

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

SUS FUNDAMENTOS Y RETOS



Coralia Juana Pérez Maya
María de los Ángeles Navales Coll



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

SUS FUNDAMENTOS Y RETOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

SUS FUNDAMENTOS Y RETOS

Coralia Juana Pérez Maya
María de los Ángeles Navales Coll
coordinadoras

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Sociedad y Pensamiento

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Octavio Castillo Acosta
Rector

Julio César Leines Medécigo
Secretario General

Marco Antonio Alfaro Morales
Coordinador de la División de Extensión de la Cultura

Ivonne Juárez Ramírez
Directora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Fondo Editorial

Asael Ortiz Lazcano
Director de Ediciones y Publicaciones

Joselito Medina Marín
Subdirector de Ediciones y Publicaciones

Primera edición electrónica: 2025

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Abasolo 600, Col. Centro, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42000

Dirección electrónica: editor@uaeh.edu.mx

El contenido y el tratamiento de los trabajos que componen este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

ISBN: 978-607-482-963-1

Esta obra está autorizada bajo la licencia internacional Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd) No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Para ver una copia de la licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



Hecho en México/*Printed in México*

Introducción

EL CUERPO académico de Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular, del Área Académica de Ciencias de la Educación, la Dirección de Educación Superior de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y el Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior de la Universidad de Cienfuegos, Cuba, han desarrollado una serie de acciones conjuntas encaminadas a la realización de investigaciones y de su publicación, con vistas a contribuir a la calidad de la formación inicial y posgraduada de los profesionales de dichas instituciones.

La evaluación educativa, sus fundamentos y retos, reúne una serie de trabajos que son consecuencia de procesos de intercambio entre profesores e investigadores. Los textos corresponden a investigaciones desarrolladas por los autores y han sido presentados en diferentes eventos científicos.

Teniendo como tema central la evaluación, se pueden encontrar, además, temas dedicados a la reflexión y al análisis de tópicos verdaderamente interesantes en el campo de la tutoría y de la formación profesional. En los seis capítulos que lo integran se recuperan las riquezas de la experiencia académico-investigativa de los autores, quienes participan desde diversos espacios educativos de México y de Cuba en la construcción del conocimiento.

En los textos que conforman el libro se utilizan técnicas y metodologías sustentadas en un amplio aparato crítico. En cuanto a las conclusiones podrán apreciar que no se adopta un criterio único sino que se esbozan diversas propuestas que, aplicadas en cada realidad concreta, pueden generar expectativas alentadoras.

Los artículos fueron seleccionados considerando las necesidades más frecuentes de información y orientación en estas temáticas y cada uno de ellos es resultado de la actividad práctica. Confiamos en que su lectura y análisis resulte útil.

Compilando elementos básicos para comprender la evaluación institucional¹

Patricia BEZIES CRUZ

ADENTRARSE en el campo de la evaluación es algo complejo; es un concepto que ha pasado por diferentes modalidades y utilizaciones a lo largo de su incursión en el medio educativo. Si bien es un término que no es exclusivo del campo educativo, ya que se puede evaluar todo incluida la evaluación misma, en la escuela ha encontrado un campo propicio para desarrollarse de forma *sui generis*. Para comprenderlo, en este capítulo se presenta en primer término un breve repaso por las condiciones que fueron gestando la posibilidad de que en la escuela se desarrollaran, como lo han hecho, los procesos evaluativos, antes de entrar de lleno a un acercamiento con las particularidades básicas del mencionado concepto, como pueden ser sus definiciones, características, clasificaciones, dimensiones, funciones, objetivos, procesos y medios, sin pasar por alto aquellos elementos que justifican su llegada, desarrollo y estado actual, en el campo educativo. Este es un capítulo hasta cierto punto introductorio, ya que algunas de las ideas que aquí se mencionan se retomarán más adelante con mucha mayor profundidad y orientación hacia la evaluación de la eficacia en el sistema educativo universitario, tales como el sentido de mejora, el uso de indicadores, sistemas de indicadores e instrumentos de recogida de datos, por mencionar algunos.

Cómo las condiciones se fueron gestando

El funcionamiento de una institución de educación superior (IES), hoy por hoy, no puede desligarse de procesos de evaluación y a su vez, estos procesos, no pueden entenderse descontextualizados de su historia, su entorno, las políticas sociales y el tipo de institución, entre otros elementos.

1 Basado en la tesis doctoral *Desarrollo y validación de un sistema de indicadores de eficacia universitaria*. (Bezies, 2002).

En la actualidad, las IES han dirigido muchas de sus actividades al plano de lo que se entiende como calidad educativa. Para poder fundamentar lo anterior, es de gran importancia recuperar aquellos aspectos determinantes que propiciaron las condiciones para que en la actualidad sea necesaria para las IES la evaluación a fin de lograr acreditar un nivel significativo de calidad.

Se puede intentar caracterizar el problema desde muchas perspectivas; pero, en un primer momento, y dada la trayectoria de la educación superior en América Latina y en especial en México, parece justificarlo partir del proceso de democratización de la educación, ya que éste fue un fenómeno determinante para que en la actualidad las universidades vivan una realidad como la que las rige.

Manuel Gil (1991) da una clara panorámica de las condiciones de la realidad institucional, al referir que:

Las estrategias tradicionales de desarrollo de las universidades estuvieron de 1960 a 1985, especialmente en los años setenta, pautadas por la masificación en respuesta a la atención de la demanda, con lo que el Estado, sindicatos, autoridades y la misma sociedad estuvieron de acuerdo; esto produjo un tipo especial de relación universidad-sociedad, cuotas de legitimidad política y distribución de bienes simbólicos, pero al llegar la crisis, no sólo se reducen los recursos, sino que los usuarios demandaban además de un lugar en las aulas y su certificación, el adquirir destrezas y acceso efectivo al conocimiento como condición de movilidad social. En este contexto se crean las políticas de evaluación, derivadas de la sobrevivencia de estrategias de relaciones empleadas en la época pasada, pero sus condiciones de posibilidad se han reducido mucho y hasta agotado. Las condiciones han variado, el Estado es otro, los problemas se crean por la inercia del periodo anterior y por la imposición de nuevas reglas y referentes en las relaciones sin periodo de transición.

Sin embargo, la historia no es tan concreta, las condiciones o los paradigmas socioeducativos se fueron gestando, en la perspectiva de Tedesco (1994), de forma que perfilaron la necesidad de hacer evaluación. La idea de democratización de la educación jugó un papel protagónico, que si bien se desvirtuó, dejó preparada la tierra para poder sembrar la semilla de la evaluación. En paralelo, la ascendencia de las posiciones teóricas influyentes en educación, ha sido detonadora del rumbo a seguir.

Como antecedente cercano a la realidad contemporánea, el periodo 1960-1980 es muy especial:

Se caracteriza por significativas modificaciones en fundamentación y orientación de las tendencias pedagógicas y por el fuerte crecimiento de una actitud crítica que involucra intencionalmente la educación y la sociedad de América Latina, además, se da la polarización de posiciones pedagógicas, apoyada en las contradicciones, cada vez mayores, registradas en el contexto sociopolítico e ideológico» (Nassif, 1994).

Ese periodo que se caracteriza por un verdadero cambio, es el contexto, el cuerpo histórico sobre el que se debe trabajar, para comprender la realidad que se vive actualmente.

Los cambios que se dieron pueden verse a través de algunos hechos y movimientos, entre ellos el compromiso del discurso pedagógico con la realidad global y, por ende, la conformación y empleo de nuevos marcos referenciales para la comprensión y la conducción de los procesos educativos, siendo especialmente relevantes:

El cambio, el desarrollo y la marginalidad, con nuevas categorías pedagógicas como extraescolaridad, desinstitucionalización y contraescolaridad. Sin embargo, no todas las tendencias se ubicaron en dichos marcos y categorías, y cuando varias coincidieron en algunos, esa coincidencia se abrió en una multiplicidad de interpretaciones, que provocaron diferencias y conflictos. (Nassif, 1994).

Lo característico del periodo es la diversificación de tendencias, debidas a distintas formas de inserción en los marcos generales de referencia y el uso que hacen de estos y de las categorías pedagógicas; poco a poco la diversificación se transformó en polaridad, a veces hasta radical, especialmente por las concepciones de “cambio” y “desarrollo” que siguen orientaciones diametralmente opuestas (Bezies, 1997).

La gran diversidad de corrientes pedagógicas que siguieron pueden ubicarse en dos grandes grupos, según Nassif (1994): las desarrollistas y las de la dependencia, en cada una de las cuales concurren tendencias y matices muy diversos, siempre con una gran cantidad de cambios educativos. Dentro de las teorías desarrollistas están las de corte economicista, tecnocrático o modernizante, pero también dejaron su herencia las teorías liberadoras como la de Freire. Aunque menos influyentes en México, cabe citar también las teorías desescolaristas de Illich y, desde hace mucho tiempo las pedagogías autoritarias, etc. De esta forma, se puede resaltar que:

Tendencias opuestas pueden convivir en esta América Latina en devenir cuya prolongada situación transicional admite la contemporaneidad de las más disímiles concepciones educativas, y, además que, una tendencia no es explicable por su sola ubicación en una clase que se organice en un sistema interpretativo, lo importante es su complejidad y hasta sus contradicciones. (Nassif, 1994).

Las distintas tendencias pedagógicas se enfrentaron a las condiciones o situaciones problemáticas y circunstancias del contexto socioeconómico y político de forma muy variada; lo importante era su posibilidad de cambio educativo, y es justamente en este rubro, donde las tendencias que han estado presentes muestran una gran debilidad para ser factores impulsores de transformación real en sentido progresista ya que continuaron imperando, en mayor o menor medida, problemas de escolarización incompleta, analfabetismo en zonas rurales y marginadas, desigual distribución social de recursos educativos, inadecuación de la educación a las necesidades sociales, etc. Así pues, “se cuestiona la operacionalidad del pensamiento pedagógico para vehicular modificaciones trascendentes en el espacio y el tiempo educativo

del área” (Nassif, 1994). La intrascendencia del cambio educativo no es totalmente atribuible a situaciones pedagógicas, por lo que las acciones deberán orientarse a las corrientes que pretenden acompañar, generar y fundamentar los cambios.

Otra situación es que en los movimientos que permitieron los cambios estructurales, socioeconómicos y políticos, la educación fue el instrumento de introducción, difusión y consolidación de los nuevos modelos, representativos de lo que en la actualidad es la sociedad. Pero se revierte un problema, en el sentido de que las mismas transformaciones nacionales conducen a la emergencia de nuevos grupos en la esfera de lo político, y las nuevas orientaciones de la vida social llevaron a los pensadores de la pedagogía y a los educadores a quedar fuera del poder real y sus programas y concepciones pedagógicas quedaron o en la teoría o en la simple expresión de deseos, al no responder ya a las expectativas nuevas, lo que, como dice Nassif, “no significa que la educación ha dejado de ser una dimensión de lo político”.

El devenir y la historia de la educación en Latinoamérica, muestran cómo han determinado, conjuntamente con el desarrollo socio-económico-político de las naciones, el camino a seguir. La tarea educativa, su pensamiento, sus concepciones, su quehacer y sus resultados, han ido cambiando para responder con calidad a las necesidades reales, para cumplir con las expectativas sociales. Para ello se han incorporado teorías, modelos y tendencias innovadoras, principalmente, planificar y decidir desde el pleno conocimiento de sus condiciones reales, del estado actual, lo cual sólo ha sido posible conocer a plenitud por medio de la evaluación, que ha venido a jugar, por consecuencia, un papel detonador, punto de partida para el desarrollo de las condiciones educativas, pero que por desgracia no siempre se ha realizado en las mejores condiciones (Bezies, 1997).

La educación es una dimensión de lo político. Desde hace mucho tiempo, al menos teóricamente, se ha otorgado a la educación el papel central de promotora del cambio a nivel social e individual. Dadas las tendencias de las sociedades latinoamericanas y la influencia de la teoría económica y los programas desarrollistas, para que las universidades pudieran cumplir con dicho papel de cambio era necesario incluir algunas reformas; y en ese intento, a partir de los años cincuenta y especialmente los setenta se produjo en México un proceso de masificación y expansión de la matrícula.

En la década de los ochenta las condiciones cambiaron y, en palabras de Tedesco (1994), del optimismo pedagógico se pasó a la desilusión y al pesimismo; ya la educación y el maestro no eran considerados fuentes de progreso. Se identificaron como principales elementos vinculados a la nueva situación el fuerte desempleo y subempleo de los egresados de las universidades. Pese a todo lo planteado, la distribución del ingreso no se modificó. Así, la problemática se iba dibujando.

Una situación determinante fue que:

La expansión del sistema parece haber tenido lugar sin modificación de los rasgos internos que caracterizaban las formas educativas tradicionales, lo que produjo que no cumpliera más con su función de selección de elites, tampoco con los nuevos modelos de los cambios propuestos y además perdiera parte de su efectividad. (Tedesco, 1994).

Se fue gestando, de esta forma, la separación con la sociedad, su desvinculación, la incongruencia externa, pues el sistema educativo se desarrollaba en una lógica propia basada en la conservación de sus rasgos internos y no en la satisfacción de requerimientos externos. Lo anterior no pasó inadvertido y por tanto generó infinidad de propuestas de cambio desde distintas perspectivas. Como dice Tedesco (1994), “este panorama ha dado lugar a la existencia desde hace varias décadas de una suerte de *espíritu reformista* en educación, que ya tiene el carácter de un lugar común en términos de política educativa. La necesidad del cambio es un hecho aceptado casi axiomáticamente”.

Si el sistema educativo tuvo serias dificultades para incorporar en forma efectiva a sectores sociales tradicionalmente excluidos, en parte fue porque, pese a la ampliación del servicio educativo, se reprodujo el modelo de acción pedagógica escolar, diseñado para un tipo de público de características diferentes a las de los sectores sociales recientemente incorporados.

El mismo Tedesco (1987) indica que:

Se parte de la hipótesis según la cual la notable expansión cuantitativa registrada en las últimas décadas no estuvo acompañada por un igualmente intenso esfuerzo por garantizar que el acceso a la escuela constituya un real acceso al conocimiento socialmente significativo y a su producción. La obsolescencia de los contenidos, la escasa responsabilidad institucional por los resultados del aprendizaje y el deterioro de la condición profesional de los docentes, constituyen, entre muchos otros, los indicadores del proceso mediante el cual se ha neutralizado buena parte del impacto social de la ampliación de la cobertura del sistema.

Así la educación superior mexicana llega a finales de los ochenta e inicia los noventa con seis problemas básicos en su política, que son, siguiendo a Valenti y Del Castillo (1997):

- La insuficiente cantidad y deficiente calidad de los servicios educativos superiores, que a la larga afecta al desarrollo de la sociedad.
- La inflexibilidad decisional de carácter sistemático que manifiestan tanto las IES como las agencias gubernamentales y no gubernamentales concernidas y el sindicalismo universitario, lo que ha impactado negativamente el desempeño de las políticas, en las instituciones y ha reforzado las ya de por sí típicas resistencias al cambio.
- Monodependencia financiera.
- Insuficiencia crónica de recursos para la innovación y desarrollo y débiles vínculos con el sector productivo, lo que frena la posibilidad de innovar e impacta negativamente el desarrollo del país.
- Asintonías entre los desarrollos recientes de los campos disciplinarios y especializados, los desarrollos tecnológicos y los perfiles curriculares, lo cual afecta los vínculos entre IES y el mercado laboral.
- Débil vida académica en las IES por falta del predominio del *ethos* académico, lo que afecta negativamente a la calidad y al potencial de producción de conocimiento científico-tecnológico y humanístico, y en particular, la trasmisión de los mismos.

A partir de la segunda mitad de los ochenta, las interrelaciones gobierno-IES y sociedad-IES generaron dos procesos que inevitablemente pautan el presente y el futuro de la educación y que colocan a la evaluación en el centro de las estrategias de política, y son: la introducción de procesos gubernamentales de evaluación para regular su funcionamiento, condicionando su financiación a ciertos criterios de calidad; y en segundo término, la creciente y crítica opinión pública sobre la eficacia y eficiencia universitaria respecto al uso de los recursos en el desempeño de sus quehaceres.

Ya en los años noventa y después, las modificaciones en la política macroeconómica hacen necesarios cambios; hoy las IES están obligadas a rendir cuentas de los resultados alcanzados con criterios de calidad y sujetos a evaluación, con la agencia proveedora de los recursos. Por otro lado, existe una participación más activa de la autoridad gubernamental respecto a la orientación de la educación superior y los académicos, autoridades y analistas están más pendientes de sus decisiones y sobre todo han comenzado a interesarse en propuestas alternativas de evaluación y gestión académica. Además, la valoración de la producción, la formación y actualización de los académicos ha roto inercias paralizantes especialmente en el campo de los docentes investigadores (Valenti y Del Castillo, 1997). Y por supuesto, la transparencia en los procesos es un fenómeno determinante.

En el contexto actual de la globalización y flexibilización productiva, la educación ha cobrado una creciente importancia tanto en la política como en el debate académico y teórico; así la educación se ha convertido en uno de los pilares de la reforma política, social y económica con que la sociedad enfrenta el siglo XXI. Las IES están en vías de consolidar e institucionalizar los mecanismos de evaluación adecuados, de concretar su sustento jurídico y metodológico, de forma que su actividad repercuta realmente en el mejoramiento de la calidad (Martínez R., 2000).

Las instancias evaluadoras en México son básicamente la Secretaría de Educación Pública (SEP), particularmente el nivel superior recibe injerencia de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y de la Unidad de Planeación de Políticas Educativas, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), etc., como se puede ver a continuación.

En México la evaluación de la educación superior ha seguido un camino, como ya de alguna manera se ha visto, realmente iniciado en la década de los setenta, que puede sintetizarse en las siguientes acciones de conformidad por lo que se encuentra registrado en la ANUIES²:

En 1978, con la creación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), se inicia un periodo de análisis y búsqueda de consensos entre las IES y el gobierno a fin de lograr políticas nacionales impulsoras del desarrollo de este nivel educativo. El SINAPPES consta de una instancia coordinadora nacional CONPES, ocho comisiones regionales (CORPES) y las comisiones estatales (COEPES).

2 Información basada en el Documento de Trabajo de la XXIX Sesión Ordinaria General.

En los años setenta se inician las autoevaluaciones buscando diagnósticos, pronósticos de demanda y crecimiento, además de programas específicos de desarrollo institucional.

Hacia 1984 la ANUIES recomienda un listado de indicadores para evaluar el sistema de educación superior en general y las instituciones en particular. Algunas IES realizaron procesos de evaluación en este marco, pero no hubo continuidad ni sistematicidad; sin embargo, pudo apreciarse que dada la heterogeneidad de las IES, es difícil establecer un modelo único.

En 1986, en el marco del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), se realizan autoevaluaciones institucionales, y en 1988, estudios de caso (en tres instituciones), a fin de analizar la calidad y el impacto de la educación superior y la construcción de un marco conceptual e instrumental.

En 1989, la ANUIES recomienda a las IES que desarrollen metodologías de evaluación que incluyan la participación de cuerpos colegiados y el trabajo interinstitucional; esta propuesta tiende a articular la evaluación-planeación-presupuestación-asignación de recursos.

De 1989 a 1994 rige el Programa para la Modernización Educativa que plantea la evaluación permanente de la educación superior; así, a partir de 1989 se instala y funciona la CONAEVA en el seno de la CONPES, cuya primer labor fue el establecimiento de un marco de referencia, criterios, categorías de análisis, indicadores y procedimientos para la evaluación del sistema e instituciones que lo constituyen.

En 1990 la ANUIES aprueba el documento “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior”, mismo que se presenta a CONAEVA y que establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior con tres procesos paralelos:

- Evaluaciones institucionales a cargo de las propias casas de estudio.
- Evaluaciones interinstitucionales sobre servicios, programas y proyectos en las diversas funciones y áreas de la educación superior, mediante el mecanismo de la evaluación externa por pares.
- Evaluación del sistema de educación superior por especialistas.

Por su parte, el subsistema tecnológico también elaboró un esquema precisando categorías, criterios e indicadores para evaluar sus instituciones. En CONAEVA se unifican ambas propuestas en una sola, estableciéndose el marco de «Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior» que se publica bajo el título de “Evaluación de la Educación Superior”, Cuaderno de modernización educativa No. 5, SEP, México, 1991. CONAEVA paralizó sus trabajos en 1992.

En abril de 1991 la CONPES aprueba la integración y funcionamiento de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) con el propósito de realizar evaluación diagnóstica de pares y acreditación de programas, aunque a la fecha ha sido sólo la primera modalidad la que funciona. En ese mismo año se constituyen los CIEES de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Agropecuarias, Ingeniería y Tecnología y el de la función Administrativa; en 1993 toca el turno a Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades, Ciencias de la Salud y la función Difusión de la Cultura; en 1994 se forma Arquitectura.

En 1992 se acuerda con la SEP la formulación de exámenes indicativos de ingreso a la educación superior y exámenes de egreso, recomendándose que estos últimos se incorporarán en los procesos de titulación; además se sugiere el establecimiento de exámenes nacionales para el personal docente. Se propone que el organismo administrador de los exámenes sea independiente del gobierno y de los colegios de profesionistas, si bien que cuente con representación de todos los sectores involucrados.

Para 1993 se presentan los lineamientos del examen general de calidad profesional (EGCP, que se propuso voluntario), que evaluaría los conocimientos y habilidades de los egresados con el fin de participar a la sociedad acerca de la calidad de los egresados, contribuir a la evaluación de la educación superior y a su mejoramiento e informar al sustentante sobre su propia formación. Y los lineamientos del examen nacional indicativo de ingreso a la licenciatura y el correspondiente a la educación media superior, ambos normativos y donde cada IES asignaría el valor para el ingreso.

En 1994 se acordó crear el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) como instancia administradora de los distintos exámenes nacionales.

Hacia 1995, en la ANUIES (Revista de Educación Superior, 95. 68) se establece que:

para fomentar una mayor calidad educativa se deberá contar [...] en el futuro inmediato con un sistema nacional de acreditación de la educación superior, no gubernamental [...] y que los procesos de evaluación se habrán de fortalecer, teniendo como referentes la misión establecida en cada institución y las expectativas sociales, incorporándose la participación de las comunidades académicas, para que verdaderamente retroalimenten los procesos de cambio y de mejoramiento continuo de la calidad.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 también establece el propósito de fortalecer y ampliar el Sistema Nacional de Evaluación.

En 1996 la ANUIES aprobó el documento de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México, donde además se incorporan observaciones del CENEVAL y los CIEES.

En 1997 se analiza y debate la operatividad y voluntariedad de los EGCP (participando SEP, ANUIES, FIMPES, CENEVAL). Se continúa con el desarrollo de los trabajos sobre evaluación y acreditación y en la XXVIII Sesión Ordinaria de la ANUIES (1997) se aprueba la propuesta para el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior. Se acordó promover, apoyado en la CONPES, la creación de una sociedad civil que conjuntamente a los distintos organismos realizaría labores de evaluación y acreditación y que entre sus funciones tuviera la de “acreditar” a los organismos acreditadores.

En 1998 se constituye un grupo de trabajo para que elabore la propuesta de constitución del Consejo Mexicano de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior, AC, la cual se puso a consideración del CONPES. Se propone cambiar el nombre del EGCP por el de examen general para el egreso de la licenciatura (EGEL) a fin de que refleje con mayor precisión su propósito. En este año se inicia, aunque a partir de lo ya avanzado, el

trabajo de un documento que diera cuenta de la visión al 2010 del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, así como de su estrategia para alcanzar el escenario futuro.

Con información de 1997 y 1998 se hace un documento que, aprobado en la Asamblea General de la ANUIES en su XXX Sesión Ordinaria celebrada los días 12 y 13 de noviembre de 1999, establece la visión del sistema de educación superior al 2020, donde hay un exhaustivo diagnóstico de 50 años de educación superior y la evaluación aparece con las principales variables utilizadas.

Hoy por hoy (ANUIES, 2000), la falta de modernización de la legislación de la educación superior, las limitaciones de los mecanismos y organismos reguladores, hacen posible el predominio de criterios políticos partidarios sobre los académicos en las relaciones entre las autoridades gubernamentales y las instituciones educativas.

No se puede dejar este apartado sin un planteamiento referente al proceso evolutivo de la evaluación en la educación, ya no visto al interior de Latinoamérica o México, sino en el contexto general. La evaluación, pese a tener mucho tiempo en la sociedad y en la escuela, en el campo educativo, es realmente a partir de finales del siglo XIX en que se puede decir que aparece con mayor claridad.

En la *Figura 1³* se puede apreciar esquemáticamente la evolución de la evaluación en el campo educativo y algunos momentos importantes.

Desde su inicio y en los primeros años del siglo pasado, la evaluación se sitúa en el ámbito de los instrumentos de medida que permitieran la evaluación de los alumnos.

Así, es comprensible hoy, en virtud del paradigma positivista imperante en la época, el surgimiento de la evaluación ligada a los procesos de medición y rendimiento escolar, papel que le costará trabajo cambiar con el tiempo.

Poco después, alrededor de los años treinta, las perspectivas cambian y la evaluación llega a otras dimensiones de lo educativo, como son los programas y currículos, no sin separarse de la evaluación de alumnos. Tyler fue una figura fundamental en la época, relacionó la evaluación con los objetivos y sentó los precedentes de la evaluación desde la perspectiva de la eficacia; y como indica Colás (2000:28), él realizó una importante aportación señalando que “el término evaluación implicaba algo más que la mera aplicación del test, y habría de servir para determinar hasta qué punto se habían conseguido los objetivos establecidos en el currículo”.

Ya a partir de mediados del siglo XX, la evaluación de programas se expande, se invierten considerables sumas y se alcanzan proyecciones sociales importantes; y en el medio educativo, ya no sólo se evalúan programas en el ámbito estrictamente académico o escolar, sino que se abre la posibilidad e incluso da inicio lo que se puede considerar investigación evaluativa (Colás, 2000:28).

En los setenta y ochenta, las exigencias sociales, la inclusión de la calidad, el desarrollo mismo de la educación, la masificación, y muchas otras condicionantes ya mencionadas con antelación, promueven una diversificación y expansión muy importante, la incorporación de

3 El esquema se realizó a partir de un gráfico de Colás (2000:27).

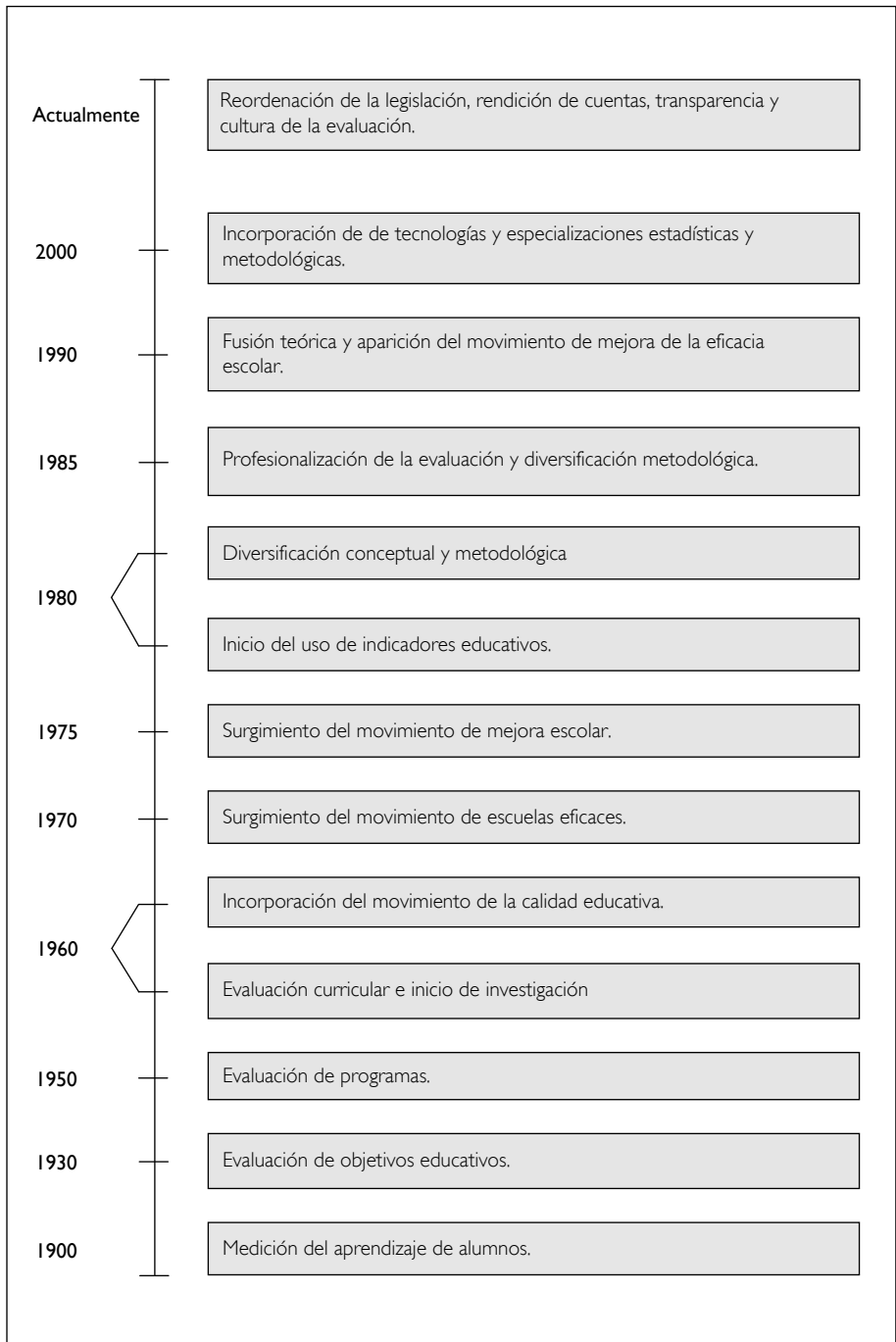


Figura 1. Evolución y momentos importantes de la evaluación.

métodos, la diversificación de prácticas, la adaptación de distintas teorías provenientes de otros campos, el propio desarrollo teórico, el cambio en la orientación política. A partir de esa época y hasta nuestros días la diversificación y multidisciplinariedad en el quehacer evaluativo de la educación han sido y siguen siendo un determinante.

En la actualidad la sociedad vigila el desempeño de las instituciones y se le exige cada vez más que ofrezcan una educación de calidad, se le pide a las IES que rindan públicamente cuentas, de ahí que se requieran procesos de evaluación que ofrezcan información precisa de forma transparente, programas evaluados y acreditados, servicios certificados y una legislación actualizada que posibilite lo anterior; pero especialmente es necesaria la existencia de una cultura de la evaluación que aún se está conformando en la educación superior y en general mexicana.

La evaluación es un componente estructural de cada proyecto, de cada programa, de cada acción que se emprende. La educación, como actividad humana intencional, incluye, como una de sus partes esenciales, a la evaluación. En el proceso educativo, en la generación, aplicación y difusión del conocimiento, la evaluación debe estar siempre presente. (ANUIES, 2000).

Definiendo evaluación

Mucho se ha dicho sobre evaluación, muchas han sido las diferentes concepciones que se han dado al respecto, ya sea por influencia del motivo de la misma evaluación, del propio proceso histórico, del contexto teórico en que se enmarque, en fin. Aquí se presentan algunos de los conceptos más comunes o influyentes que sobre la evaluación existen, sin que el orden de presentación implique mayor o menor importancia relativa entre estos elementos.

El término evaluación fue incorporado al ámbito de la educación a principios del nuestro siglo y está asociado, en la mayoría de los casos, a otros términos como medida, examen, valor, cuantificación, control, etc., aunque lo que en la actualidad se maneja como evaluación se desarrolló especialmente a partir de los años sesenta.

El Ministerio de Educación y Cultura Español (MEC), en un documento sobre centros educativos y calidad de enseñanza (1994), señala:

Al adoptar una concepción más compleja e interactiva del currículo, ya no se justifica reducir la tarea de evaluación exclusivamente al alumno y al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de la educación vienen determinados por la actuación de los profesionales que en ella intervienen, por la organización y funcionamiento del centro escolar en el que aquélla se lleva a cabo, por la propia definición, desarrollo del currículo, y por la actuación del aparato administrativo que debe proporcionar los recursos para el funcionamiento eficaz del sistema en su conjunto. En consecuencia, todos ellos se convierten en objeto de evaluación.

Así, el sentido de la evaluación está en relación con la importancia que actualmente tiene la evaluación educativa; por ejemplo, en el discurso oficial español que no dista mucho del nuestro (MEC, 1994):

El notable desarrollo de las funciones que le han sido atribuidas ha producido una ampliación paulatina de su ámbito de actuación. Más allá de la valoración de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, que constituyó su campo de intervención originario, la evaluación alcanza actualmente a los centros educativos, al profesorado, al currículo, a la propia Administración y en suma, a todo el conjunto del sistema educativo.

En otros términos, Kemmis (1986) indica que “evaluación es el proceso de recoger información y argumentos que capaciten a los individuos y grupos interesados para participar en el debate crítico sobre un programa específico”.

Otra definición es la de Gimeno S. (1992), quien considera la evaluación como:

Proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Nevo (1989) llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre evaluación y señaló las diez dimensiones más relevantes en la evaluación, y aunque con fuerte énfasis en lo curricular, conviene presentarlas de la forma condensada en que la maneja Nevo:

1. LA DEFINICIÓN. La evaluación educativa es una sistemática descripción de los objetos educativos y/o su mérito o valor.
2. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN. Nevo señala cuatro funciones básicas en la evaluación educativa:
 - a) Formativa (para desarrollar y mejorar).
 - b) Sumativa (para selección, certificación, rendir cuentas).
 - c) Sociopolítica (como motivación y soporte de apoyo público).
 - d) Administrativa (para ejercer control y autoridad).

Por otro lado Gimeno (1992), al referirse a la evaluación de la enseñanza, considera siete tipos de funciones que de hecho ejerce la evaluación:

- Definir los significados pedagógicos y sociales, o qué se entiende por excelencia escolar. Y a partir de la consecución de la excelencia o de niveles de excelencia, definir el significado social de términos y las realidades como la calidad de la educación, o el rendimiento, el éxito, el fracaso escolar, etcétera.
- Funciones sociales. Dado que a través de las certificaciones se acreditan los niveles de competencia en función del grado de saber demostrado, sirve para la jerarquización de los puestos de trabajo y la selección de las personas que deben desempeñarlos.

- Poder de control. El profesor ejerce su poder, fundamentalmente a través de las calificaciones. Controla la conducta, y es una forma de compensación a la ausencia de liderazgo.
 - Funciones pedagógicas. También sirve a funciones con claro objetivo educativo, o de mejora, que son las que legitiman la existencia de la práctica de la evaluación (creación de ambiente escolar, función diagnóstica, recursos para la individualización, afianzamiento del aprendizaje, orientación, pronóstico y ponderación del currículum y socialización profesional).
 - Funciones con respecto a la organización escolar. Proporciona conocimiento para una ordenación del currículum y una organización de la práctica real de la enseñanza.
 - Proyección psicológica. En la medida que repercute en la motivación, el autoconcepto y las actitudes hacia la escuela, etcétera.
 - Apoyo a la investigación. Es una fuente de información sobre el funcionamiento del sistema educativo.
3. LOS OBJETOS DE LA EVALUACIÓN. Cualquier entidad puede ser evaluada, pero los objetos básicos de la evaluación son los programas, las instituciones, los sistemas educativos e incluso las políticas; dentro de cualquiera de ellos pueden evaluarse las personas (alumnos, profesores, directivos, egresados, por mencionar algunas), los recursos (materiales, físicos, didácticos, etc.) y además, dentro de ellos, pueden evaluarse el contexto, los insumos, los procesos o los productos. Es verdad que de los más frecuentes son alumnos, personal administrativo y docente, currículum, materiales, programas, proyectos, e instituciones o escuelas. Es necesario identificar claramente el objeto de evaluación, ampliar el objeto de la evaluación, para que ésta sea más explicativa. A continuación, como ejemplo, se detallan algunos métodos que pueden utilizarse en la evaluación de alumnos y profesores:
- a) La evaluación de los alumnos. En la evaluación de los alumnos se consideran dos formas, la evaluación por parte de la administración y la evaluación por los profesores.
 - La evaluación por parte de la administración se realiza generalmente mediante exámenes; esta ha sido la forma más utilizada en todos los países.
 - La evaluación del alumno por los profesores. Los profesores toman en cuenta la cantidad de información tanto al planificar como durante la tarea de instrucción (habilidad y logro, participación en clase, autoconcepto, competencia social, independencia, conducta en clase, hábitos de trabajo, etc.) Pero el logro es lo más importante, de forma que hay evidencia de que el juicio sobre la capacidad, la motivación y el esfuerzo del estudiante dependen de su valoración del resultado.
 - b) Evaluación del profesor. Es opinión pública que la clave de la mejora de la educación está ligada al grado de calidad de los profesores, lo cual ha llevado a la

administración a tomar diferentes decisiones en torno al cambio para facilitar la mejora; de esta manera, se ha visto en la necesidad de adoptar medidas para realizar una evaluación correcta. Algunos métodos pueden ser los siguientes:

- Entrevista al profesor. Se ha usado en el pasado y es la piedra angular de las estrategias de evaluación más recientes.
- Test de competencia (oposiciones). Se usan para certificación inicial y para el contrato. Los profesores deberían demostrar competencia cognitiva como un prerrequisito para poder enseñar.
- Medidas indirectas de la competencia del profesor. Esto no se refiere a características de la personalidad, sino a rasgos como el compromiso profesional que se expresa a través de actividades extraescolares, etcétera.
- Observación de clases. Supone observación directa del estilo del profesor en clase, durante la interacción con sus alumnos, y generalmente se completa con entrevistas. Se pueden usar instrumentos estandarizados de observación para facilitar los juicios de los observadores, como Weade y Evertson (1991) recomiendan, ya que la observación sistemática y deliberada, como una acción intencional enfocada a determinados propósitos, puede y debe ser planeada para poder obtener justamente la información que se necesita.
- Valoraciones de los estudiantes. Se basa fundamentalmente en que: 1) los estudiantes saben cuando han sido motivados; 2) son los estudiantes los que van a cambiar la conducta; 3) ellos saben si el profesor proporciona retroalimentación (*feedback*); 4) el reconocimiento de los estudiantes puede motivar la buena enseñanza.
- Revisión de compañeros. En este proceso un comité de compañeros evalúa la enseñanza a través de un análisis de documentos. Aunque es una idea entusiasta, en la práctica puede causar tensión.
- Evaluación del claustro de profesores. La autoevaluación puede promover autorreflexión y la motivación hacia el cambio y el desarrollo personal y profesional. Un profesor puede usar datos derivados de las otras técnicas y hacer juicios sobre su propia enseñanza, y sobre los aspectos organizativos, lo cual es un pilar de la profesionalización.

Darling-Hammond y sus colaboradores (1989) después de revisar los procedimientos de evaluación del profesor, concluyeron que no hay un único método válido, porque todos tienen sus riesgos, y desde luego no es útil una aproximación unidimensional para juzgar la competencia del profesor.

4. EL TIPO DE INFORMACIÓN A RECOGER PARA CADA OBJETO. Independientemente de los modelos de evaluación que condicionan esta dimensión, cuatro grupos de variables deben ser consideradas: las pertenecientes al contexto, a los insumos o entradas, a los procesos y finalmente, las variables de productos.

5. **LOS CRITERIOS PARA JUZGAR EL MÉRITO DE UN OBJETO.** Al menos se tendrán en cuenta los siguientes: Si responde a las necesidades identificadas de los actuales o potenciales clientes; el grado de consecución de normas y estándares; la existencia de otros objetivos no planteados; y la consecución de objetivos determinados para los objetos propuestos, no olvidando que se deben emplear múltiples y variados criterios.
6. **LAS AUDIENCIAS DE LA EVALUACIÓN.** La evaluación debe ofrecer la información necesaria para todas las partes implicadas tanto las actuales como potenciales, interesadas en el objeto de evaluación. La sociedad, los políticos y aquellos que toman las decisiones, los administradores y quienes diseñan la educación, los que suministran materiales y recursos, los padres de familia, alumnos, profesores, directivos, empleadores, empresarios; en fin, son muchas las partes que pueden utilizar los resultados de una evaluación. Es responsabilidad del evaluador delimitar a los afectados por una evaluación e identificar o proyectar la información necesaria.
7. **EL PROCESO DE EVALUACIÓN.** El proceso de evaluación, como método de investigación, puede iniciar respondiendo a ciertas cuestiones previas que permiten clarificar, como qué, para qué o a quién se evaluará. Estas cuestiones se podrá realizar el diseño o plan de evaluación, y en él se especificará:
 - Qué información es necesaria para responder a dichas preguntas, es decir, qué variables se utilizarán.
 - De quién o de dónde obtener la información.
 - A través de qué o cómo obtener la información, es decir, con qué instrumentos.
 - Cómo se analizará e interpretará la información.
8. **LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN.** La evaluación es una tarea compleja, que necesita de varios métodos de trabajo, utilizando de acuerdo con la naturaleza de los problemas el método de investigación que mejor se ajuste a la demanda solicitada.
9. **LOS EVALUADORES.** La evaluación debe ser realizada por equipos de profesionales que posean:
 - a) Una amplia competencia en metodología de investigación y otras técnicas de análisis de datos.
 - b) Comprensión del contexto social y del tema específico de evaluación.
 - c) Habilidad para mantener relaciones humanas correctas con los individuos o grupos implicados en la evaluación.
 - d) Un marco conceptual para integrar las capacidades mencionadas.
10. **LA META-EVALUACIÓN.** La evaluación debe evaluarse a sí misma, deben analizarse sus procedimientos, sus resultados, sus métodos, etc. Para ello existen estándares para juzgar una evaluación, para indagar si se logra un equilibrio óptimo en: la utilidad (su uso y su

práctica), precisión (técnicamente adecuada), viabilidad (ser realista y prudente) y si es apropiada (ser realizada de modo legítimo y ético).⁴

Por otra parte, cuando se intenta definir evaluación, aparece la mayoría de las veces el término calidad, y aunque evaluación y calidad compartan procesos y decisiones, no debe pasarse por alto que son dos cosas diferentes que no deben confundirse, en beneficio no sólo del proceso sino de la intención de mejora. Diferentes en su identidad y funciones, aunque íntimos e inseparables colaboradores en la tarea; mientras que calidad es aspiración, búsqueda, objetivo, referente..., evaluación es conocimiento, datos, certeza, fiabilidad... Son dos conceptos y dos prácticas que conviven estrechamente relacionadas; la evaluación está antes, durante y después de los intentos de calidad, impregna y condiciona, hasta el punto de poder afirmar que todo intento en el ámbito de la calidad depende muy directamente de los procesos de evaluación que la acompañan (López M., 1999).

Siguiendo las diferentes concepciones modernas de la evaluación, aparecen aquellas con intenciones comerciales, emanadas del mundo empresarial, recurso al servicio del éxito de un producto, en una época de dura competencia económica; en este caso, la evaluación se aboca sistemáticamente a ciertos factores condicionantes de la bondad y la acogida de un producto en un mercado; así, evaluar, es decir conocer a fondo dichos elementos, posibilitará la mejora del producto y el abaratamiento del proceso, hará la producción más eficaz y logrará mayor satisfacción del cliente.

Según López M. (1999), la adopción de este modelo es difícil porque se trata de algo que rompe con los hábitos que imperan y que, por otra parte, son de más cómoda ejecución. Es decir, que entra en lugar de las ideas basadas en la intuición, en la experiencia y en el “ojo clínico” de los responsables de las empresas, en función de las cuales se adoptan decisiones comerciales con mayor o menor éxito. Lo que el autor enfatiza de este proceso de incorporación del modelo es que se establece el “conocimiento” como fundamento de las decisiones de mejora y que se asume la necesidad de un conocimiento más fiable y eficaz que la intuición y la experiencia, cualitativamente diferente de las ideas salidas de las impresiones personales, el conocimiento debe ser resultado de un sistemático análisis de la realidad.

Este concepto de evaluación pasó a Europa, vía Inglaterra, aplicado al ámbito de la educación. Pero mientras en el mundo anglosajón se mantenían las características de análisis de los procesos, junto con las observaciones finales, en España se simplificó el modelo, limitando las observaciones a los resultados. Así se identificó evaluación con examen, con valoración final, con sanción o emisión de juicio al término de un proceso» (López M., 1999:21).

Así, la evaluación es la búsqueda de un conocimiento de la realidad, que tiene cuatro cualidades: idoneidad, eficacia, fiabilidad y generación del plan de mejora (López M., 1999:40), debe basarse en un análisis sistemático de dicha realidad que incluye los hechos, los procesos

4 Joint Committee of Standards for Educational Evaluation (1980).

que los han generado y los factores que los han condicionado; la evaluación es un acto profesional con intención de mejora.

Esas cuatro características que pueden ser usadas en diferentes formas de evaluación, serán detalladas un poco más, en términos de lo que López M. (1999) expresa:

- La idoneidad es la adecuación del plan de evaluación al objetivo establecido, que sea el mejor para ello, con las mejores cualidades, y las más adecuadas para el tema. La idoneidad impacta a la planeación, es elegir las acciones de evaluación que sirvan a los intereses de conocimiento, de manera que sean las mejores posibles, en relación con lo que se busca y con los recursos de investigación. Pero es imprescindible que dé una respuesta a lo que se busca y no a otra cuestión.
- La eficacia se refiere al valor de lo aportado. Un proceso evaluador puede proporcionar infinidad de datos fiables, pero importa que sean los necesarios. La eficacia se refiere a la calidad de los datos aportados, pero también a la relación entre lo que se logra y el trabajo realizado, es decir que sean datos necesarios y obtenidos con el menor esfuerzo posible.
- La fiabilidad se refiere a la confianza en la información, garantía de veracidad. La toma de datos tiene que desembocar en aportaciones que sean veraces en sus contenidos, que lleven la etiqueta de datos auténticos y completos. Auténticos, en tanto que reflejen la realidad. Completos, en la medida en que no son parte de un conjunto, sino la totalidad de éste.
- La generación de la mejora es la cuarta característica. Evaluar una escuela, en cualquiera de sus aspectos, es una tarea que debe trascender, que no debe limitarse a ser fuente de conocimiento de la realidad; su finalidad y justificación inexcusables son la generación de inquietudes, el posibilitar ideas, concretar unas decisiones que pretendan mejorar la realidad analizada y prever acciones consecuentes. No tiene sentido el conocimiento sistemático si no se proyecta en planes que mejoren aquellos aspectos que la evaluación sugiere.

Finalmente, una concepción completa e integradora sobre evaluación educativa es la de De la Orden (1997):

El proceso sistemático de recogida de datos, análisis e interpretación de la información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta. Constituye esencialmente un juicio de valor sobre una realidad, y como todo juicio se apoya en una comparación; es así que comparación y juicio son el núcleo conceptual de la evaluación.

Este mismo autor, concreta su definición aclarando que la evaluación tiene carácter instrumental.

En este amplio contexto, cabe mencionar que los esquemas evaluativos que se utilizan en las universidades, ya sean por profesores o desde las direcciones de las escuelas, normalmente

sólo contemplan alguna parte del extenso proceso de la evaluación, eso dependiendo de sus propósitos e incluso de sus propias concepciones. Así es importante resaltar que aunque la evaluación es compleja *per se* y por lo peculiar del hecho evaluado: las escuelas, debe ser completa y sistemática.

Los enfoques y tipos de evaluación

Los modelos o enfoques conceptuales en evaluación han ido trasformándose, desde una ambigüedad en la práctica y la literatura en sus inicios hasta alcanzar altos niveles de especificidad procedimental (Smith, 1994:1). Smith postula que en el campo educativo la identificación de modelos con sujetos es muy común y problemático pues entre otras cosas hace que se preste poca atención a otros teóricos de trabajos parecidos, y cita a Alkins y Ellet (1990:19) cuando refieren a “los modelos como el más amplio conjunto coherente de ideas presentado por un determinado constructor de modelos en un determinado momento”. Además, aunque existen modelos descriptivos y experimentales, todos los llamados modelos de evaluación son prescriptivos, por lo que muchos autores como Stake (1991:71), House (1980) o Worthen y Sanders (1987) coinciden en aclarar que estos “modelos” no lo son en sentido científico sino que son enfoques, orientaciones u opiniones, preocupaciones y compromisos propios, de procedimentalmente poco poder predictivo, sin validación empírica, pero con impacto significativo en la práctica evaluativa.

Los modelos de evaluación se perciben muy justificadamente como una heurística general de diseños que pueden inspirar y mejorar la práctica pero que no son aplicables o comprobables de modo discreto y sin ambigüedades. Son recomendaciones metodológicas, precursores de teorías empíricamente válidas; son trabajos de un teórico o grupo que escriben sobre una orientación de ciertas características limitadas (Smith, 1994:2-3). Mientras tanto, un enfoque es una conceptualización más general, menos centrada, que puede incluir varios modelos relacionados. Sin embargo, no son estas cuestiones claras y totalmente asumidas por todos, incluso se pueden llegar a mezclar enfoques y modelos.

Smith (1994:4-6) presenta una agrupación de enfoques como sigue:

1. Dirigidos a la CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS (Tyler, Hammond, Provus); interpretan a la evaluación como una tarea de medición.
2. Tendientes a la TOMA DE DECISIONES (administrativos), como el CIPP de Stufflebeam, generalmente se centran en la mejora de la evaluación.
3. Enfoques de INVESTIGACIÓN como los de Cronbach, Campbell, Suchman o Cook; interpretan a la evaluación como generadora de conocimiento.
4. Enfoques que a través de la evaluación intentan hacer ANÁLISIS DE POLÍTICAS; interpretan la evaluación como toma de decisiones (Weiss, Rossi, Wholey).
5. Los de CONTRAPOSICIÓN como los modelos antagonistas de Levine y Owens, el modelo de evaluación judicial de Wolf, se basan en el supuesto de que una oposición planificada y pública resalta las fuerzas y debilidades de las instancias competidoras.

6. los enfoques de JUICIOS DE EXPERTOS son los más antiguos como los *peer review* o los jurados visitantes, donde la pericia técnica es esencial para lograr conclusiones válidas. Scriven, Stake o Eisner en algún momento han utilizado este enfoque.
7. Enfoques con un compromiso de PLURALISMO de valores y un proceso INTUITIVO de recogida e interpretación de valores, como Stake (evaluación respondente) o Guba y Lincoln (evaluación participante).

No obstante, en este apartado será conveniente hacer un repaso por los más usuales enfoques y tendencias en evaluación (Gardner, 1977, citado en De la Orden, 1982), no sin antes aclarar que todos han aportado elementos importantes a la evaluación, que pueden complementarse y adecuarse según el propósito;⁵ los enfoques más comunes son los siguientes:

1. LA EVALUACIÓN COMO JUICIO PROFESIONAL. Se basa en la opinión del experto, como en el caso de los procesos de acreditación de las instituciones educativas, o de evaluación de las tesis doctorales. Se sustenta en el supuesto de que exista un sistema de valores comúnmente compartido acerca de lo que se espera del alumno, del profesor, del programa o de la escuela. El sistema de valores es la instancia comparativa o patrón de evaluación puede ser explícito o implícito.
2. LA EVALUACIÓN COMO MEDIDA. Como su nombre lo indica se basa en la idea de relacionar la evaluación básicamente con la medida, por ende mide resultados, efectos o realizaciones, utilizando algún instrumento formal como pueden ser test, cuestionarios, etc., y la información obtenida es susceptible de ser comparada en una escala estandarizada. Este tipo se utiliza en la medición de la eficiencia docente por medio de instrumentos de observación o escalas de medición, en exámenes con test estandarizados o pruebas objetivas, análisis de costos en educación. Su supuesto básico es que la realidad a evaluar posee atributos significativos que son mensurables y que existen o pueden diseñarse instrumentos capaces de medirlos eficazmente.
3. LA EVALUACIÓN COMO DETERMINACIÓN DEL GRADO DE CONGRUENCIA ENTRE LAS REALIZACIONES Y OBJETIVOS (O CRITERIOS DE REALIZACIÓN). Es el proceso de especificación o identificación de metas, objetivos o criterios de realización, medición de los productos y comparación de los datos así obtenidos con el criterio previamente establecido. Se utiliza en la evaluación por competencias logradas, evaluación de programas o escuelas en función de sus productos, evaluación por objetivos del rendimiento de los alumnos, etc. El modelo se apoya en que las decisiones en relación con la faceta evaluada dependen de los objetivos o criterios establecidos, única forma de juzgar el éxito o fracaso relativos en el logro de los mismos, previa observación y medida de los atributos relevantes de los resultados (rendimiento). Provus (1973) añade que este modelo intenta no sólo determinar si un objetivo ha sido

5 Como se verá en el apartado respecto a metateorías y siguiendo a Smith (1994), si bien los modelos han sido fundamentales para el desarrollo teórico del campo de la evaluación, éstos sólo pueden ser considerados como vagas teorías, y no como teorías evaluativas, lo que algunos autores hacen.

alcanzado, sino también describir las realizaciones y productos de alumnos, profesores y programas, cualquiera que sea el nivel logrado, e identificar el éxito o fracaso relativos.

4. **EVALUACIÓN ORIENTADA A LA TOMA DE DECISIONES.** El modelo pone el énfasis en asegurar un flujo permanente de información a las instancias decisorias. Así la evaluación es el proceso para determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas; en esta línea destacan los trabajos de Stufflebean. El supuesto de este modelo es que la evaluación se justifica por su ayuda en la toma de decisiones; la toma de decisiones es un proceso racional; los distintos tipos de decisiones requieren diferente información; muchas decisiones tienen carácter cíclico y, en consecuencia, pueden diseñarse procesos sistemáticos de información en los cuales apoyar tales decisiones. Según Gardner (1977) la esencia de estos modelos es un mecanismo institucionalizado de retroacción (*feedback*) que asegura una permanente determinación de las necesidades de información para la toma de decisiones y la obtención y difusión de esta observación para satisfacerlos.
5. **EVALUACIÓN SIN REFERENCIA A OBJETIVOS.** Fue propuesta por Scriven (1972, 1973) y se basa en que si la evaluación ha de determinar el valor de los resultados, no deben diferenciarse los previstos de los no previstos, por lo que se identificará y juzgará el valor de los resultados reales sin considerar las metas prestablecidas. En este modelo se presta especial atención a los sujetos implicados en el programa a evaluar. El supuesto básico está en que los resultados reales pueden identificarse y describirse sin referencia a lo pretendido originalmente. En los resultados son siempre importantes los efectos de los programas en las personas implicadas. Es una evaluación abierta y los valores son seleccionados por el propio evaluador.

Han surgido múltiples enfoques y tendencias en clasificaciones de evaluación (Stake, 1973; Popham, 1975; House, 1978; Stufflebeam y Webster, 1980; Worthen, 1990); incluso un mismo teórico ha cambiado sus clasificaciones, como es el caso de Stake (1973, 1991). Según Smith (1994:7), en las clasificaciones se han utilizado distintas dimensiones de contraste como: objetivo, naturaleza de las cuestiones a responder, métodos típicos, elementos clave, principales audiencias, elementos de consenso, ejemplos de casos, riesgos, resultados, etc., llegándose a presentar serias dificultades en las clasificaciones o supuestas clasificaciones; además hay esquemas clasificatorios no sólo basados en métodos evaluativos sino en objetivos, centro de interés, el cliente, etc.; sin embargo, dice Smith (1994:8), “estas clasificaciones reflejan alternativas conceptuales y procedimentales cada vez más sofisticadas en el diseño de la evaluación. Son pruebas de un movimiento hacia el análisis de las dimensiones subyacentes y la integración conceptual subsiguiente de los enfoques de la evaluación.”

Así como existe una gran variabilidad entre concepciones y enfoques de evaluación, el intentar adentrarse en la clasificación de los tipos que existen, también es muy complicado, pues depende de los argumentos clasificadores; por ejemplo, Stake (1986) ha señalado que las dimensiones más comunes para clasificar los diseños de evaluación, categorizándolos, son: formativa-sumativa (durante el desarrollo del programa o cuando el programa ha finalizado); formal-informal (aunque él se decanta por la formal, más operacionalizada y que requiere validez, credibilidad,

utilidad y precisión); caso particular-generalización (si el estudio se hace como representativo de otros, con pretensiones de generalidad, o estudios de caso particulares); producto-proceso (según el valor que incumbe); descripción-juicio (resaltan aspectos descriptivos y objetivos); preordenado-respondiente (si la evaluación debe venir predeterminada por la observación de las actividades o por necesidades o preocupaciones de los participantes en el programa); totalidad-analítico (el programa se considera holísticamente o se hacen estudios analíticos como las relaciones entre variables discretas); y, por último, interna-externa (dependiendo del origen de los evaluadores, lo que influye en cómo es evaluado, interpretado y negociado).

Una forma de clasificar la evaluación puede ser dependiendo de los agentes evaluadores; así, retomando a Stake, la evaluación puede ser interna (realizada por los que están trabajando en el programa) o externa (conducida por agentes externos). Desde una perspectiva que intente unir desarrollo e investigación se requiere unir el papel de desarrollador interno y evaluador externo, ambos se fusionan: “En mi opinión el desarrollo del currículo debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolló un currículo debe ser un investigador, y no un reformador [...] La nueva evaluación equivale a investigar la naturaleza y los problemas de la innovación educativa y el perfeccionamiento de las escuelas.” (Stenhouse, 1984).

Scriven se plantea la necesidad de una evaluación interna debido a que la evaluación de la escuela forma parte de la cultura de la misma, es preciso someterla a deliberación, por ello requiere crear cauces de participación y responsabilización apropiados para la toma de decisiones escolares.

En el caso de hacer evaluación, la interna puede ser completada por la externa, sobre todo a efectos administrativos, debe tratarse de implicar a diferentes grupos de personas en las evaluaciones como profesores, alumnos, expertos, pares, familia y la misma sociedad. La distinción entre evaluación interna y externa no tiene por qué implicar un juicio de valor sobre la superioridad o ventajas de una sobre otra.

Nevo (2001:104) considera que ambos tipos de evaluación son necesarios y cumplen roles distintos en la escuela y los sistemas educativos, y que debe existir un diálogo constructivo entre ambos tipos de evaluación como base para su coexistencia; que la evaluación externa permite a las escuelas y profesores participar con pares en procesos evaluativos y hacer uso de ellos, mientras que la interna permite autonomía escolar, profesionalización docente y es una forma de rendir cuentas a la sociedad; además, la evaluación interna, en términos de Nevo, es una forma de romper la resistencia hacia la externa.

Modelos y metateorías en evaluación

Para Smith (1994:11) el término “teoría” se ha utilizado de modo tan impreciso como el término “modelo” (ya mencionado) e incluso como sinónimos e identifica tres tipos de teorías de evaluación: las descriptivas, basadas en estudios empíricos, las prescriptivas que especifican el cómo hacer particular de una evaluación y las metateorías que definen el objetivo, límites y naturaleza de la tarea evaluadora y por ello pueden englobar teorías tanto descriptivas como prescriptivas. Aunque ha habido poco trabajo teórico real, más adelante se hará una referencia más detallada a las teorías.

Smith (1994:10), en su revisión sobre modelos evaluativos, dedica un apartado a un fenómeno común en esta área que él denomina integraciones; así menciona que han existido comuniones entre ciertos aspectos de los trabajos de algunos teóricos como el caso de las últimas formulaciones del modelo CIPP de Stufflebean en que pueden observarse posturas de Scriven y de Stake. Esta postura múltiple, defendida por Cook (1985), por Scriven (1983), por Rossi y Cronbach en lo que Shadish *et al.* (1991) denominan teorías de contingencia, también llamada multimodelo, ha sido más adoptada en el ámbito práctico. Estos enfoques buscan especificar las condiciones bajo las cuales las diferentes prácticas de evaluación son efectivas; cada modelo tratará un tipo determinado de problema y la tarea será especificar qué elementos serán objetivos bajo qué condiciones. (Smith, 1994:11).

Desde los años sesenta, que en términos de Shadish (1991) se inicia la evolución de las teorías modernas de evaluación, los evaluadores han dirigido, ellos mismos, sus tareas; primero tomando conceptos y prácticas de otros campos, especialmente de aquellos en que fueron formados, además acumulando experiencias en programas de evaluación, adaptando conceptos y métodos e inventando otros, y combinándolos en nuevas formas de realizar la evaluación (Shadish, 1991:19). Poco a poco se fue desarrollando el contexto teórico de la evaluación.

Los evaluadores requieren dominar muchos aspectos teóricos para usar este conocimiento y su propia experiencia en resolver problemas, para desarrollar teorías especialmente adaptadas a las demandas prácticas de su trabajo evaluador. De ahí la importancia de las teorías en los programas de evaluación.

Es intrínseca a la evaluación la secuencia problema-solución que: a) identifica un problema, b) genera e implementa alternativas para reducir los síntomas, c) evalúa las alternativas, y entonces d) adopta alguna para reducir el problema satisfactoriamente. Durante miles de años los humanos hemos venido realizando esta labor que identifica opciones para mejorar la vida. Esta es la tarea evaluativa, pero su eficacia depende de otras tareas relacionadas, pues la evaluación no es más que una parte de un complejo, interdependiente y no lineal conjunto de actividades tendentes a solucionar problemas. (Shadish, 1991:21).

La teoría evaluativa ideal debería describir y justificar por qué ciertas prácticas evaluativas inducen a cierto tipo de resultados a través de situaciones que confrontan los evaluadores. Esta debería clarificar primero las actividades, procesos y metas de la evaluación; en segundo lugar, explicar la relación entre las actividades evaluativas y los procesos y metas que facilitan; y en tercer lugar, proponer pruebas empíricas para identificar y dirigir dichas relaciones a la investigación y a otros conocimientos sobre evaluación críticamente valorados. (Shadish, 1991:30-31).

Sin teoría, los programas de evaluación sólo serían un conglomerado inconexo de investigaciones fieles a diversas disciplinas, intentando la aplicación social del método científico para estudiar programas sociales. Los programas de evaluación son más que eso, más que aplicar metodologías. Los programas de evaluación han desarrollado lentamente un cuerpo único de conocimientos que diferencia la evaluación de otras especialidades en tanto que corroboran su posición entre ellas. Con la acumulación de experiencias evaluativas, sin embargo, el conjunto de conocimientos fue gradualmente incorporándose a la literatura teórica. La evaluación es diversa

de muchas formas, pero su potencial como unidad intelectual está en lo que Scriven llama “la lógica de la evaluación”, que podría unir límites disciplinarios alejados de los evaluadores.

Según Shadish (1991:32), la primera integración teórica la realizó Suchman con una fuerte influencia de Campbell, a finales de los sesenta; ambos estaban más interesados en sumar el rendimiento de los programas del sector público para los políticos que en lograr información que ayudara a los que se enfrentaban realmente a nivel local con la problemática. Después, conforme se acumulaba experiencia, la confianza en los resultados de los estudios hacían llegar incluso a examinar la calidad de los programas implementados y el proceso causal que mediaba el impacto de un programa. Se confiaba en estudios cuantitativos y admitían incluir métodos cualitativos (Guba y Lincoln, 1981, en Shadish); se incrementaron las audiencias, se politizaron y descentralizaron los sistemas de evaluación (Crombach *et al.*, 1980, en Shadish). Así inició la teorización del campo de la evaluación que en la actualidad incluyen muchos aspectos más que permiten una mejor percepción de la complejidad de la práctica evaluativa y una mejor integración de los diversos conceptos, métodos y prácticas del campo.

Siguiendo a Shadish (1991: 69-71), la evolución de las modernas teorías evaluativas, se puede estudiar en tres etapas. La primera, representada por Scriven y Campbell y desarrollada en los años sesenta, provee conceptos, construcción de conocimiento y métodos particulares de evaluación; estos autores se abocan con rigor científico a la búsqueda de intervenciones sociales efectivas en la solución de problemas sociales. La segunda fase, representada por Weiss, Wholey y Stake, desarrollada en los años setenta, surge con la búsqueda de alternativas a lo realizado anteriormente; se caracteriza por un gran crecimiento de alternativas y especial preocupación por hacer más real la naturaleza de los programas sociales y el cómo los conceptos y hallazgos de las ciencias sociales son usados en política. Y la tercera etapa se dedica a integrar estas alternativas en una propuesta coherente de evaluación; Cronbach y Rossi son sus principales representantes.

En términos de este mismo autor, son cinco los aspectos en que mayoritariamente se ha visto la influencia de la teoría en el campo de la evaluación; es decir, que son estos cinco componentes de la definición los que deben aportar una base de conocimientos teóricos (Shadish, 1991:32, 36):

1. LA PROGRAMACIÓN SOCIAL, en cuanto al impacto que han tenido los programas y políticas sociales, cómo se han desarrollado, mejorado y cambiado; especialmente en lo relacionado con los problemas sociales. Esta programación es un componente de los programas sociales cuya actividad es la solución de problemas.
2. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO, por la forma en que los investigadores aprenden acerca de la acción social. El conocimiento se refiere al objeto de la evaluación, métodos para producir evidencia válida y tiene que ver con la asunción filosófica del tipo de conocimiento estudiado más importante.
3. VALOR, en la descripción de programas se incluyen formas de valoración. Es un componente concerniente al rol que el valor y los procesos juegan en la evaluación; tiene que ver con el cómo se construyen juicios importantes para los programas sociales.

4. USO DEL CONOCIMIENTO, porque se utiliza información científica para modificar programas y políticas. El uso tiene que ver con la información y puede ser aplicada en política social o en programación.
5. PRÁCTICA EVALUATIVA, por la persistencia de las tácticas y estrategias evaluadoras en el trabajo profesional. Esta práctica tiene que ver con las cosas que hace el evaluador en su quehacer, a quién se dirige, qué pregunta, los métodos, los recursos, el tiempo, etcétera.

En consecuencia, las metateorías de la evaluación se identifican, ya sea con los procesos para la construcción del valor de los programas sociales (Shadish), o con la equiparación de la evaluación con procesos analíticos clave, instrumentos intelectuales presentes en toda tarea intelectual de tipo práctico y disciplinado (Scriven).

Así la metateoría evaluativa, según Shadish (1991:36), especificará factiblemente “las prácticas que los evaluadores pueden usar para construir conocimiento sobre el valor de los programas sociales que pueden contribuir a resolver los problemas sociales relevantes”.

En cuanto a la metateoría propuesta por Scriven (1991) se considera más amplia e inclusiva que la de Shadish y separa a la evaluación del campo exclusivo de los programas sociales, y Smith (1994:14) la caracteriza como:

Proceso analítico clave en toda tarea intelectual disciplinada y práctica Se dice que es una de las más potentes y versátiles *transdisciplinas* —disciplinas instrumentales tales como la lógica, el diseño y la estadística— que se aplican a través de amplias series de esfuerzo humano investigador y creativo mientras mantiene la autonomía de una disciplina de derecho propio.

Esta metateoría se fundamenta primero en que “hay una, y sólo una, disciplina de la evaluación, una transdisciplina”, que por un lado tiene participación de determinadas aplicaciones prácticas fundamentales en diversos campos; y, por otro lado, está una disciplina única fundamental con lógica propia, métodos y teorías específicas.

Asimismo, aquellos campos de la evaluación que han logrado algún reconocimiento, como evaluación de programas, productos, política y personal, y que para ello han desarrollado sus propios instrumentos, si reconocen los nexos con la disciplina base, podrían mejorarse sustancialmente (Smith, 1994:14).

La metateoría de Scriven describe cómo y por qué se construye la valía (estado del valor), por ejemplo, analizando el sentido de los términos básicos, la estructura o lógica de la valoración y la naturaleza de la justificación del valor. Él sostiene que la evaluación ha estado construyendo la valía y describe la lógica de construcción de cualquier tipo de valía. En términos de Shadish (1991:48), la lógica:

permite evaluar entidades tan diversas como un plan de estudios, procesadores de textos, maestros, y programas sociales. Es una tecnología, una herramienta que es neutral con respecto a cualquier ética o moralidad particular. Scriven demanda que se unifique todo el trabajo evaluador [...] Pero aun cuando se equivocara, sin una metateoría de construcción de la valía, no está claro cómo los

evaluadores podrían establecer o justificar una conclusión de que un programa es bueno o mejor que otro.

Existen teorías descriptivas, prescriptivas y metateorías. Una buena teoría comprensiva del valor discute su posición en ello, pero sólo Scriven pone bastante atención al valor en su metateoría. Shadish (1994:49) indica que ningún teórico de la evaluación hace teoría descriptiva, prescriptiva y metateoría explícita y sistemáticamente. Los evaluadores reconocen que el valor requiere más atención. Casi todos los teóricos están de acuerdo en que la evaluación debe determinar el valor, mérito o importancia de un programa y no sólo describirlo.

Para finalizar, recuperar la presencia histórica unida de la teoría y la práctica evaluativa ya se ha mencionado, pero habría que hacer énfasis en que esta situación ha marcado el desarrollo del campo de la evaluación educativa, así los modelos y enfoques se fueron desarrollando, como dice Smith (1994:15), a medida que los problemas, contextos y participantes influían en la práctica; los problemas iniciales para poder evaluar originaron los modelos, etc. Sin embargo, la mayoría de los estudios que relacionan la teoría y la práctica han sido metaevaluaciones, que atienden principalmente a lo metodológico, aunque como dice Smith (1994:16), “tan importante como el trabajo conceptual que se necesita para mejorar la teoría de la evaluación es el enriquecimiento de la información experiencial de los evaluadores con el estudio empírico formal de su práctica de la evaluación.”

Bibliografía

- ANUIES. *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES. (2000).
- BEZIES C., P. *Autoevaluar para acreditar en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, una propuesta de reconsideración*. UAEH, Pachuca, tesis de maestría. (1997).
- _____. *Desarrollo y validación de un sistema de indicadores de eficacia universitaria*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, tesis doctoral. (2002).
- COLÁS B., M. P. Evaluación educativa: panorama científico y nuevos retos. En: González, *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe. (2000).
- DE LA ORDEN HOZ, A. *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Docencia-Proyecto CINAIE. (1982).
- _____. Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. *Actas del Congreso Internacional de Universidades*. Madrid: UCM. (1992).
- _____. Evaluación y optimización educativa, *Evaluación educativa, teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario. (1997).

- _____. La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 381-389. (2000).
- GIL ANTÓN, M. "Debate sobre Evaluación Institucional", *Universidad Futura*, v. 3, núm. 8 y 9. (1991).
- GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. (1992).
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994): *The Program Evaluation Standards*. Stanford: Thousand Oaks.
- KEMIS, S., y CARR, W. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. (1986).
- LÓPEZ M., M. *A la calidad por la evaluación*. Barcelona: Praxis. (1999).
- MARTÍNEZ R., F. *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*. México: ANUIES. (2000).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): Centros educativos y calidad de enseñanza. Madrid: MEC.
- NASSIF, R, Las tendencias pedagógicas en América Latina. En: *El sistema educativo en América Latina*. Argentina: Ed. Kapelusz. (1994).
- NEVO, D. The conceptualization of education evaluation. En: *New directions in educational evaluation*. London: Falmer Press. (1986).
- _____. School Evaluation: Internal or External? *Studies in Education Evaluation*. 27(2001), 95-106.
- SHADISH, W, COOK, T., y LEVITON, L. *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park: Sage. (1991).
- SMITH, N. L. Evaluation Models and Approaches. Tr. Joseph Mafokozi. *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. (1994).
- STUFFLEBEAN, L. D. (1971): The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education* (fall).
- _____. *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. Barcelona: MEC. Paidós. (1987).
- TEDESCO, Juan Carlos. *El desafío educativo: Calidad y democracia*. Grupo Editorial Latinoamericano, Buenos Aires. (1987).
- _____. Elementos para el diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina en: *El sistema educativo en América Latina*, Kapelusz, Argentina. (1994).
- VALENTI, G., y DEL CASTILLO G. Interés público y educación superior: Un enfoque de la política pública, en Mungaray, A.; y Valenti, G. (coords), *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES (1997).
- WEADE, G., y EVERTSON, C. M. On What Can Be Learned by Observing Teaching. *Theory into Practice*, v. 30, n. 1, Educational Evaluation: An Evolving Field, p. 37-45. (1991).

Una propuesta de estrategia de evaluación curricular

Lidia Mercedes LARA DÍAZ

Coralia J. PÉREZ MAYA

María de los Ángeles NAVALES COLL

Introducción

La evaluación se ha incorporado a todos los sectores de la actividad humana y no sólo a la actividad educativa, su utilización es universal. Evalúa el empresario su empresa, el médico las constantes biomédicas de sus pacientes, el agricultor los resultados de su trabajo, y así sucesivamente se podrá citar todo tipo de actividad que de un modo u otro se encuentra sometida a algún tipo de “valoración” que le va a permitir tomar las inmediatas decisiones sobre la orientación que deberá dar a su actividad. Si la escuela tiene asignado un papel definido en la sociedad, el estudiante que acude a ella a cumplir la misión encomendada estará sometido a evaluación; así mismo el profesor se implica en el proceso, evalúa a los estudiantes y evalúa su práctica docente.

La evaluación en general aspira a conocer y valorar no sólo los resultados obtenidos sino la correlación entre éstos y los medios utilizados.

El concepto de evaluación es uno de los que más ha cambiado en el contexto cultural y académico actual a partir de los rigores de la práctica educativa habitual y de una interpretación estrecha y simplista.

Existen diferentes conceptualizaciones sobre la evaluación; sin embargo, en ellas están presentes una serie de elementos comunes que se concretan en: obtener información idónea, eficaz y fiable, formular juicios de valor y tomar decisiones.

Además se destaca un elemento clave dentro de la concepción actual de la evaluación: no evaluar por evaluar, sino para mejorar los procesos, los programas.

Se asume que la evaluación es una función básica e ineludible en el proceso de intervención educativa que permite medir o descubrir cualquier faceta de su realidad y sobre ésta formular un juicio de valor como base para tomar decisiones; se considera una herramienta potencialmente

poderosa que aporta estrategias para la mejora de procesos, programas, ya que pone de manifiesto los logros e insuficiencias presentes.

Se puede aseverar que para evaluar hay que recoger información sistemáticamente y es necesario utilizar el método científico para que sea confiable. Para hacer un juicio de valor sobre algo hay que apoyarse en información válida, objetiva, confiable, para que la toma de decisiones sea justa.

Es esencial asumir la evaluación como un quehacer de investigación, en el que se articule una comprensión teórica, así como una valoración axiológica y de compromiso acerca del objeto que se va a evaluar y de quienes están involucrados en el proceso.

La evaluación debe tener mérito (si son útiles para todos) y valor (¿para quién es útil?) La evaluación es la herramienta para la mejora. Se coincide con Scriven (1976) en que “no es posible mejorar sin evaluar”.

La finalidad de la evaluación es emitir un juicio valorativo sobre un proceso, un programa, y determinar en qué medida logra los objetivos marcados. Trata de maximizar la eficiencia y la eficacia de las acciones dirigidas a modificar segmentos de la realidad, pretende explicar los hallazgos encontrados (relación entre variables, incidencia de unas variables en otras) y no únicamente describir los resultados del proceso de medición. Ha ido perfilándose con una metodología concreta en los últimos años que queda delimitada por una terminología propia, un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas específicas y unos procesos y fases también específicos.

Algunas consideraciones básicas que caracterizan a la evaluación se sintetizan en:

- Una evaluación implica ante todo establecer en primer lugar con claridad el “para qué” va a servir el resultado del trabajo.
- La evaluación se entiende como proceso y por ende se le confiere un carácter dinámico. Se deben aplicar procedimientos científicos, que incluyan estrategias de diseño y recogida, análisis de información rigurosos y sistematizados.
- En la evaluación están presentes indicadores y criterios, así como el establecimiento de grados aceptables de éxito.
- La evaluación debe tener como proyección la toma de decisiones, lo que implica otorgarle una utilidad a la misma.
- La evaluación ha de estar condicionada por las circunstancias y ha de ajustarse a las condiciones reales en las que se aplica el programa objeto de evaluación, de aquí su carácter contextualizado.
- El énfasis de la evaluación, en la actualidad, se pone en la emisión de juicio de valor, a partir de una adecuada recogida y análisis de la información pertinente.

Siendo la evaluación una parte fundamental para determinar el grado de articulación entre el currículum y la realidad social, se requiere de manera frecuente efectuar procesos de evaluación curricular de carácter participativo, con los actores sociales involucrados, siendo el profesor el principal protagonista por lo que a su implicación en el desarrollo curricular se refiere.

La evaluación curricular en los contextos contemporáneos de grandes cambios científicos, tecnológicos y pedagógicos cobra cada vez mayor importancia para generar y obtener logros significativos en el proceso educacional hacia un perfeccionamiento racional y científicamente válido para enfrentar los desafíos actuales y del próximo milenio de una educación altamente sostenida.

Existen varias razones para realizar una evaluación curricular, entre ellas:

- Los cambios en los modelos pedagógicos de formación.
- Los avances científicos y tecnológicos.
- La necesidad de recogida de información necesaria que permita establecer las bases confiables y válidas para modificar o mantener cada uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La necesidad de valorar lo más objetiva y sistemáticamente posible los logros e insuficiencias del currículum.
- La conveniencia de conservar, modificar o sustituir un currículum.

Una de las razones de la inseguridad de los profesores en los procesos de evaluación curricular se encuentra en la ausencia de una herramienta para valorar la práctica docente que realiza y, que tiene como razón de ser la de justificar qué hace, cómo hace, para qué hace, con qué medios hace, qué resultados obtiene y cómo puede mejorar éstos durante el desarrollo del currículum en que está implicado.

El objetivo del presente trabajo es proponer una estrategia de evaluación curricular, como punto de partida de un plan de mejora para el desarrollo del proceso formativo de cualquier licenciatura, que posibilite identificar los logros y las insuficiencias presentes en el currículum en cuestión.

Desarrollo

La evaluación curricular se concibe como un proceso de investigación en el que se van estudiando diferentes aspectos del currículum, es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular, constituye un proceso mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez del currículum en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas; debe ser prevista de antemano, garantizando su carácter sistemático y permanente.

La evaluación curricular es una actividad social y no puede ser simplificada a un enfoque tecnicista y conductual, pues su base determinante es socioeconómica y su análisis no puede enmarcarse en una simple suma de conjunto de mediciones. Es una fase inherente e indispensable de la planeación académica cuya práctica constante asegura la permanencia y continuidad del currículum.

Tiene que construirse como un proyecto de investigación y establecerse desde su formulación inicial, sus propósitos y límites. En realidad no es posible evaluarlo todo, en todo

momento, ni en detalle; y como en toda evaluación, es necesario seleccionar la muestra de su contenido, precisando los métodos, procedimientos y técnicas a emplear, así como los criterios para su calificación.

Por estas razones se hace necesario que el modelo evaluativo que se implemente sea participativo e incorpore a representantes de todo el conjunto de elementos involucrados en el currículum: profesores, estudiantes, especialistas, directivos, administradores, egresados.

Al revisar algunos trabajos de Tyler, Arnaz, Díaz Barriga, F. Stufflebeam, se coincide en que la evaluación no se puede ubicar en un momento específico, sino que debe ser sistemática, constituyendo una modalidad investigativa que permite mejorar el proceso docente educativo a partir del análisis de datos que se recogen en la práctica que incluye la evaluación de estudiantes, todos los protagonistas del proceso, la infraestructura que soporta al currículum. Es por tanto un proceso, al mismo tiempo que un resultado a través del cual puede saberse hasta qué punto con determinados indicadores y criterios se cumple o no con lo diseñado e implementado, de manera que la evaluación curricular se considera como el proceso de delimitar, obtener y facilitar información útil para tomar decisiones; en fin, emitir juicio valorativo sobre el currículum. La importancia concedida a la decisión en cuanto al objetivo principal de la evaluación presupone que hay algo que exige el juicio y la acción, aspecto que sin lugar a dudas nos lleva a la búsqueda del problema. Sin embargo, cuando se piensa en el currículum y en la evaluación con frecuencia se deja de lado esta cuestión, ya que en algunos contextos el problema no está especificado y puede concebirse como la necesidad de revisar la práctica con el fin de garantizar que todo se ajuste a como debe ser.

Cuando las necesidades se convierten en el centro de atención, para comenzar la evaluación harán falta instrumentos de análisis de necesidades; éstas, una vez identificadas, posibilitan decidir qué aspectos del currículum son más adecuados para proporcionar la información que se requiere para la toma de decisiones, en especial si se trata de una evaluación interna.

La evaluación de un currículum conlleva la realización de los siguientes pasos: definir claramente lo que se desea evaluar, establecer un diálogo permanente con los protagonistas implicados en el proceso, seleccionar los tipos de indicadores apropiados en los distintos niveles o dimensiones, identificar criterios a asumir y determinar los procedimientos que se consideran adecuados.

En dependencia de lo que se pretende, la evaluación curricular debe realizarse en distintos momentos y con funciones distintas: la inicial o diagnóstica, la formativa o continuada y la sumativa.

La evaluación curricular tiene tres grandes fases o etapas: evaluación interna, evaluación externa, resultante general, definición que establece Salas Perea atendiendo a estudios realizados por Díaz Barriga A. (1989 y 1995) Arnaz (1984) y Stufflebean (1987).

La evaluación interna:

- Está conformada por tres componentes: la evaluación del diseño curricular, del desarrollo curricular y de evaluación y certificación académica.
- Tiene como tareas evaluar el sistema de evaluación, los programas analíticos, el plan de estudios y los objetivos educacionales del currículo.

La evaluación interna se agrupa en dos tipos fundamentales: la que se centra en los objetivos educativos, antecedentes y resultados y la que se ocupa de los procesos educativos.

La evaluación externa conlleva el análisis de la calidad del producto curricular. Está conformada por tres componentes: análisis del desempeño profesional, del mercado de trabajo, la efectividad y eficacia en la solución de las necesidades y problemas existentes.

Resultante general: es una evaluación sumaria para determinar si los resultados finales de evaluación curricular son satisfactorios. Conlleva una interpretación racional y cualitativa de los resultados generales de la evaluación interna y externa realizada, empleando toda la información obtenida.

En el presente trabajo la evaluación curricular se limita a la evaluación interna del currículum como vía para mejorarlo y hacerle las modificaciones que se requieran.

Toda concepción amplia de currículum se justifica por asumir el carácter de proyecto y de proceso articulados a través de la evaluación que potencia su dinamismo, flexibilidad y posibilidad de ajuste y perfeccionamiento en dependencia del contexto y de las necesidades de formación.

De aquí que se requiera un recorrido por varios conceptos que se involucren en cualquier proceso de evaluación curricular que se organice, con vistas a su clarificación en el contexto en que se propone la estrategia en cuestión.

El concepto de currículum puede ser empleado tanto para expresar una determinada posición ante la cultura, en cuanto que organiza, bajo claves pedagógicas, un sentido o interpretación de ésta, como para definir el marco en el cual se sitúa la propia escuela, interpretando lo prescrito en términos de prácticas docentes.

El currículum desempeña un papel muy importante en cualquier institución educativa. No es sencillo definirlo por su carácter polisémico y polimórfico; no obstante, su concepción epistemológica y teórica le da, o un sentido estrecho y fragmentado, o uno amplio o totalizador, aunque en cualquiera de sus concepciones se ve articulado por factores históricos, filosóficos, psicológicos, sociales, económicos, políticos y culturales.

Se asume que el currículum constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral, en particular la inserción en un país determinado. (O. González, 1995).

En esta propuesta de definición se destacan los dos planos en que se expresa el currículum: el estructural-formal, donde se concreta el proyecto elaborado y que se expresa en documentos, normativas, reglamentos del currículum oficial; y el procesual-práctico o proceso de realización curricular, que se identifica con las prácticas educativas cotidianas.

La concepción amplia de currículum que se asume implica también considerar tres momentos fundamentales en éste: el diseño o proceso de elaboración teórica inicial de la propuesta, la ejecución o desarrollo curricular, y la evaluación que está presente tanto en la planificación y el desarrollo como en la calidad del profesional formado.

El diseño, la planificación o proceso de elaboración del currículo es una tarea necesaria y compleja, procesual, cíclica, evolutiva y colectiva, susceptible de múltiples interpretaciones, que a su vez responden a distintas concepciones, el aprendizaje, la escuela, los profesores, los alumnos y de la sociedad; en esencia el diseño curricular es un proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del currículum.

Al revisar diferentes autores como Acuña (1979), Arredondo (1981), Frida Díaz Barriga (1984, 1990) y E. Castañeda, se coincide en que es necesario tener en cuenta diferentes fases en el proceso de diseño curricular, debiendo en primer lugar realizarse un estudio de la realidad social y educativa, para contextualizar el diseño a las condiciones y necesidades sociales, atendiendo a lo político, económico, lo educativo del educando, a los recursos disponibles, todo lo que contribuye a la fundamentación del proyecto curricular que dé solución a las necesidades, y en consecuencia se hará la organización y estructuración del currículum que demanda una evaluación continua que proporcione información del grupo al que va dirigido en función de ayudar a mejorar la calidad educativa que es su misión esencial.

La eficacia del currículum está matizada por la forma en que se asuman los objetivos previstos como fines personales por los profesores y alumnos (personificación del currículum). Su implementación es una tarea necesariamente colectiva y multidisciplinaria, de modo que se articule como proyecto y por consenso. El proceso de desarrollo del currículum es de hecho un movimiento continuo, que encuentra las vías de su perfeccionamiento, ajuste y cambio en su propia realización.

Cuando se habla de desarrollo del currículum se quiere expresar que en dicho espacio teórico y práctico se elabora, construye y se lleva a la práctica una propuesta curricular. En este sentido, es importante recalcar que el desarrollo curricular no puede resultar un ámbito privilegiado de unos ciertos expertos. Desarrollar un currículum implica tomar en cuenta no sólo los contextos sociales y escolares, sino también a todos aquellos, incluidos los docentes y los estudiantes, que en definitiva viven y ponen en prácticas socioeducativas las ideas, las concepciones sobre el conocimiento, las relaciones y los valores educativos que configuran el currículum y que al estar comprometidos con el mismo pueden contribuir en su mejora.

Desde el punto de vista práctico los procesos de diseño y desarrollo curricular forman una unidad y no hay un corte de fases, en una se reflexiona y en la otra se aplica. La unión y la continuidad en el currículum vendrán dadas más por los principios que deben regir ambos procesos curriculares, que por la utilización fiel de un documento elaborado previamente a la interacción didáctica.

En la actualidad algunos investigadores se interesan en cómo los profesores y los estudiantes experimentan y realizan el currículum y no sólo cómo adaptan o implantan el diseñado por otros. Comienza a verse importante la figura del profesor y entonces se considera que el desarrollo del currículum será más efectivo si se implica a los profesores, si se les permite una amplia participación, se les libera para producir materiales curriculares.

El currículum es algo concreto que puede ser diseñado, que puede ser implantado y evaluado por un profesor.

Hablar de implantación implica algo concreto (plan o programa) que debe ser llevado a cabo por los profesores. Parte de las contribuciones más significativas de los investigadores

en esta temática se expresan en descubrir que hay una parte importante que es la “adopción” como una nueva dimensión del proceso, que el currículum no es realmente implantado como ha sido planeado, sino adaptado por los usuarios en un contexto y que el currículum y su implantación tiene que ver con la interpretación de cada persona.

A partir de estas consideraciones se pueden distinguir fases del currículum en un continuo (planeado, concretado y experimentado) y procesos del currículum distintos (implantación, adaptación y construcción).

El desarrollo curricular es un proceso que coincide con el de la implantación en cuanto a fase del currículum dentro de un continuo, pero que responde a distinta orientación. Se trata de un enfoque en el que se considera a los profesores como sujetos que toman decisiones y cuyas ideas sobre el currículum son los factores más potentes en su desarrollo. Además, la aplicación del currículum (su adaptación) a grupos específicos de estudiantes y la elaboración de las modificaciones curriculares adecuadas son las tareas profesionales más importantes de los profesores, lo cual exige conocimiento de los estudiantes, de los distintos tipos de currículum, de diversas modalidades de enseñanza, de experiencias de aprendizajes para grupos de estudiantes, de diseño de la acción didáctica y de los materiales curriculares más apropiados, entre otros.

Se asume el desarrollo curricular como el conjunto de actividades y tareas que a partir del plan de estudios se encaminan a la formulación de objetivos de aprendizaje, a la selección y organización de contenidos específicos para un grupo clase, problema o proyecto determinado; a seleccionar los métodos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje; a elaborar, desarrollar los materiales didácticos y ayudas didácticas; a seleccionar los instrumentos de evaluación del aprendizaje y del programa o proyecto.

El apoyo de los profesores consiste, cuando el proceso está en marcha, en adaptar el currículum a las circunstancias concretas, reales, de tal manera que los estudiantes al egresar del proceso tengan las características esperadas.

Cuando se dan estas condiciones y la cooperación con otros profesores, es posible descubrir el potencial del currículum y entrar en un proceso de desarrollo curricular íntimamente ligado al propio diseño y de la acción en el aula.

El desarrollo curricular, entonces, es un proceso de construcción del currículum; ya no se habla de currículum implantado sino de currículum construido.

Desde esta perspectiva el rol del profesor es el de quien diseña y desarrolla el currículum junto con sus estudiantes.

Luego, el proceso de construcción del currículum se localiza en el complejo, histórico y a veces conflictivo, contexto interpersonal e ideológico de los individuos y las organizaciones. Es necesario examinar la elaboración y puesta en acción del currículum a lo largo del tiempo e interpretar el proceso y los resultados y el contexto del currículum desde la perspectiva de los profesores.

Coincidente con las reflexiones anteriores, Rosada Martínez (1989), a partir de su concepción sobre el currículum como “trabajo teórico y práctico que realizan los profesores abordado a través de los proyectos curriculares que éstos vayan desarrollando”, identifica al desarrollo

curricular con el avance en el conocimiento teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje y propone que no es otra cosa que la creciente apropiación, por parte del profesor, del proceso de trabajo en el que se ocupa. Entiende que los profesores son quienes tienen que apropiarse de los aspectos referidos tanto a la concepción como a la ejecución de su trabajo.

Según Díaz Barriga (1992), “la evaluación curricular intenta relacionarse con todas las partes que conforman el plan de estudios. Esto implica la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros. Para ello es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo.”

De lo anterior se infiere que la evaluación curricular es un nexo fundamental de todo proceso educativo que permite determinar los avances, logros obtenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje al nivel de contexto, proceso y resultados.

Entonces la evaluación curricular es un proceso permanente de investigación que permite analizar los diferentes componentes del currículo, en relación con la realidad de la institución y del entorno social en que se desarrolla el currículo.

Se coincide con lo planteado por De Alba (1991) en su definición de evaluación curricular, al referirse a:

Un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora el origen, la conformación estructural y el desarrollo de un currículo. Proceso que permite la comprensión y la conformación de valoraciones tendientes a apuntalar la importancia de: la comprensión misma del proceso curricular, su consolidación y la necesidad de su transformación, ya sea en sentido radical general o en un sentido particular.

La consolidación o la transformación pueden darse en los dos planos en que se expresa el currículo, tanto en los estructurales-formales como en los procesales prácticos, o en la interrelación entre ambos.

La evaluación curricular se ha convertido en los últimos años en un proceso necesario al interior de todos los niveles educativos; sin embargo, se observan escasas experiencias en una instrumentación planteada que sistematice el resultado de los procesos de evaluación llevados a cabo, dirigidos a fortalecer los proyectos curriculares.

A continuación se propone una propuesta de estrategia de evaluación curricular que puede atenuar las carencias existentes en lo que a intentos de valorar los logros e insuficiencias de un currículo se refiere.

Estrategia de la evaluación curricular

Existen diversas definiciones de lo que es una estrategia, en particular ha sido concebida como una manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos.

La determinación de metas y objetivos a largo, mediano y corto plazo y la adaptación de acciones y recursos necesarios para alcanzarlos son los elementos claves para llevar a cabo la estrategia.

El propósito de toda estrategia es vencer dificultades con una optimización de tiempo y recursos. La estrategia permite definir qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas.

De lo anterior se infiere que las estrategias son siempre conscientes, intencionadas y dirigidas a la solución de problemas de la práctica.

La estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado, se relaciona con el conocimiento de cuándo, cómo y por qué es preferible utilizar uno u otro contenido, método o procedimiento para alcanzar un objetivo propuesto y resolver determinado problema; presupone, por tanto, partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos.

El plan general de la estrategia debe reflejar un proceso de organización coherente unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico.

En toda estrategia están presentes los siguientes elementos:

1. Existencia de insatisfacciones respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado.
2. Diagnóstico de la situación actual.
3. Planeamiento, objetivos y metas a alcanzar en determinado plazo.
4. Definición de actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados y entidades responsables.
5. Planeamiento, objetivos y metas a alcanzar en determinados plazos de planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución.
6. Prever la evaluación de los resultados.

Por otra parte se consideran como componentes de la estrategia los siguientes:

- Contextual: de acuerdo con la especialidad y al entorno donde será aplicado.
- Funcional: porque tiene en cuenta para qué se realiza, cuál es su fin según los problemas, esferas y campos de acción donde opere.
- Estructural: porque establece las etapas para su desarrollo y en cada una de ellas precisa los procedimientos correspondientes.
- Instrumental: considerando que se verifica a través de instrumentos que se diseñan y aplican.

La estrategia propuesta se concibe como “estrategia de evaluación” porque están contenidas dentro las fases del proceso de evaluación, las acciones que se realizan de manera secuenciada que permiten trazar el camino sobre lo que se quiere de la mejor manera posible.

En particular, toda propuesta de estrategia de evaluación curricular plantea una serie de interrogantes que responden a las actividades declaradas en los diferentes componentes del currículum, consideradas tanto en el contexto institucional como en el social.

El contenido específico de la estrategia comprende fases o etapas, y cada una de ellas emplea diversos procedimientos que se desarrollan de acuerdo con el momento específico. La estrategia se ha organizado según las etapas siguientes:

1. Elaborar el plan de autoevaluación
2. Instrumentar y recoger la información
3. Analizar y valorar la información
4. Presentar los resultados.

Decidida la evaluación, existe una serie de interrogantes previas a contestar, de tal modo que se puedan elegir los mecanismos más adecuados de acuerdo con las respuestas que se hayan obtenido. Al respecto se asume una serie de interrogantes a plantear en cada una de las fases de la estrategia, expresándose además las acciones a ejecutar que direccionen las respuestas a las incógnitas planteadas. Atendiendo a estas respuestas se eligen las técnicas y procedimientos evaluativos según los objetivos que se pretende alcanzar.

En el Anexo 1 se plantean las interrogantes y acciones correspondientes a cada una de las fases propuestas en la estrategia de evaluación curricular diseñada.

A continuación se comenta el contenido de cada una de las fases.

Primera fase: Elaborar el plan de autoevaluación

Se dará respuesta a las interrogantes relacionadas con lo que se va a evaluar, se define el contexto y el por qué y para qué se va a realizar la evaluación, así como los implicados en el proceso de evaluación, los aspectos que serán evaluados, el momento, y se seleccionan los indicadores y los criterios de evaluación.

Segunda fase: Instrumentar y recoger la información

Se seleccionan las técnicas, métodos y procedimientos para la recogida de información, con los correspondientes instrumentos que permiten la recogida de los datos. Para ello se elaboran guías de observación a egresados en el desempeño, entrevistas a expertos y empleadores, encuestas a estudiantes, especialistas y profesores.

Las fuentes recomendadas para la recogida de información en el proceso son:

- Documentos generales, indicaciones y resoluciones que norman los procesos de organización y desarrollo de la licenciatura, modelo del profesional, objetivos por años, plan del proceso docente, programas de las disciplinas, programas de las asignaturas, currículum vitae de los profesores y tutores que conforman el claustro.
- Intercambios con los miembros de la academia de la licenciatura.
- Intercambio con especialistas de la dirección de docencia de la universidad.
- Opiniones de profesores y tutores de la licenciatura.

- Opiniones de estudiantes de la licenciatura.
- Observación al desempeño de los estudiantes.
- Opiniones de los empleadores de los egresados de la licenciatura.

Se propone la realización de grupos de discusión con especialistas, miembros de la academia, entrevistas y/o encuestas a profesores y estudiantes de la licenciatura, así como observaciones a los egresados durante su desempeño y entrevistas a los empleadores.

Se requiere que los instrumentos para la recogida de información sean elaborados en atención a los indicadores y criterios de evaluación propuestos.

Tercera fase: Analizar y valorar la información

Se procesan los datos obtenidos en la aplicación de los diferentes métodos, técnicas y procedimientos para emitir juicios valorativos.

Se contrasta la información recogida y se llega a consideraciones generales que sustentan el proceso de autoevaluación seguido.

Cuarta fase: Presentar los resultados

Se decide la ruta a seguir para informar los resultados alcanzados en el proceso de autoevaluación. Se presenta el documento que contiene de manera resumida las valoraciones en cada una de las variables declaradas. Se plantea el informe conclusivo derivado del proceso de autoevaluación realizado. Se precisan los logros y las insuficiencias del currículum evaluado con la propuesta de un plan de mejora que conduzca a su perfeccionamiento.

Es oportuno declarar que ha sido empleado el modelo (CIPP) de Stufflebeam, que considera la evaluación de contexto, de insumo, proceso y producto, haciéndose énfasis en la evaluación de proceso.

Conclusiones

Se considera que la evaluación de un currículum valora la respuesta a las necesidades del grupo al que va dirigido y a las condiciones del contexto, la corrección de su diseño, la viabilidad de su realización, la ejecución, la resolución satisfactoria de todas las dificultades, el logro de los resultados establecidos y otros efectos no previstos positivos o negativos en los propios sujetos en su contexto.

La evaluación de un currículum universitario implica la participación activa y coordinada de personas que deben desarrollar tareas complejas interdependientes y que tiene como resultado un informe, a partir del cual se diseñarán las nuevas líneas estratégicas a seguir, las propuestas de mejora.

En la estrategia de evaluación curricular propuesta están contenidas las fases del proceso desarrollado, así como las acciones que se realizan de manera secuenciada, lo que permite trazar el camino para recoger información con vistas a emitir juicios de valor para la toma de decisiones respecto al currículum evaluado.

Se evidencia la necesidad de desarrollar procesos evaluativos participativos; ello facilita un mayor nivel de pertinencia y de compromiso de los actores sociales del currículum.

La estrategia propuesta con sus fases y acciones traza el camino para identificar los logros y las insuficiencias en el currículum de una licenciatura, posibilita llevar a la práctica las ideas esenciales de una evaluación curricular y propone un plan de mejora para el perfeccionamiento de la misma.

Bibliografía

- ADDINE, Fátima. *Didáctica y currículum*. Editorial AB, Potosí, Bolivia. 1997.
- _____, y otros. *Diseño curricular*. IPLAC, Cuba. 2000.
- AGUILERA L. O. “La articulación Universidad Sociedad”. *Revista Cubana de Educación Superior*, v. XX, núm. 3. 2000.
- ALCARAZ VEGA, Jorge E. *Enfoques para el diseño curricular*. Universidad México. 2004.
- ÁLVAREZ, C. *Didáctica: La escuela en la vida*. Pueblo y Educación, 3ª edición. 1999.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Rita M. “Módulo Diseño Curricular”, Maestría “Educación Superior”, CENESEDA, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, MINED, Ciudad de la Habana, Cuba. 1996.
- ARAÑA PÉREZ, Ana B. Estrategia de evaluación para la carrera licenciatura en Tecnología de la Salud Especialidad Rehabilitación Social y Ocupacional. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Educación/ Dra. Lidia M. Lara Díaz. Universidad de Cienfuegos, 2007.
- ARNAZ, J. *El currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la planeación curricular*, Editorial Trillas, México, p (9-37). 1990.
- CAMPISTROUS, L., y RIZO, C., *Indicadores e investigación educativa* (Segunda Parte), artículo en formato electrónico. 1998.
- CASANOVA, M. A. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla. 1997.
- CASTILLO LUGO, Eduardo. *Currículo y proyecto educativo institucional*. Kinesis Editorial. Colombia. 1996.
- COLL, C. *Un modelo de currículo para la enseñanza obligatoria en Psicología y Currículo*. México, Piados. 1992.
- CHOMSKY Noam, y HEINZ Dietrich: *La sociedad global*. Editora Abril. Cuba. 1997.
- CRUZ S, y otros. “El diseño curricular de carreras universitarias en la concepción de la ESC”. *Revista electrónica del MES*. v. VII, núm. 3, p. 4. 2002.
- DE ALBA, Alicia. “Del discurso crítico al mito del currículum”. *Perfiles educativos*. CESU-UNAM. México. 1993.

- _____. *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*. México. 1991.
- DE ARMAS RAMÍREZ, Nerelys; Josefa LORENCES GONZÁLEZ; José Manuel PERDOMO VÁZQUEZ. *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Universidad Pedagógica “Félix Varela”. Documento electrónico, s/f.
- DE IBARROLA, María. Cómo elaborar programas de estudio. En *Diseño de planes de estudio*, v. 2, núm. 6, UNAM, México. 1984.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. “La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos”. *Revista Investigación Educativa*, v. 18,2. Evaluación de programas educativos. Ramón Pérez Juste (coordinador) p. 289-317. 2000.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayo sobre la problemática curricular*. Editorial. Trillas. 1992.
- _____. *Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares*. México. 1994.
- _____. “Sistema modular y currículum: ayer, hoy y mañana”. *Rev. Cub. de Educación Superior*. (La Habana).1996.
- _____. *El Currículo escolar. Surgimiento y Perspectivas*. Edic. Argentina. 1997.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Editorial Trillas. 1992.
- _____. *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral*. Tecnología y Comunicación Educativa (México). 1993.
- ESTEBARAN GARCÍA, Araceli. *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla. Texto electrónico. 1996.
- FERNÁNDEZ, Alejandrina. *El currículum como proyecto institucional*. Univ. Central de Venezuela. 1991.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A., y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. *Seguimiento y evaluación de los procesos didácticos*. Madrid. Fondo Formación Empleo. 1989.
- FUENTES, Homero C. *Diseño curricular cubano*. C.E.E.S. “Manuel F. Gran”. Santiago de Cuba.1997.
- GAMBOA, Ingrid. *Una conversación acerca del currículum*. IIME. Guatemala. 1993.
- GIMENO, SACRISTÁN, José. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya, Madrid. 1995.
- _____. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, S.L., España. 1994.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Miriam; Adela HERNÁNDEZ DÍAZ; Herminia HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ; Teresa SANZ CABRERA. *Currículum y formación profesional*. Universidad de la Habana. Centro de estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. La Habana, 2003.
- GONZÁLEZ, O. *Currículum: diseño, práctica y evaluación*. CEPES, Universidad de la Habana. Impresiones Ligeras. 1995.

- GONZÁLEZ, P. O. El currículo en el marco del planeamiento y la administración institucional. Conferencia impartida en el III Curso Internacional sobre Planeamiento y Administración de Instituciones de Educación Superior. Monografía (1ra Parte). Editado por la UNESCO y la Universidad de la Habana, 1994.
- LARA DÍAZ, L; NAVALES COLL, M; VALDÉS GUADA, A. *Procesos para la toma de decisiones y mejoras en el contexto educativo*. Universidad de Cienfuegos. 2002.
- LÁZARO MARTÍNEZ, Ángel J. “Los indicadores en el proceso evaluador”. *Revista Apuntes de Educación*, núm. 43, oct-dic 1991.
- LECOMPTE, M. D. *Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. 1995.
- PANZA, Margarita. *Pedagogía y currículum*. Edit. Guernica. México. 1997.
- PÉREZ PÉREZ, R. *El currículum y sus componentes*. Editorial Oikos-Taus. Barcelona. (1994).
- ROZADA MARTÍNEZ, José María; César CASCANTE; Josetxu ARRIETA GALLASTEGUI. *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gestión Editorial. Gijón. Asturias, 1989.
- RUIZ, E. “La investigación curricular en México”. En *Perfiles Educativos*. México. 1992.
- RUIZ RUIZ, J. M. *Teoría del currículum. Diseño y desarrollo curricular*. 2ª ed. Madrid: Editorial Universitas,. Rodríguez Dieguez. 2000.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. 3ª edición. Ediciones Morata, Madrid, 1991.
- _____, La investigación del currículum y el arte del profesor, *Acción Pedagógica*, v. 4 (1y2), Venezuela. 1996.
- STUFFLEBEAM, Daniel L., Anthony J. SHINKFIELD. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. 1995.
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículum*. 9ª ed. Buenos Aires: Ediciones Troquel. 1991.
- TABEADA ARANZA O. *Principales corrientes del diseño curricular y sus implicaciones en los diseños de los planes de estudios*. Univ. México, 1993.
- TEJEDOR, F. Javier, Ana GARCÍA-VALCÁRCEL; Ma. José RODRÍGUEZ CONDE. “Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo”. *Revista Investigación Educativa*, núm. 23, 1994, p. 93-120.
- TYLER, R. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel. 1976.
- VALDÉS E.; PORTUONDO, R. *Elementos de teoría y diseño curricular*. CECEDUC. Universidad de Camagüey. 2ª versión. 2000.
- VELA, V. J. “Educación superior: Inversión para el futuro”. *Revista Cubana de Educación Superior*, v. XX, núm. 1, p. 3. 2000.
- VILLARREAL C. *El currículo de la ES. Concepción. Bases y fundamentación Pedagógica*. 1999.

Anexo I: Estrategia de evaluación curricular

FASES	INTERROGANTES	ACCIONES
1) Elaborar plan de auto-evaluación	¿Qué se va a evaluar? ¿En qué contexto se va a evaluar? ¿Por qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quién encarga la evaluación? ¿Quién evalúa? ¿Qué cualificación se requiere? ¿En qué momento se evalúa? ¿Qué aspectos del programa serán evaluados? ¿Cuáles son los indicadores y criterios de evaluación?	· Seleccionar la licenciatura. · Delimitar la realidad a evaluar. · Familiarizarse con el programa curricular y su contexto. · Análisis del modelo pedagógico que sustenta la carrera. · Definir a quién se destina el resultado de la evaluación. · Elegir el enfoque y el tipo de evaluación. · Comprometer a todos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera. · Definir el papel del evaluador. · Establecer la temporalización. · Identificar las variables, indicadores y criterios de evaluación.
2) Instrumentar y recoger la información	¿Cómo recoger la información? ¿Qué fuentes de información y datos van a ser utilizados? ¿Con qué se evalúa?	· Seleccionar técnicas, métodos y procedimientos para la recogida de información. · Seleccionar documentos normativos, indicaciones, resoluciones ministeriales, modelo del profesional, plan de estudios, plan del proceso docente. · Elaborar instrumentos para la recogida de información.
3) Analizar y valorar la información	¿Qué aspectos considerar en el análisis? ¿Qué fases incluye el análisis y elaboración de los resultados?	· Valorar las opiniones recogidas a través de los diferentes métodos empleados. · Procesar la información. · Triangular los resultados obtenidos. · Emitir juicio de valor. · Tomar decisiones.
4) Presentar los resultados	¿Qué aspectos debe tener el informe de autoevaluación? ¿A quién se va a comunicar los resultados? ¿Quién va a hacer uso de la información y a quién va a afectar? ¿Cómo se va a guardar la confidencialidad? ¿Qué compromisos y responsabilidades? ¿Qué decisiones pueden ser adoptadas a partir de los informes? ¿Se ha logrado lo que se propuso en el programa? ¿Cuál es el propósito de los resultados?	· Precisar los resultados del proceso. · Identificar los logros y las insuficiencias de la carrera objeto de investigación. · Elaborar informe conclusivo de la autoevaluación. · Informar a los implicados los resultados. · Elaborar un plan de mejora que apunte al perfeccionamiento del programa. · Acordar condiciones y compromisos.

Concepción de la evaluación y el seguimiento en el Modelo Curricular Integral de la UAEH 2007 a nivel licenciatura para la formación holística del profesionista

Francisco José VEIRA DÍAZ
Lourdes Teresa CUEVAS RAMÍREZ
Ernesto BOLAÑOS RODRÍGUEZ
Catalina POLO JIMÉNEZ

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de establecer la concepción de la evaluación y el seguimiento curricular en el programa educativo y el proceso de aprendizaje y enseñanza, atendiendo a sus actores principales: el estudiante y el académico, con el propósito de contribuir a la formación holística (integral) del futuro profesionista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), lo cual permitirá al estudiante, una vez implementada esta concepción dentro del diseño o rediseño curricular de los programas educativos de nivel licenciatura, contar con la capacidad de afrontar las exigencias, retos y desafíos del entorno.

Este trabajo ofrece algunas sugerencias que permiten implementar y dar continuidad al proceso de diseño y rediseño curricular de los programas educativos de nivel licenciatura, debido a que esta concepción de evaluación y seguimiento facilita la detección de las deficiencias, incongruencias, omisiones, reiteraciones, inviabilidades, anacronismos, rigidez curricular, ineffectividad, entre otros del proceso educativo, así como fortalecer y consolidar los aspectos que promuevan en su aplicación la formación integral de los profesionales universitarios, con la intención de tomar decisiones y por ende alcanzar una mejora continua en la calidad educativa.

Palabras clave: evaluación y seguimiento, evaluación curricular, evaluación curricular interna, evaluación curricular externa, acreditación y certificación.

Introducción

Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza como una parte integral de los mismos. Se deben tener en cuenta las decisiones pedagógicas para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del estudiantado, en promover aprendizajes con sentido y valor para los estudiantes.

En el proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica evaluar el programa, el proceso de aprendizaje y enseñanza, la acción docente, el contexto físico y educativo, el currículo, los aspectos institucionales, entre otros.

Al evaluar un programa educativo es necesario tener en cuenta el carácter participativo de todos los actores involucrados en el mismo y los estudios del contexto. Esto significa que se deben aplicar instrumentos o técnicas cualitativas y cuantitativas a estudiantes, académicos, autoridades, padres de familia, empleadores, comunidad en general, con el propósito de determinar logros y deficiencias internas y externas que permitan un mejoramiento continuo en búsqueda de la calidad educativa.

Con relación al contexto, se debe partir de la realización de estudios de pertinencia y factibilidad que fundamenten la viabilidad y la razón de ser del programa educativo con respecto al encargo social que ha de cumplir, satisfaciendo las demandas y expectativas de la sociedad y las exigencias del mercado laboral, así como los avances científicos tecnológicos disciplinares de una determinada profesión.

Los problemas de la evaluación no se van a solucionar tan solo porque los académicos conozcan los instrumentos evaluativos innovadores y sepan aplicarlos; éstos se irán depurando si les permite analizar el significado y el sentido de la evaluación en los diferentes escenarios.

Se debe señalar que la evaluación es parte integral de la enseñanza; de hecho, se puede afirmar que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la evaluación. En consecuencia, una mejora en las propuestas de aprendizaje y enseñanza también requiere necesariamente un cambio significativo en los modos de entender y realizar la evaluación (Jorba y Sanmartí, 1993).

Sin la actividad evaluativa difícilmente se puede asegurar que ocurra algún tipo de aprendizaje, cualquiera que éste fuera, o se dificultaría saber sobre los resultados y la eficacia de la acción docente y los procedimientos de enseñanza utilizados. Sin la información que proporciona la evaluación tampoco se tienen argumentos suficientes para proponer correcciones y mejoras.

En algunas ocasiones, como señala Coll y Martín (1991), la toma de decisiones y la búsqueda de mejora estarán más dirigidas a los procesos de aprendizaje, entre otras, a las acciones o estrategias educativas, aunque lo ideal es que sean contempladas ambas dimensiones y las complejas relaciones que establecen. Existen dos tipos de funciones en la evaluación de los aprendizajes: la función pedagógica y la social.

La función pedagógica tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, se evalúa para obtener información

que permita, en un momento determinado, saber qué pasó con las estrategias de enseñanza y cómo es que están ocurriendo los aprendizajes de los estudiantes, para que en ambos casos sea posible realizar las mejoras y ajustes necesarios. En consecuencia, esta función pedagógica es un asunto central para la confección de una enseñanza verdaderamente adaptativa.

La función social de la evaluación se refiere a los usos que se dan de ésta más allá de la situación de aprendizaje y enseñanza, y que tienen que ver con cuestiones como la selección, la promoción, la acreditación, certificación y la información a otros. Esta función ha tendido a prevalecer por encima de la anterior, debido a la idea de que evaluar es aplicar exámenes al final del proceso instruccional o calificar y asignar un número que certifique si se ha aprendido o no.

En el proceso de evaluación y seguimiento curricular que asume el Modelo Curricular Integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en la reforma del nivel licenciatura 2007, se establece como un par dialéctico en el que uno no puede concebirse sin el otro. Para cuestiones de redacción en el presente trabajo se denotará como evaluación y debe estar orientado en dos direcciones fundamentales de trabajo. La primera se refiere al diagnóstico interno, la evaluación de la congruencia interna de las unidades de aprendizaje,⁶ diagnóstico de necesidades formativas del personal académico, la caracterización de los procesos de aprendizaje y enseñanza; y la caracterización del trabajo de las academias. La segunda dirección refiere a la organización y desarrollo del trabajo metodológico, a la actualización o modificación de las unidades de aprendizaje, a la instrumentación de las formas del trabajo metodológico para el mejoramiento de las prácticas docentes, a la implantación del trabajo metodológico a nivel semestre y academia.

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo general de este artículo radica en proponer la noción de evaluación y seguimiento curricular con la finalidad de detectar logros y deficiencias del programa educativo y de los procesos de aprendizaje y enseñanza, para que se coadyuve a la formación integral de los profesionistas con la intención de tomar decisiones para la mejora continua.

Evaluación curricular

La evaluación curricular es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico, así como síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora la conformación estructural y el desarrollo del programa educativo. Este proceso permite la comprensión y conformación de valoraciones, tendentes a apuntalar la importancia de la comprensión misma del

6 Es un conjunto de acciones de formación integradora y globalizadora, interrelacionada con otras unidades que conforman los ejes temáticos, cuyos contenidos debe ser seleccionados a partir de la disciplina misma y de los campos problemáticos procurando relacionarlos de manera inter y trasdisciplinario; utilizando como estrategia didáctica la enseñanza problemática o alguna otra que posibilite el manejo de éstos en diversos contextos y áreas del conocimiento. Incluye temas sugeridos por los contenidos de los ejes trasversales, propicia la investigación colectiva con un alto nivel de compromiso, tiene como referencia la formación de un elemento de la competencia a formar. Puede asumir todas las modalidades posibles de organización tales como: curso, taller, seminario, actividades de investigación, trabajo de servicio social, práctica profesional, estancias, asistencia a eventos académicos, artística, deportiva, entre otras.

proceso curricular, su consolidación y la necesidad de su transformación, ya sea en un sentido radical general o en un sentido particular posibilitando la toma de decisiones (Pérez Maya, *et al.*, 2007).

La evaluación curricular como campo problemático se ha convertido, en las últimas décadas, en un fenómeno necesario al interior de todos los niveles educativos en muchos países.

El éxito del proceso de evaluación curricular está dado en la medida en que se establezca un modelo participativo, donde los sujetos involucrados en el aprendizaje y enseñanza (estudiantes, académicos, directivos y evaluadores) participen activamente.

Acreditación y certificación

Para Moran Oviedo (Pansza, Pérez y Moran, 1987, p. 110), la acreditación se refiere a aspectos concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudios y que tienen que ver con el problema de los resultados. La evaluación implica a la acreditación, la evaluación comprueba que se cumplan los criterios de la acreditación. La acreditación la ofrece la institución educativa de acuerdo con los logros del estudiante, predeterminados por la misma institución, la cual establece los criterios que deben cumplirse para otorgar el reconocimiento. Los académicos son los encargados de verificar que los criterios se cumplan y toman la decisión.

La certificación implica dar algo por cierto e incluso, hacerlo constar públicamente mediante un documento. La certificación puede cumplir varios objetivos, entre ellos el certificar la capacidad para ejercer una profesión o una actividad profesional. De acuerdo con lo anterior, existen diferentes tipos de certificación, los que en función de los objetivos que se persigan pueden ser realizados por diversas instancias, distinguiendo en México diferentes modalidades de certificación:

- Certificación académica
- Certificación oficial
- Certificación profesional internacional
- Certificación nacional y local.

Evaluación curricular interna

Dentro de la evaluación curricular interna se consideran al programa educativo, desde los indicadores de eficiencia y eficacia (*Figura 1*), y los procesos de aprendizaje y enseñanza; en estos últimos se tienen en cuenta a los actores principales que son los estudiantes y docentes, ambos involucrados en los procesos de acreditación y certificación.

Evaluación curricular interna vista desde el programa educativo

En la evaluación curricular interna para valorar la eficiencia del aprendizaje y enseñanza (Glazman e Ibarrolla, 1983), se deben declarar criterios de índole principalmente pedagógicos relacionados con el programa educativo, como los siguientes:

- **CONGRUENCIA DEL PROGRAMA EDUCATIVO.** Equilibrio y proposición de los elementos que lo integran a partir del análisis de los objetivos generales de las unidades de aprendizaje confrontados con los objetivos curriculares del programa educativo, que permitan verificar la congruencia con el perfil de egreso y con la estructuración y organización curricular.
- **VIABILIDAD DEL PROGRAMA EDUCATIVO.** La viabilidad del programa con respecto a los recursos tanto en su existencia y accesibilidad.
- **CONTINUIDAD E INTEGRACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO.** Se determina la relación entre los objetivos de la unidad de aprendizaje semestral y su interrelación con los objetivos curriculares. Es recomendable estudiar la ubicación de la unidad de aprendizaje en el programa educativo en correspondencia con los ejes temáticos, campos problemáticos y los núcleos de formación a los que pertenece, estructuración lógica y secuencial de los contenidos.
- **VIGENCIA DEL PROGRAMA EDUCATIVO.** Se valora la actualidad de los contenidos en correspondencia con los adelantos científico-técnicos, en función de los objetivos generales de la unidad de aprendizaje y del perfil de egreso.
- **ANÁLISIS DE LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL PROGRAMA EDUCATIVO.** Conforma un diagnóstico de la situación actual del mismo y su organización, lo cual permite tomar decisiones acordes con los objetivos curriculares y las políticas establecidas. *Fortalezas:* son los recursos y capacidades especiales con que cuenta el programa educativo que lo distinguen de otros. *Debilidades:* Son aquellos factores que colocan al programa educativo en una posición desfavorable con respecto a otros.
- **FLEXIBILIDAD CURRICULAR.** Se caracteriza por una organización en torno a los núcleos de formación, comprende los cursos que permiten profundizar en un área del programa de

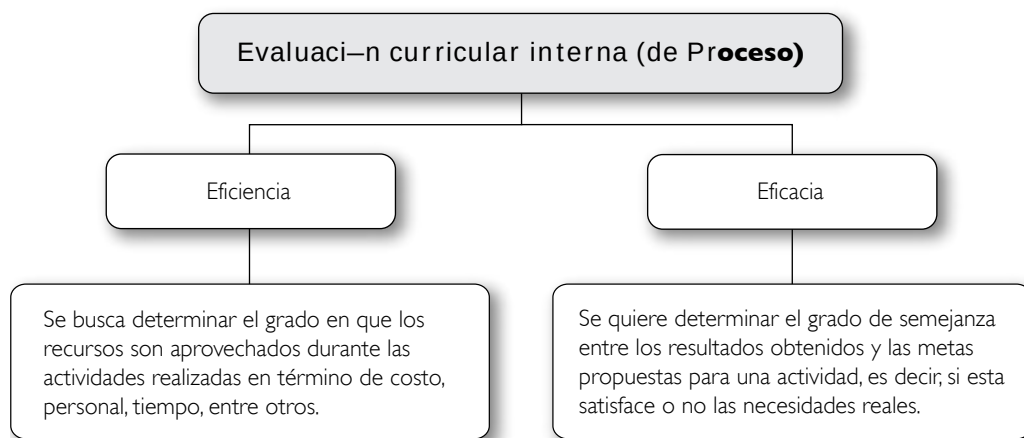


Figura 1. Indicadores de Eficiencia y Eficacia para la Evaluación curricular interna

estudios, la seriación disminuye respecto de la organización tradicional, sin embargo se señalan las unidades de aprendizaje de manera previa, evita la duplicidad de las unidades de aprendizaje, promueve la constante revisión y actualización de los programas educativos, favorece la investigación departamental y la implantación del sistema de créditos, la integración de opciones terminales, favorece la conclusión del programa y por consecuencia la titulación.

Con respecto a la evaluación curricular interna de la eficacia según Arredondo se propone la realización de un análisis del comportamiento de los siguientes indicadores:

■ Competitividad académica

Evolución del programa educativo de licenciatura reconocido por su buena calidad, por los esquemas y procedimientos del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

Evolución del número de egresados registrados en la Dirección General de Profesiones (DGP).

■ Capacidad académica

Nivel de habilitación de la planta académica.

Académicos de tiempo completo con perfil deseable y PROMEP.

Académicos de tiempo completo adscritos al Sistema Nacional de Investigadores y al Sistema Nacional de Creadores.

Evolución de los Cuerpos Académicos.

■ Trayectoria escolar

Eficiencia terminal.

Eficiencia de egreso.

Rezago educativo.

Tasas de promoción.

Tasas de deserción.

Eficiencia terminal de titulación.

Eficiencia de titulación con relación al egreso.

Tasa de retención.

Tiempos medios de egreso.

Tasas de aprobación.

Rendimiento escolar.

Bajo esta perspectiva, se recomienda que para llevar a cabo este proceso en el programa educativo se deben considerar los criterios emitidos por la Dirección General de Evaluación

y la Dirección General de Planeación de la UAEH, a través del Programa Anual Operativo (PAO) y los resultados del proceso de evaluación curricular efectuados por la Dirección de Educación Superior de la misma institución, en coordinación con la Comisión Institucional de Currículum (CIC) y las respectivas áreas del conocimiento del programa educativo, así como los resultados de los procesos de autoevaluación desarrollados por los cuerpos colegiados.

La evaluación curricular interna vista desde los procesos de aprendizaje y enseñanza

La evaluación curricular interna vista desde los procesos de aprendizaje y enseñanza es permanente y colegiada, con base en criterios de objetividad, subjetividad, confiabilidad y validez de sus fundamentos e instrumentos y se desarrolla considerando a los actores principales: estudiantes y académicos.

En relación con la evaluación curricular interna de la eficiencia de los procesos de aprendizaje y enseñanza, Arredondo opina que deben estudiarse los siguientes aspectos:

- Tasas de efectividad y costo promedio por semestre, por actividad instruccional, por grupos de estudiantes, por estudiantes individuales, por actividades teóricas y prácticas, entre otras.

En la evaluación curricular interna, al evaluar la eficacia (o efectividad) de los procesos de aprendizaje y enseñanza se realiza un estudio de seguimiento de egresado que considera los mismos aspectos que para el programa educativo:

- Análisis de los egresados y sus funciones profesionales
- Análisis de los egresados y de los mercados de trabajo
- Análisis de la labor del egresado a partir de su intervención en la solución real de las necesidades sociales.

Consideraciones de la evaluación curricular interna en los procesos de aprendizaje y enseñanza para el estudiante

Es un proceso más de la formación del estudiante, capaz de organizar y dirigir su aprendizaje y tiene que ser individual.

Es constructiva y constantemente reformulada en la teoría y la práctica con miras a mejorar la eficiencia y la calidad de la educación, integral e integradora de experiencias y aprendizajes logrados por diversos medios, por lo que evidencia su carácter educativo.

En la heteroevaluación, el (los) académico(s) evalúa(n) teniendo en cuenta la autoevaluación y la coevaluación, y coordina(n) el análisis y la interpretación de los resultados, realizado conjuntamente con los estudiantes. La coevaluación intragrupo para los académicos se desarrolla mediante una evaluación entre sí, organizados en grupos y la autoevaluación⁷ es realizada por el académico o por el propio estudiante.

⁷ Autoevaluación. Reflexionar sobre el propio desempeño, no importa si son estudiantes o académicos.

En la coevaluación intragrupo, los estudiantes se evalúan entre sí, organizados en grupos no mayores de cinco. En la coevaluación intergrupo los grupos también pueden evaluarse entre ellos y en la coevaluación intergrupo los grupos también pueden evaluarse entre ellos.

Integra las competencias mostradas por evidencias de desempeño y no utiliza una escala de calificación porcentual, numérica o alfanumérica, no se deben comparar los resultados de un estudiante con los del otro. Se centra en resultados de aprendizaje.

Identifica a la práctica como una forma de aprendizaje y como un medio para consolidar el conocimiento.

La evaluación curricular interna en el proceso de aprendizaje y enseñanza se lleva a cabo a través de dos procesos estrechamente vinculados:

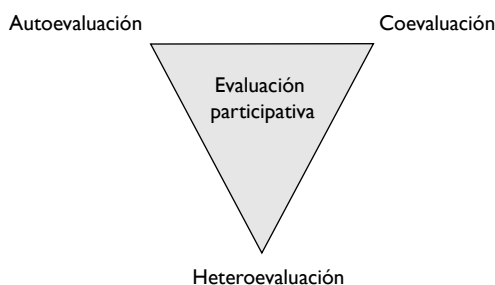
LA ACREDITACIÓN, inmersa en un proceso de formación integral, de las unidades de aprendizaje realizada por el docente atendiendo a los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y de competencias, siendo la Dirección de Control Escolar de la UAEH la instancia encargada de administrar los resultados de este proceso.

LA CERTIFICACIÓN es académica y consiste en la emisión de un título al egresado, que avala la acreditación del proceso de formación integral y un certificado que ratifica la acreditación de las competencias alcanzadas por los estudiantes. En el caso de las salidas laterales se considera el perfil progresivo del programa educativo y la Dirección de Control Escolar de la UAEH emite un certificado que reconoce los niveles de competencia logrados hasta el momento.

Consideraciones de la evaluación curricular interna en los procesos de aprendizaje y enseñanza para el académico

Papel del académico al evaluar los procesos de aprendizaje y enseñanza

El académico toma en cuenta que éste se realice de forma continua, sistemática y participativa,⁸ integrando procesos de auto, hetero y coevaluación: individual, grupal y externa.



Los grupos colegiados establecerán las normas para la evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje. Se debe planear combinando conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas de manera dis, inter y transdisciplinaria.

8 Posada Álvarez, Rodolfo (s/f). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante.

Es importante resaltar que el proceso de evaluación es integral e incorpora como dispositivo pedagógico la evaluación de competencias genéricas y específicas, fundamentada en la recopilación de evidencias⁹ que informen acerca del cumplimiento de las unidades de aprendizaje; en suma, si un egresado es competente, o aún no, para su futura actividad profesional.

Las evidencias por encontrar serán:

- Evidencias por desempeño: descripción detallada de las situaciones requeridas para dar cumplimiento a una norma establecida, señalando cuántas evidencias se necesitan.
- Evidencias por producto: descripción de productos esperados o requeridos del aprendizaje.
- Evidencias de conocimiento: se subdividen a su vez en evidencias de base: conocimientos de métodos, principios, procedimientos y teorías que le permiten a un estudiante ser competente, y evidencias circunstanciales: conocimientos que facultan a los estudiantes a tomar decisiones en diferentes circunstancias y están relacionados directamente con el conocimiento de información, sistemas de producción, responsabilidad y ética.
- Evidencias de actitud y valor: indican la disposición personal del estudiante para realizar acciones que se consideran favorables o deseables en diversas situaciones.

Evaluación del académico en los procesos de aprendizaje y enseñanza

En el caso de los académicos, la acreditación y certificación de competencias laborales docentes se llevará a cabo considerando los criterios establecidos por la Dirección General de Evaluación en coordinación con el Centro Universitario de Formación a través del área de Certificación en Normas Técnicas de Competencia Laboral Docente, ambas direcciones pertenecientes a la UAEH, lo cual responde al perfil del docente de la UAEH.

Evaluación por parte del académico en el proceso de aprendizaje del estudiante

Evaluación diagnóstica

“Esta evaluación se hace al comienzo del proceso de aprendizaje y enseñanza con el fin de adecuar este proceso a los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes y de cada uno de ellos en particular.” (Ander-Egg, 1977). Permite a los estudiantes y al académico determinar necesidades de formación.

Este tipo de evaluación ayuda a los académicos a caracterizar al estudiante para establecer estrategias de mejora continua, identificar nuevas áreas por desarrollar y diagnosticar los conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, valores y aptitudes previos mediante la autoevaluación, encuestas, entrevistas, exploración a través de preguntas, entre otras. La evaluación diagnóstica se desarrolla en los escenarios de aprendizaje (áulico, real y virtual).

9 “Los instrumentos para recabar evidencias pueden ser: entrevistas, cuestionarios, pruebas (orales, escritas y prácticas), informes, observaciones, juegos de roles, estudios de casos, diarios, debates, discusiones, portafolios, entre otros.” Solar R. María Inés. Centro Universitario de Desarrollo. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Agosto 2005.

Evaluación formativa

Es la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza. En ella se retroalimenta el proceso de formación y todos los elementos que intervienen en él. Informa al estudiante acerca de la calidad de su desempeño y su ritmo de avance hacia el logro de los resultados de aprendizaje del currículum y el nivel de competencia alcanzado. Es la función más útil y constructiva de la evaluación, tanto para profesores como para estudiantes. Consiste en que todos los estudiantes son evaluados a lo largo de todo el proceso de aprendizaje para que ellos y sus docentes obtengan información que se pueda utilizar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Este tipo de evaluación permite confirmar resultados de aprendizajes, producir un registro de los logros permanentes, apoya a los facilitadores a identificar, diseñar e implementar técnicas y estrategias que ayuden a los estudiantes a fortalecer sus conocimientos, habilidades, hábitos, valores, actitudes y aptitudes, mediante actividades de trabajo concreto, estudios de caso, actividades prácticas, actividades relacionadas con el trabajo profesional, en el sector profesional, evaluación por el grupo del estudiante, trabajo en proyectos, tareas, entre otros, y también se lleva a cabo en los diferentes escenarios de aprendizaje.

Evaluación de competencias

La evaluación de competencias determina si el estudiante ha adquirido los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y aptitudes requeridos por los estándares, normas o criterios de desempeño de un elemento o nivel de competencia.

El proceso de evaluación de competencias abarca los siguientes pasos: 1) Definición de objetivos, 2) Recolección de evidencias, 3) Comparación de evidencias con los objetivos, y 4) Formación de juicios.

Para evaluar las competencias en las unidades de aprendizaje se recomienda considerar que éstas se adquieren de manera gradual y para ello se deben tener en cuenta los niveles de dominio de las mismas.

Técnicas de evaluación

En la evolución histórica de la evaluación se pueden apreciar los cambios cuantitativos y cualitativos que ha sufrido, pasando de una concepción centrada fundamentalmente en la valoración de productos mediante la aplicación de instrumentos estandarizados presumiblemente científicos, hasta llegar a una concepción mucho más amplia y comprensiva de la evaluación en la que intervienen múltiples agentes, se emplean variados métodos de investigación, centrada no sólo en productos sino también en procesos, vista como una dimensión con variados ángulos e implicaciones pedagógicas, sociales, políticas, entre otras, para todos los que intervienen en ella.

Con el devenir histórico, la objetividad ha sido abordada con mayor relevancia y en la actualidad la subjetividad en la evaluación cumple una función más importante en el juicio que en la descripción, pero la subjetividad no tiene por qué implicar arbitrariedad. Una evaluación sistemática intenta evitar el juicio arbitrario, al proporcionar una descripción tan objetiva

como sea posible y al fomentar procesos de juicio explícitos y abiertos a la discusión (Nevo, 1997).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es válido resaltar la aplicación que el académico desarrolla para la implementación de la evaluación educativa, referida al uso de todas aquellas técnicas, instrumentos y procedimientos que suelen utilizarse en las distintas prácticas educativas y que respondan a las exigencias de las estrategias didácticas para abordar los contenidos de las unidades de aprendizaje.

Por técnicas de evaluación se entiende el conjunto de instrumentos, situaciones, recursos o procedimientos que se utilizan para obtener información (evidencias) sobre la marcha del proceso de aprendizaje y enseñanza. A continuación se hace referencia a algunas de ellas de acuerdo con la clasificación de Berliner (1987) (Figura 2).

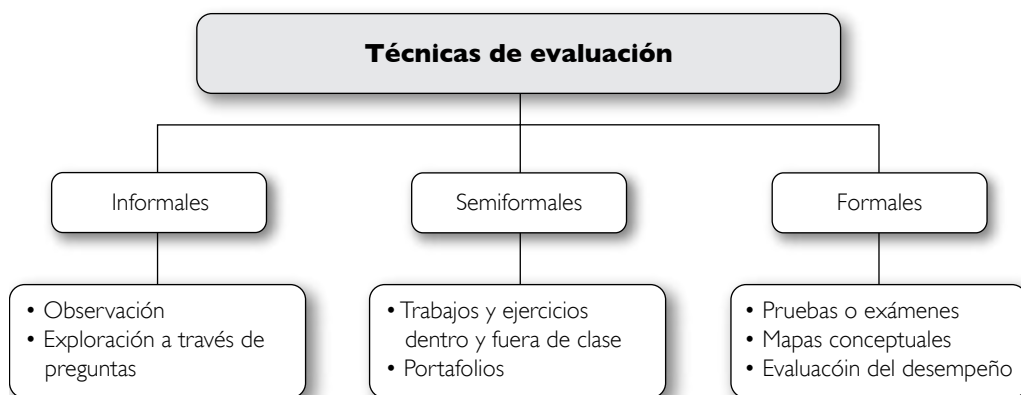


Figura 2. Clasificación de las técnicas de evaluación, según Berliner (1987).

Acreditación de la unidad de aprendizaje

Para la acreditación de la unidad de aprendizaje se prioriza la evaluación cualitativa, por lo que la calificación será expresada a través del siguiente juicio de valor:

- Excelente, muy bueno, bueno, suficiente e insuficiente.

Considerando que cada programa educativo establece de forma colegiada los criterios para cada juicio de valor, atendiendo al carácter integral del proceso de formación.

A nivel general la calificación debe responder a los siguientes principios:

- *Claridad:* Debe quedar perfectamente claro para todos los usuarios (estudiantes, padres, administrativos, otros académicos, orientadores,...) el significado de los términos utilizados.
- *Sencillez:* Asequibilidad a sus diferentes usuarios.
- *Homogeneidad:* Que los términos signifiquen lo mismo, es decir que los estándares de la valoración no varíen mucho de unos académicos a otros.

- *Facilidad para los académicos*: Se debe considerar la economía de los recursos en tiempo y esfuerzo que cada profesor utilice para la evaluación del proceso y evitar así el fracaso de éste.
- *Convergencia de indicios*: Cuidar que la calificación emitida sea congruente con la calidad de las evidencias recolectadas.

Evaluación curricular externa

En la evaluación curricular externa se considera también al programa educativo y los procesos de aprendizaje y enseñanza éstos con los indicadores de eficiencia y eficacia (o efectividad), según se aprecia en la Figura 3, y los procesos de acreditación y certificación llevados a cabo por organismos nacionales e internacionales.

La evaluación curricular externa se refiere principalmente al impacto social que tiene el egresado, el académico y el programa educativo.

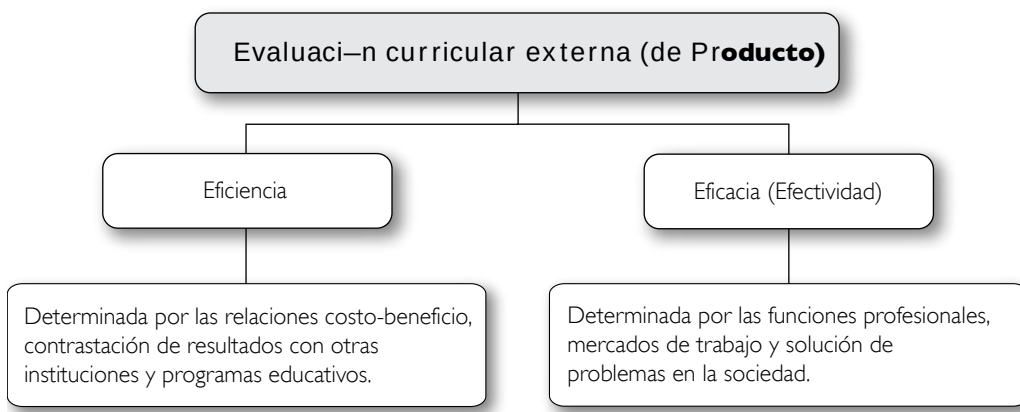


Figura 3. Indicadores de eficiencia y eficacia para la evaluación curricular externa

En relación con la evaluación curricular externa de la eficiencia, del programa educativo, sobresale la importancia que tiene el estudio del empleo de recursos y costos, por ejemplo, el mismo número de egresados que resuelvan los mismos problemas sociales con menos recursos serán mas eficientes externamente. Arredondo, opina que debe estudiarse para analizar la eficiencia curricular externa: el costo por todo el programa educativo y la contrastación de resultados con otras instituciones y programa educativo.

En la evaluación curricular externa, al evaluar la eficacia (o efectividad) del programa educativo se tomarán en cuenta los siguientes procesos:

- **Análisis de los egresados y sus funciones profesionales**: Con éste análisis se pretende determinar qué tipo de funciones profesionales desempeñan realmente los egresados, si se capacitaron para estas funciones o no en el programa educativo, qué utilidad

reportan los egresados, empleadores y beneficiarios de dicha función, que funciones se consideran pertinentes para integrarse al programa educativo.

- **Análisis de los egresados y de los mercados de trabajo:** Para determinar los tipos de áreas y sectores en que los egresados están trabajando, analizando si corresponden a mercados de trabajos tradicionales, novedosos o potenciales, investigar los índices de desempleo y subempleo de los egresados, obtener una relación de empleo en comparación con egresados de otras instituciones.
- **Análisis de la labor del egresado a partir de su intervención en la solución real de las necesidades sociales y los problemas de la comunidad para los que fue diseñado el programa:** En este punto se confrontará con la realidad para descubrir si hay o no un vínculo estrecho entre las instituciones educativas y el sistema social y se podrán estructurar o cambiar los fundamentos, que son la parte medular del aprendizaje y enseñanza.

El programa educativo requiere de un proceso de acreditación y certificación llevado a cabo atendiendo a los indicadores establecidos por organismos nacionales como Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, y organismos internacionales considerando como propuesta al TUNING.

Para la evaluación curricular externa de la eficiencia y eficacia de los procesos de aprendizaje y enseñanza, se tienen en cuenta las mismas consideraciones que se contemplan en la evaluación curricular interna de la eficiencia y eficacia del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Consideraciones de la evaluación curricular externa en los procesos de aprendizaje y enseñanza:

- Los actores principales de los procesos de aprendizaje y enseñanza son los estudiantes y los académicos.
- En relación a los estudiantes el proceso de certificación se lleva a cabo a través de tres modalidades:

CERTIFICACIÓN OFICIAL. Representada por la cédula profesional, que constituye la certificación legal otorgada por la autoridad competente de que un individuo ha cumplido con todos los trámites académicos, legales y administrativos que establece la ley para registrarse y ejercer como profesionista. Ésta brinda reconocimiento como patente a nivel nacional y de por vida y lo otorga la Dirección General de Profesiones (DGP).

CERTIFICACIÓN PROFESIONAL INTERNACIONAL. De las diversas certificaciones que persiguen otros objetivos específicos, podemos destacar las que se pretende que se lleven a cabo para los fines internacionales señalados en las negociaciones para el reconocimiento mutuo entre los países firmantes en los Tratados de Libre Comercio que nuestro país ha suscrito. Ésta puede ser realizada por los consejos que se están creando en el marco de las actividades que realizan los Comités Mexicanos para la

Práctica Internacional de las Profesiones. Esta certificación la otorgan organismos internacionales.

CERTIFICACIÓN DE CARÁCTER NACIONAL Y LOCAL. Cabe mencionar aquellas de carácter nacional y local que son requeridos cada vez más por los empleadores, sean públicos o privados, con la intención de tener mayores garantías de la competencia profesional de los profesionistas que se contraten. Éstas pueden ser otorgadas por los propios gremios de profesionistas, mediante “cuerpos de pares” creados en el marco de los organismos colegiados de la rama correspondiente. Asimismo, son otorgadas por organismos nacionales.

Estas dos últimas formas de certificación, pueden referirse con el concepto de certificación profesional que están encaminadas a la evaluación de los niveles de competencia profesional y se abocan a la medición de la actualización de los conocimientos; las habilidades, destrezas y capacidades; los conocimientos y experiencia adquirida, así como las actitudes y valores que deben poseer los profesionistas en el ejercicio de su profesión para garantizarle a la sociedad que dicha práctica se realiza con los niveles de calidad que se consideran adecuados.

En el caso de los académicos, la certificación de competencias laborales docentes se llevará a cabo considerando los criterios establecidos por organismos nacionales e internacionales.

Las instituciones formadoras desarrollan currículos y programas incorporando las normas o estándares de competencias delimitados para cada ocupación o grupo de ocupaciones, los cuales han sido previamente elaborados con la participación activa de los distintos sectores empresariales a partir de las exigencias actuales que se demandan para cada ocupación. Esto significa, por un lado, que los estándares deben estar siendo constantemente actualizados y ampliados por un organismo técnico¹⁰ especialmente dedicado a ello; y correlativamente, implica una disposición por parte de las entidades de formación a actualizar y reformular periódicamente sus currículos y programas.

La certificación de competencias es un proceso permanente de aprendizaje a lo largo de la vida y herramienta integral de mejoramiento del capital humano; constituye un mecanismo de incremento de la movilidad laboral en general, dada la portabilidad de la certificación de sus capacidades técnicas y laborales.

Este proceso puede significar, además, la oportunidad de formalizar la situación de los trabajadores informales apoyando sus posibilidades de acceso a mejores empleos o alternativamente el incremento de la productividad de las empresas informales en su conjunto.

La certificación de competencias es el reconocimiento público, documentado, formal y temporal¹¹ del nivel de desempeño demostrado, efectuado con base en la evaluación de sus

10 Las instancias certificadoras serán, en educación básica, el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA); para educación media superior y superior, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR); y en cuanto a competencia laboral y ocupacional, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) y la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT).

11 En lo que respecta a la temporalidad, las dos primeras certificaciones presentadas en la clasificación anterior son permanentes y las otras dos sí tienen un límite de tiempo.

competencias en relación con la norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo. Bajo esta definición, adquiere “valor de información” todo aprendizaje previo que contribuyó a desarrollar el conjunto de capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes, valores y la capacidad de movilizar los distintos saberes y poner en juego soluciones creativas en el ejercicio de la profesión.

La introducción del enfoque de competencias y la preocupación cada vez más generalizada por mejorar la calidad de los sistemas de formación, hacen que se requieran indicadores de la capacidad real. La certificación de competencias otorga un reconocimiento público y oficial a un conjunto de saberes y capacidades reales del sujeto.

La certificación basada en competencias es un reconocimiento temporal de la capacidad demostrada por el sujeto; lo que hace la certificación de la competencia es introducir al individuo en un proceso continuo de sucesivas capacitaciones y certificaciones, puesto que es el momento cumbre o sintético de un proceso previo de evaluación y formación.

Bajo el concepto de formación continua y permanente se reconoce hoy la vigencia limitada de un certificado; de hecho, su poseedor debe actualizar la certificación en los plazos que se hayan fijado. Esto tiene la finalidad de garantizar que se ha mantenido al tanto de los cambios que la organización del trabajo y la tecnología hayan podido producir en su área ocupacional.

- Se realiza en un marco ocupacional¹² coherente que permita a cualquiera reconocer el contenido de la ocupación que se está certificando.
- Requiere un marco de legitimidad y valoración del certificado. Ello significa que lo valoren tanto los empresarios como los trabajadores y el Estado.
- Debe llevarse a cabo con un mecanismo sencillo, no burocratizado y menos costoso para el usuario que otras alternativas.
- Tener legitimidad y credibilidad. Es decir, el proceso de certificación debe nacer de un mecanismo institucional creíble y socialmente reconocido. Si existen muchos tipos y fuentes de certificados, pronto los malos certificados desplazarán a los buenos. Mucha gente acudirá a las certificaciones de menor calidad que seguramente serán más accesibles y menos estrictas.
- Facilitar la transparencia. Ello implica que un trabajador sepa lo que el certificado dice de él, lo que se espera de su desempeño, así como el empleador pueda ver, sin lugar a dudas, el tipo y alcance de las competencias poseídas por el trabajador.
- Permitir la configuración del concepto de aprendizaje permanente. Porque efectúa el reconocimiento de todos los saberes y valora los conocimientos y las aptitudes adquiridas en todos los ámbitos de la vida pero también se articula con la oferta de oportunidades de formación, que permitan complementar las competencias aún no poseídas. El proceso de reconocimiento de competencias debe ofrecer todas las posibilidades

12 En esta línea se pueden referir los ejemplos de las cualificaciones profesionales nacionales (NVQ) en el Reino Unido, la matriz de cualificaciones en México o el catálogo nacional de cualificaciones en España.

educativas y formativas para motivar al candidato hacia su desarrollo profesional. Crear una cultura del aprendizaje implica, entre otras cosas, ampliar las oportunidades de formación.

- La base sobre la cual se expide el certificado es una norma¹³ de competencia, la cual está construida a partir de las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente en una situación concreta de trabajo (esa norma puede ser reconocida a nivel sectorial, nacional o internacional).

Conclusiones

La evaluación y el seguimiento son parte fundamental para implementar y dar continuidad al Modelo Curricular Integral de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo 2007, debido a que permiten y facilitan detectar las deficiencias, incongruencias, omisiones, reiteraciones, inviabilidades, anacronismos, rigidez curricular, ineffectividad, entre otros del proceso educativo, así como fortalecer y consolidar en el desarrollo y aplicación de los diseños y rediseños curriculares de los programas educativos de nivel licenciatura, los aspectos que promuevan la formación integral de los profesionistas con la intención de tomar decisiones para la mejora continua.

Bibliografía

- ARRENDONDO, V. A. (s/a). *Evaluación curricular*. Documento inédito. ENEP- Zaragoza: UNAM.
- AUSUBEL, D., et al. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª edición. México: Trillas.
- BENÍTEZ, Ramón, (2004). Planeación didáctica con centro en el aprendizaje. Disponible en: <http://anuies.mx/ipn/2004>, pp. 115 Extraído el 15 de junio de 2007.
- CASARINI, Ratto, M., (1999), *Teoría y diseño curricular*. 2ª edición. México: Trillas.
- CIEES (1995). *Perfil progresivo*. México: CIEES. Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/inicio.php>. Extraído el 21 de agosto de 2007.
- COLL César y Martín (1991) *Psicología y currículum: una aproximación a la construcción del currículum escolar*. México. Paidós.

13 La normalización constituye uno de los procesos clave de los programas y sistemas basados en competencias, porque las normas que resulten de él van a constituir el eje de referencia constante para la creación tanto de los programas formativos como de los mecanismos de evaluación. Su proceso de formulación requiere constituirse de forma muy sistemática y considerar los ajustes sociales, culturales, económicos y tecnológicos, que son de tal magnitud y celeridad que demandan de los individuos, las organizaciones y las sociedades un esfuerzo de aprendizaje continuo. De modo tal que la idea del aprendizaje a lo largo de la vida para todos deja de ser un concepto abstracto, para convertirse en un proyecto social concreto; en: M. Ángel Tamayo y Juan Climent, 1999, p. 4.

- Definición.org (s/a). *Definición de plan*. Disponible en: <http://www.definicion.org/plan>. Extraído el 21 de agosto de 2007.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida, y Gerardo HERNÁNDEZ ROJAS (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- LÓPEZ FRÍAS, Blanca Silvia, y Elsa María HINOJOSA KLEEN (2003). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, et al. (2003). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas. 9a reimpresión.
- GARDUÑO RUBIO, Teresita (2002), *Cuaderno de autoevaluación de competencias docentes*. Dirección General de Servicios Educativos del DF, Coordinación Sectorial de Educación.
- GIMENO SACRISTÁN, José, (1989). *Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GLAZMAN, R. (1994), *Evaluación y exclusión en las escuelas públicas*. México: Paidós.
- Gutiérrez, Ofelia Ángeles (2003). Enfoques y modelo educativos centrados en el aprendizaje. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/185/18501530.pdf>. Extraído el 22 de agosto de 2007.
- MAGENDZO, Abraham, (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ESCUDERO, J. M., et al. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- MORÍN, Edgar, (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. <http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/EdagarMorin.pdf> Francia: UNESCO.
- PANSZA, G. M. et al. (1987). *Operatividad de la didáctica, tomo 2*. México: Gernica.
- PÉREZ MAYA, Coralia, y otros. (2007) *La evaluación y su aplicación*. México: Praxis.
- POSADA ÁLVAREZ, Rodolfo (s/a). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Colombia: Universidad de Atlántico. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>. Extraído el 21 de agosto de 2007.
- RUIZ IGLESIAS, Magalys (2003); “Currículum flexible”. (Sería preferible hacer la distinción entre currículo flexible y flexibilidad en el currículum).
- TAMAYO, M. A., y Juan CLIMENT, (1999). La evaluación y certificación de competencias laborales en el contexto de América Latina. Algunas reflexiones en el caso México. II Foro Iberoamericano sobre Formación y Empleo. Disponible en: <http://www.oei.es/iberfop.html>. Extraído el 21 de agosto de 2007.
- TORRES, Rosa María (1999), Nuevo rol del docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo. Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente, fundación. México: Santillana, p. 180.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO (2004). Dimensión Pedagógica, p. 60-61. En: *Modelo Educativo*. Disponible en: <http://www.uaeh.edu.mx/universidad /modelo.htm> Extraído el 1 de agosto de 2007.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO (2004). *Modelo Educativo*. México: UAEH.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO (2006). *Programa Institucional de Competencias Docentes*. México: CUF.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO (2007). *Modelo Educativo UAEH*, p. 60-61, 96-97. México: UAEH.

Diagnosticar para construir: Una propuesta de modelo tutorial en la escuela secundaria

Emma Leticia CANALES RODRÍGUEZ

Amelia MOLINA GARCÍA

UN RETO importante que hoy en día enfrenta la educación secundaria es preparar a los alumnos para su inserción en la educación media superior o en el ámbito laboral. La orientación educativa, como parte de los procedimientos técnico-académicos que utiliza el sistema educativo para cumplir sus funciones, constituye un instrumento o una técnica social sometida a las tensiones y contradicciones del sistema educativo y en consecuencia de la sociedad en general.

Al interior de las instituciones y en sus diferentes modalidades, la orientación educativa se ha esforzado por cumplir una función de enlace y de mediación entre el individuo y su entorno, tratando de generar mecanismos adaptativos a las condiciones sociales, que generan espacios como la escuela, la familia y el mundo laboral.

A lo largo de su devenir histórico, la orientación ha asumido encargos institucionales de diferente índole y, por tanto, ha desempeñado diversos roles que van desde tareas de conservación de la disciplina, consejerías o asesorías para la atención y canalización de alumnos con problemas de conducta, hasta el intento por distribuir a los alumnos de acuerdo con la matrícula disponible en instituciones de educación superior.

La orientación vocacional se ha utilizado como el lugar común para explicar problemas de deserción, reprobación y cambios de carrera, entre otros (Carpizo, 1986). En todas sus etapas se advierte que la práctica de la orientación se ha basado en enfoques parciales y que en la mayor parte de los casos ha mostrado limitaciones, tanto en lo que se refiere a las posibilidades de desarrollo individual como en lo relativo a su desarrollo académico y social en general.

Indudablemente nos encontramos en un momento en que resulta necesario trascender estos enfoques, de manera que la orientación adopte una definición más clara de su función. Para entenderla, resulta prioritario comprender el contexto en que se realiza su práctica. Por ello, se presentan en este artículo algunos antecedentes sobre su desarrollo en el nivel de secundarias, a partir de dos reformas educativas en tres ámbitos de acción: el primero se refiere a las

características propias de la secundaria, el segundo a las características del contexto en que ésta se desarrolla, y el tercero a los rasgos individuales del adolescente. La conjunción de éstos es el medio natural en que se encuentra inmersa la práctica de la orientación y resulta difícil desvincularlos o bien precisar hasta qué punto alguno de los tres tiene mayor peso sobre el comportamiento que la población estudiantil asume en su estilo de vida (por el que opta).

Este trabajo presenta la propuesta de un modelo preventivo tutorial, que es resultado de un proyecto de investigación¹⁴ realizado en 42 secundarias técnicas y generales de los estados de Hidalgo y Tlaxcala, en el ciclo escolar 2004-2005. El propósito general consiste en aportar algunas líneas de discusión en torno a las ventajas que representan los programas preventivos e integrales de orientación y tutoría como práctica educativa, que constituyen la propuesta de trabajo que se fue conformando a lo largo de la investigación sobre la que se diserta.

La exposición se divide en tres apartados: se inicia con la presentación de lineamientos generales sobre la orientación educativa en secundaria, espacio donde se hace un breve recorrido sobre el papel que ha ocupado esta disciplina en un espacio temporal definido, con motivo del proceso de modernización y reforma iniciado en 1993 hasta la implementación de la Reforma Educativa de Secundaria en 2006. En el segundo apartado se ofrecen algunos resultados relevantes que nos llevaron a la propuesta del modelo considerando los principales ejes de análisis que fueron considerados en la evaluación diagnóstica. En el último apartado se presenta el modelo de intervención tutorial preventivo e integral; éste se articula con la propuesta curricular del espacio de orientación y tutoría en el programa que acuerda la Reforma de Educación Secundaria 2006. Cerramos el trabajo con las conclusiones y recomendaciones más relevantes que apuntan hacia un mejor desarrollo en este espacio de acompañamiento con el alumnado.

La orientación educativa en las escuelas secundarias

Tratar de entender los problemas fundamentales que se enfrentan en la práctica educativa constituye en sí un intento de transformación, en el sentido de dejar atrás la mera reproducción de los hábitos existentes y buscar nuevas estrategias que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Secretaría de Educación Pública, a través de los gobiernos de los estados, establece un Programa Nacional de Orientación Educativa 1989-1994, en el que “considera a la orientación como una actividad inherente a la labor educativa que favorece el desarrollo integral del educando”, ofrece a los estudiantes la posibilidad de elegir una opción adecuada a nivel laboral o educativo, atiende sus necesidades de orientación e información, considera las características y particularidades regionales y estatales así como las oportunidades de empleo que ofrecen los sectores productivos, y promueve la participación en la comunidad educativa para conocer carreras, centros y ofertas de empleo. Durante la educación secundaria la orientación se considera un servicio de apoyo para el alumno, y los orientadores son el vínculo entre el maestro asesor, los padres de familia, directivos y el propio alumno.

¹⁴ Dicha investigación se realizó con apoyo de los fondos SEP/SEByN-CONACYT 2003.

En pleno proceso de modernización del Estado mexicano, la federación, los gobiernos estatales y el Sindicato de Trabajadores de la Educación firmaron el 18 de mayo de 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la “calidad” de la educación, mediante tres estrategias fundamentales de política educativa: reorganización del sistema educativo, reformulación de contenidos y materiales, y revaloración social de la función magisterial. Una consecuencia de este acuerdo fue el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en 1993, con la que se incrementó la escolaridad básica obligatoria a nueve años: seis de primaria y tres de secundaria. La educación secundaria fue creciendo e instalándose en toda la república mexicana. En la actualidad persisten tres modalidades de atención: secundaria general, cuyo modelo se parece más al del bachillerato; la secundaria técnica, que conserva la enseñanza de tecnologías específicas que permiten al alumno, eventualmente, incorporarse al mercado de trabajo; y la telesecundaria, que conserva un modelo unidocente y se apoya principalmente de recursos tecnológicos (esta modalidad no se consideró en el estudio).

Con la reforma de los programas, la Orientación Educativa, de 1993 a 1998, se convirtió en una asignatura que pasó a formar parte de la estructura curricular, en la que se definieron contenidos específicos por grado y se dejó de ver como servicio educativo complementario de la educación secundaria. Posteriormente, con la aparición en 1999 de la asignatura de Formación Cívica y Ética, la orientación educativa compartió funciones con la asignatura de Civismo, en primer grado con temas adolescencia donde se combina el enfoque de participación ciudadana, desarrollo de capacidades para pensar, emociones, sexualidad y adicciones, entre otros; en segundo grado se abordaron temas como los valores de la convivencia y la participación en la sociedad; y en tercer año se desarrolló el programa enfocando la atención hacia los derechos, las leyes, el gobierno y la participación ciudadana y la responsabilidad y toma de decisiones individuales y colectivas. El reto para el orientador fue muy grande, reaprender sus contenidos desde el enfoque legal y valoral y enfatizar en el área que había sido una parte importante de su quehacer que se había enfocado a la promoción del desarrollo humano de los y las estudiantes. A partir de 2006 se implementa de manera generalizada en las tres modalidades de secundaria la asignatura de Formación Cívica y Ética en segundo y tercero de secundaria. Los contenidos se actualizan a la problemática que hoy se vive a nivel regional, estatal, nacional e internacional, es así que en segundo año se proponen cuatro ejes temáticos: 1. La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal, equivalente a la introducción que se ofrecía en el programa anterior (1999) donde se presentaban las temáticas que serían revisadas durante toda la asignatura, la justificación de la materia y el papel de la escuela, libertad y toma de decisiones desde una dimensión moral y ética; 2. Los adolescentes y sus contextos de convivencia: a partir del autoconocimiento y la comprensión del significado de ser adolescente con derechos y responsabilidades, se abordan tópicos como grupos de pertenencia, sexualidad, equidad, diversidad, trastornos alimenticios y maltrato, con el objetivo de favorecer condiciones propicias para el desarrollo; 3. La dimensión cívica y ética de la convivencia enfoca el significado y los retos de la convivencia a partir de las nociones cívica y ética que abordan temas como conflictos en la convivencia, aspectos de la vida nacional y colectiva, tradiciones

culturales, distintos valores que entran en juego al momento de convivir, el diálogo, la mediación y la solución pacífica de los conflictos. Finalmente se abordan los principios y valores de la democracia desde los aspectos cívicos y normativos de la vida en una sociedad democrática y participativa, los derechos humanos, la participación social, el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, la forma de gobierno democrática y el papel de los adolescentes en cada uno de los apartados mencionados. Los cambios más importantes que ha tenido el programa se refieren a su enfoque; actualmente se plantea desde el constructivismo, con un enfoque dialógico y basado en competencias. (Cabrera y col., 2007).

Además de la incorporación que han tenido algunos orientadores en la asignatura de Formación Cívica y Ética desde 1999, se conservó en algunas secundarias a nivel nacional el servicio de orientación educativa, aunque disminuyeron sus horas en los diferentes planteles de manera notable. Su tarea ha estado encaminando a impulsar el aprovechamiento escolar, ofrecer atención psicológica y social al estudiantado, así como brindar orientación vocacional. (Reforma de la Educación Secundaria, 2006).

En el lapso de doce años la función del orientador tuvo que cambiar, así como su identidad en la comunidad educativa; anteriormente las actividades que realizaba dependían de operaciones encaminadas a la toma de decisiones de una organización académica, más que de “saberes conceptuales”. Realizaba un trabajo más individualizado con los alumnos que presentaban problemas de aprendizaje, de índole personal y familiar. Tenía una interacción directa con padres de familia y maestros, con los que realizaba trabajos conjuntos para dar soporte al alumno que presentaba cualquier tipo de desventaja académica. Como maestro orientador, la asignatura se desarrollaba con carácter obligatorio, su temporalidad aparecía condicionada a la necesidad de dosificación marcada por los años de estudio que este nivel educativo exige. El ambiente escolar que en ese momento dio lugar a la orientación educativa, mantenía una relación directa con las funciones de coacción y consenso que le han sido históricamente asignadas como encargos, encargos que casi nunca forman parte de la conciencia de los sujetos. (Meneses, 2002).

En la Reforma Educativa Integral de Secundaria 2006, de nueva cuenta la orientación como disciplina comparte sus funciones con el maestro asesor de cada grupo en los tres años de estudio, al incluirse un espacio curricular de Orientación y Tutoría con una hora semanal a cada grupo, pero que no se concibe como una más de las asignaturas. Considera por su estructura, el ámbito de trabajo que históricamente ha sido asignado al orientador por las expectativas que espera alcanzar con los alumnos. Los propósitos que plantea, como el acompañamiento para la inserción en la vida escolar, conocimiento de las necesidades e intereses, así como la formulación del proyecto de vida de los y las alumnas, han sido funciones propias del orientador educativo como disciplina de estudio y como servicio de ayuda. Esta delegación de funciones y expansión de modalidades ha conducido a este profesional durante mucho tiempo al abuso del empirismo, la intuición y el sentido común, lo que ha originado una grave desvinculación teórico-metodológico y teórico-práctico, por el alejamiento del orientador educativo de los procesos de investigación y búsqueda de la causalidad, predicción, deducción y generalización de conceptos. (Nava, 1993).

Por otro lado, el docente de secundaria se siente abrumado al tener que asumir esta nueva función, que además le demanda el reto de planear el programa de su grupo con los maestros que imparten clases al mismo, a fin de garantizar su pertinencia. Además, señala que cada entidad establecerá los criterios sobre las actividades que se llevarán a cabo en este espacio curricular a partir de las posibilidades de cada escuela. En lo referente a la evaluación de este espacio se advierte al profesor de orientación y tutoría que los alumnos no serán sujetos de calificación, aunque sí serán evaluados sus logros personales y colectivos con la finalidad de fortalecer las acciones que contribuyan a mejorar su bienestar y sus condiciones para el trabajo académico. Le sugieren algunas estrategias de trabajo como la elaboración de portafolios para reunir evidencias de su colaboración y su avance. (Orientación y tutoría en la escuela Secundaria, 2006).

Los lineamientos propuestos como grandes líneas temáticas para planear, dejan huecos importantes donde se fortalece la formación integral de los jóvenes como el ámbito familiar y el contexto en que se desenvuelven los y las jóvenes, que son lugares privilegiados, sobre todo en este periodo de su vida en el que trascurren transiciones fisiológicas, físicas y cognitivas a nivel social y escolar, considerando que, al ingresar a la secundaria, los y las estudiantes están consolidando su transición infancia-adolescencia, a la que se suma lo que implica enfrentarse a un nivel académico diferente, donde cambian espacios, las normas, los afectos y la cultura escolar.

Evaluación diagnóstica

Enfoque

La atención al estudiante de secundaria, actor central del proceso formativo, constituye un recurso de gran valor porque contribuye a su adaptación al ambiente escolar, al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo y a la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido: aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser, bajo una formación integral con una visión humanista y responsable. Conocer a la población de segundo grado, a los docentes y directivo de su escuela, resultó necesario para identificar sus necesidades personales a partir de las diferencias que presentan por la diversidad cultural que existe entre ellos, sus actitudes hacia el trabajo académico, las relaciones interpersonales que realizan, así como sus gustos e intereses. Por lo anterior, se consideraron las siguientes categorías para realizar el estudio: a) Contextos donde trabaja y estudia la población. b) Ocupación y escolaridad de los padres del estudiante c) Sexo, edad y escolaridad de alumnos y profesores, d) Cultura escolar, entendida como el conjunto de comportamientos que conforman la práctica académica en un nivel educativo. Se consideraron las siguientes variables: formación, intereses de trabajo (trayectoria académica), organización institucional, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, relaciones familiares, valores y actitudes, e) Intencionalidad personal: Se definió como el conjunto de pautas de carácter voluntario que afectan el comportamiento de alumnos o profesores. En el caso de los alumnos se consideraron relaciones interpersonales y valores, utilización del tiempo libre y actitudes ante el trabajo académico, en docentes: actitudes hacia su práctica docente, percepción de sus alumnos y utilización del tiempo libre. f) Pautas de transición: Entendidas como comportamientos asociados a fenómenos de transición. Incluyeron en los

alumnos variables tales como requerimientos personales para cursar la secundaria, integración al plantel educativo, información recibida al llegar a la secundaria por parte de docentes y directivos para incorporarse a la normatividad de la secundaria y cambios biológicos y psicológicos que están aconteciendo en su vida. En el caso de los docentes se consideraron la caracterización que hacen los docentes de sus alumnos y su formación para brindarles atención personal.

El enfoque teórico que sustenta la investigación general es de corte humanista, ya que la tutoría implica una relación cara a cara entre el alumno y el tutor. Los supuestos teóricos del humanismo señalan que el hombre es una totalidad buscando una comprensión holística del ser, además de concebirlo como un ser consciente y creativo que se puede responsabilizar de su propia vida y de la relación con los otros.

Población estudiada: 345 docentes entre 20 y 55 años de edad, concentrándose el 41.8% entre 31 y 40 años. 181 del estado de Tlaxcala y 164 de Hidalgo. 1856 alumnos entre 12 y 19 años de edad de segundo de secundaria, concentrándose el 70% entre 13 y 14 años, 1042 del estado de Tlaxcala y 814 de Hidalgo.

Instrumentos: se diseñaron dos instrumentos cerrados, de opción múltiple, que exploraron áreas equivalentes en alumnos y docentes, 11 para alumnos en 184 preguntas y 6 para docentes con 133 reactivos. Se aplicaron en hojas de lector óptico con ocho posibilidades de respuesta.

Resultados y discusión: ¿Quiénes son los docentes y alumnos de secundaria?

1. Cultura escolar

Docentes, alumnos, directivos y personal administrativo interactúan en la escuela como en cualquier institución social, cada escuela desarrolla y reproduce su propia cultura de acuerdo con su modalidad académica, ubicación geográfica y estado. En cada una se han ido conformando diferentes formas de actuar, de organizarse, de enfrentar y resolver problemas acordes a sus tradiciones, costumbres, rituales e inercias que estimulan y se esfuerzan por conservar y reproducir. Se encontró que cada escuela conforma un universo distinto, que aun cuando se rigen por la misma normatividad, ésta es interpretada de manera diferente. Como manifiesta Goodman (1992, en Pérez Gómez, 1998), la escuela condiciona claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.

Para comprender la relevancia de las interacciones que se producen en el contexto escolar es necesario entender las características de esta institución social en relación con las determinaciones de la política educativa que las diferentes y superpuestas instancias administrativas van elaborando para acomodar las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico de cada época y de cada lugar y así se pudo comprobar que docentes y alumnos han conformado una cultura propia a lo largo de su trayectoria profesional y escolar, producto de las interacciones que se producen en su recorrido por distintas instituciones educativas y que comparten en la escuela a la que pertenecen.

La cultura escolar contribuye permanentemente a la modificación de aspectos importantes de la cultura familiar en cuanto a creencias, expectativas sobre formas de vida y es por ello que un grupo numeroso de la población estudiada ha recibido una importante influencia familiar y considera que el nivel máximo que espera alcanzar para sus hijos es el de estudios universitarios o una carrera técnica.

Se encontraron diferencias sustanciales en las escuelas asociadas a la formación inicial y la actualización que reciben sus docentes y que obstaculiza en algunas escuelas la consolidación de proyectos institucionales que den respuesta a las necesidades de los alumnos y de los propios docentes.

Actualmente el normalista ha ido cediendo su lugar a un profesional distinto egresado de otras instituciones de educación superior, y así encontramos que la recomposición de los perfiles profesionales de los maestros que integraron nuestro estudio se distribuyó de la siguiente manera: normal superior, 40.9%; licenciatura vinculada con educación, 26.2%; licenciatura en otra disciplina, 15.9%; bachillerato, 7.9%; y normal básica (no licenciatura), 9.1%. Indudablemente hoy en día el nivel de licenciatura rebasa ligeramente a los docentes formados en la normal superior, aunque si sumamos estos últimos con los de normal básica tenemos un 50% que representa la muestra de los estados de Tlaxcala e Hidalgo, diferente a la que hoy en día prevalece en el Distrito Federal. Esta recomposición del perfil docente, como lo anuncia Sandoval (2001), nos da cuenta de la presencia en las aulas de un nuevo sujeto educador que no siempre es reconocida por las autoridades educativas que siguen pensando que continúan trabajando con los docentes de antaño. Aspectos importantes a rescatar sobre la formación docente son: a) su formación inicial en el 64.2% de los casos les ha permitido enfrentar la problemática que se presenta en las secundarias al trabajar con adolescentes; b) el 42.2% cuenta con muy buena formación sobre el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación; c) el 89% imparte asignaturas afines o la misma, de ahí se desprende que el 76.9% está totalmente de acuerdo en que existe una relación entre su formación inicial y la asignatura que imparte, el 19% menciona que coincide su formación de manera parcial, y solamente en el 2.9% ésta no coincide; d) el 60.4% de los maestros ha recibido formación psicológica especializada y suficiente, y el 83% se ha preparado además en temas relacionados con autoestima, equilibrio y serenidad en adolescentes; e) en aspectos pedagógicos el 63.6% declara contar con suficiente preparación, 12.5% cuenta con formación especializada y 23.9% menciona que su formación es regular, deficiente o nula; y f) en aspectos sobre formación metodológica de las disciplinas que imparten y su dominio sobre estrategias de enseñanza, se encuentran el 71% y 73% en los rangos de formación especializada y suficiente.

Por las características referidas a cargas de trabajo docente, el 32.4% reporta que en los últimos dos años solamente ha tomado entre uno y dos cursos relacionados con su trabajo, el 31.2% ha tomado entre tres y cuatro cursos, el 29.6% entre cinco y siete cursos y el 6.7% no ha tomado ningún curso, aun cuando el 19.5% reporta contar con una especialidad y el 8.0% con una maestría. El 76.3% toma cursos para mantenerse actualizados, y el 4.5% asiste a ellos porque representan un incremento de puntos para la carrera magisterial.

Una queja constante de los docentes en pláticas en corto es la dificultad que en “estos tiempos” enfrentan para atender sus grupos, con frecuencia mencionan que antes era más fácil

“controlarlos”, aun cuando los alumnos comentan que cuando consideran que un maestro es injusto la mayoría del grupo se queda callado o sólo lo comenta con sus compañeros o se enoja, o bien si no están de acuerdo con lo que dice el 42% manifiesta que éstos los escuchan y un 26% dice que incluso toman en cuenta lo que dicen. Esta situación se relaciona directamente con el contexto social que nos rodea, el cual ha cambiado a nivel nacional e internacional con el rápido desarrollo que han tenido los medios de comunicación, la tecnología y la ciencia y se refleja en el comportamiento de nuestra población en todos los aspectos de su vida. Es imprescindible que el docente de hoy se mantenga informado de lo que sucede en su contexto social y trate de vincularlo con los contenidos académicos; de otra manera propicia el desinterés y se pierde la comunicación con sus alumnos, aspecto que resulta valioso para el docente y en el que reporta el 63% que no se ha involucrado en cursos que aborden esta temática.

Para contribuir a elevar la calidad en la formación integral de los egresados de secundaria, el 36.4% de maestros considera que lo más importante es mejorar sus estrategias didácticas para la enseñanza de las diferentes disciplinas, el 24% piensa que necesitan ampliar su formación en el uso y aplicación de tecnología para la educación, y el 29.3% apunta sobre la necesidad de formarse en aspectos sobre comunicación que apoyen la orientación de los adolescentes. Los docentes manifiestan que los cursos que han recibido contribuyen en primera instancia a su desarrollo personal como profesores, en segundo lugar para vincular el trabajo de los contenidos de acuerdo con la edad de sus estudiantes para fomentar su desarrollo personal. Las condiciones de trabajo del docente de secundaria coadyuvan al asilamiento que se presenta entre diferentes bloques de maestros, porque un porcentaje importante de ellos tiene sus horas distribuidas en escuelas distintas.

Práctica docente

En este apartado se consideran aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, criterios de evaluación e interacción con los alumnos de acuerdo con la percepción del docente y el estudiante. La evaluación es un aspecto que los profesores consideran fundamental para ser apreciados como buenos maestros y se relaciona con el manejo que tienen sobre conocimientos en su materia. En el salón de clase los docentes, a partir de sus prácticas, ponen en juego múltiples estrategias de los sujetos, donde se construyen relaciones diversas, donde la experiencia escolar adquiere sentido en direcciones con frecuencia distintas a las que ha planeado la institución, se llevan a cabo negociaciones, los alumnos se resisten, se adaptan y siempre se aprende algo aunque sea al margen de los contenidos programáticos. (Sandoval, 2004:264).

Para explorar la práctica de los docentes de secundaria se plantearon preguntas sobre el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje; en ellas se encontró que la percepción que tienen de su trabajo es altamente favorable, ya que manifiesta el 85% que durante sus clases vinculan los contenidos de su materia con las características de los adolescentes, declaran (84%) que fomentan entre los estudiantes el uso de métodos para el análisis, así como el de situaciones que impliquen toma de decisiones (84.3%), promueven el trabajo en equipo dentro de su grupo (77.2%) y utilizan estrategias de aprendizaje con el método de resolución de problemas (73.4%). Estas respuestas se relacionan con el perfil profesional de los docentes, porque el 76.2% anota que

cuenta con estudios de normal básica, normal superior y/o licenciatura vinculada con educación, espacios donde se aprenden estrategias de trabajo en el ámbito educativo.

Por otro lado, los alumnos perciben a sus docentes de manera distinta, ya que manifiestan que en las asignaturas relacionadas con Ciencias Sociales la estrategia que utilizan preferentemente es hablar la mayor parte del tiempo y en cambio en el resto de sus materias la más favorecida es dejar trabajos individuales. En inglés manifiestan que además todo el trabajo se basa en las actividades que marca el libro. La actividad que aplican con mayor frecuencia sus docentes es la de escribir en el pizarrón y explicar, situación que preocupa porque minimizan el resolver dudas de lo que no entienden, relacionar temas con los vistos anteriormente y con otras materias. Las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos son muy variadas, manifiestan que las realizan algunas veces, el 38.6% reporta que acostumbra realizar resúmenes siempre y el 34.5% resuelven las guías de estudio que les dan los maestros. El resto de estrategias las utiliza siempre entre el 11% y 20.2% de la población y nunca las practica entre el 7.1% y el 27.1% de los alumnos. Esto habla de la necesidad de trabajar con sus alumnos sobre estrategias de estudio para consolidar contenidos de aprendizaje.

El 90.3% de los docentes declara que su forma de evaluar apoya la construcción del conocimiento de sus estudiantes. Dentro de sus criterios para evaluar consideran el más importante el grado de avance en clase con las participaciones cotidianas, las tareas y los exámenes parciales, aunque en este punto la percepción de los alumnos es distinta, aseguran que las tareas son las que más cuentan en la mayoría de sus materias, y en aquellas que se encuentran en las áreas de desarrollo humano el trabajo realizado en clase es el que tiene mayor valor como lo manifiestan sus docentes. Esto nos habla de un aspecto importante que se ha modificado: los tiempos en los que el examen final era la única herramienta para evaluar quedaron atrás, ya que en la actualidad la normatividad demanda que se tomen en cuenta “todos los aspectos” que forman parte del proceso de la evaluación continua y formativa. Aquí es importante resaltar la actitud de los alumnos hacia los exámenes, porque forman parte del proceso de evaluación: el 56.2% de los alumnos reporta que sólo estudian para pasar y el 17.4% que copia o saca acordeón. En este espacio es importante comentar que en las observaciones realizadas en reuniones con padres de familia para entregar calificaciones se aborda más el tema y la preocupación por pasar que por aprender. Esta situación en conjunto plantea que se ha favorecido más entre los actores que participan en el proceso educativo una cultura que valora prioritariamente el pasar y deja a un lado el proceso de aprender, que es el sentido que tiene la escuela para el 79.8% de los alumnos. Tendríamos que considerar que el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación y aun cuando los docentes están tratando de mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje optan por un sistema de evaluaciones altamente tradicionales, por lo que se infiere que la evaluación no ha logrado un cambio de actitud entre docentes, directivos, padres de familia e incluso planeadores educativos.

En cuanto a la percepción que tienen los docentes de sus colegas, se encontró que manifiestan un reconocimiento importante hacia las habilidades didácticas que tienen para hacer sus clases amenas e interesantes, aunque reconocen que no cuentan con suficiente tiempo para atender a sus alumnos fuera de clase. Les falta información sobre la preparación académica de

sus compañeros, y la tercera parte de ellos considera que para sus colegas la docencia es una actividad laboral cómoda.

¿Qué expresaron los alumnos de su trayectoria escolar?

La preparación que han recibido ha favorecido al 42% que alcanzó un promedio en sus primer año de secundaria entre 8.5 y 9, y el 84% ingresó al segundo año sin haber reprobado materias. Manifestó el 34.5% que los conocimientos recibidos en la primaria habían contribuido para acceder a los de secundaria.

El índice de dificultad más alto lo reportaron en el idioma extranjero (Inglés); le sigue Matemáticas, especialmente en segundo de secundaria.

Organización institucional

Entre los elementos que los docentes anotan como más importantes en la planeación de las actividades académicas de los cursos que imparten es tomar en cuenta las características de los estudiantes y en segundo tomar en cuenta lo que marca el programa. Expresan que el trabajo administrativo que realizan es necesario siempre y cuando forme parte de la planeación, aunque la quinta parte del grupo estudiado manifiesta que es excesivo, se debería depurar y lo tendría que realizar personal especializado. En la organización institucional el director juega un papel muy importante como líder de la escuela que da línea a toda la actividad que ahí se realiza, es el que facilita que se establezcan criterios para dar prioridad a las actividades que se planean en la escuela y se involucra directamente con la organización escolar.

Los docentes consideran que las condiciones establecidas por la dirección escolar en principio fomentan el trabajo colaborativo, especialmente a través de los proyectos escolares en los que ha colaborado el 66.0% y la consideran una estrategia excelente para promover el trabajo colegiado entre los docentes, aunque puede ocurrir en algunas ocasiones que fomente la exclusión de algunas escuelas, lo cual resulta importante porque esta población advierte que el desarrollo de actividades especiales para la formación integral de los alumnos se realiza entre varios profesores.

La quinta parte de la muestra advierte que la dirección escolar favorece el trabajo personalizado con estudiantes (22.8%) y un grupo menor asevera que es tan cerrada que no acepta innovaciones en el desarrollo de actividades. Resulta importante decir que solamente el 3% de la muestra de docentes menciona que la dirección toma en cuenta las propuestas de estudiantes en la organización escolar y el 9.9% dice que su escuela da apertura para que se involucren los padres de familia. Los docentes opinan que la evaluación de su trabajo en primer lugar tendrían que realizarla sus alumnos y después las autoridades escolares y ellos mismos, razón por la que expresan su interés por el reconocimiento académico especialmente por sus estudiantes. La evaluación que realizan sus pares y las instituciones externas no la consideran tan importante para alcanzar sus objetivos académicos.

Cuando los alumnos preguntan a los docentes sobre cuestiones que desconocen regularmente buscan resolver sus dudas y actualizarse; comentan con ellos que hay áreas que desconocen pero que van a buscar la información para resolver sus dudas, situación que confirman los alumnos al manifestar que son accesibles y corteses con ellos.

Un aspecto fundamental de la organización escolar se refiere a las acciones emprendidas por la dirección cuando los alumnos presentan problemas. Los docentes están de acuerdo en que éstos deben resolverse en la escuela y que los alumnos no tendrían que ser cambiados de plantel, por lo que el 50% de los profesores asume que realizan actividades orientadoras en sus grupos, aun cuando recomiendan que éstas deben ser atendidas por el especialista: orientador educativo, trabajador social o psicólogo. En cuanto al nivel de satisfacción de los alumnos para cubrir sus necesidades académicas, sólo alcanza al 46.9% de los alumnos de manera satisfactoria y ocasionalmente al 43.2%. Cuando se trata de cumplir con sus necesidades emocionales, como son afecto y reconocimiento, el 12.9% señala que no se cumple, el 50.7% poco y el 32.3% mucho.

Los problemas que con más frecuencia presentan los alumnos en la escuela se ubican en tres rubros: a) la disciplina, referida al “deber ser” que establece cada escuela por la forma como interpreta la normatividad y los alumnos reportan que son resueltos generalmente por los prefectos; b) los problemas académicos, personales y/o familiares que presentan los alumnos, los primeros son resueltos en el 50% de los casos por los docentes; y c) problemas de organización escolar que no contemplan las diferencias individuales que presentan sus alumnos ni consideran sus ritmos de aprendizaje y comprensión que son muy variados.

Los concursos escolares en los que participan las escuelas forman parte de las actividades planeadas a lo largo del curso escolar. Los docentes consideran que contribuyen a que algunos alumnos desarrollen habilidades específicas y fomentan su desarrollo personal, aunque tienen el inconveniente de que generalmente sólo incluyen a los mejores alumnos. La opinión que tienen sobre esta actividad es que se abra la posibilidad para que participe un número mayor de estudiantes, de tal manera que sea una actividad más equitativa al interior de las escuelas.

2. Intencionalidad personal de docentes y alumnos

La docencia no se reduce a una suma de habilidades y técnicas para transmitir conocimientos, implica una de las influencias más importantes en la vida y en el desarrollo de muchos de sus estudiantes. El docente desempeña una función fundamental en la formación de actitudes, valores y hábitos de trabajo; es un profesional que se ve obligado a tomar decisiones prácticas, cotidianas de gran importancia para los otros, sea sobre disciplina, juicios morales, sociales, psicológicos o pedagógicos. Resulta importante hacer una reflexión personal sobre el comportamiento de los docentes, su modelo particular de acción puede o no ser válido, pero cómo se conecta éste con la intencionalidad general de su conducta en la institución educativa y ante su trabajo resulta un aspecto importante a considerar (Fullan y Hargreaves, 1999:46) Las intenciones personales para trabajar como docente son aspectos relevantes para ofrecer orientación personalizada y/o acción tutorial con los alumnos, por lo que en este eje se exploraron en docentes las actitudes en su práctica, percepción sobre sus alumnos y utilización del tiempo libre. Aun cuando la mayoría de los docentes consideró que el motivo que los mueve a ser docentes es contribuir al cambio de la sociedad y continuar aprendiendo y sugieren que la manera en la que deberían asignarse las materias a los profesores tendría que responder a los perfiles profesionales con los que cuentan y que la planeación de actividades académicas

de los cursos que imparten tendría que responder en primer lugar a las características de los estudiantes, en la práctica no sucede, ya que sólo han participado de manera ocasional en algún proyecto o programa relacionado con adolescentes y/o jóvenes y la concepción que declaran acerca de la actualización de los profesores refiere que es una actividad de responsabilidad personal que todos los docentes deben desarrollarla porque permite elevar la calidad de la educación mexicana y la delegan a los otros.

Un aspecto positivo que da cuenta de sus intenciones para incrementar el trabajo colaborativo se refiere al diálogo con sus compañeros sobre problemas que enfrentan sus alumnos (75.8%) o cuando manifiestan que acostumbran reflexionar sobre su práctica docente (75.1%), pues habla de su preocupación por resolver problemas desde diferentes ópticas. Por otro lado, los alumnos consideran que sus maestros son solidarios, aunque al 41% le gustaría que tuvieran más comunicación en la relación que establecen con ellos.

Cuando se pregunta a los docentes “Dentro de su clase sus alumnos hacen propuestas para el desarrollo de actividades”, contestan siempre el 12.9% y frecuentemente el 39.4%, lo que da cuenta de una relación pasiva donde no hay espacio para propuestas bidireccionales, y esto se refleja en las respuestas de los alumnos sobre estar en desacuerdo con el profesor: el 25.6% expresa que no los escuchan, el 24.2% que se enojan y el 32.15% que los regañan y los callan.

Como se puede observar las personas con las que los docentes declaran establecer una comunicación excelente y muy bueno es con sus alumnos, sujetos con los que interactúa en el aula durante cincuenta minutos, lugar donde el 54.1% de los docentes estudiados declaran haber logrado construir acuerdos sobre la normatividad y los rituales que van a realizar en cada clase y que no coincide con la percepción que tienen los alumnos.

Un aspecto en el que hay un acuerdo importante se refiere a la excesiva cantidad de alumnos por grupo, situación que dificulta la enseñanza y la atención adecuada para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

3. Pautas de transición

La transición de los alumnos de secundaria tiene la característica de presentarse como una doble transición, por un lado su cuerpo sufre una serie de cambios físicos que se traducen en el principio de la búsqueda de su identidad, el paso de la infancia a la adolescencia y por otro la transición académica. Considerando estos aspectos en este eje se tomó en cuenta la percepción que tienen los docentes de sus alumnos y sobre su formación para brindarles atención en esta etapa de cambios que viven al transitar de la infancia a la adolescencia.

De forma implícita pero impositiva, la organización de las secundarias técnicas y generales del estado de Hidalgo se convierte, para los estudiantes, como lo expresa Wexler (1992), en una institución burocrática e impersonal que les trasmite una falta de afecto, mismo que tanto desean muchos estudiantes. Preguntas que nos surgen permanentemente se refieren a la continuidad que opera en los programas de los sistemas escolares, a los cambios ambientales y el ascenso por el camino del saber que se va dando de manera progresiva al iniciar cada nivel educativo. Resulta una vivencia importante para los alumnos transitar de la secundaria a un

nivel más elevado, la educación media superior o superior, donde se cristalizan muchas de las expectativas que alumnos y familiares han tenido con respecto a la formación para el trabajo y para la vida. (Canales, 2004).

Caracterización de los alumnos

“La acción de los estudiantes en la escuela está mediada por dos características: las concepciones institucionales sobre el papel que les corresponde desempeñar, que se traducen en reglas a cumplir y vivencias culturales que han adquirido en otras integraciones sociales en las que participan, entre las que sobresalen la familia y el barrio (y dentro de éste el grupo de amistades), elementos desde donde valoran su escolaridad y también influyen en sus expectativas hacia la escuela” (Sandoval, 2004). La percepción que tiene el 67% de los docentes es que el grueso de la población estudiantil proviene de un nivel socioeconómico bajo y que éste afecta el desarrollo de sus actividades escolares (70.4%), que sus recursos económicos son poco adecuados e inadecuados (83.8%) y el bagaje cultural de la familia es mediano (40.6%) y bajo (46.4%), que reciben poco apoyo de sus padres (55.2%) y que la escolaridad de la mayoría de los padres de familia es escasa (43.5%) y regular (52.1%).

La familia juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo que los docentes reportan que la escolaridad de los padres influye en el rendimiento académico de los estudiantes (77.4%). Lo anterior resulta un obstáculo para que sus alumnos reciban el apoyo que requieren de sus padres, y además, manifiestan que les gustaría que la relación con sus padres fuera amorosa, que hubiera mayor comunicación, que fuera compartida y flexible.

Al abordar el tema sobre la problemática que se presenta en los alumnos ésta se ubica en dos áreas: a) problemas personales, y b) problemas académicos. Es interesante cómo se distribuyen las respuestas: a) los problemas personales más comunes que presentan los estudiantes en la escuela son propiciados en primera instancia por la familia (70.2 %), y b) los problemas académicos en primer lugar se atribuyen a la falta de interés de los alumnos por cuestiones escolares (31.3%), a la familia (26.5%), al contexto social en que viven los alumnos (20.6%) y a la deficiente preparación con la que llegan (11.5%). Es interesante cómo los alumnos también atribuyen la reprobación de sus compañeros a su desinterés por entrar a clases, no les gusta la escuela y tienen problemas personales.

Nadie se percató de que los problemas académicos pueden tener su origen en la falta de competencia e interés de los propios maestros, o bien a la organización de la escuela, tópicos sobre los que reflexionan algunos docentes que participaron en las entrevistas exploratorias del proyecto. Esta situación ubica a los docentes fuera de cualquier problema que presenten los alumnos, a pesar de que menciona un grupo reducido de 29.3% sobre la necesidad de formarse en aspectos relacionados con la comunicación que apoye la orientación de los adolescentes para contribuir en su formación con calidad. Al parecer los docentes ven como un proceso natural en sus alumnos la transición de primaria a secundaria y la de niño, púber a adolescente, y los problemas que puedan surgir al respecto se atribuyen fundamentalmente a la situación familiar de sus alumnos, o bien a la situación social y cultural de la que son originarios. En ningún momento se percatan de la pérdida que sufren sus estudiantes de su salón de clase, debido a que en muchas escuelas la normatividad establece que cada 50 minutos se cambien al salón

del profesor que impartirá la siguiente asignatura. Además, en estos salones se enfrentan a formas de entender la normatividad y de manejar un modelo de hombre acorde con la propia moralidad de cada profesor, situación que dificulta que los y las jóvenes adquieran un sentido de pertenencia como el que solían tener en la primaria. (Gimeno, 1997).

Propuesta del modelo tutorial de intervención preventivo e integral

El papel de la tutoría en la secundaria

La tutoría es un proceso que ha estado presente desde épocas muy remotas, los grandes pensadores se convertían en mentores o en tutores de sus discípulos, era un término que no se empleaba como tal pero se desarrollaba, como en el caso de Aristóteles con Platón y del mismo Platón con Sócrates, donde no sólo aprendían con ellos como sus maestros, su interacción se ampliaba al espacio vital compartido donde convivían con ellos en otros aspectos importantes de su vida, lo cual impactaba en la manera en la que iban a conformarse como personas.

A partir de la mitad de la década de los noventa del siglo pasado, la tutoría se retoma como una estrategia fundamental y necesaria en la relación docente-alumno. En el discurso de Delors (1996) se habla sobre fortalecer la relación personalizada entre docente y alumno, lo que conlleva a pensar en una forma diferente de vislumbrar a la educación. De ahí que la tutoría se convierte hoy en día en una tarea que el docente no ha asimilado como parte de su concepción de ser maestro, aunque en algún momento la haya realizado de manera informal pero oportuna en su salón de clase, en los pasillos o en pláticas en corto con sus alumnos.

Este modelo permite trabajar en cualquier modalidad de secundaria, considerando las prioridades que en cada escuela se presenten por las condiciones que en ella prevalecen. El modelo se fundamenta en los programas integrales de orientación preventiva (Muro-Dinkmeyer, 1977, en Rodríguez, 1995:75) y en el modelo propuesto en el sector salud. Centra su interés en el alumno, pero permite que progresivamente se amplíen sus servicios a docentes, administrativos y padres de familia. Da respuesta a las necesidades detectadas en cada plantel y sus planeamientos parten de las teorías cognoscitivas, especialmente del aprendizaje cognoscitivo y de la psicología humanista.

La educación preventiva se preocupa primordialmente de ciertos problemas o condiciones antes de que se desarrollen (Canales, 1999).

El *modelo preventivo* que aquí se propone contempla la apropiación de un nuevo paradigma, donde el problema del alumno se enfrente y se resuelva con la colaboración y participación de la comunidad educativa de la siguiente manera:

- Identificar, en el mismo grupo y/o en otros grupos, alumnos con deseos de apoyar a sus compañeros, mediante una relación de tutoría estudiante-estudiante a través de círculos de estudio para aclarar dudas sobre contenidos de aprendizaje en distintas asignaturas; apoyados éstos, a su vez, por maestros y coordinadores de áreas de estudio, asesorando a los que requieren mayor atención y colaborando con el Departamento de Orientación Educativa, en caso de que exista en el plantel, en la búsqueda de alternativas para resolver problemas particulares y generales.

- Resulta necesaria la colaboración con padres de familia, maestros y alumnos poniendo a consideración la integración de un consejo interno en el que participen el maestro del espacio de orientación y tutoría, los profesores del grupo, un padre o madre de familia y un alumno representante del grupo para debatir sobre las decisiones que afectan a los alumnos que requieren apoyo.

Con el nuevo modelo, la responsabilidad de identificar, enfrentar y buscar soluciones a situaciones problemáticas se convierte en un asunto compartido. Esta modalidad favorece un mayor compromiso con la institución, con la planeación de actividades de apoyo complementarias para los alumnos, la capitalización de prácticas escolares, la vinculación con la comunidad y la realización de actividades complementarias y clases interdisciplinarias.

Esta propuesta legitima el trabajo del docente en su rol tutor orientador, porque considera la participación de manera conjunta de los diferentes actores educativos que forman parte de la institución e implica mayor significado de las experiencias y los contenidos de aprendizaje.

La intervención con un modelo preventivo integral implica un proceso de permanente construcción en cada escuela, que se va conformando de manera diferenciada en cada institución educativa. Sus niveles de planeación e intervención son los mismos que se plantean en el sector salud, buscando siempre mecanismos para que el alumno cuente con mayor número de posibilidades para enfrentar las grandes y pequeñas dificultades que tiene que enfrentar desde su ingreso a la secundaria.

En el modelo preventivo

Se denomina prevención primaria al conjunto de actividades encaminadas a disminuir en los alumnos problemas de reprobación o rezago académico, deserción o abandono, a partir del trabajo de la comunidad educativa en actividades dirigidas a toda población estudiantil como lo plantea la propuesta de “orientación y tutoría” al sugerir sus cuatro ámbitos de intervención:

- Inserción de alumnos y alumnas en la dinámica de la escuela.
- Seguimiento de su proceso académico.
- Convivencia en el aula, en la escuela, la familia y su contexto.
- Orientación académica.

Este tipo de prevención se contempla cuando existen evidencias de que una problemática se ha desarrollado con anterioridad, pero se desea impedir que se repita, avance o se complique. En un primer momento se orienta a la aplicación de medidas que atiendan a la colectividad sin importar que se encuentre o no expuesta a factores de riesgo. Las actividades que se realizan son muy amplias y están relacionadas con aspectos afectivos, sensoriales, intelectuales, interpersonales, creativos, artísticos, vivenciales, filosóficos, sociopolíticos y de cultura física. De alguna manera estas medidas se identifican en el programa actual, a través de la propuesta de contenidos transversales que se abordan, con diferentes énfasis, en varias asignaturas. Dichos contenidos están conformados por temas que contribuyen a propiciar una formación crítica,

a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y la sociedad en que viven. Estos campos son:

- Educación ambiental.
- La formación en valores.
- Educación sexual y equidad de género.

“El desarrollo de estos contenidos es responsabilidad de toda la escuela e implica, al mismo tiempo, que los programas de las asignaturas destaquen los vínculos posibles entre las mismas; que las asignaturas compartan criterios para graduar su estudio por cada grado; que el trabajo escolar incluya temas y situaciones de relevancia social y ética, y que se realice un trabajo colectivo entre los docentes de diferentes asignaturas.” (Acuerdo 384 secundaria, 2006:8).

En un segundo momento, se atienden grupos expuestos, o que tienen un riesgo elevado de caer en la conducta no deseada. Las medidas se orientan, además de ofrecer amplia información, a la difusión de contenidos educativos a través de diferentes medios: periódicos murales, conferencias, atención en pequeños grupos.

La *prevención secundaria* se orienta al diagnóstico oportuno de problemas de aprendizaje a través de pruebas diagnósticas en las distintas asignaturas, con el fin de proporcionar la intervención oportuna por medio del docente tutor y evitar así la aparición de complicaciones académicas y personales. Cabe señalar que las dificultades académicas con frecuencia tienen repercusión en la disminución de autoestima y en el reconocimiento y aprobación de los otros, por lo que se recomienda reforzar a los estudiantes que estén en esta condición en el espacio de orientación y tutoría.

La *prevención terciaria* se realiza con aquellos alumnos que ya están presentando problemas de reprobación, a través de tutorías personalizadas ofreciéndoles diferentes opciones de regularización para mejorar su situación académica. En este nivel, el apoyo de la familia del alumno resulta necesario, a partir de la planeación de estrategias compartidas por parte de la escuela y la casa.

La modalidad de abrir un espacio “curricular” para ofrecer soporte a través de asesorías y/o tutorías que se desarrollan de manera planeada por directivos, maestros asesores y los profesores que atienden a los grupos, permite el diseño de programas preventivos que puedan intervenir en alguno de los niveles mencionados anteriormente, realizando un diagnóstico de la población atendida, identificando el tipo de intervención que se requiere y estableciendo parámetros de evaluación para conocer el grado de avance de la conducta no deseada en los alumnos involucrados en el programa. Esto es posible realizarlo a través del trabajo sistemático a lo largo del ciclo escolar frente a grupo, además del trabajo fuera del aula, para cubrir a la población que se encuentra en el nivel de prevención secundaria y/o terciaria.

La prevención, de hecho, es un proceso y como tal, debe ser flexible, ya que muchos aspectos pueden cambiar en el curso del desarrollo o implementación del programa. Ninguno puede asegurar el 100% de éxito; sin embargo, existen puntos básicos que deben cumplirse con rigor para asegurar su adecuado desarrollo:

- a) Que toda acción preventiva sea parte de una política definida en cada escuela.
- b) Que toda acción preventiva se interrelacione con otra serie de medidas preventivas dirigidas a la población meta (por ejemplo: cuando se desarrollan algunos temas académicos en las diferentes asignaturas, reforzar en reuniones de padres de familia, en conferencias, periódicos murales, etc.)
- c) Que el programa incluya esfuerzos sostenidos a largo plazo, es decir que sea constante y consistente.
- d) Que el programa aspire a la excelencia, es decir, que sea factible de ser evaluado a través de acciones concretas considerados desde su planeación.

De hecho es importante considerar que un programa de prevención que pretende un cambio de actitud y de conducta en la comunidad escolar es un proceso de “desaprender los viejos paradigmas para reaprender los nuevos”. Contiene acciones encaminadas a que los grupos humanos reaprendan con nuevos elementos, maneras y estrategias para conducir un estilo de vida, sus emociones, sus valores y sus metas.

Conclusiones y recomendaciones

Los datos arrojados por la evaluación diagnóstica en secundarias posibilitaron el conocimiento de los actores educativos y las disposiciones para el planteamiento de un modelo tutorial preventivo.

La propuesta del espacio curricular de orientación y tutoría corre el riesgo de convertirse en un espacio de control disciplinar o bien en un espacio para ser utilizado en cada escuela para otras actividades diferentes a las contempladas en la propuesta de la reforma 2006, debido al planteamiento tan flexible que se asigna como espacio de acompañamiento que facilite la reflexión y la formación de habilidades para que los alumnos y alumnas aprendan a enfrentar y resolver problemas.

Se necesita trabajar reflexivamente con los docentes para sensibilizarlos sobre las ventajas que este espacio tiene para alumnos y maestros, de tal manera que se posibilite emprender las bondades del modelo aquí propuesto. Los resultados obtenidos dan cuenta de la disparidad que existe entre las respuestas de alumnos y docentes: mientras hay una demanda del 50% del alumnado para mejorar la comunicación con sus docentes, para ser escuchados y tomados en cuenta, sólo el 29% de docentes acepta que estos aspectos los tiene que mejorar.

La implementación del modelo implica un cambio de paradigma en las formas de organización y de relación de la escuela, en especial del docente con el alumno, ya que en la mayoría de las escuelas falta preparación y/o formación del profesorado y faltan condiciones para que ocurra este cambio.

Transitar de un paradigma de enseñanza a uno de aprendizaje requiere entender cómo funciona el proceso de reflexión para llegar a la deliberación, elección y toma de decisión de las acciones que se emprenden. Éstas están conformadas por tres componentes: el dinámico, en

el que intervienen los motivos y las intenciones de los sujetos involucrados; el componente cognitivo, que se refiere a tener conciencia del conocimiento personal; y el componente práctico, referido a la experiencia del saber hacer personal. Desgraciadamente, a través de los resultados que aportó el diagnóstico se encontró que el nivel de conciencia de los alumnos y maestros sobre el proceso de aprendizaje que sucede en la escuela es precario para propiciar a corto plazo un cambio de actitud hacia los saberes prácticos que han manejado los maestros durante muchos años.

La burocracia administrativa que prevalece en las escuelas puede convertir este espacio en un lugar rígido si no se permite que cada escuela realmente desarrolle su propio programa de acuerdo con las necesidades de su alumnado.

Se sugiere realizar materiales de apoyo para alumnos y docentes así como ofrecer talleres en las escuelas, para que los docentes comprendan la importancia de la función que se les ha asignado y el impacto real que puede tener en cada escuela que el grupo que trabaja cada docente en el espacio de orientación y tutoría garantice una atención de calidad que responda a las demandas de su alumnado.

Resulta difícil sintonizar la docencia con las exigencias del presente y del futuro, se requieren políticas enérgicas e integrales a nivel regional, estatal y nacional en todos los frentes, que consideren por un lado las condiciones laborales de los profesores y su remuneración real, ya que con frecuencia ésta es poco estimulante, por otro lado atender la situación personal de los alumnos a nivel personal debido a su situación socioeconómica, de desarrollo cognitivo o bien por sus diferencias personales. Con frecuencia, al profesorado se le dificulta enfrentar las desventajas familiares, sociales y personales en las que se encuentra su población estudiantil. Se presentaron quejas sistemáticas por parte de los maestros sobre la falta de correctivos y de estimulación por parte del núcleo familiar, así como la competencia descorazonadora a la que se enfrentan al tener que rivalizar con la televisión, los videos y las bandas de rock, para conquistar el interés de sus alumnos, considerando que influyen en su desarrollo personal y en la elección de su forma de vida, dando señales claras a los docentes y a toda la sociedad del valor reconocido que estos medios han alcanzado.

Asumir la función de tutor en este nuevo espacio implica también un trabajo cotidiano por parte de los docentes y de sus organizaciones, entender que no están solos en esta tarea, que es un trabajo compartido con los maestros del grupo, los directivos y los padres de familia, de tal manera que desarrollando actividades y estrategias conjuntas sea posible enfrentar con profesionalismo y responsabilidad los cambios que requiere el momento actual.

Bibliografía

ACUERDO número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. <http://www.sep.gob.mx/work/resources/localcontent/54951/21/384.htm>

- AUSUBEL, D. P. *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México. Trillas 1976.
- BORDAS, I, CABRERA, F. “Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso”, en *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, enero-abril, núm.218, p. 25-48, Barcelona. 2001.
- BOLIVAR, A “Culturas Profesionales de La Enseñanza”, *Cuadernos de Pedagogía* 219. 1993.
- CABRERA G, et al. *Formación Cívica y Ética para segundo grado de educación secundaria*. México, Ángeles Editores. 2007.
- CANALES, L. “Un Modelo Preventivo en Orientación Educativa”, en *Memoria del 2º Congreso Nacional de Orientación Educativa, AMPO*. México. 2007.
- _____. “La formación de tutores académicos en educación superior”, en: *Curriculum y actores. Diversas miradas*, México, Cesu, Unam. 2004.
- _____, y LÓPEZ, C. “La transición de los alumnos de bachillerato a licenciatura en los programas de acción tutorial”, en *Memoria Digital del Primer Congreso Nacional de Educación*, Universidad Autónoma de Baja California. México. 2003.
- _____, y VELÁSQUEZ, G. “Expectativas de los tutores académicos en las instituciones de educación superior”, en *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE. 2003.
- _____, et al. *Caracterización de la educación básica. Modalidad de secundaria general y técnica*. Producto del proyecto de investigación: “Diagnóstico Situacional para el Diseño de un Modelo Tutorial en Secundarias Técnicas y Generales de los Estados de Hidalgo y Tlaxcala”, 2003- C01-5/A-1.
- CARPISO, J. “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México” en: *Memoria del 2º Congreso Nacional de Orientación Educativa, AMPO*. México. 1986
- COLL, C. “Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio”. *III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los Países Iberoamericanos*, La Habana, Cuba, junio 1999.
- DELORS, J., et al. *La educación encierra un tesoro*, Santillana-Unesco, España. 1996.
- FULLÁN y Hargreaves A., *La escuela que queremos*, Amorrortu Editores, Argentina. 1999.
- GIMENO, J., *La transición a la educación secundaria*, Morata, Madrid. 1997.
- HARGREAVES A., EARL L., RYAN J., *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Octaedro, España. 1998.
- HORROCKS, J. E. “Psicología de la adolescencia”, *Psicología Evolutiva*, Paidós, México. 1984.
- HURLOCK, E., “Psicología de la adolescencia”, *Psicología Evolutiva*, Paidós, México. 1984.
- IBARROLA, M., “La formación de los profesores de educación básica”, Latapi Sarre, P, 1998. *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, p. 230–271.
- Informe del Diagnóstico para la Reforma Integral de la Educación Secundaria del Estado de Hidalgo*, [Http://Ries.Dgme.Sep.Gob.Mx/Doc/Hidalgo.Pdf](http://Ries.Dgme.Sep.Gob.Mx/Doc/Hidalgo.Pdf). 2003.

- “La calidad de la educación básica en México”. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Primer Informe Anual*, INEE, México. 2003.
- LATAPÍ Sarré, P. “La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”, en *Revista de Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, ANUIES, p. 5-19, México. 1988.
- _____, “¿Cómo aprenden los maestros?”, *Foro de Formación y Actualización de Docentes y su Relación con la Equidad y la Calidad de la Educación*, Conferencia Inaugural, Observatorio Ciudadano de la Educación y Contracorriente AC, Puebla, México. 2002.
- MEDINA, M. *Modelo preventivo de riesgo psicosocial en la adolescencia*, CONAPO, México. 1995.
- MENESES, G., *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la orientación educativa*. Ed. Lucerna Diógenes. México. 2002.
- MORA, J. A. *Acción tutorial y orientación educativa*, Narcea, España. 1998.
- PÉREZ, G. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, España. 1998.
- QUIROZ, R. “Reforma de la educación secundaria en México: Currículum y prácticas de enseñanza”, en *Revista Cero en Conducta*, México. 1999.
- QUIROZ, R. “La Educación Secundaria en México al Inicio del Siglo XXI”, en revista *Educación*, año VI, núm. 70, p. 21-31, México. 2001.
- QUIROZ, R. “La educación secundaria en México: ¿Reforma integral?”, en *Educación*, Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de Jalisco, núm. 27, Docentes para Secundaria, octubre-diciembre, p. 9-18. Consultado el 18 de agosto de 2005 en el World Wide Web, Jalisco, México. 2005.
- “La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención a los adolescentes”. *Reforma de la Educación Secundaria*. SEP, México.
- ROCKWELL, E. *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, SEP, El Caballito, México. 2006.
- RODRÍGUEZ, M. L. *Metodologías y estrategias para desarrollar programas de acción tutorial. Funciones del tutor y funciones del orientador*, Ed. CEAC, Barcelona. 1993.
- RODRÍGUEZ, M. *Orientación e intervención psicopedagógica*, Ed. CEAC, Barcelona. 1995.
- ROSENTHAL, R. “Las expectativas del maestro y su influencia sobre el aprendizaje”, en Ilg, F. L. Ames, L. B. et al., *Diferencias individuales y rendimiento escolar*, Buenos Aires. 1978.
- RUIZ, E. “Albores del siglo XXI, transición adolescente. Los adolescentes ante la crisis mundial”, en *Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, v. VIII, núm. 24, mayo-agosto 2002.
- SANDOVAL, E. “Institución”, en *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, UPN, p. 51-75, México. 2002.
- _____, “Ser maestro de secundaria en México: Condiciones y reformas educativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, OEI, <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>. 2001.

- _____, *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, Plaza y Valdés, México. 2004.
- SANTOS GUERRA, M. A. “Piedras en el camino. Dificultades de los departamentos de Orientación en los centros escolares”, *Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe, Málaga. 1994.
- SEP, Reforma de Secundaria, <http://Ries.Dgme.Sep.Gob> 16 de agosto 2005 Actualización.
- SEP, Programas de estudio comentados, educación secundaria, México. 1999.
- SECRETARÍA DE SALUBRIDAD Y ASISTENCIA, Consejo Nacional Contra las Adicciones. *Guía para el desarrollo de programas preventivos en materia de adicciones*, México. 1994.
- SHMELKES, S. “La educación básica”. *Un siglo de educación en México*, en Latapí Sarré, P., p. 173-194, Fondo de Cultura Económica, México. 1998.
- WEXLER, P. *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*, Falmer, London. 1992.
- ZORILLA, M. A. “La educación secundaria en México: Al filo de su reforma”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 2, núm. 1, España. Consultado el 21 agosto 2005 en World Wide Web: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/zorrilla.pdf>. 2004.

Impacto social del programa de la maestría en Educación en la labor investigativa de los estudiantes

Lidia Mercedes LARA DÍAZ
Luis Rafael SÁNCHEZ ARCE
Silvia VÁZQUEZ CEDEÑO
Maritza CÁCERES MESA
Octavio VALDÉS CHAVIANO
Gisela BRAVO LÓPEZ
Miriam IGLESIAS LEÓN
Carlos CAÑEDO IGLESIAS
Sara CASTELLANOS QUINTERO
Coralía PÉREZ MAYA
María NAVALES COLL

Resumen

Los proyectos e informes de investigación, en la maestría en Educación son sometidos constantemente a un proceso de evaluación externa utilizando diferentes vías: publicaciones, presentación en eventos científicos, en consejos científicos de los organismos de procedencia de los maestrantes y ante los tribunales convocados para la predefensa y defensa de las tesis, con el correspondiente proceso de oponencia.

Lo antes planteado posibilita que, en el proceso de evaluación del impacto social de la maestría en Educación, la labor investigativa que desarrollaron los egresados del programa constituya una de las variables a estudiar.

El presente trabajo tiene como propósito generar información sobre el impacto social del programa de la maestría en Educación en la labor investigativa de los maestrantes a través de la evaluación de determinados indicadores y la propuesta de una metodología que se concreta en varios momentos.

Entre los resultados finales del estudio se destaca lo relativo a que el programa ha dado respuesta a través de la investigación a problemáticas educativas priorizadas en el territorio cuyos productos se encuentran en un proceso de generalización, repercutiendo favorablemente en la comunidad educativa del territorio cienfueguero. Se demuestra cómo se conciliaron los esfuerzos para el desarrollo de la investigación a nivel del territorio, por parte de los profesores, tutores, cursistas y todos los que han colaborado de una forma u otra en el programa.

Introducción

En el Reglamento del Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEA-M), en su artículo 22, se hace referencia a una serie de variables para determinar en qué medida un programa satisface los estándares de calidad correspondientes, siendo una de ellas la pertinencia e impacto social. De otra parte, en el artículo 26 se plantea que el programa deberá prever, en su estrategia, los impactos que se propone producir y ha de lograrlos a través de la influencia en los procesos de desarrollo económico, social y cultural, y mediante el efecto producido en las funciones sociales de los egresados.

Añorga (2004) plantea que el impacto se traduce en los efectos sobre una población amplia: comunidad, claustro, entorno, estudiante, administración, identificando efectos científico-tecnológicos, económico-sociales-culturales, institucional, centrado en el mejoramiento profesional y humano del hombre y su superación social.

Si los impactos se identifican por anticipado, se podrán tomar mejores decisiones acerca de qué intervenciones deben proceder y cómo, se podrán adoptar medidas de amortiguamiento para minimizar los daños y maximizar los beneficios de una intervención planeada o una actividad relacionada.

Una manera conveniente de conceptualizar los impactos sociales es concebirlos como cambios en uno o más ámbitos relacionados con la forma de vida de las personas, su cultura, su comunidad, su entorno, su salud y bienestar, sus derechos, sus temores y aspiraciones.

El impacto es una situación que produce un conjunto de cambios significativos y duraderos, positivos o negativos, previstos o imprevistos, en la vida de las personas, las organizaciones y la sociedad.

La evaluación de impacto comprende procesos de análisis, seguimiento y gestión de las consecuencias que se derivan, tanto positivas como negativas, de los resultados analizados. Todos los problemas que afectan a las personas, ya sea directa o indirectamente, son pertinentes para la evaluación del impacto social.

La evaluación del impacto social de la maestría en Educación se entiende como un juicio de valoración sobre la dinámica de los cambios cuantitativos y cualitativos operados en las personas, en las instituciones beneficiadas y en la comunidad en sentido general, por la formación de los egresados del programa donde se establece un vínculo de causalidad directo o indirecto.

El programa de la maestría en Educación ha obtenido resultados de importancia que le han conferido una posición destacada de referencia en el territorio cienfueguero y de avanzada en

el ámbito nacional e internacional. De manera muy significativa se le otorgó la categoría de Programa Certificado en el año 2001, siendo una de las pioneras en la Universidad de Cienfuegos y en el país, cuyos productos de las investigaciones han tenido repercusión dentro de los diferentes organismos de procedencia de los maestrantes, como son el MES, MINED, MINSAP, MINCULT, Escuela del Partido, entre otros.

La implementación práctica del programa se caracteriza por el desarrollo de la investigación educativa que se va integrando como eje vertebrador durante todo el proceso, en función de garantizar el desarrollo de las habilidades de investigación y los avances en el desarrollo de las tesis, lo cual va contribuyendo a la eficiencia terminal.

Se identifica el proceso de la investigación educativa como una actividad muy relacionada con la práctica social, dado que se establece un compromiso del maestrante con la transformación de la realidad educativa en la que está insertado. En ese proceso social se producen conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son utilizados a favor de la sociedad, del organismo de procedencia o para otros propósitos, lo que dependerá de la formación teórica-práctica del estudiante, de los métodos científicos utilizados y de su ética, entre los aspectos más significativos.

Además, se parte de la consideración de que el crecimiento de las investigaciones educativas genera nuevos conocimientos científicos a través de un proceso, donde se vinculan diferentes niveles de abstracción, principios metodológicos y varias etapas investigativas para lograr unos saberes que se correspondan con la realidad educativa, para lo que se necesita un dominio apropiado del proceso de investigación.

La evaluación de la investigación educativa está presente durante todo el desarrollo del proceso. Esto impulsa a que el comité académico de la maestría, los profesores de los talleres de tesis, los tutores, evalúen la planificación y el diseño del proyecto de tesis en su conjunto, los avances según el cronograma establecido, el informe final, los momentos de su presentación.

No obstante, lo expresado no es suficiente, se requiere también que los proyectos o informes de investigación, sean sometidos constantemente a un proceso de evaluación externa utilizando diferentes vías: divulgación, publicaciones, presentación en eventos científicos, en consejos científicos y ante los tribunales convocados para la predefensa y defensa de las tesis, con el correspondiente proceso de oponencia, que permita comparar los diseños y los resultados alcanzados con otros proyectos e investigaciones similares y someterlo a crítica fuera del ámbito del programa de la maestría.

Considerando los planteamientos anteriores, en el proceso de evaluación del impacto social de la maestría en Educación la labor investigativa que desarrollaron los egresados del programa constituye la variable a estudiar.

Como se ha expresado el conocimiento del impacto lleva implícito en sí mismo el concepto de su evaluación, lo que conduce al tema de cuáles indicadores son los más apropiados para medir la variable planteada.

El presente trabajo tiene como propósito generar información sobre el impacto social del programa de la maestría en Educación en la labor investigativa de los maestrantes a través de la evaluación de los indicadores siguientes:

- Participación de los estudiantes, de las cuatro ediciones concluidas, en eventos científicos a diferentes instancias.
- Publicación de artículos en revistas impresas y digitales.
- Premiaciones y reconocimientos por distintas instancias.
- Avaes otorgados a los estudiantes por la aceptación de los trabajos a desarrollar y la calidad de las investigaciones realizadas.
- Resultados de las valoraciones de los actos de defensas de las tesis por los tribunales evaluadores asignados a tales efectos.
- Opiniones de los tutores y oponentes de las tesis.
- Avaes de los organismos de procedencia de los egresados del programa.

Desarrollo

La maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos se inició en octubre de 1994. Hasta la fecha el programa ha transitado por cuatro ediciones cuyas eficiencias terminales han sido exitosas; han egresado del programa un total de 165 estudiantes, lo que representa el 92.69% sobre la matrícula inicial; esto ha provocado transformaciones de la educación en el territorio cienfueguero, cuestión reconocida por los organismos y centros donde desarrollan los egresados sus funciones sociales.

El propósito del programa es formar máster en Educación con una sólida preparación académica y científica, en función de promover el desarrollo de habilidades de investigación, con competencias profesionales en su modelo de actuación en el contexto educativo, demostrando un eficiente desempeño disciplinar donde se conjugan de manera consciente la crítica reflexiva que le permita asumir liderazgo y profesionalismo en los equipos inter, intra y multidisciplinarios, analizar e interpretar el fenómeno educativo en el contexto de su aula, comprometerse con el desarrollo educativo del territorio y del país.

La estructuración del programa posibilita la preparación de los profesionales en la docencia y en la investigación para modificar su desempeño profesional, sus capacidades de producción y de investigación que tributen en las actuales transformaciones que se llevan a cabo dentro del sistema de educación en los niveles e instituciones de enseñanza.

El programa de la maestría en Educación está centrado en la investigación, donde todas las asignaturas en cada uno de los módulos tributan al problema objeto de estudio del proyecto de tesis de cada estudiante. Como línea fundamental de investigación se declara: el desarrollo de la didáctica y el currículum en la educación cubana, con un sistema de tareas científicas que responden a ella, y son las siguientes:

- Metodologías y didácticas.
- Problemas sociales de la educación.
- Diseño, desarrollo e investigación del currículum.
- Creatividad en la institución educativa.

- Diagnóstico y evaluación en educación.
- Comunicación educativa.
- Gestión educativa.

A través del desarrollo de esta línea se consolida un proceso de formación, actualización y perfeccionamiento de los maestrantes en el programa, se permite recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de los docentes en la gestión educativa en toda su dimensión; contribuye a la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, que fundamentan diferentes cursos de acción, como proceso reflexivo sistemático que nutre su práctica.

Sobre esta base, el programa de la maestría concibe el desarrollo del componente investigativo, relacionado con el diseño del proyecto y la elaboración de la tesis, teniendo como antecedente fundamental la asignatura de Metodología de la Investigación Educativa recibida en el primer módulo. El hecho de que el estudiante posea desde el comienzo de la maestría la necesidad de resolver, mediante la investigación científica, problemas reales del contexto educativo del cual proviene, eleva la efectividad en la asimilación de los contenidos de las diferentes asignaturas y la calidad de la tesis en toda su extensión.

Si bien el componente investigativo se desarrolla ininterrumpidamente durante todo el transcurso de la maestría, se pueden distinguir dos momentos fundamentales del mismo:

1. Desarrollo de la asignatura Metodología de la Investigación Educativa, que tiene como objetivo profundizar en los principios teóricos y metodológicos de la investigación científica en las ciencias de la educación, analizar las exigencias de un protocolo de investigación, proporcionar alternativas metodológicas para el trabajo científico en los escenarios escolares y desarrollar habilidades y capacidades en el trabajo y manejo de principios, métodos y técnicas de la investigación científica en el área educativa y sus contextos sociales.
2. Realización de los Talleres de Tesis, que se desarrollan a lo largo de todo el currículum, se insertan en los diferentes módulos donde el estudiante adquiere los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para el desarrollo de la investigación con métodos propios de la actividad científica, elaboran el diseño de la tesis y reciben el asesoramiento requerido para su ejecución, presentación y defensa, por un grupo de tutores seleccionados de vasta experiencia y prestigio profesional; así como por los profesores que desarrollan los talleres, en función de garantizar la calidad de la investigación y su exitosa defensa.

Metodología

Una vez determinada la variable y los indicadores, los pasos metodológicos seguidos para evaluar el impacto del programa se concretan en los momentos siguientes:

1. Evaluar los documentos comprobatorios relativos a la participación de los maestrantes en eventos provinciales, nacionales e internacionales, la certificación de publicaciones, los avales, los reconocimientos y premios alcanzados, todos ellos relacionados con el tema de investigación que desarrollaron los 165 egresados del programa.

2. Examinar los avales de las instituciones y/o organismos de procedencia de los estudiantes respecto al impacto social del programa de la maestría.
3. Valorar las opiniones que reciben los maestrantes en el acto de la defensa de sus tesis plasmadas en el acta correspondiente y en los informes de tutores y oponentes.
4. Estudiar los informes de rendición de cuentas elaborados, al concluir cada edición, por la coordinación de la maestría en lo referente a los actos de defensas de las tesis.
5. Analizar los informes de autoevaluación confeccionados, a nivel de comité académico de la maestría, en cada edición.

Resultados

Los resultados de la metodología aplicada, considerando el análisis de los documentos, la triangulación de las opiniones expresadas por los tribunales, tutores, oponentes y comité académico, permitieron elaborar el informe final que se presenta a continuación.

Participación de los maestrantes en eventos provinciales, nacionales e internacionales.

Certificación de publicaciones. Avales. Reconocimientos y premios alcanzados

Es notoria la participación de los maestrantes de las cuatro ediciones concluidas en las actividades antes señaladas, según consta en los certificados archivados en los expedientes de los mismos. Seguidamente se plantea de manera resumida el comportamiento de la participación:

Primera edición

- Treinta y cinco (35) de los egresados participaron en 30 eventos científicos: quince (15) participaron en diez eventos internacionales, tres (3) lo hicieron en igual número de eventos nacionales, dieciséis (16) asistieron a otros tantos eventos provinciales, uno (1) asistió a un evento municipal.
- Dos (2) estudiantes recibieron el premio de CITMA (Resolución 63/90).

Segunda edición

- Cincuenta y dos (52) de los egresados participaron en 19 eventos: ocho (8) participaron en ocho eventos internacionales, veinte (20) lo hicieron en dos eventos nacionales y veinticuatro (24) asistieron a nueve eventos provinciales.
- Se confeccionaron tres solicitudes de patentes, de ellas una fue aprobada.
- Cada maestrante publicó un artículo en el anuario de la UCf.
- Obtención de cuatro registros de medios de enseñanza.

Tercera edición

- Ciento cincuenta y ocho (158) de los egresados participaron en 70 eventos: en doce eventos internacionales se distribuyó la participación de veintidós (22) estudiantes, en diez eventos nacionales lo han hecho quince (15) estudiantes, en los 34 eventos provin-

ciales se destaca la asistencia de sesenta y nueve (69), en los catorce eventos a nivel de centro y municipales están presentes cincuenta y dos (52) estudiantes.

- Han recibido reconocimientos diversos (entre ellos premios CITMA y en eventos científicos), treinta y un (31) estudiantes, y se han publicado cuatro trabajos.
- Doce (12) tesis de los estudiantes fueron avaladas por diferentes instituciones y organismos.
- Una (1) estudiante obtuvo el Premio Anual de la Salud.

Cuarta edición:

- Sesenta y siete (67) de los egresados participan en 39 eventos: diez (10) participaron en cuatro eventos internacionales, en tres eventos nacionales lo han hecho siete (7) estudiantes, en los 28 eventos provinciales se destaca una amplia asistencia, ella alcanza una cantidad de cuarenta y tres (43), en los cuatro eventos a nivel de centro y municipales siete (7) estudiantes están presentes.
- Han recibido reconocimientos diversos (entre ellos premios CITMA y en eventos científicos), siete (7) estudiantes.
- Se han publicado cinco trabajos en anuarios y/o revistas, con la participación de siete (7) estudiantes.
- Un estudiante recibió un aval.
- Tres (3) estudiantes recibieron el Premio Anual de la Salud.

En la Tabla 1 se presenta el resumen por edición, de la participación de los estudiantes en los eventos científicos a diferentes niveles.

Consideraciones que se derivan del análisis efectuado

Se ha ido incrementando de una edición a otra el número de eventos científicos en que han participado los estudiantes del programa.

Durante su formación como máster, los estudiantes participaron en mayor cantidad de eventos provinciales e internacionales que en el resto de los celebrados.

Se destaca la obtención de premios CITMA en las diferentes ediciones del programa, así como el Premio Anual de la Salud a egresados de la tercera y cuarta ediciones.

Los trabajos presentados en eventos nacionales e internacionales han sido divulgados a través de las memorias escritas o en soporte digital de los mismos.

Es insuficiente la presentación de avales por parte de los estudiantes sobre la defensa de los proyectos y resultados alcanzados en la investigación en los consejos científicos a nivel de organismo y/o institución.

Avales otorgados por las instituciones y/o organismos de procedencia de los maestrantes

En los avales otorgados al programa por parte de las instituciones y/o organismos de procedencia de los estudiantes se puede leer:

- La maestría en Educación durante su desarrollo ha propiciado el desarrollo de habilidades de investigación en el profesorado, y se ha dado respuesta a través de la investigación a problemáticas educativas priorizadas en el territorio a través de las tesis de maestría, cuyos resultados se encuentran en un proceso de generalización pues se han abordados temas de gran valor en el contexto de la formación del profesor general integral para la secundaria básica actual. (ISP Conrado Benítez García).
- Desde el punto de vista investigativo los profesores pasantes de la maestría, dando cumplimiento al programa de la misma, se han vinculado a las tareas del proyecto de investigación territorial CITMA relacionado con la “Formación Holística del Ingeniero Mecánico” donde como consecuencia están involucrados de forma directa en los principales resultados de la ciencia y la técnica en esta esfera, muchos de los cuales han alcanzado premios a diferentes instancias como es el caso de los premios provinciales CITMA que otorga la ACC. (Facultad de Mecánica).
- Es meritorio destacar que estos profesores egresados de la maestría, motivados por la investigación pedagógica, han continuado vinculados a la actividad investigativa: la mayoría de ellos son miembros de colectivos de investigación pedagógica, de ciencias básicas o del colectivo de enseñanza de la ingeniería, dos de ellos trabajan por el grado de doctor en ciencias pedagógicas [...] y otro [...] ya alcanzó tal condición. (Facultad de Mecánica).
- [...] Cuatro de los profesores egresados del programa han obtenido el Premio de Salud Provincial por los resultados del trabajo de tesis de maestría y su contribución al proceso docente educativo. Dos de ellos han presentado su tema de doctorado para la aprobación por la Academia de Ciencias y se encuentran desarrollando su trabajo de investigación con esta gran aspiración. (Facultad de Ciencias Médicas).
- [...] La tesis de maestría desarrollada por Norma Mur Villar ha obtenido un premio nacional de Salud, y se está implementando en Cuba en el área del posgrado de Enfermería. (Facultad de Ciencias Médicas).
- Desde el punto de vista investigativo los profesores han desarrollado habilidades de investigación que le han permitido dar respuestas a problemáticas de la carrera, y sus consecuencias están vinculadas directamente a los resultados de ciencia y técnica en esta dirección, han alcanzado premios a diferentes instancias como es el caso de los premios provinciales CITMA que otorga la ACC. (Facultad de Humanidades).
- Es meritorio destacar que los profesores egresados de la maestría se han impregnado de un espíritu investigativo y sus trabajos están en una fase de generalización de los resultados. (Facultad de Humanidades).
- La actualización científica de estos profesionales egresados del programa de maestría nos ha permitido como provincia, ser abanderados en la presentación de trabajos en los diferentes eventos internacionales de Pedagogía, como resultado del desarrollo de las habilidades de investigación, donde se han discutido las experiencias pedagógicas emanadas de las tesis, las cuales se están generalizando en el contexto de su práctica

pedagógica y cuyos productos han sido reconocidos como premios provinciales del CITMA. (MINED Provincial).

Del análisis efectuado a los avales recibidos de los organismos y/o centros se evidencia el reconocimiento, por parte los directivos de las instituciones empleadoras, de:

- El desarrollo alcanzado por los egresados en las habilidades de investigación.
- El papel protagónico de los egresados en las convocatorias de proyectos de investigación y en la participación en eventos científicos a diferentes niveles, compulsando además a los miembros del claustro del centro a presentar trabajos en ellos.
- La generalización posible de las tesis defendidas.
- La solución a problemáticas educativas priorizadas del territorio a través de las tesis de maestría.
- La continuación de estudios de los egresados en programas de formación de doctores.
- La obtención de premios por los egresados a partir de los resultados divulgados de las tesis defendidas.

Actos de defensa de las tesis

El proceso evaluador de las tesis se lleva a cabo por tribunales conformados por miembros del claustro y especialistas invitados del territorio y/o del país que son aprobados por el Rector de la Universidad.

Durante el acto de defensa se consideran como criterios a evaluar los siguientes:

1. Presentación de la tesis.
2. Calidad de la exposición.
3. Calidad de la defensa.

Para cada uno de estos criterios se puede proponer una de las siguientes categorías: excelente (5), bien (4) y regular (3).

Los argumentos que se ofrecen para evaluar cada uno de los criterios, y que aparecen en el acta de defensa del estudiante, constituyen el fundamento para el otorgamiento de la calificación final que emite el tribunal, considerando las mismas categorías anteriormente planteadas.

Los elementos fundamentales evaluados dentro de los criterios son:

Presentación escrita de la tesis

- Ajuste a las normas establecidas.
- Problemas de redacción y ortografía.
- Uso de tablas, esquemas lógicos, gráficos.
- Actualidad y variedad de la bibliografía.
- Solidez en la fundamentación del trabajo científico.

- Rigurosidad en la recolección e interpretación de los datos.
- Conclusiones y generalizaciones del trabajo.
- Aportes al mejoramiento de los procesos.

Calidad de la exposición oral

- Fluidez y coherencia.
- Dominio del tema.
- Ajuste al tiempo.
- Seguridad, confianza.
- Claridad y precisión en la exposición.
- Rigor científico y metodológico.
- Comunicación con el tribunal y el auditorio.
- Empleo de las NTIC.
- Originalidad y ejemplificación.
- Síntesis y argumentación.
- Defensa de criterios.
- Honestidad científica.
- Análisis crítico.

Calidad de la defensa

- Calidad de las respuestas al oponente y tribunal.
- Esclarecimiento de elementos no precisos en el informe.
- Argumentos esgrimidos ante los señalamientos.
- Rigor de los argumentos presentados.
- Recepción a las sugerencias.
- Análisis crítico de los fundamentos que se abordan.

Al efectuar el análisis de las actas de defensa de las tesis, en atención a los criterios, elementos y categorías planteadas se obtienen las siguientes consideraciones:

- En la primera edición se destaca como regularidad, el otorgamiento de manera mayoritaria, por parte del tribunal evaluador, de la categoría de bien a todos los criterios propuestos, y por consiguiente también la evaluación final alcanza esa clase (*Tabla 2*).
- En la primera y segunda ediciones se concentran las tesis evaluadas de regular en los criterios establecidos y en la evaluación final. Se acusan los mayores por cientos durante la segunda edición (*Tablas 2 y 3*).

- La tercera edición se caracteriza por la matrícula más masiva y por alcanzar una mayor eficiencia (96.34% sobre MI) entre todas las ediciones, además por criterios y en la evaluación final se aprecia una distribución de las calificaciones de manera diferente a las restantes (*Tabla 4*).
- En la cuarta edición se otorgan por cientos más elevados de calificación de excelente en los diferentes criterios establecidos y en la evaluación final (*Tabla 5*).
- De la segunda a la cuarta se manifiesta la tendencia al otorgamiento de la calificación de excelente por los tribunales evaluadores a los diferentes criterios y a la evaluación final, en el acto de defensa de las tesis (*Tabla 6*).
- Se evidencian incrementos sostenibles en la calificación del criterio “calidad de la exposición de las tesis” y en la evaluación final de las ediciones concluidas (*Tabla 6*).
- En todas las ediciones del programa la eficiencia terminal ha estado por encima del 88%, la calidad de la calificación final se incrementa significativamente de una edición a otra (*Tabla 7*).
- El ascenso de la calificación de excelente en la evaluación final, de una edición a otra, se corresponde con la calidad de los trabajos de investigación desarrollados por los estudiantes, quienes han sido asesorados por un claustro de profesores y tutores de alto reconocimiento y prestigio pedagógico y científico.
- En los informes de tutores se destaca la valoración positiva en torno a la independencia mostrada por los estudiantes en la elaboración de las tesis, lo cual evidencia el desarrollo alcanzado en las habilidades investigativas por parte de los mismos.
- Los oponentes en sus informes enfatizan en el rigor teórico y metodológico que presentan las tesis defendidas, acusando además la presencia del desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes, la amplia participación en eventos científicos y la posible generalización de los resultados de los trabajos de investigación para solucionar problemáticas en el territorio cienfueguero y en otras instancias.

Informes de rendición de cuentas

En los informes de rendición de cuentas elaborados por la coordinación de la maestría se precisa que uno de los elementos que retroalimentan al programa es la evaluación de las tesis por parte de los tribunales, tanto lo que queda plasmado en el acta (deficiencias y éxitos de la labor investigativa de los estudiantes) como las opiniones que se expresen sobre el proceso. Ambos aspectos se detallan a continuación:

1. En el estudio de las actas de defensas de las tesis se identifican las siguientes regularidades:
 - Las calificaciones finales a las tesis, por ediciones, muestran un ascenso en lo relativo al otorgamiento de la categoría de excelente a los estudiantes.
 - La calificación final otorgada en la defensa no es un promedio de las categorías propuestas en los criterios, la valoración final es más formativa e integral, se analiza la

defensa de manera holística en consideración a los aportes del trabajo y al desarrollo de las habilidades de investigación mostradas por el maestrante.

- Las recomendaciones que se proponen están dirigidas esencialmente a apreciar los resultados alcanzados, sugiriéndose, entre otras, las siguientes:

Continuar profundizando en determinada arista de la propuesta.

Presentar al organismo el trabajo realizado para su posible implementación.

Publicar el estudio efectuado.

Presentar ante Consejo Científico el informe defendido para otorgamiento de aval.

Aplicar la propuesta y obtener las regularidades prácticas de la validación.

Generalizar la propuesta a un sistema educativo.

Dar continuidad al trabajo en el contexto de su actuación.

Continuar estudios doctorales como parte de la formación académica.

2. En reuniones de análisis efectuadas con los tribunales, al concluir los actos de defensa, se expresa de manera reiterada, las siguientes opiniones:

- Las dificultades presentadas en algunas de las memorias escritas son por lo general salvadas en el acto de la defensa de las tesis, cuestión considerada para otorgar la calificación final.
- En la revisión de los expedientes de los estudiantes se aprecia amplia participación de los mismos en eventos científicos para divulgar los resultados parciales de sus investigaciones.
- Los trabajos de investigación defendidos resuelven problemáticas del contexto de actuación de los maestrantes.
- La calidad de varios de los trabajos presentados posibilita su continuidad y profundidad para ser defendidos ante tribunales para opción del grado de doctor en Ciencias Pedagógicas.

Informes de autoevaluación

Se efectuó el análisis de los informes de autoevaluación elaborados por el comité académico de la maestría para optar por la categoría de Programa Certificado y Programa de Excelencia. Los aspectos esenciales relacionados con la labor investigativa de los maestrantes se resumen en lo siguiente:

- Ciento sesenta y cinco (165) tesis han sido defendidas en las cuatro ediciones concluidas en el programa, para un 92.65 % sobre el total planificado, destacándose una alta calidad en sus presentaciones. Las calificaciones otorgadas son 69.69% excelentes, 21.8% bien y 8.4% regular.

- Los organismos beneficiados de los resultados de las investigaciones son fundamentalmente el MINED, el MES y el MINSAP (*Tabla 8*).
- Nueve maestrantes egresados de la maestría aprobaron la suficiencia investigativa en la Universidad de Oviedo; de ellos, ocho defendieron sus tesis en el programa de Doctorado Curricular auspiciado por la Universidad de Oviedo, España, con la distinción de Tesis “Cum Laude”.
- Dos estudiantes egresados (primera y segunda ediciones) defendieron su tesis doctoral ante el tribunal central de Ciencias Pedagógicas, alcanzando una la condición de “Mejor tesis defendida en el año”.
- Tres estudiantes están en proceso de defensa de sus tesis doctorales en el tribunal central de Ciencias Pedagógicas en el país.
- A un estudiante egresado de la tercera edición le ha sido aprobado su tema de doctorado y se encuentra en el proceso de elaboración de su tesis.
- Una egresada de la cuarta edición fue seleccionada a continuar estudios en el programa de doctorado de Innovaciones Didácticas en el Currículo de la Universidad de Granada, España.
- 17 egresados de la maestría en Educación de diferentes ediciones se encuentran incorporados al programa de doctorado que ofrece el Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES).
- Los tribunales evaluadores de los trabajos investigativos de los estudiantes han planteado, como recomendación, la continuación de estudios doctorales de 57 egresados tomando en consideración la calidad de las tesis defendidas.
- Un total de diez tesis defendidas estuvieron insertadas en tres proyectos de investigación desarrollados por los profesores del Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior, que a su vez son integrantes del claustro de la maestría.
- Dos estudiantes de la tercera edición y una de la cuarta, tributaron con sus trabajos investigativos a un proyecto ramal del MINSAP.
- Cuatro estudiantes recibieron el Premio Anual de la Salud: uno de los trabajos de tesis se generalizó a través de un programa de especialización a nivel nacional, otro sirvió de base para defender una especialidad en Estomatología.
- Catorce de los egresados del programa han efectuado funciones de tutores y/o cotutores de tesis de los estudiantes de la maestría de otras generaciones.
- Ocho estudiantes se han desempeñado como oponentes en los trabajos de tesis defendidos.
- Ocho egresados del programa han formado parte de los tribunales de defensas de tesis de maestrías en ediciones superiores a su titulación.
- Los egresados han participado como tribunales en eventos científicos celebrados en la Universidad y en otras instituciones.

- Utilización del trabajo de investigación “Diseño del curso de posgrado a distancia utilizando nuevas tecnologías de la información y la comunicación” de una egresada de la tercera edición en el desarrollo de la asignatura de Educación Comparada en un curso a distancia en el ISP Conrado Benítez. Dicho trabajo además se implementará a nivel de provincia para la superación de los maestros miembros de la APC como estrategia de la sección científica de Educación Comparada.
- La tesis de maestría titulada *Estudios comparados de la obra de José Martí* fue seleccionada y presentada como trabajo en el XII Congreso Mundial de Educación Comparada (2004).
- Participó en la Conferencia Internacional “Con todos y para el bien de todos” (2005) una egresada de la cuarta edición con el trabajo “La obra y el pensamiento martiano, eje trasversal en la formación del profesor general integral de secundaria básica”, derivado de su trabajo de tesis.

Los resultados antes apuntados nos permiten afirmar que la estructura del programa promueve la participación de los estudiantes en diferentes eventos científicos, la obtención de reconocimientos diversos, así como avales para su posible implementación y/o continuación en otros estudios y las publicaciones.

Conclusiones

El programa de la maestría en Educación ha dado respuesta a través de la investigación a problemáticas educativas priorizadas en el territorio, cuyos resultados se encuentran en un proceso de generalización.

La labor investigativa desarrollada por los maestrantes durante su formación, ha repercutido en la comunidad educativa del territorio cienfueguero.

Los resultados exhibidos en los diferentes indicadores analizados constituyen una manifestación del impacto social de la maestría en Educación, demuestran cómo se conciliaron los esfuerzos para el desarrollo de la investigación a nivel del territorio, por parte de los profesores, tutores, cursistas y todos los que han colaborado de una forma u otra en el programa.

Recomendaciones

Solicitar a los estudiantes, en las próximas ediciones del programa, la entrega de los avales de los consejos científicos de los organismos y/o centros que reciben el beneficio de la ejecución de los proyectos y de los resultados de las investigaciones.

Elaborar una estrategia, por parte del comité académico de la maestría, que posibilite la inserción de un mayor número de trabajos de los estudiantes a presentar en eventos científicos del área del conocimiento del programa y en convocatorias a premios.

Bibliografía

- AÑORGA, Julia, y otros. *Modelo de evaluación de impacto de programas educativos*. VII Junta Consultiva sobre el posgrado en Iberoamérica. Universidad 2004. “La Universidad por un mundo mejor”. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. 2004.
- _____. *Evaluación de impacto de la actividad de posgrado*. Proyecto ISP EJV. Ciudad de La Habana. Cuba. 1999-2002.
- CEDDES. Programa de la maestría en Educación. Quinta Edición. 2005.
- _____. Principales resultados del proceso de autoevaluación de la maestría en Educación. (Tercera y cuarta edición). Universidad de Cienfuegos. Diciembre 2005.
- _____. Rendición de cuentas de la coordinadora sobre el desarrollo de los actos de defensas. Primera edición. Universidad de Cienfuegos.
- _____. Rendición de cuentas de la coordinadora sobre el desarrollo de los actos de defensas. Segunda edición. Universidad de Cienfuegos.
- _____. Rendición de cuentas de la coordinadora sobre el desarrollo de los actos de defensas. Tercera edición. Universidad de Cienfuegos.
- _____. Rendición de cuentas de la coordinadora sobre el desarrollo de los actos de defensas. Cuarta edición. Universidad de Cienfuegos. 2004-2005.
- _____. Informe de autoevaluación de la maestría en Educación con vistas al proceso de acreditación para optar por la categoría de programa certificado. Universidad de Cienfuegos. 2000.
- _____. Informes de autoevaluación de la maestría en Educación con vistas a la acreditación para optar por la categoría de programa de excelencia. Universidad de Cienfuegos. 2005.
- HERNÁNDEZ Herminia, y otros. *Estrategia para la proyección del impacto*. VII Junta consultiva sobre el posgrado en Iberoamérica. Universidad 2004. “La Universidad por un mundo mejor”. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. 2004.
- Junta de Acreditación Nacional (JAN). Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías (SEA-M). República de Cuba. Enero 2005.
- MES. Resumen de la evaluación realizada a la maestría en Educación. Grupo de expertos. Diciembre 2005.
- VALIENTE, Pedro, y otros. *Experiencias en la evaluación del impacto en la superación posgraduada de directivos educacionales en la provincia de Holguín*. VII Junta Consultiva sobre el posgrado en Iberoamérica. Universidad 2004. “La Universidad por un mundo mejor”. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. 2004.

Anexos

Tabla 1.

Resumen sobre la participación de los maestrantes en los eventos científicos

	Primera edición		Segunda edición		Tercera edición		Cuarta edición			
Tipo de evento	Totales	Participan	Totales	Participan	Totales	Participan	Totales	Participan	Totales	Participan
Internacional	10	15	8	8	12	22	4	10	34	55
Nacional	3	3	2	20	10	15	3	7	18	45
Provincial	16	16	9	24	34	69	28	43	87	152
Municipal	1	1			14	52	4	7	19	60
Totales	30	35	19	52	70	158	39	67	158	312

Tabla 2.

Criterios y categorías de calificación de las tesis de los egresados de la maestría en educación

Edición: Primera

Criterios	Excelente		Bien		Regular	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Presentación de la tesis	9	40	11	50	2	9
Calidad de la exposición	8	36	11	50	3	13.6
Calidad de la defensa del trabajo	8	36	12	54.5	2	9
Evaluación final	5	22	13	60	4	18

Matricula inicial: 24

Total de tesis defendidas: 22

Porcentaje: 91.66

Tabla 3.

Criterios y categorías de calificación de las tesis de los egresados de la maestría en educación

Edición: Segunda

Criterios	Excelente		Bien		Regular	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Presentación de la tesis	24	70.58	4	11.76	6	17.65
Calidad de la exposición	23	67.65	5	14.70	6	17.65
Calidad de la defensa del trabajo	24	70.58	3	8.82	7	20.58
Evaluación final	24	70.58	4	11.76	6	17.65

Matricula inicial: 38

Total de tesis defendidas: 34

Porcentaje: 89.47

Tabla 4.

Criterios y categorías de calificación de las tesis de los egresados de la maestría en educación

Edición: Tercera

Criterios	Excelente		Bien		Regular	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Presentación de la tesis	45	56.96	31	39.24	3	3.8
Calidad de la exposición	54	68.35	24	30.37	1	1.26
Calidad de la defensa del trabajo	51	64.55	26	32.91	2	2.5
Evaluación final	61	77.21	15	18.98	3	3.8

Matricula Inicial: 82

Total de tesis defendidas: 79

Porcentaje: 96.34

Tabla 5.

Criterios y categorías de calificación de las tesis de los egresados de la maestría en educación

Edición: Cuarta

Criterios	Excelente		Bien		Regular	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Presentación de la tesis	25	83.53	4	13.33	1	3.33
Calidad de la exposición	26	86.66	4	13.33	-	-
Calidad de la defensa del trabajo	26	86.66	4	13.33	-	-
Evaluación final	25	83.33	4	13.33	1	3.33

Matricula inicial: 34

Total de tesis defendidas: 30

Porcentaje: 88.23

Tabla 6.

Cuadro comparativo de los resultados de las calificaciones por categorías expresadas en por ciento en cada uno de los criterios propuestos en las tesis defendidas por ediciones

Criterios	% Excelente				% Bien				% Regular			
	Ediciones				Ediciones				Ediciones			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Presentación de las tesis	40	70.58	56.96	83.3	50	11.76	39.24	13.3	9	17.65	3.8	3.3
Calidad de la exposición	36	67.65	68.35	86.6	50	14.70	30.37	13.3	13.6	17.65	1.26	-
Calidad de la defensa	36	70.58	64.55	86.6	54.5	8.82	32.91	13.3	9	20.58	2.5	-
Evaluación final	22	70.58	77.21	83.3	60	11.76	18.98	13.3	18	17.65	3.8	3.3

Tabla 7.

Cuadro comparativo de los resultados de las calificaciones finales otorgadas a las tesis defendidas por ediciones

			*	Excelente	**	Bien	**	Regular	**
Edición	MI	Defendidas	%	Total	%	Total	%	Total	%
1	24	22	91.66	5	22	13	60	4	18
2	38	34	89.47	24	70.58	4	11.76	6	17.65
3	82	79	96.34	61	77.21	15	18.98	3	3.8
4	34	30	88.23	25	88.33	4	13.33	1	3.33
Total	178	165	92.69	115	69.69	36	21.8	14	8.4

*El % es sobre MI.

** El % es sobre tesis defendidas.

Tabla 8.

Organismos beneficiados con las defensas de las tesis de maestría en Educación

EDICIONES					
Organismo	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Totales
MINED *	17	25	46	12	100
MINSAP		1	12	11	24
MES	5	6	12	5	28
INDER		2			2
SNTECD			2		2
MINTUR			1		1
ESC. PROV. PCC.			3	1	4
CULTURA			3		3
UJC				1	1
TOTALES	22	34	79	30	165

* 72 son máster que laboran en el ISP Conrado Benítez.

El docente de las escuelas secundarias ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Coralia PÉREZ MAYA

María de los Ángeles NAVALES COLL

Obdulia Irene MARTÍNEZ ESPINOSA

César Germán ACOSTA GÓMEZ

Lidia Mercedes LARA DÍAZ

Miguel Ángel MACHORRO CABELLO

Oralia AGISS PALACIOS

Introducción

El mundo de hoy está marcado por el proceso de globalización, es decir, la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquellos de los ámbitos nacional o regional. Este proceso, que ha ocasionado cambios drásticos en los espacios y en el tiempo, ha sido impulsado principalmente por la revolución de las comunicaciones y la información.

La globalización brinda oportunidades para el desarrollo. Esto implica que las estrategias nacionales deben diseñarse en función de las posibilidades que ofrece y de los requisitos que exige una mayor incorporación a la economía mundial; pero al mismo tiempo, este proceso plantea nuevos riesgos originados en nuevas fuentes de inestabilidad (tanto comercial como financiera), riesgos de exclusión para aquellos países que no están adecuadamente preparados para las fuertes demandas de la competitividad propias del mundo contemporáneo, y riesgos de acentuación de la heterogeneidad estructural entre sectores sociales y regiones dentro de los países que se integran, de manera segmentada y marginal, a la economía mundial.

Esta sociedad que se identifica, principalmente, por la influencia en los diversos ámbitos, sociales, económicos, políticos, y por ende educativos, de las innovaciones tecnológicas que se producen de forma constante y veloz y que han propiciado el fenómeno de globalización, exige la formación permanente y la priorización del objetivo de “aprender a aprender” a lo

largo de la vida, esto es, la educación deberá crear las bases en conocimientos, destrezas, habilidades, competencias, que permitan pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y a la sociedad de la inteligencia. (Marina, 1999).

La sociedad del conocimiento emerge con la globalización y su característica más significativa está dada en las relaciones que se establecen entre el conocimiento y la sociedad, lo que permite vislumbrar que estamos frente a un tiempo nuevo, una mutación histórica o una auténtica revolución.¹⁵

La situación actual se caracteriza por la fuerza de relación y de complementación que se da entre tecnología y enseñanza y por las características novedosas que éstas están adquiriendo, por lo que no es extraño que se busque con más ahínco modelos que ayuden a plantear la enseñanza bajo esta nueva perspectiva. Y es que los nuevos medios tecnológicos están logrando no sólo cambiar los sistemas de relación ser humano-medio, sino también instalarse como componentes culturales, por lo que se hace necesario recalcar que las funciones que se pueden desempeñar en una situación didáctica van a venir dadas por la propia potencialidad del medio de que se trate y por el papel que se le asigne o que pueda asumir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asistimos a una nueva e irreversible revolución protagonizada por la microelectrónica y la informática; por ello, no podemos dejar de considerar que las nuevas tecnologías se plantean como un hecho trascendente y apremiante. En primer lugar, porque derivan y provocan una aceleración en los cambios y avances científico-técnicos y, en segundo lugar, porque, paradójicamente, promueven a buscar alternativas de todo tipo, con la finalidad de adaptarse cultural, social y laboralmente a esta evolución desde nuevas concepciones socioculturales, económicas y educativas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) están produciendo importantes transformaciones en la sociedad, hasta el punto de marcar la característica distintiva de este momento histórico, en relación al pasado están inundando el mundo referencial del ser humano, a la vez que están ayudando a conquistar conocimientos y acciones que hasta ayer parecían inaccesibles; pero de la misma manera le están condicionando y obligando a adaptaciones y replanteamientos en todos los órdenes de su existencia.

El escenario globalizado, considerado como de múltiples y vertiginosos cambios, demanda con fuerza una atención cada vez mayor al desarrollo profesional de los profesores, que les permita realizar sus funciones con mayor flexibilidad y adaptación a dichos cambios. Urge transformar los procesos de formación de los docentes en general y en particular los de educación secundaria, no sólo en la dimensión académica, sino también mediante un modelamiento sociocultural y ético que satisfaga las tendencias actuales más emergentes en el campo de la educación y privilegie las relaciones de cooperación, el intercambio de experiencias, la autonomía, la investigación, el empleo de las NTIC y coadyuve a satisfacer los retos actuales de la

15 López Rupérez, F. (2001) "Globalización y metapolíticas en educación". En *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, p. 236-237.

educación. Hargreaves¹⁶ nos dice que “en su formación, su desarrollo profesional, y en su vida laboral, los docentes actuales deben acceder y comprender la sociedad del conocimiento en la que viven y trabajan sus estudiantes. Si los docentes no comprenden la sociedad del conocimiento, no pueden preparar a sus estudiantes para ella.”

En México la formación permanente de los maestros ha sido considerada como instrumento esencial para elevar la calidad de la educación básica. Así lo definen las políticas que se han venido desarrollando a partir de la década de los noventa, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), la Ley General de Educación (1992) y el Programa Nacional de Desarrollo Educativo (2001-2006), que reconocen al maestro de educación básica como figura importantísima para asegurar la calidad de la educación y proponen, en concordancia, la consolidación de estrategias de formación permanente del maestro a fin de que logren cumplir con la misión de tan alto nivel que tienen encomendada.

En el evento celebrado en Santiago de Querétaro, 2004, se planteó que a pesar de que la UNESCO recomendó la educación para los medios en la formación de docentes en México, los currículos no tienen una asignación dedicada a ello. Así también, la Secretaría de Educación Pública reconoce, en investigaciones realizadas a nivel nacional, que los formadores de docentes están desfasados en el uso y manejo de las NTIC y enfatiza en la necesidad que los mismos no sólo sean usuarios, sino diseñadores de apoyos curriculares.

En el informe final de la investigación “Necesidades de formación profesional y prácticas institucionales del docente en educación secundaria” (2002),¹⁷ la mayoría de los maestros de las secundarias (57%) califica de “indispensable” la formación en el uso y aplicación de tecnologías para la educación, contra el 40% que la declara como “recomendable”, destacándose, además, que el personal docente de las grandes ciudades (Guadalajara, DF) es más consciente de esta necesidad probablemente por estar situado en un entorno más tecnologizado que el de las pequeñas ciudades. Los maestros de las telesecundarias obtienen el puntaje más alto (60.5%) en la categoría de indispensable, seguido por los de secundarias generales (56.5%) y, al final, los de técnicas (54.11%). (Miranda y Ducoing, 2002).

En dicho informe, en relación con la preparación de los profesores en la temática de computación y sistemas de información, el 40% de los encuestados manifiesta que es “regular”, contra más de una décima parte de la población que la considera “nula”, cerca de un tercio “mala” y sólo el 15% expresa que es “buena”.

Ante este panorama, difícil de ignorar, de carencias de una pedagogía para los medios por parte de los docentes de la educación secundaria, un grupo de profesores del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo nos propusimos obtener información acerca del uso de las NTIC en los procesos de formación, actualización y desarrollo profesional.

16 Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata. Madrid.

17 Miranda, F., y Ducoing, P. (2002). *Necesidades de formación profesional y prácticas institucionales del docente en educación secundaria*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación Pública.

Es así como surge el proyecto “La educación secundaria frente al dinamismo de la globalización: Uso de las nuevas tecnologías, participación docente y calidad educativa”, que se presenta a la convocatoria SEP-SEByN-CONACyT 2003 y es aprobado para realizar el estudio en el estado de Hidalgo.

La situación actual se caracteriza por la fuerza de relación y de complementación que se da entre tecnología y enseñanza y por las características novedosas que éstas están adquiriendo, por lo que no es extraño que se busque con más ahínco modelos que ayuden a plantear la enseñanza bajo esta nueva perspectiva. Y es que los “nuevos” medios tecnológicos están logrando no sólo cambiar los sistemas de relación ser humano-medio, sino también instalarse como componentes culturales, por lo que se hace necesario recalcar que las funciones que se pueden desempeñar en una situación didáctica van a venir dadas por la propia potencialidad del medio de que se trate y por el papel que se le asigne o que pueda asumir en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Basurto, 2007).

El interés mostrado en esta temática se refleja en las investigaciones realizadas, entre otros, por Arteaga, Alvarado, Martínez y Méndez; Sequera; Vivas; Limas; Gallegos, Basurto y otros; todos presentados en el año 2007 durante el Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en La Habana, Cuba; García (2005); López (2005), Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2003); y Miranda y Ducoing (2000).

Se seleccionan las escuelas secundarias porque, en la actualidad, la secundaria emerge como un nivel educativo estratégico para orientar el nuevo rumbo del sistema educativo nacional de acuerdo con las necesidades de la población que deberá atender y los requerimientos de calidad que corresponderá cubrir. (Miranda, 2004).

La relación tecnología-participación se piensa como un eje con la suficiente capacidad para incidir en estructuras, funciones y comportamientos que influyen directamente en la calidad de la enseñanza, de ahí los esfuerzos que se hacen en el estado de Hidalgo para dotar a las escuelas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); sin embargo, se hace necesario conocer qué escenarios se pueden abrir para el uso y aplicación de las TIC por los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual en el año 2005 se termina el proyecto de investigación “La educación secundaria frente al dinamismo de la globalización: uso de las nuevas tecnologías, participación docente y calidad educativa”, aprobado y financiado por SEP-SEByN-CONACyT.

La interrogante que se aborda en este trabajo es: ¿Cuáles son las potencialidades para que los docentes usen y apliquen las TIC en las escuelas secundarias del estado de Hidalgo y que impulsen la educación frente al dinamismo de la globalización? Con el objetivo de proponer escenarios viables de fortalecimiento y mejora para el uso y aplicación de las TIC en distintos ámbitos de los procesos educativos, en lo que se refiere a la preparación de los docentes, las condiciones de las instituciones educativas, la participación de los docentes en la selección de las TIC que permitan proponer acciones que contribuyan a la calidad educativa.

Se entiende en este estudio como preparación docente las acciones que hacen que los mismos puedan usar y aplicar las NTIC, la necesidad perpetua de mejora, que incluye la formación inicial, los cursos de actualización o superación, los posgrados y talleres que han recibido los

mismos; en fin, la formación continua de los docentes. La participación docente es considerada como un proceso de articulación y enlace, capaz de generar fuerzas colectivas y gregarias que enriquezcan las posibilidades de trabajo individual e institucional. Las condiciones aluden a situaciones de hecho acerca de la disponibilidad o suficiencia de algo, donde la necesidad se concibe como ausencia o carencia de algún elemento o atributo.

En este caso las TIC comprenden: la televisión educativa satelital (Edusat), e-México satelital, Red Escolar, pizarrón electrónico e internet.

El tipo de investigación que se desarrolla es la investigación descriptiva, ya que tiene por objetivo registrar, analizar y describir las características observables y generales de los fenómenos objeto de investigación, existentes en el preciso momento en que se realiza el estudio, con vistas a poder clasificarlas, establecer relaciones entre variables, no para determinar la relación causa-efecto sino para dar a conocer los hechos tal como ocurren. Su propósito es obtener información exacta y completa, a modo de diagnóstico. Los estudios descriptivos pueden ofrecer la posibilidad de predicciones o relaciones aunque sean poco elaboradas (Cerezal, J., y Fiallo, J., 2002).

La investigación se fundamenta en la teoría de sistemas ya que se considera que el conocimiento y uso de las NTIC genera un desarrollo interactivo entre los insumos, procesos y productos del sistema de la educación como parte de la cultura y la sociedad en su conjunto.

El estado de Hidalgo es una de las 32 entidades federativas de México, se localiza en la zona central de la república y su población es de 2'460,688 habitantes. Tiene 84 municipios y 83 escuelas secundarias generales con una matrícula de 37,502 alumnos. Su capital es la ciudad de Pachuca; otras ciudades importantes son Tula, Tizayuca, Atotonilco de Tula, Huejutla, Actopan, Ciudad Sahagún y Tulancingo de Bravo.

De esta forma podemos mencionar que el estado de Hidalgo, según el Marco Geoestadístico 2005, tiene una extensión territorial de 20,842 km², lo que equivale al 1% del territorio nacional.

En cuanto a escolaridad, el promedio es de 6.6, es decir, equivalente a primero de secundaria y de acuerdo con INEGI el promedio nacional es de 7.3. En lo que respecta a analfabetismo, 15 de cada 100 habitantes no saben leer ni escribir o no tienen primaria o secundaria, cuando en el país son 9 de cada 100. Además, 17 de cada 100 habitantes de cinco años y más hablan su lengua indígena y no el español. Hidalgo se ubica entre los principales estados de la república en cuanto a proporción de población indígena, por lo cual los docentes en la aplicación de las NTIC en las escuelas deben tener en cuenta la diversidad cultural y no sólo por este aspecto.

En el estado de Hidalgo existen 1,400 escuelas de preescolar, 2,530 de primaria, 990 de secundaria, 8 normales y 15 centros de maestros.¹⁸ Incorporadas a la Red Escolar hay 83 escuelas secundarias generales donde laboran 263 profesores, más 52 escuelas secundarias técnicas con 125 docentes.¹⁹ Todas las secundarias cuentan con equipos de cómputo, con un promedio bajo de los mismos de acuerdo con la cantidad de alumnos y profesores en las escuelas secundarias; incorporadas a internet están 47 escuelas secundarias; son pocas las

18 Diario Oficial de la Secretaría de Educación Pública, 2005.

19 Información tomada de la base de datos de la SEPH.

escuelas incorporadas a la Red Escolar y que poseen internet; pero ante los impulsos y las gestiones que se realizan por dotar a las escuelas secundarias con las NTIC, se debe investigar cómo se usan y aplican las mismas en las escuelas que sí la poseen.

No hay duda del vínculo e integración entre el uso y aplicación de las NTIC en la educación secundaria en el estado de Hidalgo y los fenómenos sociales y culturales implicados en esta investigación. Se analiza, y de alguna manera se observa en el proceso de su desarrollo, que hay estrecha relación entre la preparación de los docentes, las condiciones de las instituciones educativas, la participación de los docentes en la selección de las NTIC y en redes de información, y el uso y aplicación de NTIC como respuesta al dinamismo sociotécnico que se ha instaurado en las escuelas.

Se está dando un proceso de innovación pedagógica a través del impulso de las NTIC con el establecimiento de otras potencialidades para el aprendizaje a través de televisión educativa satelital (Edusat), e-México satelital, Red Escolar, pizarrón electrónico, internet, videoproector (cañón), videocasetera y/o DVD, proyector de acetatos, calculadoras graficadoras, computadoras, impresoras, escáner.

Hay escuelas secundarias en el estado de Hidalgo que para poder permanecer requieren actuar en consecuencia, adaptándose a dichas novedades y cambios, lo cual coadyuvará a la mejora no sólo en términos de calidad, eficiencia, pertinencia y equidad, sino ofreciendo una formación a los docentes y alumnos acorde con los “nuevos” tiempos. Para ello deben tenerse en cuenta las “necesidades sentidas de los docentes”, y de no hacerlo se corre el riesgo de que las escuelas no cumplan las aspiraciones de los estudiantes y docentes en lo relacionado con el uso y aplicación de las NTIC.

La educación es una actividad vital para el sujeto humano y muestra su verdadero potencial cuando esta actividad trasciende al sujeto y a la sociedad misma, mostrando y demostrando las capacidades de innovación como expresión del desarrollo, es decir, cuando la actividad del hombre se traslada de la innovación social y educativa para apoyar la realización de las tareas fundamentales que las personas realizan en su vida cotidiana y profesional.

Lo que esto viene a significar es que la educación como parte de la actividad y pro-actividad humana sustancial contribuye a la realización de un desarrollo integral de los alumnos, a través de un proceso de articulación entre necesidades-acciones-satisfacción-desarrollo, como base de la innovación educativa, garantizando que en el futuro las nuevas generaciones tengan mejores condiciones y oportunidades de desarrollo que las que hoy poseen las generaciones presentes.

La idea de la incorporación de diferentes tipos de tecnologías en las situaciones de enseñanzas y aprendizajes ha provocado reacciones diversas, desde quienes suponen que con la utilización de las mismas se resuelven los problemas relacionados con la calidad de la educación, la exclusión y la inequidad, hasta los que se declaran en contra de ellas por diversas razones.

La variedad de voces es amplia. Por ejemplo, para Burbules y Callister²⁰ las NTIC son “artificios que modifican las percepciones que las personas tienen de sí mismas como agentes,

20 Burbules, N., y Callister, N. (2000), *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica.

sus relaciones mutuas, sus interpretaciones del tiempo y de la velocidad, sus habilidades de hacer pronósticos, etc.; en suma, todas las dimensiones del cambio en la forma de pensar sobre medios y fines, objetivos y eficacia”. Azinian señala que “las posibilidades que presentan para los procesos de enseñanza y de aprendizajes las tecnologías de la información y la comunicación y las competencias necesarias para el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad, interpelan las prácticas docentes, requiriendo su revisión e invitando a reflexionar sobre el desafío de la integración de las NTIC en los proyectos pedagógicos”.²¹

Según Dede,²² “la introducción de equipamiento en nuestro medio en los últimos cinco años, y particularmente en el sistema educativo, ha sido muy importante. Y digo particularmente ‘equipamiento’, y no ‘tecnología’, porque hablar de ella implica no sólo la posesión de los artefactos sino su inclusión con sentido dentro de las propuestas pedagógicas”.

Por otra parte Lento, Kevin y Gómez²³ apuntan que en la historia de la tecnología educativa se ha encontrado una larga y poco estimulante relación con las “novedades tecnológicas” y que desde la década de los veinte, una sucesión de “nuevas tecnologías” ha sido presentada y promocionada ante los docentes y funcionarios escolares como la clave para “derribar los muros del aula”. Hoy en día una nueva generación en la tecnología de la computación y las redes de la comunicación está en las escuelas, una vez más con la promesa de poner fin al tradicional aislamiento de los docentes y las aulas. Para que el trabajo en red con computadoras llegue a ser algo más que una empresa marginal en el aula, las escuelas deben estar bien informadas respecto de cómo adoptarlo.

Otro aspecto a tener en cuenta para la viabilidad de la integración de las NTIC al desarrollo del currículo es la inversión de los recursos humanos requeridos para mantenerlas, que se ocuparía de vigilar y atender la “degradación de las redes y las computadoras”, es decir, un gradual deterioro de la confiabilidad de la red lleva a una disminución de su empleo.

Por supuesto, si estamos en la llamada época de la teleinformación y en un mundo internacionalizado una de las potencialidades más prometedoras que se pueden aprovechar son las comunidades virtuales para los docentes que sustente la aplicación de un currículo innovador a partir de las NTIC. Este tipo de comunidad virtual puede propiciar “nuevas” relaciones entre los docentes y otros que aporten sus conocimientos para hacer que las experiencias curriculares, como los asociados a las redes, resulten más satisfactorias y menos riesgosas.

No se puede obviar que no existen dificultades técnicas con el trabajo en red y que son inevitables, los docentes deben tener un conocimiento práctico de las NTIC que les permitan como mínimo comunicar a los técnicos o a los funcionarios de las escuelas cualquier falla que surja.

Las redes entre escolares pueden transformar la actividad en el aula, no como episodios pasajeros sino como experiencias de aprendizajes incorporadas al currículo. Esta tarea presenta

21 Azinian, H. (2004), Nuevas tecnologías, nuevos paradigmas. Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en prácticas pedagógicas; en *Novedades educativas*, núm. 168, diciembre 2004. Argentina.

22 Dede, Ch. (2000), *Aprendiendo con tecnología*. Paidós. México.

23 Lento, E.; O'Neill, K. y Gómez, L. (2000), Cómo integrar los servicios de internet a las comunidades escolares; en *Aprendiendo con tecnología*. Paidós. México.

algunas dificultades sobre todo debido a la rigidez de la jornada escolar de docentes y alumnos y de los programas de estudio, irregularidades de acceso a la red, entre otras.

Otro aspecto que se debate sobre el uso y aplicación de las NTIC es su influencia en el rendimiento escolar. Al respecto, William, Burges, Bray y otros, marcan que la conducción de los docentes y del director del colegio es esencial para fomentar el rendimiento escolar. La tecnología, por sí sola, nunca puede reemplazar la labor de un grupo eficaz de docentes y administradores escolares, pero sí puede facilitarles la tarea.²⁴

Un aspecto menos debatido pero que tiene vinculación con los escenarios viables para la integración de las NTIC al espacio escolar, lo esboza Pérez:²⁵ “Uno de los principales retos en la integración de medios y tecnología de la información y la comunicación en la enseñanza consiste en llegar a descubrir los elementos que configuran, sus sistemas de símbolos y sus estructuras lingüísticas. Ese conocimiento es la mejor garantía para su óptimo uso en el ámbito escolar.” Sin embargo, esto es posible desde la recepción crítica y creativa de los mensajes de los diferentes medios para analizarlos en las disímiles áreas curriculares y abordar los propios medios como lenguaje de creación del alumnado y del profesorado.

Cabero²⁶ señala:

Las tecnologías de la comunicación provocan necesariamente consecuencias cuando se integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que exigen una mayor preocupación por éste, al demandar el uso de los medios una atención especial a las rutas personales de aprendizaje para llegar a la autoformación. Los contenidos no están ya en manos exclusivamente del docente, por lo que los alumnos dejan de ser meros receptores de información, aunque el papel del docente sigue siendo esencial en la planificación, en la orientación y motivación para su búsqueda y en las dinámicas de asentamiento y evaluación de los mismos.

La planificación para la integración de las NTIC es un elemento clave y en la investigación realizada se resume en uno de los aspectos estudiados que en las escuelas secundarias, los docentes sí lo hacen, lo que faltan son las condiciones para llevarla a la práctica, dentro de ellas la preparación de los mismos. Esto abre una oportunidad para las futuras políticas educativas relacionadas con la formación permanente de los docentes.

Al respecto se señala en el estudio realizado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa:²⁷

La formación y actualización docente en el marco del uso de la tecnología educativa, es una necesidad. Se requiere de un nuevo perfil del profesorado, en el

24 William, S.; Burges, K.; Bray, y otros, La tecnología y el aprendizaje en las aulas de las escuelas para el pensamiento; en *Aprendiendo con tecnología*. Paidós. México (2000).

25 Pérez, M., *Los nuevos lenguajes de la comunicación*. Paidós, Barcelona (2004).

26 Cabero, J., *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*, Paidós. Barcelona (2001).

27 Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2003), Disponibilidad y uso de la tecnología en educación básica. Estudios de caso.

que la relación tradicionalmente vertical entre profesores y alumnos evolucione hacia un modelo horizontal, que redefina los papeles del profesor y alumno. El paradigma del aprendizaje deberá desplazar al de la enseñanza y los profesores asumir un rol más facilitador, más mediador del aprendizaje.

La evolución de la sociedad y la intromisión de las tecnologías de la información y la comunicación en todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad y dentro de lo educativo exige que no podemos quedarnos impávidos ante este fenómeno que se inició hace algunos años, lo cual debe verse como una oportunidad para dar un salto cualitativo.

Pero nos invade la duda al ver que a pesar de la llegada de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación aún no se logra la calidad educativa en las escuelas, por lo cual es conveniente reflexionar sobre lo siguiente: uno de los mitos más asumidos en nuestra sociedad es que las tecnologías independientemente de lo que entendamos por ellas, son neutrales y axiológicamente asépticas, pues los efectos positivos o negativos, beneficiosos o perjudiciales, no dependen de ellas, sino de las personas que las aplican y utilizan, y de los objetivos que se persiguen en su aplicación; o dicho en otros términos, las tecnologías son asépticas y se ‘estropean’ en su utilización por las personas (Cabero, 2001).²⁸ Pero realmente para que en el contexto educativo se puedan aprovechar las bondades de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y tratar de minimizar sus efectos negativos es necesario tener presente que esto no se logra en el vacío, sino en un espacio sociohistórico, cultural y político concreto y es precisamente en éste donde adquieren sentido y vigencia. Su integración en el desarrollo del currículo se realiza a través de actividades humanas, donde entran en juego, las virtudes e intereses, las malicias y las bondades, sean éstas conscientes o inconscientes, planificadas o azarosas, en fin el uso y aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación está mediado por las necesidades sentidas de docentes y alumnos en un contexto sociohistórico, cultural y político.

En el caso de México, el debate de la calidad de la enseñanza de los docentes es tema de actualidad debido a los resultados que han dado los aprendizajes de los alumnos en estos últimos años. Las tendencias en cuanto a la educación básica demandan un maestro cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él, y a generar situaciones de aprendizaje que les permitan integrar el nuevo conocimiento con el precedente, así como dispuesto a contribuir a la construcción del conocimiento desde una perspectiva transdisciplinar.

28 Cabero, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios de enseñanza*. Paidós. Barcelona, p. 63.

Así las NTIC se ven como un resorte con la posibilidad de que el maestro ofrezca nuevas formas o estilos de enseñanza y el alumno adquiera nuevas formas de aprendizajes. El caso de las NTIC en México que se están incluyendo en las escuelas secundarias integra varios programas: televisión educativa satelital (Edusat), e-México satelital, Red Escolar, pizarrón electrónico, internet. Innumerables estudios e investigaciones a nivel mundial concluyen que el aprovechamiento efectivo de las potencialidades de las NTIC está en relación directa con la existencia de un proyecto pedagógico escolar que implique competencias específicas en los profesores (Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006).²⁹

Respecto a la mejora de los procesos de enseñanzas y aprendizajes se propone avanzar hacia la creación de un escenario realista para la docencia en las escuelas secundarias, que motive a docentes y estudiantes hacia un planteamiento de aprendizaje centrado en el alumno, y que potencie los aspectos interactivos y discursivos allí donde sea posible. En cuanto a los docentes, debe partirse de procesos de formación permanente a partir de sus necesidades sentidas. Éstas conducirán a utilizar instrumentos como el cuestionario o el grupo de discusión, mientras que las necesidades reales nos conducirán a utilizar la entrevista de incidentes críticos (Kaufman, 2000).³⁰

Algunos resultados de las opiniones emitidas por los docentes de las escuelas secundarias general y técnica de los municipios de Pachuca, Tulancingo, Tepeapulco y Tula del estado de Hidalgo que deben tenerse en cuenta en los futuros procesos relacionados para el uso y aplicación de las NTIC en educación y que abren escenarios viables a partir de los indicadores más significativos a la problemática estudiada, son:

El análisis de los datos generales refleja que la antigüedad promedio de los docentes en los planteles estudiados es de 8 a 11 años, tienen de 12 a 15 años trabajando en el nivel de secundaria, su edad promedio es de 36 a 40 años, son casados o solteros en su mayoría, tienen entre dos a tres hijos, con una edad que oscila de 13 a 18 años. Las características generales estudiadas nos reflejan como tendencia que son favorables para realizar procesos de innovación pedagógica, donde se integre el uso y aplicación de las NTIC, pues la edad avanzada en algunos docentes a veces se convierte en una barrera para realizar cambios que rompan con las tradiciones establecidas en las prácticas docentes, pero a través del trabajo cooperativo que se puede realizar en las academias se puede potenciar el aprendizaje del uso y aplicación de las NTIC.

La formación académica que predomina es de licenciatura vinculada con educación; el nivel máximo es de licenciatura; han recibido hasta la fecha de 3 a 4 cursos relacionados con su labor docente; de ellos, 1 a 2 vinculados con el uso de las NTIC; consideran que su formación sobre las NTIC es insuficiente, ya que durante una trayectoria que va de los 8 a los 11 años tan sólo han sido tomados de 1 a 2 cursos relacionados con el uso de dichas tecnologías. Esta situación puede deberse a la poca oferta de cursos por parte de las autoridades educativas encargadas de dichos servicios, o bien por la apatía docente, para acudir a los mismos cuando les es solicitado por la institución educativa donde laboran. En las entrevistas realizadas a los

29 Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006.

30 *Planificación de los sistemas educativos*. Trillas. México.

docentes y responsables de aula de medios y en el cuestionario aplicado se manifiesta que esta formación es aún insuficiente y no están satisfechos con los cursos que han recibido.

Por otro lado, la carga de trabajo frente al grupo de los docentes comprende un tiempo que va de las 31 a las 40 horas de trabajo a la semana dentro de la institución educativa donde laboran, lo cual indica que gran parte de su desempeño es dedicado meramente a la docencia, y una parte menor a otras actividades que también forman parte de su desempeño, como bien pueden serlo: elaboración de materiales para la presentación de contenidos, reuniones de trabajo con otros compañeros, entre otras actividades, que en conjunto constituyen la actividad docente.

En cuanto a la experiencia laboral la actividad más importante que han realizado además de la docencia es como funcionario, trabajan como promedio 20 a 30 horas, no trabajan en otra institución, sólo laboran en escuelas oficiales, realizan otra actividad remunerada en general de servicio, imparten dos asignaturas que en esta muestra se concentran fundamentalmente en el área de Sociales (Historia, Formación Cívica y Ética) y las clases que imparten son de asignaturas afines. La realidad es que la mayoría de los docentes encuestados y con base en la información recibida a través de las entrevistas, trabaja en otra institución oficial o particular.

Respecto a las NTIC debe decirse que los docentes encuestados valoran que la calidad de Edusat es regular, al igual que en caso del teléfono y por ende del internet; finalmente, la calidad de la red educativa e-México satelital es calificada como regular, y la Red Escolar como mala.

La consideración final de los resultados evaluados de acuerdo con las pruebas de hipótesis realizadas, la no inclusión de las NTIC en la planificación de las clases de los docentes puede deberse a diferentes causas: las condiciones de las escuelas o, de acuerdo con Cabero,³¹ al apoyo que dan los directivos, a que no son aceptadas ni comprendidas por los docentes, o que aún los efectos demostrables en el aprendizaje usando las NTIC son muy pocos y a que los roles que desempeña el profesor en el entorno de las denominadas nuevas tecnologías son diversos, según Gisber, citado por Cabero. En el estudio realizado predomina que los docentes con “inexistente”, “inaceptable” y “regular” preparación, “en ocasiones” al elaborar sus propuestas didácticas, consideran el uso de las NTIC. Los docentes que poseen “aceptable” y “excelente” preparación “con frecuencia” y “en ocasiones” las consideran en sus proposiciones.³² Cuando se hace referencia al problema del rechazo a la innovación, se suele poner su origen en la ansiedad ocasionada por causas formativas —entre ellas el miedo a perder el empleo—, operacionales o psicológicas, todas ellas atribuibles al individuo. En ningún caso se menciona el miedo inducido a la exclusión como posible causa de rechazo. Sin embargo, como señala Castells, “el ascenso del informacionalismo en este fin de milenio, va unido al aumento de la desigualdad y la exclusión en todo el mundo”. Pero los resultados obtenidos reflejan que hay oportunidades que pueden ser aprovechadas con base en las percepciones de los docentes.³³

31 Cabero, J. (2000). El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Universidad de Sevilla: España. disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es>

32 Accino, J. A. El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la educación. Servicio central de informática Universidad de Málaga. Disponible en: jaccino@ieev.uma.es

33 Castell, M. (2001). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid. Alianza, 2ª ed., v. 1.

Relacionado con las posibilidades de uso de las NTIC en los centros se considera importante el acceso a internet y el grado de equipamiento de la impresora, que van desde “suficiente a insuficiente”. En cuanto a la calidad de los equipos que existen en el centro donde laboran los docentes y que se pueden usar en las asignaturas que imparten, éstos seleccionan el “buen” estado que tienen las computadoras, y no el proyector de acetatos, el videoproector, la videocasetera, las calculadoras graficadoras, las impresoras, el escáner, el pizarrón electrónico, la diversidad de programas informáticos ni la cantidad y diversidad de videos. Pero la antigüedad de los equipos que tienen mayor significación corresponde a las computadoras, las impresoras, el teléfono, la cantidad y diversidad de videos, el proyector de acetatos, la Red Escolar y tienen todos como promedio tres a cinco años de uso. Es necesario destacar que los docentes son tenidos en cuenta en segundo lugar para la selección de los equipos que adquiere la escuela, porque los recursos los aportan las fundaciones o empresas, autoridades y directivos de la escuela. Los resultados reflejan que existen insuficiencias en los medios didácticos que ofrecen las escuelas, sobre todo los relacionados con las NTIC.

En lo que respecta al presente punto, la información otorgada por la población docente perteneciente a las instituciones educativas que forman parte del estudio, permite argumentar que en su mayoría las ya mencionadas NTIC, así como también otros recursos didácticos, no son seleccionados principalmente por los docentes. Esta situación parece indicar la poca participación de uno de los principales agentes educativos, para poder conciliar qué recursos o NTIC se necesitan realmente para poder optimizar y perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizajes dentro del aula.

En cuanto a la formación que tienen los docentes para el uso, aplicación y diseño de medios en orden de prioridad se debe a:

- La no satisfacción que tienen los docentes con los cursos sobre NTIC (Edusat, e-México satelital, Red Escolar, pizarrón electrónico, internet).
- La insuficiencia de los cursos sobre medios audiovisuales (videoproector, videocasetera y/o DVD, proyector de acetatos), donde las opiniones van desde que no son aceptables o son regular.
- El grado de insatisfacción que tienen los docentes con los cursos sobre los equipos de cómputo, que está entre “inaceptable y regular”.

La preparación actual para el uso didáctico de las NTIC está entre “inaceptable y regular”, en los municipios estudiados. Un aspecto excluyente es que en la institución escolar se considera “en ocasiones” que para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes es importante la preparación de los docentes en el uso y aplicación de los medios audiovisuales y además de los equipos de cómputo.

Del mismo modo, mencionaron que consideran relevante para su formación, en un primer lugar su participación en redes académicas, y en un segundo la participación en equipos de trabajo, lo cual da a conocer la necesidad de diálogo, comunicación e intercambio entre la población encuestada, sobre cómo implementar y manejar dentro del aula a las NTIC de la mejor manera posible.

Respecto a la aplicación de internet al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizajes consideran que permite “con frecuencia” al profesor enriquecer los contenidos de su asignatura, profundizar los contenidos de enseñanza y localizar información relevante. La opinión preferente sobre el uso y aplicación de las NTIC es que contribuyen a que exista una “mayor comunicación con sus alumnos” y no se obvia que les permiten lograr “confianza en sí mismo”. El aspecto que resulta favorecido durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizajes con el uso y aplicación de los medios audiovisuales es la “atención diferenciada a los alumnos”. En resumen, la relación entre la preparación de los docente y el uso de internet para profundizar los contenidos de enseñanza refleja como tendencia, en los municipios estudiados, de que existe la viabilidad de hacer propuestas para lograr que los docentes usen internet para la profundización de los contenidos, pues muy pocos opinan que desconocen la posibilidad de usar la misma para ello.

“Los hombres y mujeres de hoy y de los próximos años tropiezan con esa necesidad de actualizar y profundizar continuamente sus conocimientos Pero lo nuevo es el acceso a través de internet, una red de costo reducido, a videoconferencias, sistemas de aprendizaje gestionado por ordenador, forums telemáticos, etc.” Los docentes que manifiestan que la internet no permite profundizar en los contenidos de enseñanza, ratifican que frente a esta realidad, que no suprime la necesidad de poseer una base de conocimientos sólida, los profesores no han sabido reaccionar, y continúan en muchos casos basando su enseñanza en la transmisión de unos contenidos, más o menos actualizados; pero en los casos de estudio se observa que sí hay una potencialidad para lograr la reacción positiva de todos los docentes.³⁴ Estos resultados abren una prospección para las futuras acciones que se deben emprender en las escuelas.

De acuerdo con los estudios realizados por Marqués, “la búsqueda y selección de información a través de internet constituye una de las competencias básicas a desarrollar en la ámbito educativo”; por ello los docentes deben poseerla y desarrollarla. “Buscar la información es una destreza, una destreza que, como todas las destrezas, se adquiere a través de la práctica continuada y reflexiva, mejorada a través de una autocrítica continua; es en este proceso donde se puede diferenciar si la información encontrada es relevante o no. Algunas finalidades que debe plantearse la enseñanza hoy es que debemos preparar a un sujeto capaz de buscar la información, de valorarla, de seleccionarla, de estructurarla y de incorporarla a su propio cuerpo de conocimientos, esto último implicando de alguna manera la capacidad también de recordar”.³⁵ Cómo lograr esta preparación en los alumnos si los docentes no lo hacen, en el presente estudio se observa que los docentes opinan que “siempre” se puede localizar información relevante a través de internet y que refleja las potencialidades de innovar en los procesos de enseñanza y aprendizajes.³⁶

34 Azinian, H (2004). Nuevas tecnología, nuevos paradigmas. En *Novedades educativas*, núm. 168 Argentina.

35 Bartolomé Pina, Antonio (1996) Preparando para un nuevo modo de conocer. Departamento de Didáctica y Organización escolar Universidad de Barcelona. *Edutec*, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, núm. 4.

36 Marqués, Graells, P (2004). Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos: La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Disponible en: dewwey.uab.es/marques/competen.htm. Consultado el 22/04/2006.

La internet se usa en todos los niveles de la educación: en escuelas públicas e instituciones de enseñanza superior, y para la capacitación, la formación empresarial y la formación profesional continua, pero hay que adaptar la internet a los entornos de la formación teórica y práctica, con instrumentos y medios de apoyo especiales para maestros y alumnos. Como generalidad de las opiniones vertidas por los docentes, se puede concluir que la aplicación de la internet al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizajes “siempre” permite a los estudiantes enriquecer los contenidos de las asignaturas, esto independiente de la preparación que tienen los docentes.

Lo que debe tenerse en cuenta en la estrategia metodológica para la integración de las NTIC al currículo es presentar contenidos que, surgidos en el currículo en vigor, se integren en el medio afectivo, social y cultural del alumno. El uso de las NTIC promueve la participación, desarrolla la creatividad, sustituye al profesor como complemento de la tarea docente. Toda utilización escolar de las tecnologías refleja una determinada filosofía, la cual está implícita en los documentos de la escuela, donde se definen los usos y aplicaciones de las mismas y en los procesos de enseñanza y aprendizajes de la comunidad escolar. Por ello, para que una tecnología “encaje” en el modelo didáctico que se define a partir de la filosofía de las instituciones educativas y que se materializa las actividades y acciones en el aula, es necesario que se diseñe cómo lograr la integración de las TIC en el desarrollo del currículo a partir de las necesidades del contexto escolar, donde los docentes y alumnos sean las voces principales para proponer qué tecnologías se deben usar y aplicar, cómo, cuándo, para qué y cómo evaluar los resultados de esta implementación. Esto debido a que los docentes enseñan de maneras diferentes, a que no deben ser precisadas por ninguna persona externa y sobre todo porque prima un modelo didáctico tradicional, y hay que lograr que se reconozcan la necesidad del cambio y la mejora de la calidad educativa.

Algunas de las ideas principales que surgen del análisis de las dimensiones de las necesidades sentidas por los docentes son:

Considerar las condiciones de las instituciones educativas, las necesidades de docentes y alumnos para elegir las NTIC que se ajusten a las mismas. Por escenario realista entendemos el considerar que la selección de NTIC sean viables con las restricciones de escasos recursos materiales y humanos, la capacidad limitada de gasto por parte de los alumnos, la preparación de los docentes para el uso y aplicación de las mismas, las restricciones del horario escolar. Además de las condiciones institucionales hay que adaptar las NTIC a las necesidades de aprendizajes del grupo-clase y a los saberes de los docentes.

En las escuelas secundarias en los municipios investigados del estado de Hidalgo los docentes perciben que su actualización o formación en el trabajo para el uso y aplicación de las NTIC sea para “articular los cursos con programas de desarrollo y mejora de la calidad en las escuelas”, beneficiando más para ello la “dirección y supervisión escolar”.

Estos criterios fortalecen lo planteado por García (1992) en el libro *Perspectiva de Tejedor*, entre las estrategias para la formación del profesorado se establecen: laboratorios, microenseñanzas, minicursos, talleres, supervisión clínica, supervisión de compañeros, seminarios, simulación, etnografía e investigación-acción, que se basan en el paradigma de la indagación. En la investigación aparece la dirección y supervisión escolar como preferente dentro de las propuestas que contribuyen a la formación para lograr el uso y aplicación de las NTIC y se pueden realizar la supervisión clínica y la supervisión de compañeros. La primera supone la relación entre un supervisor y un profesor centrada en la observación y discusión de la conducta del profesor en clase.

Esta estrategia persigue un doble objetivo: la modificación de las conductas inadecuadas del profesor gracias a una retroacción focalizada por parte del supervisor y ayudar a los profesores a ser más analíticos de su propia práctica. La supervisión de compañeros (*coaching*) consiste en proporcionar apoyo técnico y personal a profesores en su lugar de trabajo mediante críticas constructivas de sus colegas, en el caso de estudio para transferir estrategias aprendidas.

Diseñar, a partir de las necesidades de los docentes, programas de superación permanente dirigidos a promover en los mismos el aprendizaje de las competencias didáctico-tecnológicas necesarias, para la integración de las NTIC al desarrollo del currículo.

A partir de las percepciones detectadas sobre la preparación que tienen los docentes para el uso y aplicación de las NTIC y sobre de lo que han aprendido en los cursos. Se considera que se les debe ofrecer apoyo en su aprendizaje, respetando sus conocimientos y sabiduría, a la vez que se estimula su creatividad. Existe la necesidad de articular los cursos con programas de desarrollo y mejora continua de la calidad en las escuelas; revisar y evaluar el desarrollo del desempeño profesional de los profesores, incrementar la participación de los profesores en el currículo escolar y en las decisiones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizajes. Por ejemplo que se tengan en cuenta sus opiniones para la adquisición de las NTIC.

El uso pedagógico de las NTIC requiere cuidar con esmero las estrategias de superación de los docentes. Dichas estrategias han de incluir diversos tipos de formación permanente: propiamente tecnológica, que permita el dominio de los “nuevos” medios de enseñanza, y además, desde la didáctica general y las específicas que posibiliten su integración al currículo y que capacite para llevar esta innovación al contexto escolar. “Las necesidades personales de superación” de los docentes son las que impulsan el uso y aplicación de los medios audiovisuales, de cómputo y de nuevas tecnología en sus prácticas docentes. Esto representa un escenario favorable para futuros procesos de formación permanente que tiendan a impulsar el uso y aplicación de las NTIC en educación.

Educación en y con las NTIC es una tarea en la que deben estar implicados todos los colectivos que componen la comunidad educativa: administraciones, profesores y profesoras, equipos directivos de los centros, etcétera.

A partir de las aspiraciones y proposiciones de los docentes que se obtienen en los resultados de los instrumentos aplicados, surge la urgencia de establecer un plan sistemático para habilitar las escuelas con los equipos, los recursos y el apoyo necesario para proveerle a todos los alumnos y docentes la posibilidad de acceder a las NTIC.

Si cuantitativamente el número de medios con que contamos en la actualidad y la calidad con que se producen es muy superior al de otros momentos, cualitativamente su rentabilidad instruccional y educativa sigue apoyándose en bases aleatorias. El problema para los docentes, aparte de la precariedad de medios con que algunas cuentan, sigue siendo el mismo: sobre la base de qué criterios normativos-prescriptivos pueden tomar decisiones para seleccionarlos y diseñarlos con el objeto de que alcancen objetivos curriculares contextualizados.

El papel del maestro se visualizará como un facilitador en el desarrollo de su proceso de enseñanza, asumiendo una postura crítica y democrática frente a las nuevas tecnologías y los contenidos curriculares, a la vez que hace el aprendizaje relevante, significativo, ofreciendo experiencias de aprendizaje auténticas, innovadoras.

Por ello, considerando que los docentes aspiran a cambiar los procesos de enseñanza y aprendizajes, debe incluirse su participación activa en el desarrollo de medios de enseñanza y en la creación de lecciones que demuestren cómo integrar las nuevas tecnologías a los contenidos de las diferentes disciplinas, así como la manera de adaptar las tecnologías a las diversas culturas y necesidades de los alumnos, garantizando la promoción de los más altos valores éticos y la estimulación de la creatividad y del deseo de aprender a aprender. Esto se puede lograr a través de las aulas de medios que existen en las escuelas secundarias o de los centros de maestros. Estimular a los docentes para que desarrollen experiencias pedagógicas de avanzada propiciará que los alumnos sean activos, capaces de tomar decisiones, trabajen en grupos, colaboren, cuestionen y sean proactivos en la búsqueda y creación de propuestas dirigidas a encontrar soluciones a los problemas. Enfatizará actividades comprometedoras, motivadoras y que demanden habilidades de diferentes niveles. Verá como ejes centrales del aprendizaje de sus alumnos el dominio de las competencias del lenguaje y la comunicación, la ética, el compromiso social y la necesidad de aprender por sí mismo.

Lograr la transición de prácticas docentes repetitivas hacia un enfoque más creativo en las mismas, donde las NTIC sean parte integral de las actividades de clase, creando oportunidades de aprendizaje innovadoras para los estudiantes, por lo cual la superación permanente debe centrarse en esto y no sólo en cursos de capacitación centrados en software. La integración no es simplemente considerar a las NTIC como una herramienta, lo cual promueve una noción marginal de las mismas, similar a como se ha hecho con el retroproyector o a la pizarra que se pueden utilizar sin demasiada preparación. Es seguir trabajando con el enfoque tradicional de educación basada en la materia y el maestro como trasmisor. El objetivo principal no es el uso y aplicación de las NTIC sino comprometer a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje, tal como lo aspiran estudiantes y docentes en las escuelas estudiadas.

Difundir las ideas innovadoras es el proceso que sigue a la realización de innovaciones como la integración de las NTIC al desarrollo del currículo, es decir la difusión de las mismas en el tiempo, y se comunica por determinados canales, entre los miembros de una escuela, en otras escuelas, etcétera.

No tiene sentido el análisis de las NTIC como sistemas individuales, autosuficientes y aislados del resto de los componentes curriculares. Contemplar los medios audiovisuales, informáticos y las NTIC desde el currículo implica cuestiones como:

- Cualquier tipo de medio es un recurso didáctico, que deberá ser aplicado cuando el alcance de los objetivos, los contenidos, las características de los estudiantes, los métodos de enseñanza; en definitiva, del proceso comunicativo, lo justifique.
- El aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino fundamentalmente sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que apliquemos, teniendo en cuenta la diversidad cultural del aula.
- El profesor es el elemento más significativo para seleccionar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza y aprendizajes.
- Antes de pensar en qué medios se deben adquirir, debemos plantearnos para quiénes, cómo se va a utilizar y qué pretendemos con él en el contexto de las actividades escolares. El medio está condicionado por el contexto y éste lo condicionará.
- El alumno no es un procesador pasivo de la información; por el contrario, es un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada, de manera que con sus actitudes y habilidades cognitivas determinará la posible influencia cognitiva, afectiva o psicomotora del medio. Los medios por sí solos no provocan cambios relevantes ni en la educación en general ni en los procesos de enseñanza y aprendizajes en particular.
- No hay un súper medio, no los hay unos mejores de otros, todo depende de la interacción de múltiples variables y de los objetivos que se persigan, así como de las decisiones metodológicas que se tomen sobre los mismos y que deben ser contempladas a la hora de la selección y puesta en práctica en el diseño instruccional de los medios.³⁷

Es notorio que en las administraciones educativas se nota una creciente “concienciación oficial” de la importancia de las NTIC.

En las entrevistas, cuestionarios y observaciones realizadas no dejan de transmitirse mensajes alentadores sobre los objetivos en este campo. Hemos de esperar que los propósitos se vayan convirtiendo en realidades de que en el ámbito de las nuevas tecnologías en la educación, todos los alumnos tengan una formación plena en estas nuevas tecnologías, que las utilicen con la normalidad con que se usan los lápices, con que usa una pizarra o un diccionario.

Para poder utilizar las NTIC como recurso didáctico, la actuación más urgente de las administraciones debe centrarse especialmente en dos objetivos: dotar a los centros de los medios técnicos adecuados (número de ordenadores suficientes, conexiones a internet de calidad, planes de mantenimiento, etc.) y poner en marcha un programa eficaz de formación del profesorado.

Se observa poco uso de las NTIC y esta actitud puede deberse a varios factores: falta de formación, lógicas reticencias e incertidumbres ante lo novedoso, pocas ganas para hacer un replanteamiento de los métodos de enseñanza, temor a quedar en ridículo ya que los alumnos pueden “saber más” que ellos respecto al funcionamiento de los ordenadores, negativa a realizar

37 Cabero, J. (2001): *Tecnología educativa . Diseño y utilización de medios de enseñanza*,. Paidós. Barcelona.

un esfuerzo considerable para aprender lo que inmediatamente han de enseñar, una cierta desmotivación existente entre el profesorado de secundaria, etcétera.

La visión del profesorado respecto a su tarea de enseñanza pasa por reconocer que sus preocupaciones, problemas, descubrimientos y expectativas no se generan de manera aislada, sino que constituyen referentes comunes de varias personas similares a él. La dimensión de pares, por tanto, se constituye en una noción concreta de vida cotidiana e interactiva en la que la presencia en un mismo lugar, las relaciones cara a cara, la amistad y otros mecanismos de empatía social y psicológica, pueden conformar un espacio de reflexión y acción que tiene como base al otro inmediato con quien se puede compartir el fluir de la experiencia, de la conciencia y de diversos espacios de construcción de la práctica y el ejercicio profesional. Para ello deben promoverse en las instituciones educativas jornadas pedagógicas de intercambio de experiencias entre pares a través de redes académicas, las cuales constituyen un nivel de mayor articulación y fuerza organizativa que hace posible ampliar la comunicación y una mayor movilización de capacidades, intereses y saberes.

La utilización de los medios como eje fundamental para el logro de la calidad educativa requiere de la acción investigadora y de la formación de los profesores. Coincidimos con Salomón y Clark (1996) cuando expresan que es preciso que el profesor o el formador en general indaguen sobre:

- La eficacia instructiva de cada medio.
- Los efectos psicológicos de su uso.
- El funcionamiento de programas articulados sobre medios.
- La construcción y validación de plataformas teóricas desde las que se puedan ofrecer con garantía justificaciones sobre el uso adecuado de los medios.
- La construcción de modelos didácticos que contemplen cada uno de los medios como un componente instructivo.

Recomendaciones

La aplicación de las tecnologías al contexto educativo debe ser revisada no sólo desde la perspectiva de la eficiencia, sino sobre todo desde la consideración de los significados, necesidades sentidas, experiencias, visiones, representaciones, que los docentes pueden tener de ellas.

Las escuelas secundarias tienen el reto de gestionar de manera eficaz los cambios y mejoras permanentes que se están demandando. Se solicita hacer énfasis en los procesos de actualización y formación de sus recursos humanos ya que su función, en el presente, debe ser mucho más flexible y con capacidad para adaptarse rápidamente a dichos cambios.

Los resultados alcanzados con este estudio permitirán encaminar nuevas acciones en las escuelas secundarias, con la finalidad de lograr una mayor explotación de las potencialidades que brinda a la educación el uso adecuado de los medios audiovisuales, los equipos de cómputo y las tecnologías de la información y la comunicación.

El profesor ha de ser consciente de que su tarea respecto a los medios audiovisuales, equipos de cómputo y tecnologías de la información y la comunicación, no es conocer las rutinas

de su uso o aplicación. La incorporación de éstos a los procesos de enseñanza y aprendizajes presupone contemplarlos “de otro modo” y exige formación. Ni la fascinación o presunción respecto de ellos, ni la huida o la inseguridad, son, por tanto, posturas aceptables.

Para hacer un buen uso pedagógico de las NTIC es necesario comprometerse con el desarrollo de un programa educativo de formación permanente en situaciones naturales de enseñanza, crear apoyos didácticos específicos durante su puesta en práctica, tener disponibilidad de materiales, un trabajo reflexivo y crítico por parte del profesorado y el establecimiento de ciertas condiciones y procesos institucionales que reconozcan y potencien el uso pedagógico continuado de las NTIC. La investigación realizada deja muy claro que para lograr la integración de las NTIC al currículo lo que debe hacerse en primer lugar es “vincular cursos sobre NTIC al área específica de cada asignatura”; esto se percibe en las respuestas dadas por los docentes de las escuelas secundarias en los municipios estudiados.

En las secundarias del estado de Hidalgo destacan los docentes que perciben que “no tienen preparación” para el uso didáctico de las NTIC y los de “regular” y “aceptable”. De igual forma, piensan que es relevante para el mismo su participación en “comunidades de innovación pedagógica”. Los docentes con “excelente” disposición aconsejan igual y además piensan en las “redes académicas” para lograr su superación en el uso y aplicación de las NTIC. Éstas nos permiten conversar con interlocutores distantes en una forma relativamente natural, en especial a medida que se van introduciendo las videoconferencias por multimedios. La participación de los docentes en “comunidades de innovación pedagógica” para lograr su superación permanente permite que se tengan en cuenta las necesidades de los docentes y alumnos y las condiciones de las escuelas. Nos inclinamos por una formación del profesorado basada en la indagación, que permita al profesor reflexionar sobre su práctica educativa y tener resortes para poder perfeccionar poco a poco su labor como profesional de la docencia. La utilización de las NTIC en sí puede ser un factor poco relevante si no se clarifica el contexto en que tiene lugar la formación, la postura que se mantiene respecto a la misma y los objetivos que se pretenden.

En los municipios de Pachuca, Tulancingo, Tula y Sahagún los docentes, como tendencia, eligen para su actualización o formación en el trabajo el uso y aplicación de las NTIC y aspiran que las mismas sean para “articular los cursos con programas de desarrollo y mejora continua de la calidad en las escuelas” y consideran relevante su experiencia en el uso de la “televisión educativa satelital”.

Se hace presente el desafío de continuar perfeccionando la formación permanente de los docentes y en particular enfatizar en aquellos aspectos que se relacionan con las NTIC, ya que en los municipios estudiados del estado de Hidalgo aparece como predilección de los docentes que resulta favorecido “el incremento de la calidad del aprendizaje de los alumnos”, con el uso y aplicación de las NTIC durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizajes de la asignatura o asignaturas que imparten. Ello puede valorarse como un área de oportunidades para tomar decisiones sobre la superación permanente de profesores y mejora de la calidad educativa.

Bibliografía

- CABERO, J., y otros. *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós. (1999).
- BASURTO, C. *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las secundarias básicas*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 138. (2006).
- CEREZAL, J., y FIALLO, J. *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Barranquilla: Trotta, p. 274. (2002).
- GARCÍA, J. *Competencias básicas en el uso de herramientas tecnológicas. Un reto para los profesores*. Oviedo: KRK, p. 55. (2005).
- LÓPEZ, M. *La educación a distancia como modalidad para la superación de los docentes en el uso de las TIC en la Secundaria Básica*. Barcelona: Paidós, p. 213. (2005).
- INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA. Disponibilidad y uso de la tecnología. *Boletín de Novedades*. México: ILCE (2003).
- MIRANDA, F. *Proyecto de investigación no publicado*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. (2004).
- _____, y DUCOING, P. *Necesidades de formación profesional y prácticas institucionales del docente en educación secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública. (2002).
- SAMPIERI, R., C. FERNÁNDEZ, y P. BAPTISTA. *Metodología de la investigación*. 2ª edición. México: McGraw-Hill, p. 116. (2003).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO. (2004). *Base de datos*. SEPH.

Introducción	5
Compilando elementos básicos para comprender la evaluación institucional <i>Patricia Bezies Cruz</i>	7
Una propuesta de estrategia de evaluación curricular <i>Lidia Mercedes Lara Díaz, Coralía J. Pérez Maya, María de los Ángeles Navales Coll</i>	33
Concepción de la evaluación y el seguimiento en el Modelo Curricular Integral de la UAEH 2007 a nivel licenciatura para la formación holística del profesionista <i>Francisco José Veira Díaz, Lourdes Teresa Cuevas Ramírez, Ernesto Bolaños Rodríguez, Catalina Polo Jiménez</i>	49
Diagnosticar para construir: Una propuesta de modelo tutorial en la escuela secundaria <i>Emma Leticia Canales Rodríguez, Amelia Molina García</i>	67
Impacto social del programa de la maestría en Educación en la labor investigativa de los estudiantes <i>Lidia Mercedes Lara Díaz, Luis Rafael Sánchez Arce, Silvia Vázquez Cedeño, Maritza Cáceres Mesa, Octavio Valdés Chaviano, Gisela Bravo López, Miriam Iglesias León, Carlos Cañedo Iglesias, Sara Castellanos Quintero, Coralía Pérez Maya, María Navales Coll</i>	89
El docente de las escuelas secundarias ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación <i>Coralía Pérez Maya, María de los Ángeles Navales Coll, Obdulia Irene Martínez Espinosa, César Germán Acosta Gómez, Lidia Mercedes Lara Díaz, Miguel Ángel Machorro Cabello, Oralia Agiss Palacios, José Luis Andrade Lara</i>	107

La evaluación educativa sus fundamentos y retos

se diseñó en formato electrónico en la Dirección de Ediciones
y Publicaciones con el apoyo de la Imprenta Universitaria y la Dirección
de Tecnologías Web y Webometría de la Universidad Autónoma
del Estado de Hidalgo, en el año 2025.

La evaluación educativa es el hilo conductor de este volumen, y en él se congregan análisis de gran importancia dentro del campo tutorial y de la formación profesional. Mediante artículos y trabajos académicos, fruto de la investigación y el intercambio ideológico entre profesores e investigadores, se reúnen aquí técnicas y metodologías sustentadas en un amplio aparato crítico, con la finalidad de remediar la escasez de información y orientación en este tema.

