



Teoría de la Educación. Educación y Cultura

en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca

España

Jacques Parraguez, Víctor; Saona Hoffmann, Paolo  
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: REFLEXIONES A TRAVÉS DE  
LA TEORÍA DE AGENCIA

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 12, núm. 1, 2011,  
pp. 340-358  
Universidad de Salamanca  
Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021400016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: REFLEXIONES A TRAVÉS DE LA TEORÍA DE AGENCIA

**Resumen:** En este trabajo se analizan algunas razones que pueden explicar el insuficiente nivel académico que se percibe en universidades de países en vías de desarrollo. El elemento de discusión es la relación profesor-alumno que es estudiada bajo el prisma de la teoría de agencia. Se concluye que en ausencia de eficientes mecanismos de control de la conducta tanto del profesor como del estudiante pueden proliferar vicios de responsabilidad que atentan contra la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Teoría de Agencia, proceso enseñanza-aprendizaje, calidad de la educación.



**UNIVERSITY TEACHING-LEARNING PROCESS: REFLECTIONS  
THROUGHOUT THE AGENCY THEORY.**

**Abstract:** This work analyses some reasons that might explain the insufficient academic level which is perceived in universities of developing countries. The discussion element is the teacher-student relationship which is studied under the perspective of the agency theory. It is concluded that in absence of efficient monitoring mechanisms of the teacher and student's behavior might proliferate gaps of due diligence which attempts against the quality of the teaching-learning process.

**Keywords:** Agency theory, teaching-learning process, quality of the education

## EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: REFLEXIONES A TRAVÉS DE LA TEORÍA DE AGENCIA

*Fecha de recepción: 13/10/2010; fecha de aceptación: 17/12/2010; fecha de publicación: 31/03/2011*

Víctor Jacques Parraguez  
[vjacques@uach.cl](mailto:vjacques@uach.cl)  
Universidad Austral de Chile

Paolo Saona Hoffmann  
[psaonaho@slu.edu](mailto:psaonaho@slu.edu)  
Saint Louis University – Madrid

### 1.- INTRODUCCIÓN

Una de las claves para lograr el crecimiento de los países en vía de desarrollo es avanzar en el ámbito educacional. Sin embargo, un problema recurrente en estos países es que la calidad de las instituciones educacionales así como sus resultados en los distintos niveles básico, medio y superior hasta ahora no han exhibido el nivel deseado (Eyzaguirre & Le Foulon, 2001; Mizala & Romaguera, 2005; Mizala, Romaguera, & Farren, 1998). Al respecto, varios factores explicativos pueden ser esgrimidos. Por ejemplo, la carencia de recursos tanto económicos como humanos, el bajo nivel educacional de las generaciones anteriores, insuficiente cobertura y exclusión educacional, inequidad de ingresos, deficiente calidad de la docencia, deserción escolar y políticas educacionales insatisfactorias, entre muchos otros (Brunner, 2001; Brunner & Elacqua, 2004; Puryear, 1997).

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo discutir algunos factores que pueden explicar lo difícil que es mantener buenos estándares de educación en una institución de educación superior en un país en vías de desarrollo. Como marco conductor de este objetivo se consideran los argumentos teóricos de la nueva economía institucional sobre teoría de contratos, enfocándonos particularmente en la teoría positiva de la agencia. Esta teoría surge para explicar las distintas relaciones contractuales o de cooperación observables al interior de una empresa. No obstante, dado que el elemento analizado en este trabajo es la relación profesor-alumno, esta teoría constituye entonces una herramienta útil para ser usada en este análisis. Esta teoría contractual ha sido propuesta en el trabajo de Berle y Means (1932), donde se



destaca que la propiedad y el control de la empresa se encuentran normalmente separados. De este modo, las operaciones desarrolladas al interior de una empresa se observan como una estructura de gobierno vinculada a través de una red de contratos. Adicionalmente, este marco teórico de agencia asume que los individuos participantes en las distintas relaciones están sujetos a una racionalidad limitada y además tienen la tendencia a actuar oportunamente. La existencia de racionalidad limitada de ambas partes (principal y agente) origina que establezcan contratos incompletos; mientras que la actitud oportunista surge como resultado del riesgo contractual.

En un desarrollo posterior a esta teoría, Jensen y Meckling (1976) definen la relación de agencia como un contrato bajo el cual una o más personas (conocida como el principal) encarga a otra persona (el agente) la realización de algún servicio en su interés, incluyendo delegación de autoridad en el agente. En consecuencia, el problema de agencia radica en que el agente atribuido de autoridad opera en un entorno bajo el cual existe asimetría de información, lo que le permite perseguir también sus propios objetivos apartándose de los intereses del principal (Alchian & Demsetz, 1972).

La unidad básica de análisis de este trabajo es la relación profesor-alumno. Se considera que es en el aula donde se encuentra la base del desarrollo del proceso formativo de los estudiantes. El esquema conceptual utilizado nos lleva a argumentar que bajo determinadas condiciones surgen comportamientos tanto en los docentes como en los estudiantes que tienden a boicotear el proceso educacional deteriorando su calidad. Es probable que este deterioro sea mayor cuando las universidades se desenvuelven en un esquema de mercado, donde necesariamente deben autofinanciarse, otorgando al estudiante un trato en calidad de cliente.

El desarrollo del artículo procede del siguiente modo. A continuación de la introducción, se comenta el objetivo institucional del establecimiento educacional. En el apartado tercero se justifica el uso de la teoría de agencia como marco de análisis de la relación profesor-estudiante. En el cuarto apartado se sintetizan los distintos escenarios posibles de ser observados bajo el enfoque de la teoría de agencia; con lo que se da lugar a la descripción de los mecanismos que permiten regular la calidad de la formación universitaria; para pasar en último lugar al sumario de los comentarios finales.

## 2.- OBJETIVO INSTITUCIONAL.

¿Cuál es el objetivo en una institución de educación superior por ejemplo, una escuela de administración de una universidad en un país en vías de desarrollo? Por lo general, dicho objetivo está contemplado en la misión de la institución e ineludiblemente apunta a lograr que los estudiantes alcancen una formación académica de buen nivel. Para que este propósito fundamental se alcance de forma exitosa, se requiere que las partes directamente involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, profesores y estudiantes, participen en él de forma positivamente comprometida.

Sin embargo, la realidad universitaria sugiere que resulta difícil alcanzar la excelencia académica. Diversas explicaciones consideran tanto factores externos e internos al centro universitario. Entre los elementos externos se mencionan factores de origen socio-cultural, el entorno familiar, la calidad de la educación pública y, características personales y escolares de los estudiantes, entre otros (Brunner & Elacqua, 2003, 2004). En cuanto a los factores internos al centro educacional, se consideran aquellos elementos asociados al alumno, al profesor y la institución de educación superior (Tejedor & García-Valcárcel, 2007).

## 3.- ASPECTOS CENTRALES DE LA TEORÍA POSITIVA DE AGENCIA

La teoría de agencia puede ayudar a entender las relaciones entre educadores y estudiantes que se pretende discutir en este artículo. Esta teoría es uno de los legados principales en el estudio de las relaciones contractuales en negocios. Comenzando con los trabajos seminales de Jensen y Meckling (1976) y Myers (1977), un extenso cuerpo literario en finanzas corporativas se ha enfocado en el impacto de los conflictos de la relación principal-agente sobre el beneficio empresarial. La relación de agencia surge bajo la suscripción de un contrato en cuyas cláusulas una o más personas, conocidas como principal, contratan a otra denominada agente, para que realice determinado servicio en su nombre, lo que implica cierto grado de delegación de autoridad en el agente (Fama, 1980). Este hecho se produce, por una parte, porque el principal tiene los recursos como para emprender determinada empresa, pero carece de los conocimientos y habilidades necesarios para ello; mientras que, por otra parte, el agente no dispone de los recursos personales para el emprendimiento de determinado negocio, pero sí posee el conocimiento específico y las destrezas para ello. En suma, la relación de agencia se sintetiza en una relación de cooperación entre las partes involucradas en el contrato.



Los problemas de agencia tienen su origen en el reconocimiento de la inexistencia de un agente perfecto (Jensen, 1986). Desde este punto, se supone imposible, tanto para el principal como para el agente, asegurar a un coste cero que el agente tomará decisiones óptimas desde el punto de vista del principal. No obstante, el principal puede limitar las desviaciones de los intereses de éste mediante el establecimiento de un conjunto de incentivos para el agente, junto con recurrir en costes de control diseñados para corregir la conducta su oportunista.

La teoría de agencia ha sido aplicada a un sinnúmero de fenómenos en el ámbito de los negocios, por ejemplo, desde temas de estructura organizacional y relaciones (Berger & Udell, 2002), pasando por cuestiones de gobierno corporativo (Shleifer & Vishny, 1997), y llegando hasta el análisis de decisiones financieras y patrones de propiedad (Saona & Vallelado, 2005, 2010). En este sentido, la teoría positiva de la agencia constituye un cuerpo teórico apropiado para el estudio de temas cuando una parte contratante, el principal, delega y evalúa el trabajo de la otra parte contratante, el agente; como puede llegar a ser la relación entre educador y estudiante (Ang, Cole, & Lin, 2000; Ross, 1973; Sánchez, 2008; Smith, Zsidisin, & Adams, 2005). En este escenario, en la relación entre profesor y estudiante puede ser evaluada desde distintos puntos de vistas, en tanto y en cuanto consideremos al profesor como el principal y al estudiante como el agente; o bien a la inversa.

Si consideramos al profesor como el principal quien delega y evalúa el trabajo de los estudiantes, el objetivo principal del profesor será lograr una formación académica de calidad en sus estudiantes. Si el profesor no es capaz de lograr este objetivo, la reputación del programa académico fracasará. A la inversa, si los estudiantes actúan como el principal, de igual modo evaluarán al profesor como el agente responsable de su educación.

De acuerdo a los fundamentos proporcionados por la teoría de agencia, a continuación se considerarán diferentes escenarios susceptibles de análisis al interior del aula universitaria. Estos modelos difieren en las restricciones iniciales, objetivos y formas de comportamientos de las partes directamente involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor-alumno) con el objeto de valorar las conclusiones que del análisis se desprendan

#### 4.- ANÁLISIS DE LOS DISTINTOS ESCENARIOS

4.1.- *Escenario 1. Indiferencia en el rol principal-agente. La conducta de ambos está alineada en torno al objetivo común*

Supuestos de partida:

1. No existen restricciones de tiempo y de ningún otro tipo, tanto para profesores como para los estudiantes, como para que ambos se dediquen exclusivamente al objetivo institucional de lograr que los estudiantes alcancen una formación académica de excelencia.
2. Se supone que el objetivo secundario al finalizar el curso académico es que cada una de las partes alcance una buena evaluación. En el caso del docente, ésta será obtener una buena valoración por parte de los estudiantes lo que le evita problemas con la institución, minimizando el riesgo de exoneración de su puesto. Mientras que por el lado de los alumnos, el objetivo será obtener buenas calificaciones en las asignaturas; de modo tal que les permita disponer de un adecuado antecedente curricular en el mercado laboral, o bien contar con adecuadas referencias académicas si desean seguir estudios de postgrado.
3. Profesores y estudiantes presentan a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje un comportamiento consistente, es decir, que sus acciones permanentemente están orientadas de acuerdo a lo que dictan sus preferencias.

Bajo este escenario es válido cuestionarse si existen o no serios inconvenientes para conseguir la meta de que los estudiantes logren una buena preparación académica. Dado que ambas partes están alineadas e interesadas en alcanzar el mismo propósito, no existe motivo alguno para que surjan problemas de agencia ni obstáculos que conspiren con una buena formación de los estudiantes. Ambas partes apuntan hacia la misma meta. Esto equivale a decir que los flujos de información en la relación profesor-estudiante están igualmente distribuidos lo que anula la existencia de comportamientos oportunistas por ambas partes.

Una vez finalizado el curso académico, éste debe ser evaluado. Ello requiere contar con un sistema de evaluación que permita jerarquizar adecuadamente a los estudiantes, es decir, asignarles una calificación según el grado de formación que han logrado. Debe



recordarse que el método de selección de la evaluación de los estudiantes estará influenciado por las características institucionales, del profesor/instructor y de los propios estudiantes (Smith *et al.*, 2005). En suma, éstos también son elementos determinantes que deben ser tomados en consideración al momento de diseñar la respectiva evaluación.

¿Qué sistema de evaluación resulta más eficiente para medir los conocimientos o la formación adquirida por los estudiantes? En este estado de cosas, debido a que tanto estudiantes como profesores no tienen interés de que prevalezca un sistema de calificación que no represente adecuadamente las competencias adquiridas por los primeros, por una parte, y dado que los profesores disponen de todo el tiempo laboral para dedicarse exclusivamente a actividades de docencia, por otra parte, el escoger el tipo de evaluación apropiado (pruebas de verdadero falso, de selección múltiple, disertación, ensayo, etc.) consiste en un problema exclusivamente de índole técnico-pedagógico. El sistema de evaluación elegido dependerá del tipo de competencia que se desea evaluar. En consecuencia, bajo este escenario dicha prueba o evaluación será debidamente seleccionada.

Ausencia de conflictos de agencia. En este modelo, no concurren elementos para que se presente el problema de agencia, debido a que no prevalecen restricciones que alteren la conducta de los partícipes y existe plena identificación de objetivos entre principal y agente. Por lo tanto, resulta irrelevante considerar quien asuma cualquiera de los dos roles. El agente siempre cumple con las expectativas del principal. Si se considera al profesor como principal y a los estudiantes como agentes, estos últimos siempre tenderán a cumplir con las obligaciones encomendadas por el docente. Si por el contrario, se adjudica al profesor el rol de agente y al estudiante el de principal; el profesor realizará su labor adecuadamente y permitirá que los estudiantes adquieran una buena formación. En ambos casos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se realizará de manera exitosa.

#### 4.2.- Escenario 2. Profesor como agente

Supuestos de partida:

1. En el caso de los profesores existen restricciones de tiempo para dedicarse exclusivamente al trabajo docente. Ello se debe a que la institución superior además de las labores docentes, les demanda labores de investigación o de extensión. O bien,



debido a que el docente distrae sus actividades laborales en beneficio de maximizar su ocio. En ambos casos, ello significa que existe un trade-off entre las distintas actividades del docente. Él asignará su tiempo a las distintas actividades en función de sus prioridades, las cuales están definidas por sus preferencias individuales, en tanto y en cuanto ello no implique traspasar el marco institucional en que desarrolla el conjunto de tales actividades.

2. Con respecto a los estudiantes, se asume que no presentan inconvenientes para dedicarse de forma exclusiva a la actividad de instruirse.

Conforme al marco conceptual de la teoría de agencia, bajo este escenario se constata que una de las partes, el profesor, persigue ahora un objetivo diferente al establecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe una desalineación de intereses entre profesor y estudiante. Dado que el docente, en este modelo, persigue un interés personal distinto al establecido en el contrato institucional, él es considerado como el agente y los estudiantes como la parte principal.

¿Qué comportamiento es probable que adopte el profesor-agente con respecto a la contraparte estudiantes-principal? El profesor tratará de realizar su trabajo docente destinando el menor esfuerzo y tiempo posible sujeto a la restricción de no ser censurado por los estudiantes o la propia institución.

Las estrategias seguidas por el docente para lograr su objetivo individual pueden ser de distintos tipos. Por un lado, influirá para que sólo un porcentaje de la materia sea enseñada en su asignatura. Por ejemplo, considerando los diferentes contenidos del programa académico de manera más superficial, lo que le permitirá seguir un ritmo de actividad menos exigente. Por otro lado, con respecto al sistema de evaluaciones a aplicar, presentará una tendencia a recurrir exclusivamente a pruebas que exigen menor dedicación, como, por ejemplo, exámenes tipo test, con preguntas de verdadero falso o de selección múltiple (Hills, Naegle, & Bartkus, 2009).

La menor profundidad de los contenidos de la asignatura, así también como las pruebas fáciles de corregir, constituyen alternativas que conducen a un proceso de formación de menor calidad educacional (Anglin, Anglin, Schumann, & Kaliski, 2008; Hills *et al.*, 2009; Standifird, Pons, & Moshavi, 2008).



El menor trabajo docente que realice el profesor en el salón de clases se puede deber a la presencia de los siguientes factores: a) la existencia de asimetrías de información por parte de los estudiantes con respecto de lo que ocurre al interior del aula b) la actitud free-rider de los estudiantes, c) la falta de interés de los estudiantes por denunciar las faltas del profesor por temor a futuras represalias del docente, y d) la falta de un exhaustivo control por parte del director de la institución de educación.

El gran problema frente a este conflicto de agencia radica en la ausencia de mecanismos eficientes de supervisión y control del docente. Los estudiantes en su rol de principal, dada su condición de aprendiz, habitualmente no disponen de toda la información de cuál debería ser el grado de profundidad de los contenidos de la asignatura, de manera que difícilmente pueden llevar a cabo una adecuada supervisión. A todo ello se suma una cierta predisposición de los alumnos de no hacerse mayores problemas, es decir, siguen un comportamiento de tipo free-rider, sobre todo si no existen líderes al interior del curso que lo induzcan a tener una actitud de continua supervisión acerca de la calidad del profesor (Holmstrom, 1982; Jassawalla, Malshe, & Sashittal, 2008). También, influye el hecho de que la crítica abierta de los estudiantes hacia los profesores puede intimidar a los primeros, debido a que quedan expuestos para que a lo largo de la carrera reciban algún grado de penalización en evaluaciones futuras por parte de los docentes. La ausencia de supervisión en la sala se ve agravada en la medida que a nivel de dirección de escuela o de alguna otra autoridad externa no se apliquen adecuados dispositivos de inspección.

En relación a los sistemas de evaluación tipo test, por lo general las preferencias de los estudiantes se distribuyen aleatoriamente entre un tipo de evaluación y otra, de manera que existe dificultad para que en forma consensuada exista al interior de un curso una fuerte oposición a ese sistema de evaluación (Bausell & Magoon, 1972; Ellis, Burke, Lomire, & McCormack, 2003).

Estrategia del docente. Bajo este escenario, existe una tendencia del profesor-agente de buscar armonizar su relación con los estudiantes-principal, como una forma de compensar el menor trabajo realizado en su asignatura, evitando así un posible conflicto con el alumnado. Una forma consiste en bajar el nivel de exigencia en las evaluaciones. Esto implica establecer un menor grado de dificultad de los exámenes, de manera de inducir para que las calificaciones del curso resulten finalmente más altas de lo esperado (Cook, 2004; Kezim, Pariseau, & Quinn, 2005). El resultado de esta conducta es que se puede verificar una inflación de notas, un menor nivel de actividad académica y un

menor número de horas de trabajo por parte del estudiante (Yunker & Yunker, 2003). Si dicho fenómeno se presenta de manera generalizada, existirá una analogía con la curva de Phillips (1958) observada a nivel macroeconómico, pero ahora localizada a nivel micro y en el ámbito académico.

Otro mecanismo alternativo de compensación es que el profesor exhiba una cierta simpatía con los estudiantes (Renaud & Murray, 1996). Por lo general, profesores amables y que gozan de un cierto grado de afinidad entre los estudiantes tienden a ser bien evaluados por ellos.

En este escenario, conforme los docentes logran imponer sus condiciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje experimenta un deterioro de su calidad. El resultado es que habrá una menor dedicación tanto de profesores como de los alumnos a la actividad académica. Finalmente, los estudiantes obtendrán una formación inferior a la deseable.

#### 4.3.- *Escenario 3. Estudiantes como agentes*

Supuestos de partida:

1. Los estudiantes enfrentan restricciones de tiempo para dedicarse a las actividades de aprendizaje. Existen diversas barreras individuales de índole socio-emocional, de tipo familiar o provenientes del contexto socio-económico que obstaculizan el que el alumno pueda tener una dedicación de tiempo completo al estudio.
2. Las preferencias de los estudiantes se inclinan hacia actividades distintas al estudio. Sus gustos están influidos, entre otros factores, por el grado de socialización que tengan con el grupo etario al que pertenecen, la moda y valores imperantes en un momento determinado. De este modo, asumimos que tratan de destinar un tiempo al estudio equivalente al mínimo necesario como para aprobar la asignatura.
3. Los profesores se dedican de forma exclusiva a la actividad docente, es decir, consideramos que no enfrentan restricciones de ningún tipo. Asimismo, con respecto a sus preferencias, no existen reparos para una adecuada dedicación a su labor de docente.



4. Se incorpora el supuesto de que la institución de educación superior se desenvuelve en un sistema de mercado donde debe procurar generar ingresos propios a través de la captación de alumnos.

En este escenario de condiciones de partida, los estudiantes presentan una clara tendencia a perseguir objetivos distintos al estipulado en el proyecto institucional. Este hecho, dentro de la teoría de agencia, nos lleva a identificarlos como estudiantes-agente y a los docentes en el rol de profesor-principal.

Estrategia del estudiante. Bajo este estado de cosas, cabe cuestionarse sobre las estrategias que han de adoptar los estudiantes-agente al interior del aula y en su relación directa con el profesor para lograr reducir el nivel de exigencia de los estudios. Existen varias alternativas posibles de comportamiento. En primer lugar, a nivel colectivo, como grupo de curso, los estudiantes cada cierto tiempo manifiestan sus demandas o reclamos acerca el elevado nivel de exigencia de la asignatura. Solicitan evaluaciones más acorde a sus expectativas y más asequibles a sus hábitos de trabajo (Jassawalla *et al.*, 2008; Standiford *et al.*, 2008). En segundo lugar, a nivel individual antes de la evaluación, pueden realizar *lobby* en la oficina del profesor a fin de obtener información acerca de las características del examen que tendrá lugar (Bacon, Stewart, & Silver, 1999).

En caso que las pretensiones de los estudiantes no encuentren una respuesta satisfactoria por parte del docente, cabe también la alternativa de incorporar actitudes de mayor presión. Al menos dos conductas pueden adoptar los estudiantes. La primera de ellas sería elevar una queja ante el director de carrera manifestando su disconformidad frente al elevado nivel de exigencia existente en un determinado curso; mientras que la segunda sería evaluar de manera deficiente al profesor-principal (Bouchamma & Michaud, 2010; Read, Rama, & Raghunandan, 2001; Yunker & Yunker, 2003). Ello puede conducir finalmente a la exoneración del docente. El grado de presión que predomine, en parte está asociado a la presencia o no de grupos de estudiantes al interior del curso con mayor propensión al conflicto.

Si consideramos además un esquema de educación superior donde la principal forma de obtener recursos de las universidades es a través del autofinanciamiento, naturalmente existirá una tendencia de la institución a considerar al estudiante como cliente, ya que los ingresos futuros de la institución dependen directamente de la capacidad de captar estudiantes y retenerlos hasta que completen su carrera (Howarth, 1991; Steier, 2003; Tight, 2006; Ziman, 1991).

Sin duda, el sistema universitario de mercado tiende a generar condiciones favorables para que las demandas de los estudiantes reciban un cierto grado de consentimiento. En la medida que éstas se concedan, es factible que con el tiempo sean incorporadas a la cultura de la organización, afectando finalmente su desempeño institucional.

El resultado no es difícil de pronosticar. Carreras universitarias con un menor nivel de exigencias y, en consecuencia, con una formación de profesionales con un nivel inferior a los estándares deseables exigidos en el mercado laboral.

#### 4.4.- *Escenario 4. Profesores y estudiantes como agentes*

Supuestos de partida:

Este último escenario considera los siguientes supuestos.

1. Tanto profesores como estudiantes presentan restricciones o condicionantes externos que llevan a que uno y otro dediquen solamente una fracción de su tiempo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Por el lado de las preferencias, ambas partes experimentan un sesgo hacia otras actividades que caen fuera del ámbito del proceso de formación de los estudiantes.
3. La educación superior se desenvuelve en un esquema de ingreso que depende en gran medida del autofinanciamiento. Esto significa que su viabilidad a largo plazo depende del éxito o fracaso que obtenga en el mercado de educación superior.

En este esquema, se aprecia que tanto profesores como estudiantes experimentan intereses que están desalineados con la misión institucional de la universidad. Ello significa que analizada la situación bajo el prisma de la teoría de la agencia ambas partes se comportan como agentes. Los dos jugadores están interesados en realizar parcialmente su labor. Sin embargo, también desean que ello no les reporte perjuicios o costes en términos de su evaluación. El docente desea continuar con su trabajo exhibiendo una calificación aceptable y el estudiante anhela aprobar el curso.

Estrategia del docente y del estudiante. ¿Qué estrategia es razonable esperar por parte de los docentes y alumnos para conseguir un menor nivel de actividad académica? Los intereses comunes entre profesores y estudiantes por lograr compatibilizar su actividad



básica con otros objetivos permiten que al interior del aula se instale un clima de menor exigencia mutua. Existen las bases para que ambos jugadores lleguen a un acuerdo tácito de complicidad. Se observa colusión implícita entre ambas partes. Tiende a prevalecer una cierta generosidad, complacencia al evaluar al otro, en tanto y en cuanto ello naturalmente sea recíproco. Al interior del aula, predomina la política de dejar vivir, y con ello vivir tranquilo de que esa situación signifique grandes costes.

Bajo este escenario cabe cuestionarse a qué actores les corresponde cumplir el rol de principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ausencia de agentes plenamente comprometidos al interior del aula, necesariamente éstos deben situarse fuera de dicha instancia. Como en este caso existen dos agentes al interior del salón de clases, cada uno de ellos se puede asociar respectivamente a un principal. Por un lado, con respecto al profesor-agente están las autoridades universitarias a quien él debe dar cuenta de su desempeño como docente. Por otro, en relación a los estudiantes-agentes, están los potenciales empleadores quienes imponen ciertos estándares de calidad y al cual los alumnos deben someterse si quieren ingresar al mercado laboral.

## **5.- LA TEORÍA DE AGENCIA Y LOS MECANISMOS QUE PERMITEN RESGUARDAR LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

Desde que Jensen y Meckling (1976) caracterizasen la empresa como un nexo de contratos, un no reducido número de investigaciones han surgido al hilo de la protección de los derechos de los partícipes de dicho contrato. En otras palabras, la teoría de agencia nos establece que la empresa, o mejor dicho desde un prisma más integrador, las relaciones de cooperación se suscitan en un entorno en donde las partes contratantes no pueden conocer a priori las acciones ocultas de la contraparte. En consecuencia, al establecer una relación como aquella originada entre el profesor y el estudiante, o las que surgen al interior de una empresa, las partes involucradas tienden a sufrir los problemas de selección adversa y riesgo moral (Harris & Raviv, 1988; Holmstrom, 1979; Lefort, 2003). El primero de ellos, la selección adversa, es decir contratar a la persona no adecuada, se produce debido a que el principal que contrata al agente no puede observar todas las acciones de éste dada la asimetría informativa existente entre ambos. Por su parte, el problema de riesgo moral se produce cuando una vez que el agente ha sido contratado para operar en función de los intereses del principal, éste desvía parte de los recursos de cualquier índole a maximizar su beneficio personal y no el beneficio del principal a quien sirve (Holmstrom, 1982; Shleifer & Vishny, 1997).

Como mecanismo para alinear los intereses entre ambas partes vinculadas en los contratos es que ha surgido el gobierno corporativo. En términos simples, el gobierno corporativo consiste en el conjunto de relaciones que se establecen entre los diferentes participantes del contrato (por ejemplo, profesor-estudiante, empresa, etc.) con el fin de garantizar que cada uno reciba lo que es justo (Lefort, 2003). Esto es crucial para proveer los incentivos adecuados para que el agente realice las actuaciones necesarias para el cumplimiento de los objetivos del principal, por una parte, o bien, para que sea sancionado y controlado si sus actuaciones no están dirigidas en el sentido antes dicho. La razón, en definitiva, que da origen a los diversos mecanismos de gobierno es la existencia de asimetrías de información y la imposibilidad de implementar contratos perfectos frente a cada una de las posibles eventualidades futuras (Shleifer & Vishny, 1997).

Estos mecanismos de gobierno pueden derivar en distintos tipos. Existen aquellos de carácter interno a una empresa como el consejo de administración, el consejo de accionistas, los auditores internos, las decisiones de estructura de capital, etc. O bien pueden ser de carácter externo como la supervisión desempeñada por los organismos públicos de gobierno de las empresas como la comisión del mercado de valores en sus distintos contextos, entre otros.

De forma análoga a la existencia de mecanismos de gobierno que regulan la actividad contractual empresarial, podemos observar también mecanismos de gobierno que regulen la relación contractual entre el profesor y el estudiante al evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje. En este contexto, a fin de evitar un deterioro en la calidad de la educación, se requiere que operen los mecanismos de control, por un lado, sobre las acciones de las respectivas partes y de incentivos, por otro lado, de modo de alinear los intereses con respecto a la misión de la universidad (Davis, 2005; Lefort, 2003; Lefort & Walker, 2000; Yermack, 2010). Entre estos mecanismos podemos considerar los siguientes: a) una autoridad universitaria encargada de monitorear constantemente la labor de los docentes, b) una política de incentivos basados en indicadores robustos de desempeño, c) existencia de exámenes por áreas evaluados por una comisión autónoma ad hoc, d) comunicación continua con los empleadores y publicación de sus respectivas opiniones, e) fomento de un clima organizacional al interior de la institución que promueva la excelencia académica y f) procesos efectivos de acreditación institucional y por carrera universitaria.



## 6.- COMENTARIOS FINALES

La revisión de los escenarios descritos a la luz de la teoría de agencia sugiere que existen fundamentos para sostener que es muy posible que surjan comportamientos oportunistas tanto por parte de los profesores como por parte de los estudiantes que atentan contra un adecuado proceso de formación del capital humano. En ausencia de rigurosos sistemas de control, es muy probable que tienda a instaurarse al interior del aula un ambiente de menor exigencia entre ambas partes y un cierto clima de complicidad en la evaluación recíproca. Esta conducta puede encontrar un contexto más favorable en tanto y en cuanto prevalezca un sistema de financiamiento de las universidades a través del mercado, donde el estudiante es considerado un cliente y por lo tanto recibe un trato más benevolente, y en donde además el profesor está condicionado para fomentar dicho trato. El estudiante accederá a este acuerdo implícito en la medida en que no se comporte de forma totalmente racional, es decir, no considere los costos a largo plazo que significan una menor valoración por parte de los futuros empleadores. La racionalidad limitada e individualista de ambas partes, profesor y estudiantes, así también como la información desigualmente distribuida entre ambos, impone la necesidad de la presencia de adecuados mecanismos de control y de evaluación del desempeño.

## 7.- BIBLIOGRAFÍA.

- Alchian, A. & Demsetz, H. (1972). Production, information costs, and economic organization. *American Economic Review*, 62 (5), 777-795.
- Ang, J. S., Cole, R. A. & Lin, J. W. (2000). Agency costs and ownership structure. *The Journal of Finance*, 55 (1), 81-106.
- Anglin, L., Anglin, K., Schumann, P. L. & Kaliski, J. A. (2008). Improving the efficiency and effectiveness of grading through the use of computer-assisted grading rubrics. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6 (1), 51-73.
- Bacon, D., Stewart, K. & Silver, W. (1999). Lesson from the best and the worst student team experiences: How a teacher can make a difference. *Journal of Management Education*, 25, 467-488.
- Bausell, R. & Magoon, J. (1972). Expected grade in a course, grade point average, and student rating of the course and the instructor. *Educational and Psychological Measurement*, 32, 1013-1023.

- Berger, A. & Udell, G. (2002). Small business credit availability and relationship lending: The importance of bank organizational structure. *Economic Journal*, 112 (477), 32-53.
- Berle, A. & Means, G. (1932). *The modern corporation and private property*. New York, NY: McMillan.
- Bouchamma, Y. & Michaud, C. (2010). Communities of practice with teaching supervisors: A discussion of community members' experiences. *Journal of Educational Change*, 1-18.
- Brunner, J. J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos y estrategias. En UNESCO (Ed.), *Ánalisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Brunner, J. J. & Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Manuscrito inédito. Santiago de Chile.
- (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *L@ Educación*, I-II, 139-140.
- Cook, G. (2004). Grade inflation reaches new heights. *American School Board Journal*, 191(6), 8-8.
- Davis, G. F. (2005). New directions in corporate governance. *Annual Review of Sociology*, 31, 143-162.
- Ellis, L., Burke, D. M., Lomire, P., & McCormack, D. R. (2003). Student grades and average ratings of instructional quality: The need for adjustment. *Journal of Educational Research*, 97(1), 35-40.
- Eyzaguirre, B. & Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84.
- Fama, E. F. (1980). Agency problems and the theory of the firm. *The Journal of Political Economy*, 88 (2), 288-307.
- Harris, M. & Raviv, A. (1988). Corporate control contest and capital structure. *Journal of Financial Economics*, 20, 55-86.
- Hills, S. B. Naegle, N., & Bartkus, K. R. (2009). How important are items on a student evaluation? A study of item salience. *Journal of Education for Business*, 84 (5), 297-303.
- Holmstrom, B. (1979). Moral hazard and observability. *The Bell Journal of Economics*, 10 (1), 74-91.
- (1982). Moral hazard in teams. *The Bell Journal of Economics*, 13 (2), 324-340.
- Howarth, A. (1991). Market forces in higher education. *Higher Education Quarterly*, 45 (1), 5-13.



- Jassawalla, A. R., Malshe, A. & Sashittal, H. (2008). Student perceptions of social loafing in undergraduate business classroom teams. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6 (2), 403-426.
- Jensen, M. (1986). Agency cost of free cash flow, corporate finance, and takeovers. *American Economic Review*, 72 (6), 323-329.
- Jensen, M. & Meckling, W. (1976). Theory of the firm: managerial behaviour, agency cost and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305-360.
- Kezim, B., Pariseau, S. E. & Quinn, F. (2005). Is grade inflation related to faculty status?. *Journal of Education for Business*, 80 (6), 358-363.
- Lefort, F. (2003). Gobierno corporativo. ¿Qué es? y ¿Cómo andamos por casa? *Cuadernos de Economía*, 120 (40), 207-237.
- Lefort, F. & Walker, E. (2000). The effect of economic and political shocks on corporate governance system in Chile. *Revista ABANTE*, 2 (2), 183-206.
- Mizala, A. & Romaguera, P. (2005). Calidad de la educación chilena: El desafío de la próxima década. In P. Meller (Ed.), *La paradoja aparente*. Santiago de Chile: Taurus.
- Mizala, A., Romaguera, P. & Farren, D. (1998). *Eficiencia técnica de los establecimientos educacionales en Chile*. Manuscrito inédito.
- Myers, S. (1977). Determinants of corporate borrowing. *Journal of Financial Economics*, 5, 147-175.
- Phillips, A. W. (1958). The relation between unemployment and the rate of change of money wage rates in the United Kingdom, 1861-1957. *Economica*, 25(100), 283-299.
- Puryear, J. (1997). *La educación en América Latina: Problemas y desafíos*. Manuscrito inédito. Washington DC.
- Read, W. J., Rama, D. V. & Raghunandan, K. (2001). The relationship between student evaluations of teaching and faculty evaluations. *Journal of Education for Business*, 76 (4), 189.
- Renaud, R. D. & Murray, H. G. (1996). Aging, personality, and teaching effectiveness in academic psychologists. *Research in Higher Education*, 37(3), 323-340.
- Ross, S. A. (1973). The economic theory of agency: The principal's problem. *The American Economic Review*, 63 (2), 134-139.
- Sánchez, A. (2008). *Incentivos a la educación: Aplicación a la teoría de agencia*. Manuscrito inédito. Buenos Aires.
- Saona, P., & Vallefaldo, E. (2005). Ownership structure and growth opportunities as determinants of bank debt: Evidence from Chilean companies. *Management Research*, 3(2), 119-134.

- Saona, P. & Vallelado, E. (2010). Is the use of bank debt as a governance mechanism conditioned by the financial system? The cases of Chile and Spain. *Applied Economics*, 42 (13), 1709-1726.
- Shleifer, A. & Vishny, R. (1997). A survey of corporate governance. *The Journal of Finance*, 52, 737-783.
- Smith, M. E., Zsidisin, G. A. & Adams, L. L. (2005). An agency theory perspective on student performance evaluation. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 3(1), 29-46.
- Standiford, S. S., Pons, F. & Moshavi, D. (2008). Influence tactics in the classroom and their relationship to student satisfaction. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6 (1), 135-152.
- Steier, F. A. (2003). The changing nexus: tertiary education institutions, the marketplace and the state. *Higher Education Quarterly*, 57 (2), 158-180.
- Tejedor, F. J. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-474.
- Tight, M. (2006). Changing Understandings of 'public' and 'private' in higher education: the United Kingdom case. *Higher Education Quarterly*, 60 (3), 242-256.
- Yermack, D. (2010). Shareholder voting and corporate governance. *Annual Review of Financial Economics*, 2 (1).
- Yunker, P. J. & Yunker, J. A. (2003). Are student evaluations of teaching valid? Evidence from an analytical business core course. *Journal of Education for Business*, 78 (6), 313-317.
- Ziman, J. (1991). Academic science as a system of markets. *Higher Education Quarterly*, 45 (1), 41-61.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Jacques Parraguez, V. y Saona Hoffmann, P. (2011). El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: reflexiones a través de la teoría de agencia, en Hernández Serrano, M. J. y Fuentes Agustí, M. (Coords.) *La red como recurso de información en educación*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 12, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 340-358 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7836/7862](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7836/7862)