorno que le permita conocer y evaluar la dinámica del comportamiento propio y de la empresa, así como su posición estratégica en el medio en que se desenvuelve; este reconocimiento permitirá tomar decisiones oportunas, que se adaptan al cambio y que garantizan el logro de objetivos de corto, mediano y largo plazo. En este sentido, la **comunicación, cooperación y el trabajo en equipo** se convierten en elementos principales dentro del curso para lograr objetivos concretos al interior de su organización.

### 4.2.1. Metodología del curso

La conformación de equipos será estructurada por los profesores y por los estudiantes de forma compartida. El profesor seleccionará a dos o tres miembros iniciales del grupo de cuatro integrantes. Estas personas conformarán sus respectivos equipos de trabajo de acuerdo con el perfil de los estudiantes. Quienes no sean seleccionados miembros iniciales también podrán determinar las personas con quienes desean hacer equipo. La escogencia inicial de los miembros iniciales no debe tener influencia alguna en la organización interna definida por las compañías para el desarrollo del juego.

Las reglas básicas del juego, permiten al equipo tomar decisiones y establecer y visualizar su posición en la industria y la forma en que llegará a lograrla. Así, al iniciar el curso, el equipo estructurará su propuesta de negocio, allí se espera consolidar la estrategia empresarial teniendo en cuenta el entorno simulado. El equipo gerencial presentará ante su Junta Directiva su plan de negocios detallado, con el cual solicitará el capital adicional y aumento de la deuda de largo plazo que requiere para estructurar su compañía.

Posterior a la planeación sigue la etapa de toma de decisiones. Cada semana, con base en un análisis previo y en negociaciones con los demás grupos, los equipos tomarán decisiones corporativas, cuyo resultado se reflejará en la publicación de reportes (contables, operativos, de recursos humanos y de mercadeo) que le permitirán observar, planear y retroalimentar el desempeño de la compañía.

Entre decisiones, los equipos contarán con la orientación por parte de los asesores miembros de junta y de los profesores asesores especializados de las áreas funcionales de administración. Esta orientación se centrará en fortalecer el análisis para la toma de decisiones, la orientación estratégica de las compañías y en retroalimentar de los informes presentados por los equipos así como el trabajo colectivo e individual de los estudiantes.

Al final del curso, cada miembro del equipo gerencial dará una calificación individual a todos sus compañeros de equipo y a las demás empresas, buscando un auto y co-evaluación, además los profesores y asesores miembros de Junta darán una nota apreciativa individual al final del curso.

## 5. CONDICIONES QUE FACILITARON EL CAMBIO

### 5.1. Casos y Proyectos en Administración

En 2001 la Facultad de Administración de la Universidad de los Andes inició una serie de procesos de acreditación internacional<sup>2</sup> que motivaron cambios en su estructura y aproximación a la docencia. Fue así como en 2005 definieron las “competencias” centrales que buscarían desarrollarse en el pregrado y se impulsó el uso de metodologías centradas en el estudiante. Dos años más tarde se reformó el currículo de pregrado, se definieron siete objetivos de aprendizaje del programa y se establecieron objetivos de aprendizaje para cada curso (la reforma establecía que cada curso debía aportar a determinado(s) objetivo(s) del pregrado).

En ese contexto se creó el programa Consultandes en 2006. Con el apoyo de un empresario en residencia<sup>3</sup>, se construyeron las metodologías del curso y el programa empezó a funcionar. En las primeras ediciones del curso, dos profesores hacían seguimiento a más de 30 proyectos. Conocer, entonces, a detalle los avances y el proceso de cada proyecto era sumamente demandante y difícil. Esto cambió en 2008 cuando se decidió vincular al proyecto a cinco nuevos profesores, lo que a su vez implicó retos importantes que debieron ser enfrentados: ¿Cómo involucrar a estos nuevos profesores (alguno de ellos de cátedra) con la dinámica y metodología? ¿Cómo alinear la práctica de cada uno de ellos alrededor de los objetivos de aprendizaje del curso?

Las respuestas a estas inquietudes significaron cambios en la forma como se desarrollaba el curso. Nuevas prácticas fueron incorporadas, generando un cambio en la cultura y dinámica del programa. En primer lugar, se establecieron reuniones semanales con el equipo de profesores y monitores. Allí se planeaban las sesiones, se discutían las prácticas docentes y se analizaban las actividades de evaluación. Esto permitió dar homogeneidad al programa. En segundo lugar, el número de profesores permitía que cada uno de ellos acompañara un menor número de proyectos. Eso implicó un seguimiento más cercano y mayor involucramiento del profesor con la dinámica del proceso.

Paralelo a estos cambios al interior del curso, la Facultad implementó la figura de cursos “integradores”, donde se medirían varios objetivos de aprendizaje del programa de pregrado para dar reporte sobre el estado de los mismos en el marco general del programa. En 2008 Casos y proyectos en Administración fue seleccionado como uno de esos “integradores”, lo cual implicó un nuevo reto importante para el equipo de profesores del curso: ¿Cómo medir el desarrollo de esos objetivos de aprendizaje? Realmente no se tenían herramientas para hacerlo. Hasta el momento la evaluación del curso se hacía en el marco de lo que se entendía como un “proyecto de consultoría exitoso”, no en un “proceso de aprendizaje

<sup>2</sup> En 2002 la Facultad fue acreditada por EQUIS de la “European Foundation for Management Development”; en 2003 recibió la acreditación AMBA de la “Association of MBAs”; y en 2010 obtuvo la acreditación de AACSB, otorgada por la “Association to Advance Collegiate Schools of Business”.

<sup>3</sup> El propósito del programa Empresarios en Residencia es invitar a distinguidos ex ejecutivos y empresarios destacados para compartir sus experiencias y conocimientos con profesores y estudiantes de la Facultad.

exitoso". Aunque estas dos aproximaciones están íntimamente relacionadas, con las herramientas de evaluación no era posible presentar evidencia sobre esta segunda aproximación.

Fue así como se inició el rediseño de la evaluación del aprendizaje de manera que estuviera en correspondencia con la particularidad de la metodología y que favoreciera la definición de lineamientos compartidos por el equipo de profesores. El proceso para el rediseño contempló tres momentos: análisis de los componentes del curso y, específicamente, de la práctica de la consultoría; diseño alineado de la evaluación; e implementación.

### 5.1.1. Análisis de los componentes del curso y del proceso de consultoría

¿Una consultoría exitosa asegura un aprendizaje exitoso? Se buscó dar respuesta a la pregunta a partir de la definición y comprensión de cada componente, identificando puntos de encuentro o de diferenciación entre los mismos.

La consultoría exitosa es resultado de un proceso. En el desarrollo del mismo se apremia a estudiantes y profesores la necesidad de generar un valor al cliente en la prestación del servicio. Con el propósito de hacer explícita esta exigencia y sus implicaciones, el grupo de profesores desarrolló la descripción de consultoría exitosa, la cual revisó ocho elementos: creación de valor, relacionamiento con el cliente, implementación de los resultados, costo-beneficio, confianza con el proceso, fidelidad, fundamentos metodológicos y creatividad.

Para abordar el segundo componente -objetivos de aprendizaje- fue necesario considerar su relación con cada momento de la consultoría, pues existe el riesgo de focalizarse en cumplir con las demandas de ésta y pensar que, al satisfacerlas, los estudiantes logran los objetivos de aprendizaje. Es importante detenerse en este aspecto para relatar una de las situaciones que surge en un curso centrado en el aprender haciendo y en experiencias que integran el entorno académico con los entornos sociales: La presión de responder a las necesidades, condiciones y dinámicas de un contexto organizacional en particular, representa un reto constante para el grupo de estudiantes y para el profesor asesor, haciendo que en ocasiones, los objetivos de aprendizaje se asuman como implícitos al proceso.

Con el propósito de atender esta situación, se especificaron los momentos centrales de la consultoría, ahora vista como aprendizaje práctico, como desempeño del estudiante que da cuenta de los aprendizajes esperados. De esta manera, se centró la atención en los aprendizajes que se espera desarrolle el estudiante en cada una de las etapas del proceso (desde 'diagnóstico de la necesidad' a 'venta de resultados').

Este ejercicio llevó a reconocer los procesos que podrían asociarse a la enseñanza, en este caso a reconocer el objetivo de ciertas actividades orientadas a potenciar la consultoría. El desempeño fue analizado en relación con los objetivos de aprendizaje y fue tomado como eje alrededor del cual se especificaron estrategias de enseñanza, conocimientos y criterios para su evaluación.

Las especificaciones construidas en el primer y segundo momento permitieron llegar con los elementos claros para un diseño alineado de la evaluación. Ésta se enfocó en la revisión de los objetivos, actividades y evaluación, así como en la relación entre los mismos.

### 5.1.2. Diseño alineado de la evaluación

Las especificaciones construidas en el primer y segundo momento permitieron llegar con los elementos claros para un diseño alineado de la evaluación. Ésta se enfocó en la revisión de los objetivos, actividades y evaluación, así como en la relación entre los mismos.

La mirada integrada de los objetivos y los momentos de la consultoría ofrecieron claridad sobre los conocimientos asociados e igualmente sobre los criterios que guiarían una evaluación contextualizada, la cual va más allá de un conocimiento exclusivamente declarativo extendiéndose a un conocimiento de tipo relacional y funcional. Se diseñaron, entonces, herramientas de evaluación para cada una de las etapas del curso que permitieran medir los objetivos de aprendizaje en el marco del proyecto de consultoría.

### 5.1.3. Implementación

En el segundo semestre de 2011 se dio el proceso de implementación de las matrices de evaluación y retroalimentación a los estudiantes. En cada una de las actividades y desempeños los profesores tenían reuniones para homogenizar el entendimiento de las herramientas y, una vez implementadas, fueron retroalimentadas y mejoradas.

Muy rápidamente fue claro para los actores del curso que estos instrumentos no eran una “carga adicional” (como lo solían ver). Por el contrario, este proceso se asimiló como un espacio que contribuía a su práctica docente y de retroalimentación a los grupos. Aunque todavía es muy pronto para analizar los datos arrojados, es satisfactorio observar que con un semestre de implementación, la cultura ha cambiado.

## 5.2. Juego gerencial

Desde el año 2006, el Laboratorio de Investigación y Desarrollo en Informática y Educación LIDIE, que actualmente hace parte del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes, ha llevado a cabo un proceso de acompañamiento al diseño e implementación de la apuesta del curso. Dicha participación se ha llevado a cabo mediante dos proyectos, encargados por un lado de construir la plataforma de software MAGES como apoyo a la simulación empresarial y en segundo lugar, acompañar a la Facultad de Administración en la reflexión, revisión crítica y rediseño del sistema de evaluación en este curso. El enfoque de este último proceso se ha realizado desde un enfoque de evaluación formativa y diseño pedagógico constructivista, orientados por iteraciones de intervención enfocadas a la construcción de un *sistema de información y evaluación* que permita sistematizar el mejoramiento de la calidad del curso, pero de igual forma reportando resultados pertinentes a los diferentes interesados.

Al ser este un curso que busca la medición de los siete objetivos de aprendizaje definidos para el programa de pregrado en administración el principal reto fue lograr un sistema de evaluación que diera cuenta de elementos cualitativos y cuantitativos de la formación de los estudiantes. Inicialmente se pensó en ampliar los que ya se tenía pero el proceso de reflexión que realizaron los profesores sobre los efectos que tenía el sistema de evaluación anterior en el comportamiento de los estudiantes en la gestión de sus empresas y la falta de actividades de evaluación que permitieran aproximar objetivos de aprendizaje más complejos como conciencia ética de sus decisiones o capacidad de argumentación, llevó a replantear el sistema desde su base quitándole el sesgo estrictamente cuantitativo.

### 5.2.1. Sistema de Información y Evaluación SIE

El Sistema de Información y Evaluación (SIE) es una estrategia para asegurar y mejorar la calidad del curso integrador Juego Gerencial de la Facultad de Administración en el que los estudiantes de último semestre ponen a prueba sus competencias para administrar una empresa ubicada en un entorno simulado. Como sistema de aseguramiento de la calidad, el SIE apunta a intervenir en tres ejes interdependientes:

- Eje 1: Evaluación del programa. Responde a los objetivos de formación propuestos en Juego Gerencial, arrojando información acerca del desempeño de cada cohorte que toma el curso en relación con el logro de los objetivos de formación, y dando cuenta de lo que el programa ha logrado con los estudiantes.
- Eje 2: Evaluación del aprendizaje. Responde al desempeño de los estudiantes, arrojando información sobre el desempeño individual en relación con el logro de los objetivos de formación.
- Eje 3: Gestión de la información. Responde al desarrollo del curso diseñado, arrojando información sobre los aprendizajes que surgen, de modo que se pueda documentar y sistematizar la práctica educativa que involucra el curso.

Dado que Juego Gerencial en su calidad de curso integrador y debido a sus objetivos, comprende en sus procesos, metodologías, actividades, recursos y actores, complejas dinámicas educativas y organizativas que determinan la calidad del programa, es necesario que el sistema funcione adaptado e integrado a esas necesidades respondiendo de manera comprensiva ante el desarrollo del mismo. Se espera que cada perspectiva aportada por los actores del SIE sea documentada, analizada e interpretada para la toma de decisiones sobre el ambiente de aprendizaje. Se entiende que la complejidad del curso requiere de la perspectiva de todos los actores para que: 1. La información se triángule de diferentes formas y sea recogida oportunamente. 2. Preste atención a las dinámicas emergentes en la ejecución del curso. 3. Identifique necesidades susceptibles de ser atendidas. 4. Sea analizada e interpretada por quienes toman decisiones de manera crítica y reflexiva.

### 5.2.2. Ciclos de intervención mediados por el SIE

#### 5.2.2.1. Ciclo 1: Alineación de Objetivos e Instrumentos

El ciclo de alineación de instrumentos fue llevado a cabo durante el año 2009 y el primer semestre del 2010. Su objetivo principal fue analizar el estado del curso frente a los objetivos de aprendizaje y los instrumentos de evaluación existentes a la época (orientados hacia competencias) para proponer las mejoras pertinentes en el diseño del curso, del sistema de evaluación y los mecanismos de aseguramiento de la calidad del curso. De este primer ciclo de intervención nace el propio SIE.

Las principales modificaciones hechas al ambiente de aprendizaje durante este ciclo fueron: Revisión del esquema previo de competencias del juego, levantamiento de la información sobre las actividades de aprendizaje del curso, revisión general de los diferentes mecanismos de evaluación del aprendizaje, definición de los ejes del SIE, alineación de instrumentos de evaluación con los objetivos del curso, construcción de un sistema mixto de reporte y definición instrumentos cualitativos de seguimiento.



### 5.2.2.2. Ciclo 2: Reforma del Plan de Negocios e Introducción del rol de Coach

El ciclo de reforma del plan de negocios e introducción del rol de coach fue llevado a cabo durante el segundo semestre del año 2010 y el primer semestre del 2011. Su objetivo general fue reformar una de las actividades de aprendizaje más importantes del curso (construcción del plan de negocios) e introducir un rol nuevo al curso (Coach). La reforma del plan de negocios fue realizada para lograr un nivel de integración entre las áreas funcionales abordadas en el plan y la introducción del rol con la finalidad de llevar una labor de seguimiento y construcción más cercana del plan de negocios.

Las principales intervenciones realizadas durante el ciclo fueron: Definición e implementación del rol de coach en el curso, creación de un instrumento integrado de evaluación del plan de negocios y transformación de los instrumentos funcionales en guías para el uso de los coach; creación de una única entrega de plan de negocios; introducción y seguimiento del espacio de sustentaciones con grupos y piloto del rol de asistente de evaluación. También aquí se consolida la primera iteración del SIE documentada en cuanto a los datos de campo e interpretaciones.

### 5.2.2.3. Ciclo 3: Reforma al rol de Coach, Introducción del Asistente de Evaluación

El ciclo de reforma al rol de Coach e introducción del rol de Asistente de Evaluación fue iniciado durante el segundo semestre del año 2011 y se encuentra en curso. Su objetivo principal es reformar el rol de Coach para aumentar su contacto con los estudiantes y modificar su relación de injerencia en las empresas por medio de la transformación en "Miembro Asesor de Junta". Por otra parte se pretende introducir formalmente el rol de Asistente de Evaluación como figura de recolección y procesamiento de datos relacionados con el SIE. Si bien este proceso se realizaba por parte del equipo de acompañamiento, se observa la necesidad de que exista capacidad instalada en la facultad de administración para llevar a cabo esta labor investigativa.

Las principales intervenciones realizadas son: Entrenamiento de los asistentes de evaluación internos, modificación del rol "coach" a "miembro asistente de junta" permitiéndole pedir cuentas a las empresas, replanteamiento de los instrumentos de evaluación del curso, estabilización del proceso SIE, Rediseño de las actividades de encuentro de empresarios y propuesta de negocio.

## 6. IMPACTO EN LA CULTURA PEDAGÓGICA

A continuación se mencionan los principales resultados que pueden sustentar el cambio en la cultura pedagógica en los dos escenarios descritos y que, como se verá, resultan ser impactos positivos dentro y fuera del aula.

### 6.1. Repensar la práctica educativa, comprensión alineada del ambiente de aprendizaje

A través de los datos recogidos los docentes reconocen los ambientes de aprendizaje como una unidad funcional estructurada a partir de la evaluación de las evidencias de aprendizaje. Los hallazgos demuestran que la desalineación entre los objetivos, las actividades y la evaluación pone en riesgo la validez de las interpretaciones que se hacen sobre el alcance de los aprendizajes. Como resultado, se problematiza el significado de las evidencias que dan cuenta del aprendizaje en los cursos integradores que promueven actividades orientadas a los desempeños auténticos de la administración. Se encuentra entonces la necesidad de establecer una clara diferencia entre las interpretaciones con respecto a: una consultoría exitosa (en los proyectos de consultoría) o los resultados financieros positivos (en la

simulación administrativa); y los procesos de aprendizaje efectivos. Puede afirmarse entonces que estos dos no siempre guardan relación.

La comprensión sobre esta característica de las dos estrategias didácticas según las evidencias de aprendizaje relacionadas a la integración de conocimientos, permitió en ambos casos repensar las prácticas a través del rediseño de las actividades y de la especificación de las evidencias deseadas en los sistemas de evaluación. La distinción entre los resultados de la actividad misma frente a lo que realmente aprenden los estudiantes permitió desarrollar los siguientes cambios:

- Criterios de evaluación orientados y alineados con las áreas funcionales de la administración, los cuales de forma particular se integraron en componentes de evaluación donde el nivel superior es alcanzado por el estudiante solamente cuando establece argumentos que evidencian la interdependencia entre las áreas de la organización.
- Actividades definidas desde las prácticas propias de la administración se reorientaron por medio de la redefinición de estas en términos de habilidades administrativas permitiendo alinear la evaluación.
- Los instrumentos de evaluación sumativos se empiezan a apoyar con instrumentos para la documentación descriptiva del proceso de aprendizaje donde se registra el desarrollo y las características de este proceso.
- La evaluación aislada y en ocasiones informal de las evidencias se transformó en sistemas integrados de evaluación que permiten recuperar piezas de información para establecer necesidades de aprendizaje.
- Las evidencias emergentes en los procesos de aprendizaje comienzan a ser recolectadas para ser tenidas en cuenta para la comprensión del programa y la investigación.

Al tener en cuenta estos cambios, los cursos actualmente cuentan con estrategias de evaluación mejor definidas y consistentes con la necesidad de integrar conocimientos y habilidades mediante desempeños auténticos en la administración. En el proceso de repensar los cursos de manera reflexiva y crítica desde la perspectiva de la evaluación del aprendizaje y la interpretación de sus evidencias, los profesores han ganado comprensión sobre su práctica educativa fundamentada en la visión alineada de los ambientes de aprendizaje. Según esta experiencia puede afirmarse que de nada sirve tener cursos integradores concentrados en actividades auténticas sin sistemas de evaluación robustos y alineados que den cuenta de los procesos de integración en lugar de eventos aislados.

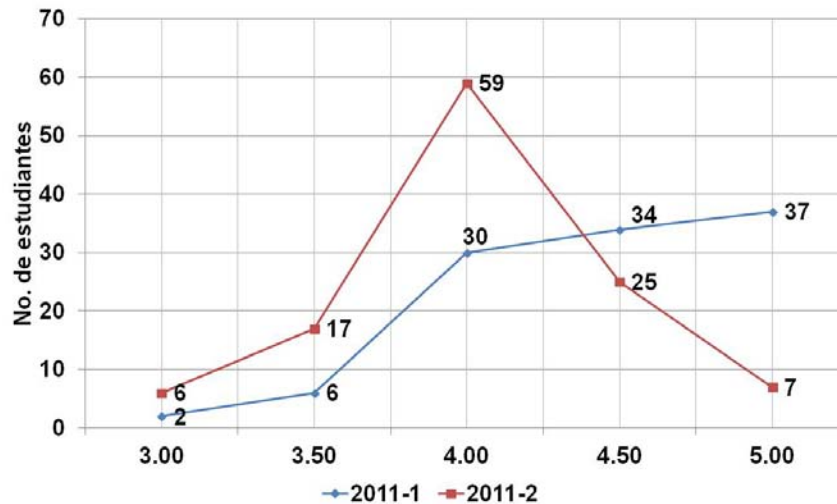
## 6.2. Cambio en la perspectiva de la evaluación

Los cambios anteriores permitieron que los sistemas de evaluación diseñados se aproximen a una perspectiva de la evaluación orientada al aprendizaje, es decir, la evaluación se constituye en sí misma como un momento y una oportunidad para aprender. En este sentido es posible señalar que la alineación de los cursos ha generado en los profesores reflexión sobre la evaluación y las buenas prácticas asociadas. De este modo ha sido posible hacer inferencias cada vez más apropiadas sobre el aprendizaje. Este cambio en la perspectiva de evaluación tuvo como resultado:

### 6.2.1. Incremento en la confiabilidad entre evaluadores

Al ser cursos con un número elevado de estudiantes, los instrumentos de evaluación son utilizados por diferentes docentes del programa y/o actores externos. Esto exigió, disponer de espacios para la discusión y alineación de las interpretaciones sobre los criterios de las matrices de evaluación, lo que arroja resultados con menores diferencias entre evaluadores y por lo tanto una evaluación más justa, equitativa y confiable (ver Ilustración 1).

ILUSTRACIÓN 1. DISTRIBUCIÓN DE NOTAS, CURSO CASOS Y PROYECTOS EN ADMINISTRACIÓN. SEMESTRES 1 Y 2 DE 2011



### 6.2.2. Evaluación formativa

Para tomar mejores decisiones en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes se generaron instrumentos y espacios para la triangulación entre profesores. Este permitió hacer de la evaluación un instrumento de identificación sistemática de las necesidades de aprendizaje y generar espacios de retroalimentación continua y ajustada.

### 6.3. Trabajo interdisciplinar

En el contexto de los cursos integradores existen actividades especializadas sobre las que los equipos han identificado y diferenciado de mejor forma la dimensión disciplinar de las áreas de la administración y la relativa a los enfoques educativos. La relación que guardan ha sido parte de las reflexiones en las que se ha desarrollado un diálogo entre las disciplinas y experiencias de la administración y la educación. De allí se desprenden productos que enriquecen la didáctica disciplinar sobre la educación en administración y se construye conocimiento que genera intereses en otros docentes de la unidad académica. De manera concreta los aportes a la cultura pedagógica han sido los siguientes:

- Los equipos han generado dinámicas participativas y colaborativas en las que se negocian alternativas y posturas para el diseño de los ambientes de aprendizaje.
- Se han construido propuestas para que las actividades propias del sector administrativo agreguen valor a los procesos de aprendizaje mediante la operacionalización de constructos sobre la comunicación, los procesos de toma de decisiones, la estructuración de problemas, la argumentación, la perspectiva local e internacional, la proposición de soluciones innovadoras entre otras. Esto ha repercutido en la comprensión que tienen los docentes sobre la docencia de

la administración y les provee herramientas para explorar modelos educativos cada vez más apropiados.

- Se han generado valiosos espacios de socialización con otros docentes en los que se presentan los hallazgos más representativos sobre la información recogida por los sistemas de evaluación. Esto ha generado inquietudes e intereses por iniciar procesos similares en otros cursos.

## 7. CONCLUSIONES

Las experiencias descritas como casos de estudio para analizar el problema del cambio en la cultura pedagógica permiten ver al menos tres dimensiones relacionadas con el contexto definido que vale la pena proponer a modo de conclusiones:

La disposición del contexto organizacional y el compromiso con la comprensión sobre las prácticas docentes permite afianzar en la cultura pedagógica un proceso de innovación educativa que surge del diagnóstico conjunto de las necesidades, por un equipo interdisciplinar, hacia el cambio deliberado. Esto se traduce en la apropiación de buenas prácticas educativas por parte de los participantes docentes de la unidad académica, las cuales se manifiestan en el surgimiento de un proceso estructurado de planeación e implementación de acciones fundamentadas que se proyectan hacia la institucionalización de los cambios.

La calidad de la docencia implica desplazarse de una cultura académica tradicional que centraba su ejercicio en el saber aislado del contexto de la reflexión pedagógica, a un trabajo en equipo (team teaching) que reflexione a partir de buenas prácticas y permita repensar la manera en que se ha ejercido su papel en el contexto universitario. El cambio en la cultura pedagógica se da inmerso en un proceso de aprendizaje continuo entre pares –equipos interdisciplinarios para este caso- que estudian y comparten las evidencias de sus cursos interpretando sus experiencias mientras que avanzan por las fases de reflexión que propician el mejoramiento docente. Los dos ejemplos muestran la importancia del trabajo colaborativo como escenario de la reflexión del docente. Esto posibilita que la reflexión desde las diferentes perspectivas del equipo interdisciplinar tenga efectos sobre los distintos componentes de un ambiente de aprendizaje y sobre la propia práctica del docente.

La concepción de curso integrador genera condiciones de posibilidad para que la docencia se pueda repensar en su quehacer, obligando a los programas a concebir modalidades y metodologías más auténticas (ligadas a desempeños conectados con el mundo profesional) y centradas en la idea de articulación entre saberes, destrezas y áreas de intervención. Desde la perspectiva de la consolidación y afianzamiento de conocimientos, habilidades y actitudes integradas/aplicadas como compromiso de este tipo de cursos en la educación superior, los docentes involucrados y comprometidos en el estudio y comprensión de sus currículos desarrollan criterios válidos para la generación de experiencias de aprendizaje con valor educativo.

Para concluir, cabe mencionar que aún hace falta desarrollar más investigación educativa sobre este tipo de escenarios en los que la práctica docente se cualifica gracias a la transformación de las prácticas tradicionales. Este trabajo arroja pistas -en clave de categorías, referentes conceptuales y experiencias exitosas- para avanzar en un campo de estudio que en definitiva resulta fecundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. In *La innovación Educativa*, pp. 11-26. Madrid: Cañal.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Cousins, J. y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. In *Understanding and practicing participatory evaluation*. *New Directions for Evaluation*, pp. 5-23. San Francisco: Whitmore.
- Colomina, Onrubia y Rochera, (2001), Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción de conocimiento en el aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A., *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo II. Madrid: Alianza Editorial.
- Havelock R.G. y Huberman A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
- Informe AACSB (2009). Facultad de Administración. Universidad de los Andes. Bogotá: Colombia.
- Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4, pp. 193-212.
- Misión de la Facultad de Administración (s.f). Recuperado el día 03 de noviembre de 2011, del sitio Web de la Universidad de los Andes: <http://administracion.uniandes.edu.co/facultad>
- Palomba, C. A., y Banta, T. W. (2001). *Assessing student competence in accredited disciplines: pionnering approaches to assessment in higher education (1st Ed.)*. Canada: Stylus Publishing.
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J., Rivero, A., (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos, en *Investigación en la Escuela*, # 29. Sevilla, España: Díada Editora.
- Pozo, C., Alonso, E., y Hernández, S. (2004). *Teoría, Modelos y Métodos en Evaluación de Programas*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Sacristán, G., J. y Pérez, A. (1999), *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata: Madrid.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*.
- Sherwood, A. L. (2004). Problem-based learning in management education: A framework for designing context. *Journal of Management Education*, 28, pp.536-557.
- Stake, R. E. (2004). Standards-Based and Responsive Evaluation. In C. and. Sage.Stevens, *Preventing the Misuse of Evaluation*. *New Directions for Evaluation*, pp. 1-2.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey Bass.
- Weston, C., y McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. In *New Directions for Teaching and Learning*, pp. 89-97. Jossey Bass.