

Colección:

Campos de Indagación. Generación de Conocimiento desde los
Agentes Educativos

Tomo Cuatro

Evaluación Educativa. Una mirada a sus procesos internos

Delia Inés Ceniceros Cázares
Luis Fernando Hernández Jácquez
Heriberto Monárrez Vásquez
Coordinadores

ISBN: 978-607-9063-28-3



9 786079 1063283

Alejandra Méndez Zúñiga
Enrique Ortega Rocha

Coordinadores de Colección



ISBN: 978-607-9063-37-5



9 786079 1063375



Universidad Juárez
del Estado de Durango



Colección:

Campos de indagación. Generación de conocimiento desde los Agentes

Educativos

Tomo IV

Evaluación Educativa. Una mirada a sus procesos internos

Coordinadores:

Delia Inés Ceniceros Cázares

Luis Fernando Hernández Jácquez

Heriberto Monárrez Vásquez

Autores De Capítulo:

Heriberto Monárrez Vásquez, Francisco Nájera Ruiz, Roberto Murillo Pantoja, Germán García Alavez,

Héctor Enrique Escobar Olgúin, Sergio Trejo Mancillas, Virginia Fragoso Ruiz, Alicia Rosas Salazar,

Gladys Julieta Guerrero Walker, Gloria Ofelia Aguado López, María Concepción Ramos Avilés,

Enriqueta Ojeda Macías, Jesús Silerio Quiñonez, Arturo Barraza Macías, Alicia Rivera Morales, Leticia

Josefina Macías Chávez, María Del Socorro Vázquez Mendieta, Martha Elia Muñoz Martínez, Azucena

Villa Ogando, Rogelio Alonso Rivera, Jorge Alejandro Fernández Pérez, Rocío Fregoso Gutiérrez, José

Alfredo Flores Grimaldo, Claudia Camacho Real, Graciela Martínez Gutiérrez, Sergio Manzo Andrade



Primera edición: noviembre 2014

Editado en: Durango, Dgo., México

ISBN de colección: 978-607-9063-28-3

ISBN del tomo cuatro: 978-607-9063-37-5

Editor: Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE)

Coeditores del tomo cuatro: Universidad Pedagógica de Durango

Instituto Universitario Anglo Español

Centro Interdisciplinarios de Investigación para el Desarrollo Integral

Regional (CIIDIR-IPN, Durango)

Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

Universidad Juárez del Estado de Durango



Este libro no puede ser impreso ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio, sin la autorización por escrito de los editores.



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	i
Estado del conocimiento en el ámbito internacional	iv
Estado del conocimiento en el ámbito nacional	xiv
Estado del conocimiento en el ámbito local	xx
CAPÍTULO I	
HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN	
La rúbrica: un instrumento para promover la autorregulación del aprendizaje.....	2
El uso del portafolio como herramienta de evaluación; significados construidos y experiencias de los formadores de docentes	16
Proyecto integrador: una alternativa de evaluación basada en competencias profesionales.....	28
Determinación del índice de consistencia interna de la prueba pedagógica	42
CAPÍTULO II	
EVALUACIÓN DE PROCESOS	
Evaluación de la calidad del desempeño docente del profesorado de carrera del colegio de ciencias y humanidades, plantel oriente, a partir de los informes de docencia.....	58
La enseñanza de los valores científicos en el curso de Biología I en el CCH plantel oriente	73
Calidad en el posgrado mexicano: fortalezas y oportunidades	87
El hábito lector en estudiantes universitarios	99
La evaluación del aprendizaje en educación media superior. Dificultades y posibles soluciones	110
Uso de los resultados de la evaluación para la mejora de la educación	116
CAPÍTULO III	
EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	
Factores normativos que favorecen la eficiencia terminal en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Juárez del Estado de Durango, México. ...	135



La evaluación en el marco de la reforma curricular de la educación normal.....	148
Licenciados en administración pública y ciencias políticas: un estudio de egresados desde la BUAP	161
Competencias de ingreso a la licenciatura en tecnologías e información ciclo 2010 A.....	177
Evaluación de competencias profesionales del egresado universitario necesarias en la sociedad del siglo XXI	187

INTRODUCCIÓN

La investigación en el campo de la educación se ha fortalecido a través del tiempo, generando un cúmulo de conocimiento significativo que permite una mayor comprensión del hecho educativo, desde una multiplicidad de ámbitos.

El presente texto constituye una recuperación de catorce acercamientos investigativos cuyo foco de interés es la evaluación en el campo educativo. La evaluación entendida como un ejercicio sistemático de análisis, valoraciones y planteamiento de juicios derivados del cúmulo de información sistematizada.

El campo educativo, como ámbito social, es complejo y multifactorial. En este sentido, “es importante entonces que cualquier propuesta de investigación y evaluación relacionada con las Ciencias Sociales tome en cuenta la diversidad de posturas epistemológicas que las caracterizan y los rasgos característicos del campo, entre ellos, su heterogeneidad y su amplitud de conceptos, aplicaciones e interpretaciones, así como la definición de su campo de estudio” (Reyes Lüscher, Zúñiga Bohigas & Llarena de Thierry, 2014).

Las condicionantes previamente señaladas, se encuentran atendidas en los catorce trabajos que en este volumen se reseñan. Las diversas experiencias que aquí se explicitan, constituyen esfuerzos sistemáticos que se elaboran desde muy diversos contextos educativos y geográficos y se han articulado en tres capítulos, a saber:

1. *Herramientas para la evaluación*, entendiendo como herramientas para la evaluación, todos los recursos de orden explicativo e interpretativo que

permiten recuperar y sistematizar la información de carácter empírico, que se genera en las diversas prácticas educativas.

2. *Evaluación de procesos*, asumiendo que los procesos que se viven en el ámbito educativo son diversos, de naturaleza específica y multifactorial, por lo que se requieren acercamientos sui generis para analizar, valorar y derivar de estas valoraciones, juicios y prescripciones que permitan mejorar los procesos que se viven y conferirle significado y utilidad al hecho educativo.

3. *Evaluación institucional*, identificando como institución a cada uno de los centros educativos que se analizaron y de los cuales se reportan hallazgos que permiten configurar a las instituciones desde una perspectiva dinámica.

El capítulo “Herramientas para la evaluación” está conformado por cuatro investigaciones cuyo foco de atención son los diversos recursos con los que se cuenta para llevar a cabo un proceso tan complejo como lo es la evaluación. Las herramientas analizadas a través de tres de las investigaciones se ubican en el espectro interpretativo de la evaluación, considerando la recuperación de procesos a través de portafolio de evidencias, proyecto integrador y rúbrica. Un cuarto estudio está enfocado en llevar a cabo la evaluación de la consistencia interna de una prueba pedagógica, lo cual implica la realización de un estudio cuantitativo, que permitió identificar el nivel de confiabilidad del instrumento.

El capítulo “Evaluación de procesos” recupera reportes de investigación cuyo objeto de estudio va del entorno áulico, con análisis de procesos de enseñanza de diversos campos de formación, al análisis de procesos macro que implican una valoración de la calidad en un determinado nivel educativo (caso específico del nivel medio superior y del posgrado). Los acercamientos al campo procesual del hecho

educativo permiten visualizar las interacciones que se gestan y desarrollan al interior del mismo. Es preciso señalar que la evaluación de procesos reporta una dificultad específica: la de sistematizar eventos de índole cualitativa, que al ser dinámicos y subjetivos, le confieren a los acercamientos, una complejidad que se materializa en la construcción del objeto de investigación y en la determinación de las formas de acercamiento que el investigador prevé y aplica para llevar a cabo el proceso de recuperación y sistematización de la información empírica.

El capítulo “Evaluación institucional” constituye un conglomerado de información de gran valía para la comprensión de los fenómenos de carácter institucional. La comprensión de los procesos que se gestan en las instituciones y que dan cuenta de los logros y las rémoras que cada centro, nivel o subsistema educativo, experimenta a nivel procesual y en la consolidación de sus metas. El recorrido que este capítulo hace desde los elementos reguladores de la tarea educativa, la evaluación de perfiles de ingreso, los estudios de egresados, la evaluación de competencias y la evaluación desde la reforma educativa, permite fotografiar las condiciones institucionales y hacer un recorrido no solamente por los procesos que le confieren sentido y significado al quehacer educativo institucionalizado, sino, prioritariamente, focalizar la atención en un proceso comprensivo de las instituciones a través del análisis de los diversos elementos que configuran la cotidianeidad institucional, que de suyo, se antoja fría y estática; pero que a través de los presentes acercamientos, se vislumbra su carácter dinámico y profundamente enriquecedor.

Los resultados de investigación que en este volumen se reportan, constituyen, tanto desde la perspectiva más objetiva que recupera una serie de evidencias

estadísticas, como desde la más fiel interpretación cuyo principal insumo está conformado por las ideas y las concepciones verbalizadas de los sujetos que participaron de forma activa en las investigaciones; una fuente de conocimiento precisa y documentada que permite al lector reconfigurar sus propias concepciones respecto al hecho evaluador, al ámbito educativo, a las prácticas que subyacen al acto de educar y al propio proceso de investigación.

Estado del conocimiento en el ámbito internacional

La base de datos ERIC (Education Resources Information Center, Institute of Education Sciences), arroja un total de 1300 documentos relacionados con la evaluación educativa para el año 2014.

De éstos destacan por su cantidad, las investigaciones relacionadas con la evaluación de los estudiantes con 224 estudios, el diseño de nuevos cuestionarios de investigación evaluativa con 185 documentos, los métodos de evaluación reportan un total de 183 investigaciones, misma cantidad reportada para los estudios que indagan acerca de actitudes de los estudiantes.

La evaluación de programas educativos presenta un total de 163 estudios, mientras que la evaluación de los métodos de enseñanza alcanza un total de 160 investigaciones.

En otro sentido, dos de los ámbitos que presentan una menor cantidad de estudios lo son la evaluación de las actitudes de los docentes, y la autoevaluación de estudiantes, con 92 y 86 estudios respectivamente.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Entre los estudios que hacen referencia a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se pueden citar “Middle School Assessments that Contribute to Literacy Goals” (evaluaciones de la escuela secundaria que contribuyen a los objetivos de alfabetización), realizada por Kevin Mercier, Meredith A. Whitley y Mara Manson; y “Effects of Lesson Study on Science Teacher Candidates' Teaching Efficacies” de Murat Pektas, quien estudia acerca de los efectos de las lecciones de estudio en la eficacia de la enseñanza en los profesores “candidatos” en ciencias.

Lynne Powell, y Fiona Robson indagan acerca del uso de podcasts en el aprendizaje en su estudio “Learner-Generated Podcasts: A Useful Approach to Assessment?”; mientras que Jonathan Osborne hace referencia al pensamiento crítico en su estudio “Teaching Critical Thinking? New Directions in Science Education.”).

“Teacher Evaluation of Student Ability: What Roles Do Teacher Gender, Student Gender, and Their Interaction Play?” de Katarina Krkovic, Samuel Greiff, Sirkku Kupiainen, Mari-Paullina Vainikainen y Jarkko Hautamäki, indaga acerca de la injerencia que puede tener el género tanto del profesor como del estudiante en las capacidades de este último. Mary R. Hedges, y Don J. Webber estudiaron el uso de las evaluaciones de los estudiantes para el mejoramiento personal en su investigación “Using Student Evaluations to Improve Individual and Department Teaching Qualities”.

En “Reading Students' Minds: Design Assessment in Distance Education” de Derek Jones, se realiza una evaluación (a través de los estudiantes) de la educación



a distancia). Por su parte Georgi Roberts investiga acerca de como los profesores impactan en el aprendizaje del estudiante en su estudio titulado “Time to Demonstrate How We Impact Student Learning”; mientras que Susan Waters, y Karen Anderson-Lain, evalúan a los estudiantes y a la comunidad académica de una institución de educación superior a través del estudio “Assessing the Student, Faculty, and Community Partner in Academic Service-Learning: A Categorization of Surveys Posted Online at Campus Compact Member Institutions”.

“Enhancing Learning through Formative Assessment” de Jennifer C. Jacoby, Sheelagh Heugh, Christopher Bax y Christopher Branford-White, es un estudio que indaga acerca del mejoramiento del aprendizaje a través de la evaluación formativa; mientras que Matthew J. Fencl presenta ideas creativas para la evaluación en educación física en su documento titulado “Fun and Creative Unit Assessment Ideas for All Students in Physical Education”. Por último, la investigación “Special Education Complaints Filed by Parents of Students with Autism Spectrum Disorders in the Midwestern United States” de Stacy E. White, presenta información acerca de la evaluación que los padres hacen al respecto de la educación especial en cierta región de los Estados Unidos de América.

Métodos de evaluación.

Dentro de las investigaciones que abordan los métodos de investigación, es posible destacar “Why Aren't Evaluations Working and What to Do About It: A Framework for Negotiating Meaningful Evaluation in Nonprofits”, es un estudio presentado por Kellie C. Liket, Marta Rey-García y Karen E. H. Maas en donde toman como sujeto de

estudio a las organizaciones no lucrativas, con la finalidad de establecer un marco para las evaluaciones objetivas de sus operaciones. Al Ramírez, Wendi Clouse y Kristyn White Davis, indagaron acerca de cómo las políticas llegan a frustrar la intencionalidad de la práctica educativa, en su estudio titulado “Teacher Evaluation in Colorado: How Policy Frustrates Practice”.

Kellie C. Liket, Marta Rey-Garcia, y Karen E. H. Maas proporcionan un modelo alternativo para la evaluación en su trabajo “A Partnership Model for Evaluation: Considering an Alternate Approach to the Internal-External Evaluation Debate”; mientras que Sheli Kol, Bracha Nir y Shuly Wintner indagan acerca del método de rastreo en “Computational Evaluation of the Traceback Method”.

La llamada evaluación longitudinal es abordada por Jessica Shaw y Rebecca Campbell en el estudio “The ‘Process’ of Process Use: Methods for Longitudinal Assessment in a Multisite Evaluation”. Por último, “Explaining Differences between Retrospective and Traditional Pretest Self-Assessments: Competing Theories and Empirical Evidence” es un estudio de Kim Nimon que explica las diferencias entre las autoevaluaciones retrospectiva y tradicional, aportando evidencia teórica y empírica al respecto.

Actitudes de los estudiantes.

Las actitudes de los estudiantes ha sido tópico de un buen número de investigadores, tales como Sahail Asassfeh, Hana Al-Ebous, Faisal Khwaileh y Zohair Al-Zoubi, quienes determinaron un perfil actitudinal del estudiante en las universidades Jordanas, y que muestran en su documento “Student Faculty

Evaluation (SFE) at Jordanian Universities: A Student Perspective”. Joerg Zumbach y Joachim Funke indagaron sobre las influencias de Mood en las evaluaciones de los cursos, en su investigación “Influences of Mood on Academic Course Evaluations”.

“Student Evaluation of Teaching: The Use of Best-Worst Scaling”, es un estudio que evidencia el uso de la escala actitudinal “best – worst”, bajo la anuencia de Twan Huybers. En otro sentido, Lenka Kollerová, Pavlína Janošová y Pavel Ríčan, en su investigación “Good and Evil at School: Bullying and Moral Evaluation in Early Adolescence”, abordan el problema de la moral y el bullying en adolescentes de temprana edad.

Bent Rønsholdt y Henrik Brohus, abordan la temática de la eficiencia del estudiante a través de las prácticas evaluativas, en su investigación llamada “Towards More Efficient Student Course Evaluations for Use at Management Level”, mientras que Regina Belski, y Louri Belski investigan acerca de la generación de destrezas a través del aprendizaje autoerregulado, en su estudio “Cultivating Student Skills in Self-Regulated Learning through Evaluation of Task Complexity”.

Evaluación de programas.

Un gran número de evaluaciones en torno a los planes y programas de estudio se han documentado en el año 2014, teniendo como muestra el trabajo realizado por Janet Clinton titulado “The True Impact of Evaluation: Motivation for ECB”, donde establece cual es el verdadero impacto de la evaluación determinado por una fuerte organización europea. Deborah B. Smith y Cynthia C. Gadbury-Amyot, establecieron una serie de modelos lógicos para el diseño, seguimiento y evaluación de



programas, lo que puede conocerse a través de su estudio “Logic Models: A Tool for Designing and Monitoring Program Evaluations. REL 2014-007”.

“A Partnership Model for Evaluation: Considering an Alternate Approach to the Internal-External Evaluation Debate” de Suzanne M. Le Menestrel, Jill S. Walahoski y Monica B. Mielke, es una investigación que proporciona un modelo alternativo de evaluación de programas, mientras Christine Leow, Aimee Hilado, María Cristina Limlingan, y Eboni Howard, proporcionan un sistema de evaluación para la planificación de programas centrados en la niñez temprana, en su estudio “Challenges of Planning a Birth-to-Three Evaluation: A Universal Early Childhood System Evaluation”.

Para finalizar, “Training Professionals’ Usage and Understanding of Kirkpatrick’s Level 3 and Level 4 Evaluations” muestra el uso del modelo de evaluación Kirkpatrick, estudio llevado a cabo por Perri Estes Kennedy, Seung Youn Chyung, Donald J. Winiecki y Robert O. Brinkerhoff.

Evaluación de métodos de enseñanza.

En lo que respecta a la valuación de los métodos de enseñanza, es posible citar el estudio hecho por Guy A. Boysen, Timothy J. Kelly, Holly N. Raesly y Robert W. Casner, titulado “The (Mis) interpretation of Teaching Evaluations by College Faculty and Administrators”, quienes realizan una interpretación del significado de sus evaluaciones en una facultad de educación superior. Marci Glaus, indaga acerca de la complejidad que lleva consigo la enseñanza de la literatura en el adulto joven, a

través de su estudio “Text Complexity and Young Adult Literature: Establishing Its Place”.

“Activating a Teaching Philosophy in Social Work Education: Articulation, Implementation, and Evaluation”, estudio realizado por Larry W. Owens, J. Jay Miller y Erlene Grise-Owens, muestra la articulación, implementación y evaluación de la filosofía en una institución de enseñanza del trabajo social. Por su parte, Norlidah Alias, Dorothy DeWitt y Saedah Siraj, presentan su investigación titulada “An Evaluation of Gas Law Webquest Based on Active Learning Style in a Secondary School in Malaysia”, donde involucran la evaluación del aprendizaje activo a través del uso de Webquest.

Julie A. Pelton investigó acerca de la reducción de la ansiedad y el aumento de confianza a través de la instrucción en un seminario en su estudio “Assessing Graduate Teacher Training Programs: Can a Teaching Seminar Reduce Anxiety and Increase Confidence?”, mientras que Katerina Dounavi estudió acerca del método bidireccional de enseñanza para lengua extranjera en su investigación “Tact Training versus Bidirectional Intraverbal Training in Teaching a Foreign Language”.

En otro sentido, Jonathan Ostenson verifica en su estudio denominado “Reconsidering the Checklist in Teaching Internet Source Evaluation”, el uso de la lista de verificación como medio de evaluación de la enseñanza por internet; mientras que Jirasak Sae-Khow desarrolla una serie de indicadores para el modelo de enseñanza e – learning, en su investigación “Developing of Indicators of an E-Learning Benchmarking Model for Higher Education Institutions”. Por su parte, “Preparation for Social Service Leadership: Field Work and Virtual Organizations that Promote Critical Thinking in Administration Practice”, es el trabajo desarrollado por

Brenda Williams-Gray donde analiza los métodos de trabajo tanto de campo como virtuales para el desarrollo de un pensamiento crítico.

Evaluación de las actitudes de los docentes.

En el campo de la evaluación de las actitudes de los docentes, se puede citar el trabajo “A Guide for Educators to Move beyond Conventional School Playgrounds: The RE-AIM Evaluation of the Lunchtime Enjoyment Activity and Play (LEAP) Intervention” desarrollado por Brendon P. Hyndman, Amanda C. Benson y Amanda Telford, quienes proveen una guía para la evaluación e las intervenciones que realizan los educadores de infantes.

Wai Yee Wong y Karen Moni analizan las percepciones de los profesores respecto a la evaluación de ellos mismos dada por los estudiantes dentro de la educación clínica, en su estudio titulado “Teachers' Perceptions of and Responses to Student Evaluation of Teaching: Purposes and Uses in Clinical Education”. En este sentido se encuentra también el estudio de Chia-Fang Hsu quien evalúa las actitudes abiertas y positivas de los docentes hacia la enseñanza, a través de su investigación llamada “Open and Positive Attitudes toward Teaching”.

“The Work, Perceptions and Professional Development of Teachers”, es el estudio realizado por Ana María Silva y Rosalinda Herdeiro, en donde muestran las percepciones y el desarrollo profesional de los docentes en relación a ellas en determinado nivel educativo, mientras que Nadine M. Bean, Lisa Lucas y Lauri L. Hyers recogen las experiencias aprendidas dentro de un programa tutorial e educación superior, a través de la investigación “Mentoring in Higher Education Should



Be the Norm to Assure Success: Lessons Learned from the Faculty Mentoring Program, West Chester University, 2008-2011”.

Autoevaluación de estudiantes.

El último aspecto por analizar para el estado del conocimiento en el ámbito internacional lo es la autoevaluación de los estudiantes, y se ha elegido por considerarlo un elemento central interviniente en el adecuado uso de los elementos de la evaluación para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje

Rebecca Goodvin y Jacqueline Rolfson presentan el estudio denominado “Mothers' Attributions in Reminiscing Conversations about Children's Successes and Failures: Connections with Children's Self-Evaluations” en el que analizan las relaciones existentes entre las autoevaluaciones del aprendizaje de niños, y las conversaciones sobre éxitos y fracasos que han tenido con sus madres. Por su parte, Kim Nimon explica las diferencias entre las autoevaluaciones respaldadas por la teoría y las respaldadas por la evidencia empírica, en su documento titulado “Explaining Differences between Retrospective and Traditional Pretest Self-Assessments: Competing Theories and Empirical Evidence”.

Ben Cowley, Martino Fantato, Charlene Jennett, Martin Ruskov y Niklas Ravaja presentan la investigación “Learning when Serious: Psychophysiological Evaluation of a Technology-Enhanced Learning Game”, que versa alrededor del aprendizaje bajo condiciones difíciles, explicado a través de la autoevaluación psicofisiológica de un juego de aprendizaje potenciado por la tecnología.

Stewart McCann y Christopher Gardner, analizan las diferencias de personalidad de los estudiantes dadas por su propia autoevaluación, y las presentan en su informe llamado “Student Personality Differences Are Related to Their Responses on Instructor Evaluation Forms”. Birgit Harks, Katrin Rakoczy, John Hattie, Michael Besser y Eckhard Klieme en su estudio “The Effects of Feedback on Achievement, Interest and Self-Evaluation: The Role of Feedback's Perceived Usefulness” detallan los efectos de la utilidad percibida de la retroalimentación sobre el logro, el interés y la autoevaluación de los estudiantes.

”Developmental Change and Time-Specific Variation in Global and Specific Aspects of Self-Concept in Adolescence and Association with Depressive Symptoms” es la investigación desarrollada por Yasar Kuzucu, Daniel E. Bontempo, Scott M. Hofer, Michael C. Stallings, y Andrea M. Piccinin, quienes indagaron acerca del autoconcepto en los jóvenes adolescentes, y su relación con síntomas depresivos. En este sentido, Marie Tanner y Héctor Pérez Prieto estudiaron el autoconocimiento en las instituciones educativas en Suecia, a través de su investigación “In between Self-Knowledge and School Demands: Policy Enacted in the Swedish Middle-Year Classroom”.

Estado del conocimiento en el ámbito nacional

La producción investigativa en el campo de la evaluación educativa es considerable, tanto a nivel internacional (como ya se ha observado en el apartado anterior) como en el nacional. Uno de los organismos que se ha especializado en la sistematización de estos esfuerzos indagatorios es el Consejo Mexicano de Investigación Educativa

(COMIE), institución que desde hace veinte años se ha dedicado a generar espacios de divulgación del conocimiento derivado de la investigación.

Con base en el estado del conocimiento elaborado por el COMIE (2013), se presenta en este apartado la producción investigativa generada entre el año 2000 y el 2012 en México, en el campo de la evaluación educativa.

De acuerdo con el COMIE los temas que se han abordado durante esta década, en materia de evaluación educativa son los siguientes:

- a. Evaluación del aprendizaje.
- b. Evaluación de la docencia.
- c. Evaluación de políticas, sistema, instituciones y programas.

De estos grandes campos temáticos, la evaluación del aprendizaje ocupa un lugar preponderante en cuanto a producción académica, localizándose 869 productos, de un total de 1185. Así como se observan diferencias significativas en cuanto a la preferencia de investigación en lo referente al tema abordado; el nivel educativo también reporta grandes diferencias, en cuanto a su abordaje, como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1
Relación de investigaciones organizadas por ámbito temático y por nivel educativo

Nivel educativo					
Tema	Educación Básica	Educación media superior	Educación superior	General	Totales
Evaluación del aprendizaje	409	111	315	34	869
Evaluación de la docencia	11	7	150	0	168
Evaluación de políticas, sistema, instituciones y programas	39	0	90	19	148
Total	459	118	555	53	1185

Fuente: COMIE, (2013).

Evaluación del aprendizaje.

Una de las circunstancias que merece especial atención en lo que respecta al análisis de los estudios centrados en evaluar el aprendizaje, es la fuerte tendencia a desarrollar estudios desde la perspectiva cuantitativa y de métodos mixtos, abandonando significativamente el enfoque cualitativo (sólo 296 de los 1185 estudios corresponden a este último enfoque).

En lo que respecta a los acercamientos de corte cualitativo también llamada evaluación auténtica o alternativa), se observa una marcada tendencia a criticar el papel que la medición estandarizada tiene en la recuperación de información verídica y completa de los procesos de aprendizaje, debido a la complejidad de los mismos y la consecuente imposibilidad de ser atrapado a través de un ejercicio de medición.

Los estudios desarrollados durante la década revisada ofrecen una panorámica importante en cuanto a la propensión a diseñar instrumentos, herramientas y estrategias de evaluación que complementen (o sustituyan) los recursos estandarizados, por considerar que los mismos no cumplen con la función de la evaluación. En este sentido, los estudios localizados desde la perspectiva cualitativa de la evaluación ofrecen aportes teóricos importantes respecto a la evaluación auténtica (Ahumada, 2005); la evaluación centrada en el desempeño (Díaz-Barriga, 2006);

En lo que respecta a la evaluación cuantitativa del aprendizaje existen estudios variados que destacan las bondades de la evaluación estandarizada, siempre que éstas posean validez de constructo, sean verdaderos instrumentos

predictores de los resultados de aprendizaje o bien, ofrezcan una herramienta confiable para medir los aprendizajes en situaciones específicas.

Evaluación de la docencia.

En este ámbito de investigación se localizaron un total de 168 documentos cuyo foco de interés lo constituye el ejercicio de la docencia, prioritariamente en el nivel superior (89% del total de trabajos localizados). En el caso particular de la evaluación de la docencia, se encontró que el 42% del total de las investigaciones presentadas se realizaron desde el enfoque cualitativo, a través de acercamientos directos a las prácticas docentes (estudios empíricos), o a través del análisis de fuentes documentales elaboradas por los propios actores educativos (estudios analíticos).

Como ya se mencionó, la mayor cantidad de producciones investigativas enfocadas al campo de la docencia, se da en el nivel superior, es decir, la docencia universitaria se encuentra permanentemente bajo el escrutinio de los investigadores, quienes desarrollan acercamientos fundamentalmente a los modelos y estrategias de evaluación, a los aspectos teóricos y metodológicos de la docencia y su evaluación, a las políticas de evaluación y compensación salarial, a la práctica educativa áulica y a la evaluación de los procesos de formación. En lo que respecta a la investigación evaluativa del nivel básico, en el ámbito del quehacer docente, se localizaron investigaciones cuyo foco de atención fue la práctica pedagógica, los cuales vinculan el ejercicio docente con la Reforma Educativa actual y las prescripciones que de ella se derivan, se desarrolló también investigación en torno a los instrumentos de evaluación, como propuestas de evaluación integral y las políticas de evaluación.

Evaluación de políticas educativas, el sistema educativo mexicano, instituciones y programas.

Este campo de investigación se define como decisiones o líneas de acción que se toman como resultado de un proceso de negociación entre diferentes partes (Cox, 1993, como se citó en COMIE, 2013).

En este campo se localizaron 54 documentos construidos desde diversas perspectivas metodológicas. Se priorizan los acercamientos cualitativos, que recuperan situaciones subyacentes a las conductas observables. Se rastrea en intenciones, creencias, valores, situaciones que condicionan la toma de decisiones y análisis de grupos desde un acercamiento analítico de corte político.

Algunos de los documentos localizados constituyen acercamientos documentales elaborados por organismos internacionales, cuya finalidad es identificar fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Mexicano para derivar, de dicho análisis, recomendaciones específicas.

Sin embargo, también se localizaron acercamientos de índole empírica cuyo objeto de análisis lo fueron instituciones educativas específicas, de todos los niveles educativos. Estos acercamientos son de carácter más subjetivo y a menudo enfatizan el empleo de las técnicas de recuperación de información que implican permanencia prolongada en el campo, tal como sucede con la observación (en sus modalidades de participante y no participante).

Una vez hecho este breve recorrido por la realidad investigativa en el campo de la evaluación educativa, es preciso señalar que los documentos de investigación

que en este volumen se presentan recuperan las inquietudes que en los planos internacional, nacional y local se han identificado en este espacio.

Estado del conocimiento en el ámbito local

Luego de una búsqueda exhaustiva sobre las investigaciones realizadas sobre evaluación en los últimos tiempos en el ámbito local, se encontraron sólo dos trabajos que hacían referencia específica a esta temática, éstos estuvieron organizados en función de la evaluación institucional y de la evaluación de los aprendizajes.

Evaluación institucional.

Se analizó el trabajo de investigación realizado por Jaik, A. y Reza, F. (2012) denominado “*Competencias investigativas de estudiantes técnicos de educación superior*”, en el cual las autores tuvieron como objetivo determinar el nivel de dominio de las competencias investigativas que poseían los alumnos del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos (ITSRLL). El trabajo tuvo un enfoque cuantitativo, se caracterizó como de tipo descriptivo, no experimental y transversal; para la recolección de la información se utilizó la Escala de Evaluación de Competencias Investigativas (Ortega & Jaik, 2010). Los participantes en el estudio fueron 88 estudiantes del ISRLL, de las carreras de ingeniería industrial y de ingeniería mecatrónica.

Entre los resultados se destaca que el nivel de competencia investigativa de los alumnos participantes en el estudio es de 51.7%, el cual interpretado con un baremo equivale al límite inferior del nivel medio. La variable sociodemográfica género presenta diferencia significativa en la Competencia Investigativa favorable al género femenino.

Evaluación del aprendizaje.

En este tipo de evaluación sólo se encontró el realizado por Monárrez, H. (2012) el cual fue llamado *La evaluación como proceso permanente para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*, el autor presentó como objetivos de su trabajo reconocer la conceptualización que los docentes tienen sobre la evaluación educativa; investigar qué tipos de evaluación utilizan los docentes para realizar el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos; identificar los instrumentos evaluativos que los docentes involucrados en la investigación aplican para evaluar y registrar los avances y retrocesos de los alumnos; analizar cómo utilizan la información que les arrojan los instrumentos evaluativos; y por último identificar la problemática que los docentes tienen para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Para llevar a cabo el proceso de indagación acudió al paradigma socio crítico utilizando el método de investigación acción y utilizó como técnicas para el levantamiento de la información la observación no participante, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la entrevista no estructurada o a profundidad.

Concluyó que en el contexto específico de investigación se tenían una serie de deficiencias muy marcadas por parte del personal docente, en cuanto al



conocimiento de todo lo referente con el proceso evaluativo; aceptó que implicó en los participantes un cambio algo doloroso saber que lo que hacían respecto a la evaluación no tenía nada que ver con los fines reflexivos de la misma, fue algo que me motivó a replantear la forma de ver a la evaluación como medio de enseñanza y aprendizaje, aún más que como medio de fiscalización.

Agregó además, que en el aspecto de la evaluación educativa, el contexto más influyente es lo institucional, es decir, lo que tiene que ver con las autoridades educativas inmediatas, las cuales en determinado momento provocaban un problema de falta de sistematización y aplicación de los diferentes tipos de evaluación.

CAPÍTULO I

HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN



LA RÚBRICA: UN INSTRUMENTO PARA PROMOVER LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Heriberto Monárrez Vásquez
SEED

Instituto Universitario Anglo Español

Resumen

Los objetivos de la presente indagación fueron identificar la forma en la que se puede mejorar el proceso de autorregulación del aprendizaje; conocer las bondades de la utilización de las rúbricas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; describir las dificultades que se presentan al elaborar las rúbricas; describir las dificultades que se presentan en el manejo de las rúbricas por parte del maestro y los estudiantes y diseñar una propuesta de intervención para mejorar la elaboración y el manejo de las rúbricas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se utilizó la investigación acción como método y la observación participante y el diario como técnicas de recolección de la información. El número de participantes fue de 27 niños y el docente como sujetos de investigación. Se concluyó que uno de los instrumentos de evaluación que permiten la autorregulación del aprendizaje es la rúbrica, para ello se requiere de la participación activa por parte del estudiante en su planificación, elaboración, ejecución e interpretación, por lo que el papel del docente en este sentido debe ser de mediador entre el objeto de conocimiento, los procesos cognitivos y el sujeto cognoscente. Algunas de las bondades en la utilización de las rúbricas es el trabajo cooperativo al momento del diseño, aplicación y valoración de los resultados; esto trae como consecuencia que los estudiantes inicien con la autorregulación de su proceso de aprendizaje porque son ellos los que establecen los parámetros que tomarán en cuenta para realizar las actividades de aprendizaje.

Palabras clave: Rúbricas, autorregulación del aprendizaje, evaluación.

Introducción

El proceso de evaluación es considerado como fundamental para medir los alcances de las acciones docentes y de la consecución de los aprendizajes; sin embargo, difícilmente se reflexiona como elemento principal y sistemático en la construcción de saberes y en la autorregulación de los procesos de aprendizaje.

Mediante la utilización de rúbricas y la forma en que se percibió durante esta investigación se esperaba retomando las ideas de Díaz-Barriga y Hernández (2002, como se citaron en SEP, 2012a, p. 35) que el docente:

...a) (fuera) un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, b) (fuera) un profesional reflexivo que de manera crítica examine su práctica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de su clase; c) (analizara) críticamente sus propias ideas; d) (promoviera) aprendizajes significativos; e) (prestara) ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado, y f) (estableciera) como meta educativa la autonomía y la autodirección de sus alumnos.

Por lo tanto surgieron una serie de interrogantes que cedieron el entendimiento de las rúbricas no sólo como estrategia de verificación de los aprendizajes, sino como estrategia que permitió la organización de las actividades, la valoración de los trabajos realizados, la redirección de las acciones de enseñanza y de los actos de aprendizaje y la modificación de la evaluación como medio de control por una evaluación auténtica, basada en el establecimiento conjunto de los criterios de elaboración de las producciones y de los procesos educativos.

Preguntas de investigación

De lo anterior, surgieron una serie de interrogantes, que junto con los objetivos guiaron el proceso de investigación, quedando de la siguiente forma:

1. ¿De qué manera se puede mejorar la autorregulación del aprendizaje?
2. ¿Qué bondades se detectan en la utilización de las rúbricas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?
3. ¿Qué dificultades se presentan en la elaboración de las rúbricas?

4. ¿Qué dificultades se presentan en el manejo de las rúbricas por parte de maestro y estudiantes?
5. ¿Cómo hacer para mejorar el manejo de las rúbricas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Objetivos

Desprendido de las interrogantes anteriores, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Identificar la forma en la que se puede mejorar el proceso de autorregulación del aprendizaje.
2. Conocer las bondades de la utilización de las rúbricas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Describir las dificultades que se presentan al elaborar las rúbricas.
4. Describir las dificultades que se presentan en el manejo de las rúbricas por parte del maestro y los estudiantes.
5. Diseñar una propuesta de intervención para mejorar la elaboración y el manejo de las rúbricas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Método

La presente investigación se llevó a cabo en la escuela primaria Víctor Manuel Sánchez García de la ciudad de Durango, perteneciente a la zona escolar No. 2; el proceso abarcó los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013 con el mismo grupo de

niños que en ese tiempo estaban en 5^{to} y 6^{to} grados respectivamente, el cual estaba integrado por 27 alumnos, de los cuales 13 eran varones.

El método elegido fue el de investigación acción, tomando como modelo el propuesto por Elliott (1993, como se citó en Latorre, 2005, p. 24) que la considera como:

...un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Para este mismo autor, la investigación acción requiere del descubrimiento del problema para poder solucionarlo, argumenta que se requiere de una reflexión simultánea sobre los medios y los fines para conseguir una práctica reflexiva, supone la integración de la teoría a la práctica.

Las técnicas llevadas a cabo para el levantamiento de la información fueron la observación participante y el diario.

Resultados

Luego de la obtención de información llevada a cabo durante el ciclo escolar 2011-2012 se obtuvieron las categorías de análisis que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Categoría de análisis. Fuente: Elaboración propia

Nomenclatura	Nombre
CARA	Categoría Autorregulación de aprendizaje
CRPMC	Categoría Rúbricas en el proceso meta cognitivo
CE	Categoría Enseñanza
CEV	Categoría Evaluación
CEA	Categoría Elaboración y aplicación

Fuente: Elaboración propia.

La categoría CARA se refiere a la forma en que las personas muestran capacidad para dirigir sus conductas, González (2001) sostiene que “la autorregulación puede enseñarse, y no se adquiere de una vez para siempre sino que pasa por distintas etapas, mediante una instrucción y práctica repetida, a través de múltiples experiencias que se suceden en diferentes contextos”. Aquí es donde tomó relevancia el uso de las rúbricas, porque la elaboración conjunta con los estudiantes les permitió clarificar lo que debían realizar y cómo tendrían que hacerlo, todo con apoyo del docente como guía.

De esa manera se desarrolló la categoría CRPMC donde según Tobón (2010, pp. 81-82) nos dice que:

El proceso meta cognitivo consiste en orientar a los estudiantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen (es decir, lo mejoren), con el fin de que puedan realizar un aprendizaje significativo y actúen ante los problemas con todos los recursos personales disponibles. De esta manera, la metacognición no consiste sólo en tomar conciencia de cómo actuamos, tal como ha sido común entenderla en forma tradicional, sino que implica necesariamente que se dé el cambio, para que pueda considerarse que, en efecto, hay metacognición.

Este proceso meta cognitivo se realiza antes de las actividades, con el fin de comprender lo que se va a hacer y tomar conciencia de cómo actuar de la mejor manera posible; durante su desarrollo, para asegurar que se trabaja con la mejor disposición y corregir los errores que se presenten en el momento; y al final, para determinar los logros alcanzados, identificar las necesidades de mejora y generar las acciones concretas para el cambio y el perfeccionamiento.

Posterior a esta idea la categoría CE hace referencia a la manera en que se tiene que llevar a cabo el proceso de enseñanza, no es el maestro en este espacio el que enseña, sino son los pares los que mediante el trabajo cooperativo enseñan y aprenden. Para Sacristán, (2003) la propuesta de trabajo cooperativo es definida como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de manera tal que puedan aprender unos de otros.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por un comportamiento basado en la cooperación, esto es: una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones, lo que necesariamente implica crear una interdependencia positiva en la interacción alumno-alumno y alumno-profesor, en la evaluación individual y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de actuar en pequeños grupos.

Tomando en cuenta estas situaciones, para la elaboración de los trabajos y el diseño de las rúbricas, se llevó a cabo mediante estrategias de aprendizaje cooperativo propuestas por Ferreiro, (2006) sobre todo las referentes al momento de la recapitulación y de la evaluación.

La categoría CEV hizo referencia al sentido otorgado por parte del docente y de los estudiantes, no era simplemente valorar si se había aprendido o no, sino que los insumos obtenidos en las rúbricas permitía hacer trabajos de redacción, de resolución de problemas, de proyectos didácticos con estándares de calidad definidos *ex profeso* por parte de los estudiantes; la evaluación era tomada como una estrategia de aprendizaje, más que como un medio de calificar los trabajos o las actuaciones de los implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe destacar la idea obtenida de Tobón (2010, p. 82) que nos dice que:

La metacognición es la esencia de la evaluación de las competencias, porque es la clave para que no se quede en un proceso de verificación de logros y aspectos a mejorar, sino que sirve como instrumento de mejora en sí mismo. Con la metacognición atendemos al carácter instrumental de la evaluación, como recurso para la mejora del desempeño en forma continua.

Y al mejorar de manera continua, tanto el proceso de aprendizaje de los estudiantes como del maestro, significó crear una manera nueva de entender los papeles de cada uno de ellos; la evaluación era parte esencial y cotidiana del quehacer áulico.

La categoría CEA es la que presentó mayores dificultades según el análisis de los insumos de la observación y el diario. La elaboración de una rúbrica implica la consideración de una serie de indicadores que permitan la ubicación del grado de dificultad en la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes en una escala establecida para ese fin.

La elaboración de una rúbrica, desde la perspectiva de la SEP, (2012b, p. 51) implica la consideración de “una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética,

relacionada con el nivel de logro alcanzado. Generalmente se presenta en una tabla que en el eje vertical incluye los aspectos a evaluar, y en el horizontal, los rangos de valoración”.

Para Yela, (2011, p. 23) la rúbrica se usa para:

- Determinar los criterios con los que se va a calificar el desempeño de los estudiantes.
- Mostrar a los estudiantes los diferentes niveles de logro que pueden alcanzar en una ejecución o en un trabajo realizado, de acuerdo con cada criterio.
- Asesorar a los estudiantes en los aspectos específicos que debe mejorar.
- Posibilitar la autoevaluación y coevaluación conforme los estudiantes van tomando experiencia en su uso.

Los problemas en la elaboración fue el consenso en el establecimiento de los criterios a tomar en cuenta para la elaboración y/o ejecución de las actividades de aprendizaje, la falta de pericia por parte del alumnado impidió en ciertas ocasiones que las acciones de elaboración de las matrices (rúbricas) y evaluación de los trabajos no se diera de la manera adecuada.

Así pues, de la interpretación de cada una de las categorías de análisis se obtuvo una serie de relaciones entre ellas, lo que permitió la elaboración de un diagrama (ver figura 1) y su explicación que dilucidara el problema que se presentó en el desarrollo de la investigación.

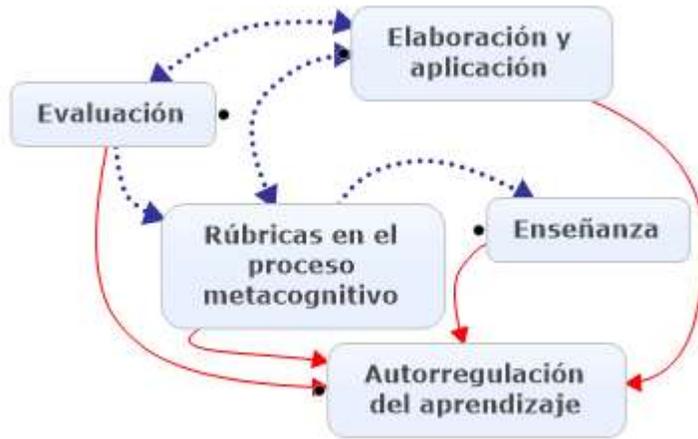


Figura 1 Diagrama de relación de las categorías de análisis.
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 1, la categoría que más relaciones presentó fue la de CARA, esta es determinada por la enseñanza, porque si se pretende mejorar la autorregulación del aprendizaje, es menester del docente cambiar la forma en la que concibe este proceso, es pasar de enseñar conocimientos a la mediación de éstos; la evaluación toma aquí un papel preponderante, no basta con medir el grado de consecución de “x” conocimiento, sino que la evaluación debe ser formativa, de tal manera que permita a los estudiantes verificar los espacios donde se cometieron errores y a partir de ahí modificar sus acciones.

La elaboración y aplicación de las rúbricas es parte esencial para que la evaluación pase de ser un proceso castrante a un proceso formativo que permita la autorregulación; si bien es cierto presentó muchas dificultades, también hay la certeza de que dejó grandes enseñanzas tanto a estudiantes como a docente investigador, porque a partir de aquí se tomaron las acciones para mejorar en el ciclo escolar 2012-2013.

En la elaboración de las rúbricas se orientó a los estudiantes con la intención de que reflexionaran en su desempeño y lo pudieran autorregular, eso mejoró la metacognición en la mayoría de ellos, la planificación de los proyectos didácticos o de las secuencias se hacía en coordinación y con aportaciones de los estudiantes, se les hacía ver cuál era el aprendizaje esperado y a partir de ahí se establecían los productos que tenían que realizar y se elaboraban las rúbricas junto con los criterios de desempeño para que los trabajos que hacían tuviesen una mejor calidad.

Problema de investigación.

Luego del análisis de la relación categorial anterior, el problema que se vislumbró fue:

- ¿Cómo lograr la autorregulación del aprendizaje en los alumnos de 5° y 6° grados de educación primaria?

Hipótesis de acción.

Para dar respuesta a la dificultad mencionada anteriormente, se estableció la siguiente hipótesis de acción.

- Mediante la sistematicidad en la planificación, elaboración, aplicación y análisis grupal de las rúbricas se logrará la autorregulación del aprendizaje.

Propuesta de mejora.

Luego de analizar los pros y contras de la aplicación de las rúbricas como estrategia didáctica para la autorregulación del aprendizaje durante el ciclo escolar 2011-2012, se determinó hacer sistemático la planificación, elaboración, aplicación y análisis grupal de las rúbricas en la planeación diaria, semanal o mensual de las secuencias y los proyectos didácticos.

Cuando la planeación fue diaria las rúbricas fueron elaboradas por el docente, cuando fueron semanales eran diseñadas por el docente y puestas a consenso con los estudiantes y cuando la planificación era mensual en relación con los proyectos didácticos, la elaboración corrió a cargo de los mismos estudiantes con apoyo del docente.

Se creó un banco de instrumentos que fue compartido con los maestros de la institución, a fin de que fuesen utilizados en los grados de 4° a 6° solamente, porque la utilización en grados del primer ciclo escolar y de 3^{er} grado implicaba otro tipo de diseño por el nivel de conceptualización de la lecto escritura.

Una de las grandes dificultades es el uso de recursos que representó la realización de estas acciones, el gasto de hojas y tóner para la impresora implicó una erogación económica fuerte por parte de padres de familia y maestro, en ocasiones la falta de estos recursos o de la caída de la energía eléctrica entorpeció la sistematicidad del proceso; todos estos son aspectos a considerar para las próximas acciones al respecto de lo realizado en esta indagación.

Conclusiones

Uno de los instrumentos de evaluación que permiten la autorregulación del aprendizaje es la rúbrica, para ello se requiere de la participación activa por parte del estudiante en su planificación, elaboración, ejecución e interpretación, por lo que el papel del docente en este sentido debe ser de mediador entre el objeto de conocimiento, los procesos cognitivos y el sujeto cognoscente.

Algunas de las bondades en la utilización de las rúbricas es el trabajo cooperativo al momento del diseño, aplicación y valoración de los resultados; esto trae como consecuencia que los estudiantes inicien con la autorregulación de su proceso de aprendizaje porque son ellos los que establecen los parámetros que tomarán en cuenta para realizar las actividades de aprendizaje.

El establecimiento de consensos en el diseño de los criterios de evaluación así como los costos de la elaboración de los instrumentos son algunos de los obstáculos para la sistematización de esta estrategia, es por ello que se requiere del aporte de los padres de familia, aunque muchas de las ocasiones no todos están dispuestos a aportar insumos para la realización de estas acciones, sobre todo porque donde se llevó a cabo el proceso indagatorio es una zona con un índice de marginalidad considerable.

Otro de los problemas detectados es que para que se dé un pronto resultado, tanto alumnos como docentes requieren de un manejo mínimo de este tipo de instrumento, comúnmente el proceso evaluativo sirve para determinar una calificación, entonces los estudiantes no están acostumbrados a ser partícipes de su



valoración y su autorregulación, además de que el uso de las rúbricas es relativamente nuevo en este nivel educativo.

Para poder mejorar el manejo de las rúbricas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se requiere ser sistemático y atreverse a hacer las cosas de manera distinta a la que comúnmente se hace, la evaluación no debe ser utilizada para fiscalizar, sino como un proceso muy importante para mejorar los aprendizajes mediante la planificación conjunta entre maestro y estudiantes.

Referencias

- Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del Aprendizaje Cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*. Sevilla: Trillas.
- González , A. (2001). Autorregulación del aprendizaje: una difícil tarea,. *Iberpsicología*, 6(1), 30-67.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. España: Graó, de IRIF, S.L.
- Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata, S. L.
- SEP. (2012a). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP.
- SEP. (2012b). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México, D.F.: SEP.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de las competencias*. México: Pearson Educación.
- Yela, S. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala: USAID/G.



EL USO DEL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN; SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS Y EXPERIENCIAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Francisco Nájera Ruiz

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México

Roberto Murillo Pantoja

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México

Germán García Alavez

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México

Resumen

En la Escuela Normal de los Reyes, Estado de México, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se ha colocado como uno de los ejes centrales en las políticas internas, la planeación y su atención en la praxis. Entre otros aspectos, se ha dirigido hacia la prioridad de una evaluación a través de portafolios. El presente estudio se enfoca al análisis de los significados de los docentes acerca del portafolio, su constitución y usos, con énfasis en su valor en el marco de la evaluación. Las categorías de análisis se enfocan al ámbito de su utilidad, el impacto, la inclusión de documentos, los aspectos a evaluar, y su aplicación. Los hallazgos, en las primeras experiencias en el uso del portafolio para evaluar los aprendizajes, evidencian el uso de rúbricas para una evaluación del proceso y de los productos. El portafolio ha permitido observar el avance del alumnado en sus conocimientos, habilidades y actitudes. Al interior de cada portafolio se dan sugerencias escritas, con la finalidad de mejorar el proceso. El contenido, la organización y presentación varían de acuerdo a los objetivos de cada asignatura. Incluyen los resultados del aprendizaje por medio de ejercicios realizados y las evaluaciones recibidas. Seleccionan los productos con criterios bien establecidos para no ser una simple recolección de documentos. Presentan evidencias de forma progresiva y gradual, con énfasis en estándares de desempeño. El uso del portafolio digital se está vislumbrando y utilizando actualmente porque permite aprovechar al máximo las ventajas de las TIC.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje, evaluación por portafolios.

Introducción

El portafolio ha sido utilizado en las artes gráficas, el diseño, publicidad y la fotografía para difundir y exponer sus producciones y demostrar con evidencias el valor del trabajo realizado. Ahora, también lo identificamos en el ámbito educativo; principalmente para el tema de la evaluación. Se ha conformado como un campo especializado de la educación. Existen variadas maneras de evaluar los aprendizajes. Entre los diferentes procedimientos está el portafolio; iniciativa con

cierta relevancia y popularidad porque surge como una alternativa al ámbito cuantitativo para evaluar, en cualquier nivel educativo. Desde el ámbito educativo, el portafolio es una selección de evidencias de aprendizaje.

Planteamiento del problema

En la formación de docentes se utilizan constantemente los exámenes y pruebas para evaluar los aprendizajes, los cuales requieren de respuestas memorísticas para el reconocimiento y eliminación. Campbell, Melenzyer, Nettles & Myman. (2000) cuestionan su utilización porque limitan la representatividad de los procesos mentales a evaluar, como parte importante para la evaluación de competencias.

Actualmente, el uso del portafolio está presente en la formación de docentes a través de las políticas educativas, el plan y programas. En la praxis, implica un estilo de docencia y de aprendizaje distinto de los tradicionales; por tanto, identificamos algunos elementos importantes para reconocer las concepciones y experiencias actuales, porque exige más tiempo para su desarrollo y evaluación.

Como repercusión de los cambios en las políticas educativas, existen ciertos conflictos por el desconocimiento conceptual y procedimental al trabajar con el portafolio como estrategia evaluativa, porque por muchos años se han utilizado formas tradicionales de evaluación, como las pruebas y los test estandarizados. Ante la realidad respecto al uso del portafolio, las preguntas guía se enfocan a cuestionar: ¿Cuáles significados construidos poseen los formadores de docentes acerca del uso del portafolio para evaluar los aprendizajes? ¿Qué características presentan las

experiencias llevadas a cabo en la elaboración y uso de portafolios respecto a su utilidad, impacto, documentos incluidos, aspectos a evaluar, y su aplicación?

Los objetivos se enfocan al análisis de los significados construidos (representaciones) de los docentes acerca del portafolio como una herramienta para evaluar los aprendizajes; identificación de las características de los portafolios elaborados y utilizados, en aspectos relacionados a los documentos incluidos, elementos evaluados y sus aplicaciones.

Referentes teóricos

Concepto de portafolio en educación.

El portafolio es útil en el ámbito educativo. Desde lo general, es un instrumento para reunir los documentos y trabajos de cada estudiante a través de su registro y selección pertinente, donde se denota la trayectoria de los estudiantes a lo largo de un periodo previamente establecido. Mellado (2005) analiza que el portafolio es un elemento integrador porque une la teoría y la práctica, con una reflexión del desempeño. Gatica, Orea & Vega (2007) identifican el portafolio como estrategia evaluativa y como una herramienta para atender los procesos de construcción del conocimiento. Para Argudin (2007), el contenido del portafolio demuestra las habilidades y logros de quienes lo realizan, su forma de pensar, de cuestionarse y cuestionar, de analizar y analizarse, de sintetizar, de producir, y de crear

El contenido al interior del portafolio.

El portafolio se distingue por la selección de documentos a incluir; no es cuestión de acumular documentos por el simple hecho de hacerlo. En el portafolio (Barrett, 2010) es donde el alumno puede almacenar una recopilación de sus mejores trabajos y le permite evidenciar su aprendizaje. López, Rodríguez y Rubio (2004) mencionan que la diversidad de material presentado permite identificar diferentes aprendizajes, conceptos, procedimientos y actitudes.

El uso del portafolio para estudiantes y docentes.

El portafolio es útil para la identificación de las características más importantes del proceso de aprendizaje. También lo puede ser, para el proceso de enseñanza. El mayor uso se puede dar para el proceso de aprendizaje. Para Barragán (2005) el portafolio es fundamental para regular el aprendizaje con el establecimiento de distintos momentos de revisión de las actividades, con una retroalimentación constante, revisión y mejora de los trabajos realizados para identificar la evaluación de los estudiantes. Analiza el uso del portafolio desde el docente como el responsable de elaborarlo; menciona que en el portafolio se demuestra su competencia profesional. Al interior del documento se puede incluir materiales referentes a las unidades curriculares, guías del curso, notas para padres o alumnos, ejemplos elaborados por los estudiantes, fotografías de situaciones de enseñanza, videos de interacción de clase, cartas de recomendaciones, registros de trabajo académico y evaluaciones.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo, con un enfoque interpretativo porque es una perspectiva útil para obtener, analizar y contrastar la información respecto a las concepciones de los docentes, y las características de los portafolios ya utilizados, como instrumentos de evaluación de los aprendizajes. La muestra de docentes se seleccionó mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominado muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los sujetos porque se recurrió a los docentes con los cuales se tiene una comunicación directa en la escuela donde se labora. La muestra se conformó por 20 docentes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, en el Estado de México.

Como instrumentos de recolección de la información se utilizó la entrevista semiestructurada; la observación, en sesiones de trabajo de los docentes donde se analizó el tema del portafolio; y se revisó el contenido de los portafolios elaborados. Se analizaron las concepciones de los docentes, y las características de los portafolios utilizados, de acuerdo a las categorías: utilidad, impacto, inclusión de documentos, aspectos a evaluar, aplicación.

Análisis de resultados

Las concepciones acerca del portafolio, y su utilidad.

Una primera categoría de análisis se enfoca a las representaciones y percepciones de los docentes acerca del tema del portafolio. En su diálogo, cuando se retoma el

tema, identificamos representaciones divergentes acerca del fin del portafolio. Los docentes opinan que el portafolio se ha utilizado desde hace mucho tiempo, aunque no de forma tan sistemática; no lo consideran una novedad en la educación porque siempre ha existido y ha sido utilizado.

Los docentes conceptúan al portafolio como una evaluación formativa, en un lapso muy específico. Les permite localizar información para formular, analizar, resolver problemas y observar el avance del alumno; ayuda a evaluar de otra forma; les es útil para identificar sus avances y dificultades; la evaluación es más justa y no se presta a interpretaciones; y es muy diferente a la evaluación donde se asigna una calificación numérica. Para Díaz Barriga (2006), el portafolio es útil para evaluar el desempeño porque los estudiantes tienen que demostrar que son capaces de ejecutar determinadas tareas (escribir un ensayo, resolver un problema, conducir una indagación).

Los docentes consideran útil el portafolio porque posee gran importancia en la evaluación de los aprendizajes. Es una adecuada e interesante perspectiva para la evaluación del estudiante, acerca de cómo ha actuado y cómo lo está haciendo. Se puede utilizar para supervisar la evaluación del conocimiento, las habilidades y las actitudes a través del proceso con el uso de rúbricas, y no tanto en el ámbito cuantitativo. Para López, Rodríguez y Rubio (2004), el portafolio proporciona una visión más amplia y más profunda de lo que los estudiantes saben y pueden hacer de sus competencias. Bia (2005) lo vislumbra como un método de trabajo autónomo, donde los estudiantes se autoevalúan y observan su proceso de aprendizaje.

Permite una visión permanente y oportuna de los procesos de cada uno de los estudiantes a través de la revisión constante y en conjunto con el docente, de los

documentos incluidos y seleccionados para el portafolio. Para los docentes, es necesario que el alumno conozca el propósito, y los criterios establecidos para seleccionar los trabajos. Consideran al estudiante como un factor importante para ser participe en la selección del contenido de su portafolio y los criterios para juzgar méritos; de esta forma, el estudiante está consciente del propósito evaluativo porque le posibilita evidenciar su desempeño logrado en el aula, de forma secuenciada, ordenada, sistemática y coherente. Argudin (2007) señala la necesidad de hacer participe al estudiante en la selección de contenidos, organización del proceso, determinación de los criterios valorativos, y evidencias esperadas para los procesos realizados.

Los docentes también identifican inconvenientes en el uso del portafolio para evaluar los aprendizajes. Consideran que existe pérdida de tiempo cuando no se tiene una comprensión, utilidad e identificación de las características clave; implica autodisciplina y responsabilidad; se necesitan otras formas de evaluar para una evaluación más precisa y verídica; y es un cambio de estilo para evaluar los aprendizajes, difícil de comprenderse en poco tiempo.

Las primeras experiencias en el uso del portafolio.

En la práctica de los primeros portafolios utilizados, identificamos la inclusión de sugerencias escritas para los estudiantes con la finalidad de mejorar el proceso; es una reflexión crítica y retroalimentación precisa, la cual puede ser un apoyo para mejorar su desempeño porque informa al alumno de la validez de las soluciones propuestas. Incluyen un registro organizado del curso, los procedimientos utilizados,

los recursos, y principalmente las fortalezas y áreas de oportunidad identificadas en los estudiantes. Klenoski (2005) identifica la importancia de que el alumno debe estar consciente del propósito de la evaluación del portafolio, para propiciar una autorreflexión y postura crítica sobre su desempeño en el logro de las competencias profesionales.

La inclusión del material.

A través de la inclusión del material en el portafolio, los docentes creen necesario analizar qué es importante o no incluir, por la calidad de los trabajos y los requerimientos de las autoridades educativas. El contenido, la organización y presentación varían de acuerdo a los objetivos de cada asignatura; son producciones de diferente índole a través de las cuales se evalúa el desempeño logrado. Incluyen los resultados del aprendizaje por medio de los ejercicios realizados y las evaluaciones recibidas, porque no es un cúmulo de documentos sin interés real. No cualquier material se integra en el portafolio; seleccionan los trabajos, con criterios bien establecidos para no ser una simple recopilación de documentos. Para Barberá (2005) se debe elegir los mejores trabajos o actividades donde se muestre un buen desarrollo del proceso de aprendizaje, porque se trata de demostrar aquello que se sabe hacer de la mejor manera.

Analizamos que, de acuerdo a lo expresado y utilizado por los docentes, el portafolio es la presentación de evidencias en forma progresiva y gradual, con énfasis en estándares de desempeño establecidos de antemano porque orientan la evaluación a través de productos de enseñanza, como evidencias de lo que aprendió

el estudiante. Algunos docentes han considerado oportuno visualizar el uso del portafolio como el vínculo para la generación de conocimiento porque al realizarlo se apoyan de concepciones, autores, posturas, ideas propias y producción de materiales.

Los docentes consideran algunas dificultades en el uso del portafolio porque llevar a cabo el portafolio conlleva compromiso, autodisciplina y responsabilidad; existe pérdida de tiempo si no se tiene un proceso adecuado al realizarlo, y se dificulta la comunicación fluida y oportuna con el estudiante por la falta de tiempo. El portafolio físico ha generado o podría generar dificultades de uso por la cantidad del contenido, porque es incómodo para el estudiante y profesores, por el problema de su almacenamiento.

El portafolio digital.

El uso del portafolio digital se está vislumbrando y utilizando actualmente, basado en las actuales tecnologías de la información y la comunicación porque los docentes consideran que se puede revisar el contenido por cualquier miembro de la comunidad educativa. Identificamos que, la conformación de un portafolio digital de aprendizaje se presenta como la actual alternativa de procedimiento pedagógico porque permite aprovechar al máximo las ventajas de las TIC. Puede concebirse como un medio de comunicación adecuado en las actuales perspectivas educativas. El portafolio en línea tiene ventajas porque es más fácil su almacenamiento; su espacio ha dejado de ser físico y ha pasado al mundo virtual. Existe una reducción de costo con posibilidades de ampliarse. Benito (2009) analiza que, para aprovechar

completamente el potencial de las TIC debe establecerse un nuevo paradigma educativo basado en nuevos procedimientos pedagógicos.

Conclusiones

Acceder a la evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza a través del portafolio es una alternativa loable para la actual concepción de la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, acerca que qué y cómo hacerlo. Se ha convertido en una herramienta importante para conocer, interpretar e identificar los aprendizajes significativos, a través de una combinación organizada del proceso y el producto. El portafolio es importante para las características mostradas por los estudiantes porque se centra en el desempeño productivo; con la integración de evidencias verdaderas y concretas de lo aprendido en su formación, al asumir su aprendizaje, mostrar su desempeño y avances durante el proceso de construcción y finalización del portafolio.

Su uso posibilita aprender de ejemplos concretos, las fortalezas y las debilidades de las propias acciones y el mejoramiento correspondiente. Para el docente es un seguimiento del proceso de aprendizaje, y para contrastar los avances respecto a los criterios de logro esperados; para el estudiante es la oportunidad de identificar las capacidades desarrolladas, los aprendizajes construidos y cómo puede utilizarlos.

En su contenido están los productos y logros significativos; evaluados de forma cuantitativa y cualitativa porque no mide únicamente el nivel de conocimiento como lo hace otro tipo de instrumento de evaluación. Un avance importante es la

inclusión de reflexiones sobre el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, y la estimación del grado en que los estudiantes han construido los nuevos aprendizajes.

Identificamos que, con las expectativas y uso del portafolio, pasa a ser un factor importante en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación. Puede ser un buen momento para dar paso a innovaciones evaluativas constructivas, críticas y reflexivas porque se perfilan los primeros ejemplos del portafolio físico y electrónico. El proceso observado en su uso implica la recogida de evidencias, su selección, reflexión y la elaboración del portafolio.

De esta forma, el portafolio favorece el pensamiento crítico y reflexivo, impulsa la autonomía y ofrece información pertinente; posibilita contar con una visión más amplia de lo que la persona ha aprendido porque muestra el esfuerzo, progreso y logros al clarificar y ordenar las acciones de los estudiantes. Es un recurso pedagógico importante de interacción entre el docente y el estudiante; como fuente de evaluación continua, donde está presente la inclusión y revisión de evidencias, con un análisis crítico, retroalimentación, autoevaluación.

Referencias

- Argudín, M. (2007). *Evaluación. Instrumentos centrados en el alumno. Portafolios*. Recuperado en diciembre de 2013, de <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Revista Educere*, 31, 497-503. Recuperado en diciembre de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=133353>
- Barragán, S. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139. Recuperado en diciembre de 2013, de <http://cala.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=search&op=results>

- Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educacao, Formacao & Tecnologías*, 3 (1); 6-14. Recuperado en diciembre de 2013, de www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/340
- Benito, M. (2009). Desafíos pedagógicos de la escuela virtual. Las TIC y los nuevos paradigmas educativos. *Revista TELOS. Cuaderno de Comunicación e Innovación*, 78 (enero-marzo). Recuperado en diciembre de 2013, de www.telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS/NMEROSANTERIORES/Nmeros137/seccion=1261&idioma=es_ES.do
- Bia, A. (2005). El portafolio del discente como método de trabajo autónomo. En Carrasco y Martínez (eds). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante: Marfil.
- Campbell, D., Melenyzer, D., Nettles, H. & Myman, R. (2000). *Portfolio and performance assessment in teacher education*, Boston, Allyn and Bacon.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gatica, F., Orea, F. & Vega, M. (2007). E-portafolio como recurso académico en medicina. *Revista digital universitaria*, 4. Recuperado en diciembre de 2013, de www.revista.unam.mx/index_feb13.html
- Klenoski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- López, o., Rodríguez, J. & Rubio, M. (2004). *El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI*. Barcelona: EDUTEC.
- Mellado, M. (2005). *Grado de satisfacción en relación con el portafolio en línea como herramienta para evaluar la formación inicial docente*. Boletín de Investigación Educativa. 20 (2), pp. 231-250. Santiago: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

PROYECTO INTEGRADOR: UNA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS PROFESIONALES

Héctor Enrique Escobar Olguín
Instituto Tecnológico Superior de San Pedro Coahuila

Resumen

El siguiente documento hace una propuesta de un modelo de evaluación basado en competencias profesionales. El Portafolio de evidencias aplicado a un contexto de educación superior; establece los criterios y provee una alternativa de aprendizaje constructivista. Es a través de una propuesta de acción aplicada en el Instituto Tecnológico Superior de San Pedro se manifiesta el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando una metodología de evaluación integral, dando como alternativa viable la aplicación de este sistema de evaluación que condensa los elementos dinámicos que proveen al estudiante de las herramientas para resolver problemas destinadas a su entorno. El Proyecto Integrador resulta un instrumento de evaluación que condensa los tres tipos de saberes; integran la profesionalización de los alumnos de educación superior tecnológica, en respuesta a las demandas actuales revelando resultados efectivos que son aplicados a su dinámica de desarrollo profesional.

Palabras clave: Competencias profesionales, constructivismo, evaluación.

Introducción

Toda actividad que tiene como objeto lograr un resultado específico se le denomina proyecto. En su carácter formal al concepto se le conceden ciertos recursos y el destino final es lograr una serie de bienes. “Confiere el uso de recursos de manera organizada”. Nos sirve para recopilar antecedentes y elementos de diagnóstico, los cuales permiten planear, concluir y recomendar las actividades a desarrollarse para hacer realidad, una idea.

En su estructura parte de dos términos que le dan sustento y son la causa de la solidez, partiendo de una creación donde se busca establecer si es viable y si el futuro de esta actividad será rentable. Su eje es transformar una situación existente.

El aprendizaje basado en competencias supone un cambio profundo en los sistemas de educación superior, desde la óptica transformacional y específicamente por trabajo particular del profesor en el aula, existe una inquietud universal que corresponde al cómo el estudiante puede aplicar los conocimientos adquiridos durante el tiempo que se invierte en el proceso de enseñanza aprendizaje, y cómo éstos pueden propiciar el desarrollo de competencias profesionales que los preparen para resolver las demandas que su contexto particular les exija.

En este documento se presenta una investigación que parte del análisis y reflexión de la práctica docente, manifiesta una propuesta viable para la consolidación de los aprendizajes que obtienen los estudiantes y dónde el profesor como agente educativo implementa sistemas de evaluación alternativos que integren los conjuntos de saberes en un proceso dinámico donde la interacción en su conjunto revela la aplicación de un aprendizaje constructivista y que manifiesta en consecuencia la obtención de Competencias Profesionales.

Es así como el Proyecto Integrador viene a manifestarse como una posibilidad atractiva para los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, una aproximación realista de la combinación de los conocimientos que se generan en el aula en una búsqueda de aterrizar desde una perspectiva inclusiva e integral la antesala de la profesionalización de los estudiantes.

Justificación

Una de las dimensiones más relevantes de la evaluación educativa se construye por medio de la aplicación de técnicas, instrumentos y procedimientos que suelen utilizarse en las distintas prácticas educativas.

Se entiende por estrategia al diseño de un proceso regulable compuesto por una serie de procedimientos y normas que aseguran una decisión óptima en cada situación, en función de los objetivos perseguidos, incorporando los métodos y técnicas adecuados y ajustándolos a los tiempos previstos.

Una importante característica de la evaluación del aprendizaje; es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. (Pérez, 2001).

Sleeger y Kelchtermans, (1999) refieren que no solo el control de la clase, el conocimiento de la materia y el resultado de los exámenes son importantes sino además una serie de situaciones como las experiencias personales de los docentes y el entorno social, sí como el aspecto cultural e institucional en el que los alumno se desenvuelven a diario.

Las tareas docentes encomendadas en el nuevo sistema pedagógico basado en competencias requieren más una capacitación docente para la organización, seguimiento y evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes que el dominio de los temas para ser expuestos por el propio docente. Esto no significa, ni mucho menos, que el profesorado no deba dominar los contenidos y temas sobre los que van a trabajar los estudiantes, sino que, contrariamente, se requiere mayor

conocimiento y dominio de las fuentes para organizar y estructurar el aprendizaje adecuadamente.

Los estudiantes deben desenvolverse en un sistema de aprendizaje continuo, que enfatiza, de forma sistematizada y temporal, qué, cómo, porqué, para qué, cuándo, cómo y para cuándo debe acometer sus tareas de estudio. Así, el aprendizaje activo de los estudiantes debe ser el centro de su actividad ordinaria durante una época de su vida universitaria. (Encarta, 2007).

Una propuesta viable es la introducción de un modelo de evaluación alternativo que precise las áreas de habilidades o competencias que representan el nivel de apropiación del conocimiento obtenido en el fenómeno educativo.

Tal premisa alude a que el estudiante debe convencerse de que el nuevo sistema se basa, fundamentalmente, en evaluar cotidianamente el rendimiento de su trabajo personal y grupal. Y ello viene medido en horas de dedicación a las diferentes tareas que deben llevar a cabo para lograr las competencias establecidas.

En el nuevo modelo propuesto, el estudiante supone la verdadera clave para el éxito del sistema. Un estudiante que debe aprender a aprender para que, autónoma y conscientemente, descubra y perciba las competencias que puede desarrollar y adquirir en sus estudios de profesionalización. Establecer claramente las competencias que le ayudarán a mejorar como ser humano individual y socialmente, además de dotarle de los conocimientos y técnicas necesarias para el buen desempeño de su profesión.

Objetivo general

Contribuir en el aprendizaje de los alumnos a través de la evaluación integradora y contextualizadora en la medición de su desempeño, empleando el Proyecto Integrador como estrategia en la contribución del desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de Educación Superior tecnológica.

Objetivos específicos.

- Aportar una visión constructivista de la evaluación del aprendizaje a través de la implementación del proyecto integrador.
- Mostrar alternativas de evaluación diversas a las establecidas y su empleo de las competencias profesionales.
- Contribuir ante el éxito de uso y aplicación de las competencias profesionales en los alumnos de nivel superior.
- Contribuir con el desarrollo de competencias profesionales través de una perspectiva de evaluación diferente hacia los estudiantes de educación superior tecnológica.
- Implementar el “Proyecto integrador” como estrategia de evaluación integral en los estudiantes de Educación Superior del Instituto Tecnológico Superior de San Pedro.

Aproximación al proyecto integrador

“Que integra (hace que alguien o algo pase a formar parte de un todo). Recoge todos los elementos o aspectos de algo.” (Encarta, 2007).

El concepto “proyecto integrador” toma como referencia la solución de un problema con la particularidad de manifestar el interés por dar respuesta a una pregunta, deseo de conocimiento, solucionar una dificultad o incluso el desarrollo de un producto. Como característica principal, un proyecto, al ser una serie de actividades relacionadas, debe tener un inicio y un final. Esto nos indica que requiere una planificación muy detallada de todas las actividades a realizarse para llegar a la solución del problema y una constante valoración durante todo el proceso para retroalimentarse y hacer correctivos necesarios en el transcurso adquirido en los diferentes módulos durante el semestre integrándolos para generar un producto único que será la respuesta a su interrogante.

Es un proceso articulado, organizado con un propósito, que tiene un inicio y un fin; cubre unas fases de desarrollo que tendrán como finalidad la solución de un problema o interrogante. Este utilizará como variables de desarrollo el conocimiento.

El proyecto Integrador, permite analizar el verdadero avance que en conocimiento va acumulándose en el alumno, pero sobre todo apreciarás el nivel de aprendizaje que irá mostrando conforme transcurra el semestre.

De esta forma el alumno identificará y asociará en que área o áreas aplica lo aprendido. Y que por el contrario, no verá en la materia algo sin sustento, ni fundamento y mucho menos sin aplicación.

Elementos del proyecto integrador.

1. Plantea a los alumnos que desarrollen un proyecto en el cual aplicarán lo aprendido durante una unidad específica. Hay que recordar que el docente es el encargado de darle forma y manifestar sugerencias sobre las propuestas de los alumnos. Que sus resultados los presenten en Avances por Unidad.
2. Obviamente para su desarrollo, el proyecto integrador se debe someter por parte de los alumnos a una investigación, por tal motivo pide realicen Investigaciones de Campo y presenten evidencias.
3. Debes diseñar a la par, listas de cotejo y/o rúbricas para abarcar en mayor medida el aprendizaje de los alumnos. Además se sugiere que los proyectos sean en pequeños grupos de dos. Y a menos que el docente lo considere, de tres, pero con previa justificación de ello.
4. Para complementar lo anterior, realiza Análisis de Casos Prácticos en los que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias de: análisis, reflexión, crítica, toma de decisiones, entre otras.
5. Y finalmente presenten en diferentes periodos del semestre, una serie de Exposiciones que demuestre el avance tanto de conocimientos, aprendizaje, así como de habilidades.

Este tipo de evaluación longitudinal e integral permite valorar los productos, el proceso de desarrollo de aprendizajes y habilidades complejas durante un episodio de enseñanza

Según (Cassany, 1999; King y Campbell- Allan, ob. Cit;):

- Permite observar los trabajos de los alumnos por medio de un “lente” distinto, desde el cual se evalúa el progreso de las producciones y de los procesos que las originan.
- Tiene un componente formativo y puede ser integrada al proceso de instrucción.
- Permite que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje y que dicha reflexión incida en actuaciones futuras.
- Fomenta la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación mutua.
- Permite reflexionar al docente sobre las estrategias pedagógicas que utiliza.
- Tienen más validez de contenido que una prueba, ya que evalúa diferentes producciones realizadas en un cierto periodo.
- Es una evaluación más auténtica y menos artificial.

Sobre las competencias profesionales.

Las competencias profesionales son aquellas que debe desarrollar el estudiante para poder desempeñarse en su vida laboral. Se construyen, entonces, desde la lógica del trabajo: para definir una competencia profesional se identifica el contenido de trabajo que desempeña una persona en un contexto laboral específico, se identifican los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere la actividad demandada y se integran en uno o varios enunciados.

Según la RIEMS (s.f.) “Se formulan a partir de las normas institucionales, nacionales e internacionales que más convengan a la formación de los estudiantes y

se organizan en módulos de formación profesional que tienen un carácter transdisciplinario, es decir, que integran saberes de distintos campos.”

La educación superior tecnológica está influida por la dinámica del entorno y por el ritmo del desarrollo de la ciencia y la tecnología, que actualmente es muy acelerado, de manera que aún cuando su propia naturaleza y finalidad le asignan el compromiso social de atender y solucionar problemas reales en función de las condiciones locales, como respuesta lógica a su relación con el individuo y la comunidad, de forma paralela la realidad mundial, le impone la obligación permanente de adaptar a sus procesos, estructuras y relaciones al contexto y las demandas dominantes y emergentes en los dos ámbitos: local y mundial.

Ante la creciente aparición de nuevos paradigmas, en el campo de la educación superior tecnológica se requieren procesos de formación que integren de manera expedita, eficaz y reflexiva, el saber, con el saber hacer profesionales; fomentando con esto la aparición de un proceso integral que manifieste la capacidad para resolver las demandas de la sociedad.

La misma RIEMS (s.f.) “Competencia profesional es una configuración intelectual que integra en su estructura y funcionamiento una forma de pensar el manejo de conocimientos formales de recursos procedimentales y procedimentales de carácter útil y práctico”.



Figura 1 Modelo del egresado del SNIT.
Fuente: Elaboración propia.

La construcción de competencias implica establecer modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada en tiempo real y al servicio de una acción eficaz. Se debe analizar e integrar experiencias derivadas de la práctica profesional, que renueva y estructura estas herramientas didácticas, haciendo un camino más fiable de orientar los procesos educativos en una dirección que armonice las necesidades individuales y sociales, en la inteligencia de que la educación formativa va más allá del ámbito escolar, toda vez que se refleja e influye en el desarrollo de la sociedad misma.

Análisis e interpretación de resultados

La metodología empleada en la recopilación de información para la obtención de datos que nos permitieran definir que esta modalidad alterna de evaluación, denominada Proyecto integrador basado en Competencias Profesionales, es

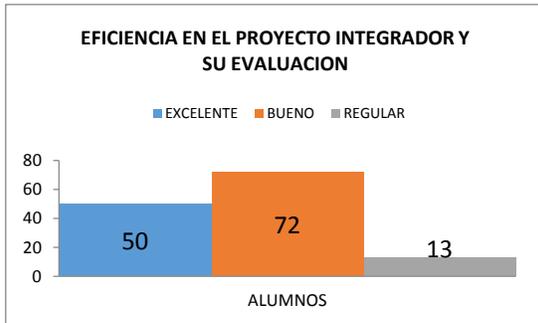
realmente efectiva al momento de medir el verdadero aprendizaje de los alumnos, específicamente de la carrera en Ingeniería en Gestión Empresarial, fue la aplicación de cuestionarios y la observación.

Las preguntas utilizadas para la obtención de información fueron las siguientes, siendo este un cuestionario directo y estructurado.

1. ¿Cuál método es más adecuado para que el alumno aprenda?
2. ¿Qué métodos de evaluación prefieres?
3. ¿Crees que el proyecto integrador revele tus verdaderos conocimientos?
4. ¿Consideras que un proyecto integrador es una buena alternativa de evaluación?
5. ¿Consideras que con un proyecto integrador puedes poner en práctica tus conocimientos de una forma adecuada?
6. ¿Crees que es indispensable la realización de un Proyecto integrador en todas las materias?
7. ¿Consideras que es más importante evaluar con un proyecto integrador que con un examen escrito?
8. ¿El Proyecto Integrador te brinda conocimientos aplicables a tu carrera?
9. ¿Te resulta eficiente el realizar un Proyecto Integrador para que te puedan evaluar?
10. ¿Qué tan efectivo es el proyecto integrador para tu evaluación como alumno?

En este proyecto se elaboraron encuestas a los diferentes de grupos de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de la carrera gestión empresarial del Instituto Tecnológico Superior de San Pedro Coahuila con el objetivo de saber si el

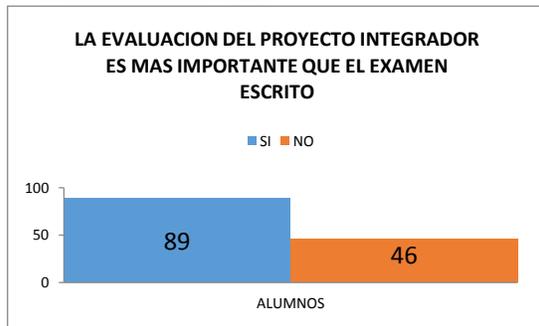
proyecto integrador permite el desarrollo de competencias a través del conocimiento significativo y si busca relacionar al estudiante con la realidad y su entorno especialmente empresarial.



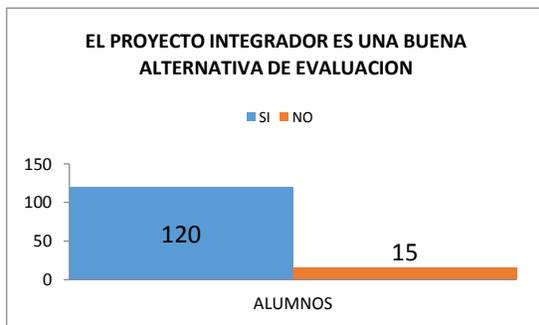
El proyecto integrador en la actualidad se enfoca en el desarrollo de competencias; sin lugar a duda una de las estrategias más importantes que debe considerar en la formación de competencias, se puede articular otras estrategias, y tanto de aprendizaje como de evaluación, y es a través del desarrollo de proyectos que se el estudiante se involucra de manera activa, autónoma y responsable.

La forma de aprender hoy, exige la aplicación de los nuevos conocimientos a la vida real ya que la mayoría de los alumnos de diferentes semestres indicó que el método práctico es el adecuado para su aprendizaje. Así también decidieron que su método preferido es el proyecto integrador, porque se desarrollan involucrándose de manera cativa, autónoma y responsable ya que revela los conocimientos, además pones en práctica lo que has aprendido, aplicas conocimientos y métodos de lógica.

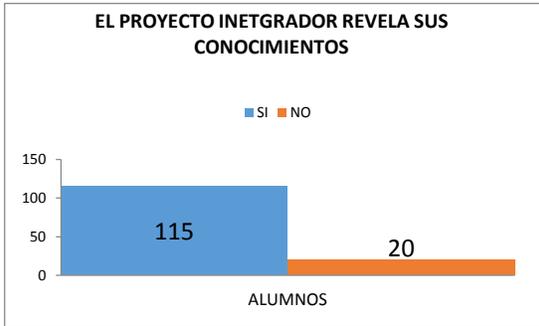
Para la mayor parte de los alumnos, la evaluación de proyecto integrador es una buena alternativa por qué se puede evaluar en equipos y así dar tus puntos de vista, seleccionado la mejor opción; demostrando tus conocimientos adquiridos.



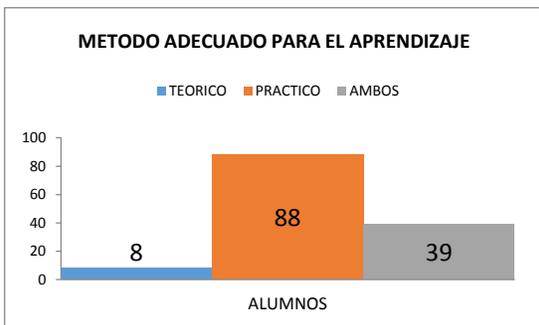
Además que aprendes de las experiencias, una gran parte de los encuestados selecciono que el proyecto integrador si es indispensable en todas las materias porque te desarrollas y aplicas conocimientos prácticos. Además en la carrera de ingeniería en gestión empresarial busca el desarrollo de competencias atreves del conocimiento significativo que permite relacionar al estudiante con la realidad y su entorno especialmente empresarial, pero el resto comento que no lo es ya que cada materia se evalúa de forma diferente.



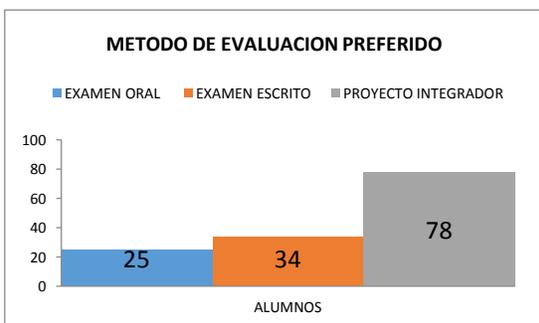
Dentro de las encuestas que se hicieron a los alumnos de Gestión Empresarial se llegó a la conclusión que la mayoría de ellos opinan que el proyecto integrador representa una forma eficaz de evaluación. No solo para los de la carrera sino también para todos en general. Representa una forma de poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante todo el semestre, a través de la aplicación práctica de los contenidos temáticos previamente adquiridos.



Creemos que el proyecto de acuerdo a los resultados obtenidos se debe de aplicar en todas las materias o sino llevar a cabo solo uno pero que se aplique en todas, también que este trabajo sea el de mayor validez y no como lo hacen generalmente que al examen escrito le dan una cifra más alta.



Los resultados obtenidos fueron favorables por que pudimos apreciar que la mayoría de los alumnos opinan que el proyecto integrador es una buena forma de evaluación y ahora solo queda esperar que este cumpla las expectativas y así tener un mejor rendimiento de nosotros como alumnos y así llevarlo a la práctica lo mejor posible.



En la tabla 1, manifiesta el número total de alumnos que participan en cada semestre, así como la muestra representativa empleada para recopilar los datos. Se tomó la decisión de considerar en partes iguales la participación de las mujeres.

Tabla 1
Total de alumnos participantes por semestre.

II SEMESTRE		IV SEMESTRE		VI SEMESTRE		VIII SEMESTRE	
82		58		46		29	
55		30		36		14	
H	M	H	M	H	M	H	M
28	27	15	15	18	18	7	7

Referencias

Rivas y Revelo (2007) El proyecto integrador como proceso investigativo en el aula. Recuperado de:
http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A6029.pdf

DETERMINACIÓN DEL ÍNDICE DE CONSISTENCIA INTERNA DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA

Sergio Trejo Mancillas
Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Resumen

El presente trabajo de investigación contiene el proceso a seguir para la validación de la Prueba Pedagógica mediante el índice de consistencia interna del cual es deseable que se obtenga a 0.50. El contar con instrumentos confiables, permite a la metodología de la investigación utilizar mecanismos que hagan posible medir el impacto de la variable independiente sobre la variable dependiente en la investigación experimental cuantitativa. Durante el proceso de piloteo se utilizó una muestra intencionada con 20 alumnos del VI semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo de Santa María del Oro. El Oro, Durango, en el periodo de Agosto de 2012 a Junio de 2013. La Prueba Pedagógica validada se conformó por 21 ítems, los cuales comprendían un índice de dificultad del reactivo desde 0.20 a 0.80 para obtener un índice promedio de dificultad de la prueba de 0.51. Asimismo en el diseño del ítem se atendieron orientaciones propuestas por el CENEVAL y por la Dirección General de Bachillerato del estado de Veracruz. De esta forma los reactivos se ubican en el primer nivel cognoscitivo (conocimiento) conforme la taxonomía de Benjamín Bloom.

Palabras Clave: Validez, confiabilidad, índice de dificultad del reactivo (P).

Delimitación del tema de estudio

Uno de los principales problemas que se tienen en el proceso de toda investigación es contar con la científicidad de instrumentos, los cuales permiten tener cierto grado de certeza en su confiabilidad y validez en su aplicación para la medición de variables. Así, un instrumento de medida es válido si mide lo que supone medir (validez de constructo), si representa lo que dice representar (validez de contenido), y si sirve para lo que dice servir (validez predictiva).

Es importante respetar los fines del instrumento por lo que para ello se habrá de exigir un tipo de validez, así la validez de contenido es indispensable para el diagnóstico y el tratamiento psicológico. La validez de constructo es imprescindible para los trabajos de investigación científica y la validez predictiva es imprescindible para trabajo de predicción pronóstico o selección de personas.

Generalmente la validez se calcula correlacionando las puntuaciones del instrumento con un criterio externo, que bien puede ser:

- a) Otro instrumento con validez ya conocida.
- b) El juicio de expertos.
- c) Algún comportamiento que guarda alta relación con el constructo que dice medir.
- d) Calculando el índice de dificultad de la prueba pedagógica.

De los cuatro métodos descritos con anterioridad únicamente nos referiremos al índice de dificultad del reactivo en la prueba pedagógica.

El determinar la validez de constructo o la de contenido permite al investigador contar con instrumento confiable para poder someter a prueba de hipótesis la variable independiente, sin embargo existen ciertas contradicciones sobre el hecho de que un instrumento de medición como lo es la prueba pedagógica puede tener confiabilidad y validez, pues autores como Briones (2001, p. 155) consideran que una de las desventajas que tienen el método de la repetición de la prueba pedagógica, el hecho de que el alumno por aprendizaje previo pueda modificar o alternar la confiabilidad de la misma, pues al aplicar la misma prueba pedagógica al estudiante en dos momentos diferentes existe el riesgo de que el alumno recuerde la información de las preguntas y respuestas durante la primera aplicación del instrumento. Esta situación nos orilla a realizar los siguientes cuestionamientos a manera de planteamiento del problema:

- a) ¿Cuál es el procedimiento a desarrollar en la obtención del índice de dificultad del reactivo en la prueba pedagógica?
- b) ¿Qué tipo de nivel cognoscitivo debe poseer cada uno de los ítems en el diseño del instrumento?

- c) ¿Qué dificultades se presentan durante el proceso de piloteo de la prueba pedagógica?
- d) ¿Cuál es el índice de consistencia interna que debe tener la prueba pedagógica?

Objetivo general

Determinar el procedimiento a desarrollar en la obtención del índice de dificultad del reactivo en la prueba pedagógica.

Objetivos específicos.

- a) Diseñar el instrumento de medición, determinando el nivel cognoscitivo que debe tener cada uno de los ítems.
- b) Conocer las dificultades que se presentan durante el proceso de piloteo de la prueba pedagógica.
- c) Medir el índice de consistencia interna de la prueba pedagógica.

Justificación

El poder determinar el índice de consistencia interna que debe tener una prueba pedagógica contribuirá a la metodología de la investigación contar con instrumentos que permitan medir el impacto que tiene una variable independiente, sobre la variable dependiente en metodología de la investigación.

Revisión de literatura

En México la mayoría de las pruebas pedagógicas que se aplican están estandarizadas por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) quien es responsable de medir los niveles de aprovechamiento en educación superior, y que se fundamentan en los siguientes aspectos (Centro Nacional de Evaluación, s.f., pp. 5 - 6):

- a) El contenido: este debe corresponder al perfil referencial de las explicaciones del reactivo de la prueba, de tal manera que el ítem pueda proporcionar información acerca del conocimiento y habilidades que tiene el estudiante sobre la prueba.
- b) La base: incluir solamente una idea al elaborar el reactivo para que el estudiante pueda demostrar el nivel de dominio que tiene.
- c) Las opciones de respuesta: verificar la correspondencia gramatical entre la base y el inicio de cada una de las opciones, cuidar que guarden equilibrio entre los elementos gramaticales como puede ser el género, número, tiempo verbal, sintaxis, etcétera.

- d) Sobre los distractores: incluir en los distractores los errores más comunes de los alumnos en lugar de enunciados descartables por sentido común o inferencia lógica.

Es sumamente importante que para poder lograr la validez de las pruebas pedagógicas partir de algunas concepciones, tales como (Martínez, s.f.):

- Validez: Cuando se habla de validez de un instrumento se quiere significar la propiedad por la cual un instrumento mide realmente aquello que pretende medir, o por tanto, es válido porque conduce a conclusiones válidas
- Confiabilidad: es la propiedad según la cual un instrumento aplicado a los mismos fenómenos, bajo los mismos condiciones, arroja resultados congruentes.
- Consistencia interna: propiedad del instrumento según el cual, cada parte del mismo mide de la misma manera el constructo que las demás partes.

En los grupos pequeños se puede tomar el 50%, es decir, la mitad del grupo pertenecerán al grupo superior y la otra mitad del grupo pertenecerá al grupo inferior por lo que el índice estadístico se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$P = \frac{Up + Lp}{U + L} \qquad D = \frac{Up - Lp}{U}$$

Generalmente el valor de P es conocido como índice de dificultad del reactivo, y el valor de D se le conoce como el índice de discriminación. Usualmente el índice de dificultad del reactivo tiene un rango de 0.00 a 1.00. Un reactivo generalmente requiere de un índice de 0.50, es decir el reactivo no debe ser ni muy fácil de contestar ni al mismo tiempo muy difícil.

Sin embargo generalmente en las pruebas pedagógicas se incluyen reactivos con un rango bastante estrecho, sea éste de 0.20 y aunque casi siempre se incluyen ítems en la prueba bastante difíciles y otros muy fáciles de resolver (Lord, 1952, p. 66)

Por su parte el índice de discriminación del reactivo de una prueba pedagógica (D), permite conocer entre quienes obtienen altas y bajas calificaciones en una prueba. Por lo general se considera aceptable un valor de “D” igual a 0.30, de tal forma que incluso en ocasiones se pueden aceptar un valor de D aún un poco más inferior a 0.30.

La tabla 1 expresa los índices medios óptimos de la dificultad de los reactivos para prueba con reactivo de opción múltiple.

Tabla 1
Índices medios óptimos de la dificultad de reactivos.

Números de opciones	Índice Medio Óptimo de Dificultad (P)
2	0.83
3	0.77
4	0.74
5	0.69
Abierta	0.50
(Ensayo, respuesta breve)	-

Fuente: Elaboración personal con datos de Lord (1952, pp. 181 – 194).

Metodología

Durante el proceso de validación se habrá de diseñar el propio instrumento, además de seleccionar los participantes para el piloteo, y determinar el índice de consistencia interna de la prueba.

Elección y argumentación del método.

Por el enfoque cuantitativo que tiene la presente investigación se puede encontrar que está basada en la inducción probabilística del positivismo lógico. La medición es penetrante y controlada e incluso es objetiva de tal forma que la validación de la prueba puede inferir cuales reactivos son los que deben tomarse en cuenta para su aplicación (Herrera, s.f., p. 6).

Muestra.

El muestreo será intencionado por lo que se seleccionará al grupo del VI semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar para efectuar el piloteo de la prueba.

En este tipo de muestras el investigador selecciona los elementos que a su juicio son representativos, lo cual exige al investigador un conocimiento previo de la población que se investiga para poder determinar cuáles son las categorías o elementos que se pueden considerar como tipo representativo del fenómeno que se estudia (Tamayo, 2004, p. 78).

Elección de participantes en la investigación.

Para el piloteo de la prueba se seleccionarán 20 alumnos de la asignatura “La Educación en el Desarrollo Histórico de México II”, mismos que deberán cubrir los siguientes requisitos:

- a) Ser alumno de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo.

- b) Sexo masculino o femenino con edades comprendidas entre 18 y 22 años.
- c) Tener máximo un año de haber cursado la asignatura anteriormente mencionada.

Asimismo se seleccionarán tres docentes quienes deberán de tener la experiencia en la impartición de la asignatura de al menos dos ocasiones.

Elección, descripción y argumentación de técnicas de obtención empírica.

Una vez piloteado el instrumento, será aplicado al IV semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar para determinar el índice de dificultad del reactivo (P) y el índice de discriminación de la prueba pedagógica (D), para entonces valorar la consistencia interna a través de la fórmula:

$$P = \frac{Up + Lp}{U + L} \quad D = \frac{Up - Lp}{U}$$

Dónde:

Up y Lp representan la cantidad de sujetos tanto en el grupo superior como el grupo inferior que conteste bien el reactivo.

P = índice de dificultad del reactivo.

D = índice de discriminación del reactivo.

U = representa la cantidad de sujetos que hay en el grupo superior la cual debe ser igual a L, que es la cantidad de sujetos que existen en el grupo inferior.

Diseño del instrumento.

Después de realizar una revisión al material de elaboración de reactivos de CENEVAL, se encontró que estos tienen seis niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Para los fines de la presente investigación se optó por que estos fueran elaborados para medir “conocimiento”, en consecuencia el diseño del reactivo debería de tener verbos como: definir, identificar, listar, reproduzca, pronuncie, declare, cite, etiquete, relacione, nombre, etc.

De igual forma se deben responder a cuestionamientos como: ¿Qué enunciado define el término?, ¿En qué año se descubrió?, ¿Cuál es la forma?, ¿Cuál es el objeto de estudio de...? (Bloom, s.f., como se citó en CENEVAL, s.f. p. 16).

Durante la elaboración de los ítems (solamente se presenta un extracto del diseño de la prueba pedagógica) se prestó atención a los aspectos relacionados con el contenido del reactivo, para que hiciera posible la verificación del conocimiento del alumno. De igual manera en el presente examen se utilizaron 11 reactivos de respuesta breve, evitando ofrecer opciones al alumno para poder comprobar su conocimiento Dirección General de Bachillerato, s.f., p. 24), tal como se muestra enseguida:

“¿Qué tipo de participación tuvieron los maestros en México durante el periodo revolucionario?..... ()”.

Asimismo se prestó especial atención a los 5 reactivos que se incluyeron en la segunda parte del examen la cual contemplaba preguntas de correspondencia, las cuales se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Reactivos de correspondencia del instrumento diseñado.

Reactivo	Opciones
() Luz María Serradell logró que las educadoras formaran parte del SNTE.	1. 1934,1940, periodo de Lázaro Cárdenas
() La reforma del artículo 3° constitucional establece la educación socialista en el periodo	2. 1935
() Educadora cuya conferencia en 1937 declaraba que...“imprimir a la educación en el jardín de niños el sello de nacionalismo, de vitalidad, de utilidad y servicio social”.	3. 1938
() General que asume la presidencia de la República en 1940.	4. Rosaura Zapata
() Durante este periodo el programa de los jardines estableció diferencias para tres grados de preescolar.	5. Estefanía Castañeda
	6. Ávila Camacho
	7. Lázaro Cárdenas
	8. 1940-1946

Fuente: Elaboración personal

En los 5 reactivos de Falso o Verdadero, sólo es posible que el alumno pueda elegir una de estas respuestas (Dirección General de Bachillerato, s.f., p. 26). Un ejemplo de este tipo de reactivos es el siguiente:

“El 13 de diciembre de 1916 no fue celebrado el debate de la 12va. Sesión ordinaria del artículo 3° constitucional..... ()”.

Análisis y discusión de resultados

La prueba pedagógica quedó conformada por 21 ítems con un índice promedio de dificultad de la prueba de 0.51. Las principales dificultades durante el piloteo de la prueba fue el hecho de no contar con grupos paralelos así como no tener maestros suficientes en la especialidad del examen para su validación.

Para determinar el índice de dificultad de cada ítem se utilizó la fórmula ya mencionada, y los reactivos de cada alumno, lo que se muestra en la figura 1.

Examen: La Educación en el Desarrollo Histórico de México II

Pre Test: 12-12-12
II Semestre: Licenciatura en Educación Preescolar

No. Pregunte.	Ítems																				No. de respuestas	Califica- ción
	1	5	6	8	11	12	13	14	17	18	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29		
17	0	0.5	1	1	1	0	0	0.5	1	0.5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10.5	32
4	0.5	1	0	1	0	1	0.5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	10	31
14	0	0	1	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	17.5	30
16	1	0.5	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	17.5	30
2	0	0.5	0.5	0	1	0	1	0.5	0.5	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	16	28
18	0	0.5	1	0	1	0	1	0.5	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	16	28
6	0.5	0	1	0	1	0	0.5	0.5	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	15.5	27
6	1	0.5	0	0	1	1	1	0.5	0	0.5	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	15	25
15	1	0.5	1	0	0	1	1	0.5	0.5	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	14	24
19	0	0	0.5	0	1	0	0.5	0.5	0.5	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	13.5	23
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13.5	23
10	0	0	1	1	1	0	0.5	0.5	1	0.5	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	12.5	22
11	0	0	0	0	1	0	1	0.5	0.5	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	12	21
13	0	0.5	0	0	0	1	1	0	1	0.5	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	12	21
9	0	0.5	1	0	0	0	1	0.5	0.5	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	10.5	18
3	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0.5	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	9.5	17
20	0	0	0	0	1	0	0.5	0	0	0.5	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	9	16
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.5	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	7.5	13
12	0	0	0	0	1	0	0.5	0	0	0.5	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	7	12
7	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0.5	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	6.5	11
5																						
Índice de dificultad del ítem	0.20	0.25	0.45	0.25	0.70	0.22	0.67	0.32	0.47	0.67	0.60	0.20	0.50	0.60	0.75	0.60	0.65	0.20	0.60	0.70	0.75	0.51
Índice de discriminación del reactivo	0.40	0.30	0.50	0.30	0.20	0.25	0.25	0.35	0.25	0.27	0.20	0.20	0.40	0.20	0.10	0.20	0.30	0.00	0.20	0.40	0.50	0.20

Figura 1 Índice de dificultad de cada ítem.
Fuente: Elaboración personal.

Referencias

Códigos:
1 = Respuesta Correcta
0 = Respuesta incorrecta
0.5 = A criterio del maestro, sólo el 50% de la respuesta es correcta.
Nota: Faltan en la tabla, 9 ítems con su respectivo valor de P, los cuales se descartaron por tener valores por debajo de 0.20 y por encima de 0.80, se obtuvo un valor de $P=0.51$ y el alumno número 5 de la lista no presentó examen, razón por la cual aparece en blanco este espacio.



Briones, G. (2001). Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales. México: Trillas.

CENEVAL. (s.f.). Ejemplos de reactivos por nivel cognoscitivo.

Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación de Veracruz. (s. f.). Manual para la elaboración de reactivos bajo el enfoque por competencias. Recuperado de [http://art3resp.zapto.org:8080/Maestros/Maestros/Manual%20PARA%20LA%20ELABORACION%20DE%20REACTIVOS%20\(DggGB\).pdf](http://art3resp.zapto.org:8080/Maestros/Maestros/Manual%20PARA%20LA%20ELABORACION%20DE%20REACTIVOS%20(DggGB).pdf)

Herrera, J. (s.f.). Investigación Cuantitativa. Recuperado de: <http://JuanHerrera.files.wordpress.com/2008/11/investigación-cuantitativa.pdf>.

Martínez, M. A. (s. f.). Validación (Validez y confiabilidad). Recuperado de: http://www.arnaldomartínez.net/enfermeria/validez_y_confiabilidad.pdf.

Tamayo y Tamayo, M. (2004). El proceso de la Investigación Científica. México: Limusa.

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN DE PROCESOS

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL DESEMPEÑO DOCENTE DEL PROFESORADO DE CARRERA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL ORIENTE, A PARTIR DE LOS INFORMES DE DOCENCIA

Virginia Fragoso Ruíz
Colegio de Ciencias y Humanidades
Alicia Rosas Salazar
Colegio de Ciencias y Humanidades

Resumen

Se debe reconocer que en los informes de docencia, es donde podemos indagar sobre una diversidad de objetos de conocimiento acerca del Colegio de Ciencias Humanidades, esto es: en ellos podemos constatar a través de sus actores, los docentes, una serie de prácticas discursivas que reportan el ser y el deber ser de la institución. Con una mirada analítica, podemos localizar la memoria histórica de la institución para restituirle el valor en la formación de sus alumnos. Ahí es donde se encuentra inscrita la memoria colectiva que puede hacer surgir la voz de los docentes para proponer líneas en vías de lograr la construcción de un mejor proyecto de docencia para la institución. Es así como la información que los profesores reportan de sus prácticas en las aulas, enuncian conocimientos que son necesarios para trabajar procesos de investigación que enriquezcan la práctica educativa. En este orden de ideas es que nos planteamos como problema a investigar: ¿cuál es la información sobre el desempeño docente que los profesores de tiempo completo destacan y exponen en su informe de docencia?

Palabras clave: Informe docente, planeación, evaluación.

Líneas de investigación y objetivos académicos coincidentes

Con respecto a los informes docentes lo que extraña sobremanera, es la mínima atención que se ha brindado al análisis de los datos que se reportan en dichos informes los propios profesores de carrera y de asignatura, toda vez que en ellos se da la pauta para recuperar la voz de quien cotidianamente enfrenta los procesos didácticos de la institución. Lamentablemente, hemos descuidado la lectura de éstos con fines de análisis de las prácticas de formación y le hemos asignado sólo un carácter de corte administrativo.

En la delimitación de las tareas de formación que realiza un docente, en los mandatos sociales y culturales que conlleva el ejercicio de la docencia y en las tendencias acerca de cómo los docentes perciben su realidad, se debe reconocer que en los informes de docencia es en donde podemos indagar sobre una diversidad de objetos de conocimiento acerca del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es decir, en ellos podemos constatar a través de las miradas de sus actores, los docentes.

Problema de investigación

Desde hace más de 35 años, el profesorado del CCH se ha distinguido por la pluralidad y diversidad de actividades orientadas a enriquecer las prácticas educativas de la institución, algunas de ellas han sido realizadas a partir de decisiones e intereses personales y otras veces ciñéndose a la normalidad institucional.

La visión que se tuvo para articular en el CCH las implicaciones político-pedagógicas de una propuesta educativa diferente con lo necesario para la universidad, concurrió en los significados otorgados a las funciones docentes, lo que trascendió en las concepciones de quién es un profesor, en la delimitación de las tareas de formación que realiza un docente con su correspondencia en el ejercicio de la docencia, y en las tendencias acerca de cómo los docentes perciben su realidad.

En los informes de docencia es donde podemos localizar la memoria histórica de la institución para restituirle el valor en la formación de sus alumnos. Ahí es donde se encuentra inscrita la memoria colectiva que puede hacer surgir la voz de los

docentes para proponer líneas en la mirada de lograr la construcción de un mejor proyecto de docencia para el CCH.

Es así como la información que los profesores reportan de sus prácticas en las aulas enuncian conocimientos que son necesarios para trabajar procesos de investigación que enriquezcan la práctica educativa. En este orden de ideas es que nos planteamos como problema a investigar: ¿cuál es la información sobre el desempeño docente que los profesores de tiempo completo destacan y exponen en su informe de docencia?

Orientación teórica – metodológica

Plasmado en el Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010 - 2014, se propuso promover la investigación educativa pues se percibió la necesidad de revisar los procesos de evaluación, de tal forma que se valoraran principalmente los resultados obtenidos, la presencia del profesor, su entrega y dinamismo, su capacidad de evitar que los estudiantes abandonen su aula, los índices de aprobación y el aprendizaje efectivamente alcanzado por sus alumnos (p.61).

Bajo este contexto, como una iniciativa para indagar sobre la realidad académica rescató una problemática no abordada en la investigación educativa de nuestro país, la evaluación de la calidad del desempeño del profesorado de carrera del CCH, a partir de los informes de docencia. En este sentido, Camarena (2007) menciona que la investigación se desarrolla con una serie de dudas y expectativas

amplias o dispersas, que poco a poco desembocan en una delimitación de lo que se quisiera saber sobre un hecho en particular.

Marco conceptual

El Informe Anual es un documento que tiene el objetivo presentar el historial de las actividades realizadas durante un año por parte del académico, conservando la información para su consulta expedita y constatar el estado curricular del profesor o profesora. En los extremos del debate académico - administrativo, la elaboración de este informe se ha convertido en un documento que puede ser ubicado como un trámite burocrático en tanto control de los docentes, o bien puede ser un espacio para la autorreflexión y autoevaluación de la práctica docente.

Por ello, el acercamiento a la realidad que vive cotidianamente el docente, que es organizada y recuperada a través de las expresiones en sus informes anuales, se ha convertido en una práctica cotidiana al concluir un ciclo escolar. Sin embargo, como objeto de estudio de esta investigación, los datos que contienen dichos informes irrumpen seriamente hacia la propia valoración de aquello que se expresa, pero que no trasciende en la toma de decisiones para orientar innovaciones en la docencia por los cuerpos colegiados o nuestras autoridades académicas.

Al leer, releer, capturar y dar sentido a los textos escritos por nuestros colegas, el instrumento de recopilación de datos nos dirigió hacia cierto conocimiento que debe ser tratado con mayor minuciosidad en investigaciones posteriores. En este sentido se trabajó una sección de los informes de docencia de los profesores de carrera, enmarcado en las siguientes particularidades:

- Nuestro objetivo inicial fue examinar (en un estudio exploratorio para avanzar posteriormente en las descripciones y correlaciones sobre la planeación, conducción y evaluación de la docencia) los informes de docencia de los profesores de carrera de tiempo completo del CCH, para describir e interpretar la realidad que reportan los propios profesores.
- En la exploración de los datos empíricos de la investigación se detectaron una serie de semejanzas y diferencias que hacen imposible tratar de investigarlos bajo un instrumento único, así aunque la base de datos se encuentra bajo este contexto, y los reportes recuperan los datos registrados es necesario advertir las particularidades que involucra tener tres perfiles diferenciados para la enseñanza y perfil de comisionado académico; y la enseñanza ubicada como área complementaria en el caso de los perfiles de formación para la enseñanza y de comisionado académico.
- En el caso de profesores con goce de año o semestre sabático, los datos pueden referirse al reporte del primer o segundo semestre.
- La extensión en contenido y forma de los informes de docencia varía de acuerdo por las particularidades de las áreas del plan de estudios, los estilos de expresión escrita, el énfasis en contenidos y las actividades.

Metodología

Realizar una investigación que tuvo como eje la Evaluación de la Calidad del Desempeño Docente del Profesorado de Carrera del Colegio de Ciencias y

Humanidades, a partir de los informes de docencia, y del cual se carece de reportes previos, nos condujo a plantear la investigación en el Plantel Oriente.

En consonancia con la orientación dada por la Secretaria de Planeación del CCH derivada del Plan General de Desarrollo, con las particularidades de la temática a tratar, los datos empíricos considerados para llevar a cabo el estudio, y las limitaciones de tipo administrativo a las que se encontraban sometidos los datos empíricos (evaluaciones de Consejo Académico, Consejo Técnico, auditorías), se eligió llevar a cabo un estudio exploratorio y de carácter descriptivo.

En sentido estricto, la investigación se caracteriza por:

- Ser un estudio exploratorio que examina los datos referidos en el informe de docencia de los profesores de carrera del CCH correspondiente al ciclo escolar 2009 - 2010, y avanza en la descripción de algunos indicadores sobre las experiencias docentes que fueron seleccionados para su exposición y análisis por los propios profesores - investigadores.
- Por ser un primer acercamiento a los datos contenidos en los informes, proporciona una ayuda para familiarizarse con un fenómeno hasta ahora conocido pero no investigado.
- Al identificar conceptos, posturas, propuestas y limitaciones del trabajo docente en la institución, a través de este estudio exploratorio se podrá avanzar hacia la construcción de propuestas a observar en el desempeño de la docencia en las áreas del plan de estudios del CCH.
- Aportar medidas administrativas o didáctico - pedagógicas que podrán ser útiles en el mejoramiento de las prácticas docentes de cada una de las áreas.

- Al integrar un acercamiento de tipo descriptivo en la información, se detectaron características particulares de la docencia en cada una de las áreas del plan de estudios y de las prácticas de la vida cotidiana en las aulas o laboratorios.

Nuestra investigación, aún y cuando se trate de un estudio exploratorio de carácter descriptivo, es un ejercicio, como apunta Camarena (2007), cuya esencia reside en un acercamiento a la realidad desde un ángulo que rebase los límites que ofrece la cotidianidad.

En la práctica, a pesar de que se contaba con cierta familiarización con los datos empíricos a estudiar en la población, el fenómeno se nos presentó con aristas disimiles en la profundidad y tratamiento de los datos comprendidos en el informe de docencia y de actividades complementarias, las cuales no han sido tratadas desde las perspectivas y posturas metodológicas que ofrece la investigación educativa. Así, enfrentamos una práctica común en el hacer de los profesores de carrera y en las prácticas académicas – administrativas en la vida del CCH, pero desconocida en el terreno de su tratamiento científico o de conocimiento general por otros sectores de la comunidad.

La situación de problematizar nos condujo en esta ocasión, a seleccionar un tipo de estudio exploratorio, de los que Hernández, Fernández y Baptista (2010, pp. 70 - 80) señalan en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismo, generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contexto y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas.

Para realizar la descripción de docencia se consideraron los temas e indicadores que muestran datos sobre:

1. La planeación didáctica: plan y programa.
2. Secuencias y estrategias didácticas.
3. Recursos y materiales didácticos.
4. Evaluación.

La profundidad en la descripción de cada uno de estos temas parte de los datos que en los informes se reseñan y de los datos registrados en correspondencia con los indicadores del instrumento para el registro, la Cédula para la Elaboración de Catálogo Razonado: Temas e Indicadores para el Análisis del Informe de Docencia.

Recopilación de datos documentales y empíricos testimoniales.

El trabajo metodológico desde la postura de un estudio exploratorio suele caracterizarse por la flexibilidad, sin embargo siguiendo un orden, el tratamiento del problema de estudio comprendió las siguientes etapas:

Primera etapa: revisión bibliohemerográfica para la revisión de otras experiencias relacionadas con la temática de interés.

Segunda etapa: ubicación y revisión de los informes anuales de los profesores de carrera del CCH ciclo escolar 2009 - 2010, como fuente de datos empíricos testimoniales. El informe anual de docencia al ser reconocido como un instrumento que realiza el profesor para expresar los aspectos intrínsecos al desarrollo de su práctica académica, nos proveyó de los datos necesarios para esta investigación.

Tercera tapa: diseño del instrumento “Cédula para la Elaboración de Catálogo Razonado”.

Cuarta etapa: construcción de la plataforma electrónica a cargo del equipo de apoyo de la Secretaria de Planeación (SEPLAN) que permitió capturar en línea los datos que arrojo el análisis del informe anual de docencia.

Quinta etapa: revisión, lectura y recuperación de datos empíricos de los Informes Anuales de Docencia, con lo que se generaron las bases de datos del sobre el estado de la docencia en el CCH.

Sexta etapa: revisión y corrección de los datos asentados en la base, realizado en dos momentos (datos cuantitativos de la base y datos cualitativos capturados en la base), y en dos planos (informe de docencia e informe de área complementaria).

Sétima etapa: redacción del informe de cada una de las áreas, tomando acuerdos sobre lineamientos para su redacción y estructura.

Octava etapa: elaboración de propuestas a partir de las aportaciones detectadas y registradas en la base de datos

Elección y diseño del instrumento.

A partir del conocimiento empírico y de la experiencia en la realización de estos informes se determinó diseñar un instrumento, la “Cédula para la Elaboración de Catálogo Razonado” bajo las siguientes recomendaciones de que:

- Permita registrar los datos generales del profesor: personales y laborales.

- Se oriente hacia la captura de los datos que solicita la institución en la redacción del informe anual (área básica y complementaria).
- Recobre las reflexiones, propuestas y obstáculos en el ejercicio de la docencia de las asignaturas que informa el profesor.
- La información registrada pueda posteriormente ser tratada cuantitativa y cualitativamente.

Resultados

Cédula para la elaboración de catálogo razonado.

Datos de localización del profesor.

1. Apellido paterno, apellido materno, nombre (s); año de ingreso.
2. Plantel, área, asignatura.

Área básica.

1. Planeación didáctica plan y programa.
 - 1.1. Proporcionó el programa de asignatura a sus alumnos.
 - 1.2. Relación del programa con el plan de estudios.
 - 1.3. Comentarios con respecto al programa indicativo de su asignatura:
propósitos, aprendizajes y/o temáticas.
 - 1.4. Propósitos, y o temáticas no atendidos durante el curso y causas.
 - 1.5. Ajustes realizados
 - 1.6. Otros comentarios respecto al programa de estudios.
2. Secuencias y estrategias didácticas.
 - 2.1. Organización de las secuencias o estrategias reportadas.

- 2.2. Actividades de apoyo, extra clase (conferencias, ferias, visitas a museos, obras de teatro, etc.).
- 2.3. Relación entre propósitos, aprendizajes y/o temáticas con las actividades descritas.
- 2.4. Explica su contribución personal en el desarrollo de las actividades.
- 2.5. La profesora se forma (a través de cursos, diplomados, estancias etc.) amplía sus experiencias, para dar una mejor atención a los alumnos.
- 2.6. Describe cómo retomó y atendió las características de la población de los alumnos durante el desarrollo de las estrategias.
- 2.7. Refiere situaciones y/o problemáticas sucedidas en el salón de clases y la intervención que realizó (alumnos rezagados).
- 2.8. Otros aspectos de la planeación didáctica.
3. Recursos y materiales didácticos.
 - 3.1. Materiales (sustancias, instrumentos, objetos) didácticos empleados en el desarrollo de sus actividades, tanto para los alumnos como para su uso personal.
 - 3.2. Uso de recursos electrónicos (computadora, video, audio) y en línea (sitios, páginas web).
 - 3.3. Material bibliográfico y documental utilizado, en papel, y en línea.
¿Señala si corresponde al programa, es adicional o en lugar de?
 - 3.4. Características de la muestra de trabajos de estudiantes presentados.
 - 3.5. Otros aspectos relativos a los recursos y materiales didácticos.
4. Evaluación.

- 4.1. Procedimientos de medición y/o técnicas de evaluación empleados en las estrategias y secuencias didácticas reportadas (reportes, cuestionarios, exámenes, mapas, portafolios, etc.).
- 4.2. Señala los procedimientos cualitativos empleados (en su caso) en la evaluación de las actividades desarrolladas.
- 4.3. Datos, procedimientos o instrumentos empleados (en su caso) en la evaluación diagnóstica, formativa y/o sumaria.

Procesamiento de información.

Ha sido un referente clave al proporcionar datos sobre el estado de la docencia, al coadyuvar hacia la toma de decisiones para generar otros proyectos centrados en la docencia de los profesores de asignatura.

Otros productos que se obtuvieron es la Base de Datos que aún hoy en día es utilizada para diversas actividades realizadas en SEPLAN. Lo más relevante es el sitio Web donde se difunde el estudio exploratorio, la consulta de los profesores del CCH y de otros usuarios (www.cch.unam.mx/, o bien: <http://132.248.122.199/informesDocentes/index.php>).

En síntesis, el instrumento estuvo enfocado hacia la obtención de la información que los profesores registraron sobre su docencia durante un ciclo escolar, en los informes de área básica (docencia) y área complementaria (actividad de apoyo a la docencia), procurando rescatar de forma descriptiva, los hechos y acontecimientos que se vivieron en el desempeño de su actividad docente y que

fortalecieron el trabajo académico, por ello se incorporaron las preguntas referidas a propuestas.

Conclusiones

Como actividad organizada requiere de una instrumentación que se da a nivel institucional en cada entidad académica y en cada aula o espacio académico en donde interactúan un profesor y sus alumnos. Entre los elementos y factores de carácter instrumental y metodológico que deben tenerse en cuenta, se pueden identificar los distintos objetivos de la tarea educativa, sistemas, métodos y técnicas de la administración educativa; la organización académica; la investigación educativa; la planeación y programación de la enseñanza; la evaluación institucional y curricular, así como los diversos tipos de recursos físicos y materiales que forman parte del proceso.

Tiene como base los planes y programas de estudio en los que se abordan los criterios pedagógicos en relación con el nivel de participación de profesores y alumnos, y con las formas de evaluación y seguimiento académico.

Como proceso, se especifica que las actividades docentes de la universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos que jamás terminan. Se trata de un proceso complejo y dinámico que parte de la definición de lo que se debe enseñar y como se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. En él intervienen diferentes actores condicionados por diversos elementos, tales como las características de profesores y estudiantes, la naturaleza, tipos y niveles de aprendizaje, las características del



entorno social, así como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje.

La expresión formal y escrita de este proceso se concreta en los diversos planes y programas de estudio de los diferentes niveles y áreas de conocimiento que se imparten dentro de la Universidad. En aquéllos se define la responsabilidad social, personal y académica del estudiante, así como las necesidades a las que el egresado debe responder.

Referencias

- Aguerrondo, I. (s.f.). La calidad de la evaluación: Ejes para su definición y evaluación. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Anónimo. (2007). La experiencia docente. Eutopía, 1, (3). México: UNAM.
- Caballero, P. R. (1992). La evaluación docente. Problemas y perspectivas. México: UNAM.
- CCH. Dirección General. (2006). Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado. México: UNAM – CCH.
- CCH. (2010). Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014. México: UNAM - CCH.
- Coll, C. (1991). Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. España: Paidós.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. México: Dower – UNESCO.
- Hernández, S. R., Fernández - Collado, C. & Baptista, L.P. (2003). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. Tercera Edición.
- UNAM. (2003). Marco Institucional de Docencia. Gaceta UNAM 3 (666). México: UNAM.
- Valle, R. M (2007). Una visión General de la Evaluación Educativa en México y en la Universidad Nacional Autónoma de México. Simposio Internacional de Evaluación. Recuperado de <http://www.evaluacion.unam.mx/simposio/Rosamaria-Valle.pdf>.
- http://www.gestiondelconocimiento.com/conceptos_diferenciaentredato.htm

LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES CIENTÍFICOS EN EL CURSO DE BIOLOGÍA I EN EL CCH PLANTEL ORIENTE

Alicia Rosas Salazar

Colegio de Ciencias y Humanidades

Resumen

La presente investigación se orientó a los valores científicos, en el curso de Biología I del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en el Plantel Oriente. La pregunta de investigación fue ¿cómo se incorpora la enseñanza de los valores científicos, en el curso de Biología I del CCH, Plantel Oriente? El estudio realizado sustentó el siguiente objetivo: Detectar los valores científicos que promueven los docentes en el curso de Biología I, del CCH Plantel Oriente. La metodología utilizada fue cualitativa, de corte interpretativo. El tipo de muestreo que se utilizó fue el probabilístico aleatorio, elegido porque todo profesor tiene una probabilidad de quedar incluido en la muestra. El instrumento empleado fue una guía de entrevista con preguntas abiertas, la cual se aplicó a una población de 23 profesores que imparten la materia de Biología I en el Plantel Oriente. Se consideraron sus características con respecto a la antigüedad, categoría, formación disciplinaria y didáctico - pedagógica. Se originaron las modificaciones pertinentes en función de actualizar el perfil de egreso del alumno, ya que se requería la posesión de una cultura básica, el bachillerato sería propedéutico, general y único; los aprendizajes en términos de habilidades, actitudes - valores marcaban la formación integral. Durante la entrevista que se les realizó a los profesores se obtuvieron los resultados y estos señalaron que los contenidos actitudinales-valorales no están explícitos en los programas de estudio, además, no tienen la formación para enseñar valores y mucho menos valores científicos, más bien lo que enseñan son actitudes.

Palabras clave: Enseñanza, valores científicos, formación integral

Los Planes y Programas de Estudio Actualizados (PEA) de 1997 a 2001. El origen, permanencia, revisión y actualización de los planes y programas de estudio

En el México moderno estabilizador específicamente durante el período del gobierno del presidente Luíz Echeverría Álvarez (1970 - 1976), se puntualizó una reforma educativa que se caracterizó por ser conciliatoria ya que se implementó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Bajo el presupuesto financiero que tanto se necesitaba para promover la creación de proyectos educativos con el objeto de atender una gran demanda en todos los niveles, esta reforma se vinculó a

la educación con otras estructuras nacionales para lograr un desarrollo que incorporara a los grupos marginados y ofreciera oportunidades a la juventud del país.

En este contexto nace el CCH con la finalidad de unir a facultades y escuelas, vincular la preparatoria a las Facultades y Escuelas Superiores de la UNAM. La creación del CCH se da el 26 de enero de 1971 (Documenta, 1979, pp. 3 - 4).

Después de 25 años se lleva a cabo la revisión del Plan y los Programas de Estudio de las asignaturas, en donde en el Proyecto Académico para la Revisión Curricular (2009, p. 34), se enunció que el Modelo Educativo del CCH, que tiene como propósito proporcionar una formación al estudiante que incluya conocimientos y habilidades, así como la conformación de valores y actitudes, en el contexto de la adquisición de una cultura básica, no se limita a lo que ocurre dentro de las aulas, laboratorios o talleres, implica labores previas y posteriores a la interacción con los alumnos; es decir, incluye la planeación, organización, ejecución y evaluación de los aprendizajes, así como de la docencia misma.

La enseñanza de los valores científicos en el curso de Biología I, es un referente innegable ya que las actitudes apenas han sido objeto de enseñanza explícita y sin embargo las actitudes de los alumnos, su manera de comportarse en el aula - laboratorio y fuera de él, sus valores, son uno de los elementos que más incomodan a los docentes en su trabajo cotidiano; y aunque los valores no se enseñan deliberadamente o quizá porque no se enseñan, las actitudes y los valores constituyen una de las principales dificultades para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales.

Sí se les llegase a preguntar a los profesores de ciencias por los problemas que más inquietan en su ejercicio docente, raramente citan como primera

preocupación que los educandos no diferencian entre una célula y un tejido o por no aprenderse la fórmula de la glucosa, sino que más bien suelen mencionar la falta de disciplina, de responsabilidad y respeto de parte de los alumnos, el poco valor que le dan al conocimiento científico y sobre todo, su falta de interés por la ciencia y su aprendizaje (Gómez y Pozo, 2000, p. 34).

Durante la actualización de los programas vigentes para los cursos se hizo énfasis en la formación integral de los alumnos a través de los contenidos no solo declarativos y procedimentales, sino también los actitudinales-valorales, como ejes transversales.

La transversalidad curricular, término que tomó auge a partir de 1990, enfatiza como práctica inherente al acto educativo el nivel de conciencia social, o la concepción de sociedad, de educación y a la experiencia profesional; siendo los docentes quienes relacionaron temas del medio ambiente como: educación ambiental, respeto por la naturaleza (Palos, 2000, p. 37).

Propuestas y modelos innovadores o predominantes para el currículum.

Los procesos de la reforma curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades estuvieron enmarcados en las políticas educativas en el contexto de la globalización. Con la instrumentación de las reformas curriculares, el término innovación fue asociado con el diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y con la puesta en práctica de prototipos y estrategias metodológicas en la enseñanza con la intención de atender a las demandas que debía afrontar la educación en una sociedad globalizada.

Así, la idea de innovación en el currículum se encontró vinculada con modelos y propuestas como:

- El currículum basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural (Díaz, 1998; Díaz & Hernández, 1998; Waldegg & Block, 1997, como se citaron en Díaz & Lugo, 2003, p. 68).
- La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento al desarrollo de proyectos curriculares, en particular, los denominados temas o ejes transversales del currículum.

De esta manera el docente no sólo debe informar, sino formar a los discípulos, por lo cual es necesario incluir en los programas de estudio aprendizajes relacionados con la adquisición de actitudes - valores, orientados a lograr una mejora personal del alumno que se muestre en el ámbito educativo - científico (Bednar & Levie, 1993, como se citaron en Sarabia, 1992).

Con la introducción de los ejes o temas transversales se planteó la posibilidad de introducir las respectivas innovaciones pedagógicas para una enseñanza apropiada de estos temas, que pueden ser educación en: derechos humanos, la democracia, ambiental, educación y género.

Justificación

Uno de los contenidos poco atendidos en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades es el que corresponde a la enseñanza de los contenidos actitudinales-valorales. De acuerdo con la idea de que el docente no sólo debe informar, sino

también ayudar a la formación de los alumnos, es imprescindible incluir en los programas de estudio aprendizajes relacionados con la adquisición de actitudes y valores, encaminados a lograr un mejoramiento personal del alumno que se manifieste en el ámbito social en el que se desempeña.

De los tres tipos de contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) que se han mencionado, los actitudinales-valorales, han sido los responsables de los cambios recientes en el currículo escolar, como una nueva propuesta curricular, tal vez difíciles de abordar para numerosos docentes por no estar instruidos para enseñar a sus alumnos a ser cooperativos, solidarios, respetuosos, cuidar el medio ambiente o a que se interesen por la ciencia

La UNESCO estableció temas novedosos y de interés para los educandos, cambió su énfasis de la ciencia integrada hacia el enfoque C-T-S (Ciencia, Tecnología, Sociedad).

Pregunta de investigación

Por los argumentos anteriores se plantea la pregunta de investigación: ¿cómo se incorpora la enseñanza de los valores científicos en el curso de Biología I del CCH, Plantel Oriente, del ciclo escolar 2004 - 2005?

Los encargados de la enseñanza de los valores científicos son los docentes por lo que concretamente se plantea el objetivo de estudio: determinar cómo influyen los profesores del CCH en la enseñanza de los valores científicos.

Después de plantearse la pregunta se procedió a seleccionar las categoría eje: la enseñanza (1), y los valores científicos (2), porque además de aprender los

conocimientos declarativos y los procedimentales, los alumnos deben adquirir la parte afectiva que incluye las actitudes - valores o conocidos como conocimientos actitudinales-valoraes.

El problema y los objetivos del trabajo

La investigación versa acerca de los valores científicos, es por ello que los objetivos del estudio se dirigen hacia la enseñanza de los valores científicos en el curso de Biología I del Plantel Oriente, y que se enuncia como: detectar los valores científicos que promueven los docentes en el curso de Biología I del CCH Plantel Oriente.

Los valores que se deben promover en el Colegio.

Es de todos conocido que los valores se deben promover, y al mismo tiempo se cuestiona ¿qué valores se van a promover?, ¿por qué resulta difícil llegar a un criterio unánime en la promoción de valores?

Por otra parte de acuerdo con los objetivos educativos para el siglo XXI, en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Delors (1996) propuso lo que denominó los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, y a aprender a ser.

Desde esta propuesta se partió para desarrollar en el aula experiencias de aprendizaje significativo, que implícita o explícitamente integran la dimensión axiológica en sus propósitos o intenciones educativas.

En relación con la dimensión aprender a convivir; integra la comprensión del otro y la percepción de las diversas formas de interdependencia, las habilidades para aprender a manejar el conflicto y las habilidades de comunicación, así como la tolerancia y el respeto. La educación centrada en el educando es comprender que todo ser es social. Educar a un estudiante para lo social significa enseñarlo a respetar a los demás, ser solidario con los demás, relacionarse, comunicarse, dialogar, discutir; convivir y aprender a vivir, comprender que el ser humano vive de relaciones, desarrollar las tareas de comunicación, colaboración, y convivir de acuerdo con la confianza, seguridad y aprecio a los demás.

El significado de los valores científicos en las ciencias experimentales.

Para Bunge (2002, p. 50), el concepto de valor señala que puede ser objetivo o subjetivo o ambas cosas a la vez. Para él existen diversos tipos de valor en distintos campos de actividad, se distinguen valores biológicos, psicológicos, estéticos, morales, y sociales, entre otros. El mero reconocimiento de que los valores se agrupan en tipos diferentes hace dudosa la posibilidad de construir una única tabla de valores, desde el ínfimo hasta el máximo. Dicho de otra forma, se duda que el conjunto de valores se pueda establecer como se hace con los números. Por esta razón, sí los valores son de tipos diferentes no pueden ordenarse, tampoco pueden compararse entre sí.

Así marca la diferencia entre valores científicos y técnicos, de hecho el valor supremo de la investigación científica básica es la verdad, mientras que el de la

técnica es la utilidad moderna, y por basarse sobre la ciencia, también aprecia la verdad.

Procedimiento metodológico

Este trabajo se aborda desde una perspectiva cualitativa interpretativa. El modelo cualitativo interpretativo (Guba, 1983; Erickson, 1989; como se citaron en Gimeno y Pérez, 1993, p. 118), se preocupa básicamente por examinar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen.

El total de la muestras se constituyó por 23 entrevistas, todos los profesores pertenecen al Plantel Oriente, incluidos los que participaron en la fase de piloteo del turno matutino y vespertino. A cada una se le asignó una clave con la finalidad de reconocer rápidamente la fuente.

Las entrevistas contaron con un guion con preguntas abiertas para dar lugar a que los profesores contestaran sobre temáticas que no se habían tomado en cuenta durante la construcción del marco teórico, lo que enriqueció más el trabajo.

El análisis detallado del contenido de las entrevistas al grupo de profesores diferenciados que participan en el espacio áulico, da lugar a captar las representaciones e impresiones subjetivas desde la misma perspectiva del entrevistado.

Se seleccionó la muestra a través de los siguientes criterios: profesores una antigüedad entre 0 y 5 años como interinos (bloque 1), profesores con antigüedad de 10 años mínimo para los definitivos, y profesores de carrera (bloque 2). Esta clasificación permite a los últimos que hayan conocido los dos Planes y Programas

de Estudio, los primeros que dieron origen al CCH en el año de 1971 y después, a sus 25 años de vigencia en el año de 1996, cuando se dio la primera revisión y modificación del Plan y Programas Actualizados (PEA). A los cinco años posteriores se convocó a la última revisión en el año de 2001.

Técnica utilizada.

Para la recolección de datos se utilizó una entrevista elaborada con siete preguntas abiertas, con la identificación de cada profesor. El diseño de la entrevista estuvo en función del enfoque cualitativo, que presenta bondades tales como la flexibilidad, relación interpersonal, posibilidad de observación y de registro de grandes cantidades de información (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p. 455).

Instrumento. Guion de la entrevista.

El diseño de la entrevista se realizó para analizar las categorías de “enseñanza” y los “valores científicos”. Para la administración de las entrevistas se implementó una clave (por ejemplo EMF0912040331), misma que se configuro como lo muestra la figura 1.

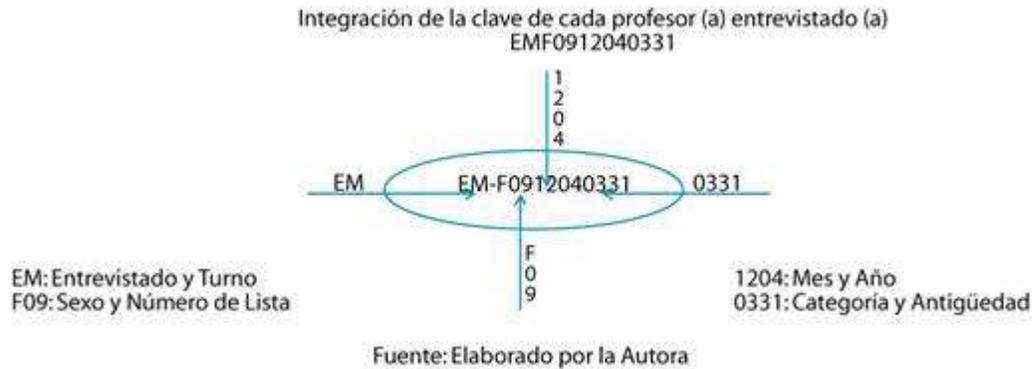


Figura 1 Configuración de la clave de entrevista.
Fuente: Elaboración propia.

Resultados y análisis

La clasificación de la información emitida por los profesores fue un trabajo arduo ya que algunos fueron demasiado escuetos, otros extensos y otros redundantes por la variada información manejada; sin embargo esto se considera como la riqueza de la investigación ya que sin ella no se hubiera llegado a los resultados obtenidos.

En referencia a la interrogante ¿qué valores científicos enseñas en Biología?, las respuestas de los docentes estuvieron dirigidas a la ciencia y al conocimiento científico nuevamente, argumentan lo siguiente:

“Procuró que ellos deduzcan sin que yo se los diga, el valor de la ciencia para la inteligencia. Yo hago mucho esfuerzo en destacar el valor del pensamiento humano, a mí me parece que un científico tiene las actividades mentales que cualquier humano. La observación me parece una técnica que incluso debe de tener cualquier ciudadano y ellos son ciudadanos.Cuál es el valor en sí mismo para transformarse en el mentado aprender a hacer, esos son los que yo les enseño, el

valor del razonamiento, de la inteligencia, y eso les servirá para desarrollarse en alguna rama que ellos hayan elegido, pero sobre todas las cosas es su razonamiento, la forma de razonar eso es lo que yo enseño (EMF0101050727)”.

“Estoy confundiendo entre actitudes y valores. Actitud es que sean críticos, que tengan una postura, sobre todo, el valor del conocimiento científico, toma decisiones, responsables, mantenga una actitud crítica, tomar una postura y decidir si está correcta o no. Por ejemplo en el campo Ingeniería Genética, qué valores pueden ellos adquirir de ahí, está la honestidad, la responsabilidad al manejar esos temas o al enfrentarse a un problema de ese tipo. Eso se les debe de dar a ellos como valores científicos, si es que se pueden llamar así, honestidad, responsabilidad ante sus problemas (EMF0411040824)”.

“Actitud crítica y científica, reflexión, creatividad (EVM1901051030)”.

No basta una escuela para saber, es necesaria una escuela para aprender a vivir y tener una mejor calidad de vida, de aquí la necesidad de establecer objetivos afectivo-sociales de los alumnos y del profesor. “Estoy confundiendo entre actitudes y valores, actitud que sean críticos, que tengan una postura, sobre todo, el valor del conocimiento científico, toma decisiones, responsables, mantenga una actitud crítica, tomar una postura y decidir si está correcta o no...” (EMF0411040824). Existen varias actitudes - valores que las escuelas deben intentar desarrollar y fortalecer: “respeto al punto de vista, solidaridad, creatividad, cooperación, tolerancia, honestidad, y responsabilidad” (Noguera et al., 2000, p. 53).

Esta responsabilidad se está haciendo más explícita en ésta época. El Colegio debe promover valores como responsabilidad, respeto y honestidad (Garza & Patiño, 2000, p. 30). “En el campo Ingeniería Genética, qué valores pueden ellos

adquirir, está la honestidad, la responsabilidad... eso se les debe de dar a ellos como valores científicos, si es que se pueden llamar así, honestidad, responsabilidad ante sus problemas” (EMF0411040824).

El valor que les enseñan a los alumnos es el de la ciencia y como consecuencia el del conocimiento científico y sus características, además la manera de verificarlo es a través de la observación y experimentación. Algunos profesores aunque no lo manifestaron todavía, tienen esa confusión entre actitudes y valores, los profesores se dirigen más a las primeras que a los segundos, y entre los que se mencionaron están la responsabilidad y la creatividad.

Conclusiones

Es importante destacar varios aspectos que darán cuenta de la intencionalidad de esta investigación:

- Los procesos educativos son esenciales para impartir los valores científicos en el aula–laboratorio, ya que orientan a las actitudes–valores, los cuales van a enseñar y generar en los educandos.
- Los educandos deben adquirir desde los aprendizajes, los contenidos declarativos, procedimentales y los actitudinales-valorales para su formación integral.
- Algunas de las estrategias que utilizaron para la enseñanza de los valores científicos son la investigación documental, experimental, prácticas de laboratorio y de campo; juegos de roles, la toma de decisiones, debates,

seminarios, y formulación o planteamiento de problemas a partir de situaciones cotidianas,

- Los profesores seleccionaron, organizaron y diseñaron estrategias para la enseñanza de los contenidos actitudinales-valorales, sin tomar en cuenta la forma de evaluar.
- Es necesario considerar a los contenidos procedimentales y actitudinales en el mismo nivel de jerarquía que los conceptuales.
- Se sugiere planificar y desarrollar actividades de forma interrelacionada con los tres tipos de contenidos.
- Es importante que los contenidos actitudinales-valorales queden explícitos en el plan y programas de estudio.

Referencias

- Bunge, M. (2002). *Ser, Saber, Hacer*. México: Paidós – UNAM – SEP - UPN.
- CCH. (1979). *Se Creó el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Documenta N° 1. México: UACB - UNAM.
- CCH. (1996). *Plan de Estudios Actualizado (PEA)*. México: UABC - Colegio de Ciencias y Humanidades - UNAM.
- CCH. (2001). *Revisión y Ajuste de los Programas de las Asignaturas del Primero al Cuarto Semestre en el Marco General del Plan de Estudios Actualizado. Primera etapa*. Suplemento Especial Gaceta CCH, 6.
- CCH. (2005). *Revisión del Plan de Estudio. Tercera etapa Orientación y Sentido de la Áreas. Elementos integradores de Ciencias Experimentales*. México: UNAM.
- Delors, J. (1996). *La educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Dower – UNESCO.
- Díaz, B. F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.

- Díaz, B. F. & Lugo, E. (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE.
- Garza, T. J.G. & Patiño, G. S. M. (2000). *Educación en valores*. México: Trillas.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1983). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gómez, M. & Pozo, J. (2000). *Aprender y enseñar ciencias*: España. Morata.
- Hernández, S. R., Fernández - Collado, C. & Baptista, L.P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. Tercera Edición.
- Noguera, E. et. al. (2000). *Estrategias de Educación en Valores. La educación en valores en Iberoamérica. Foro Iberoamericano sobre educación en valores*. Uruguay - España: Papeles iberoamericanos - OEI.
- Palos, J. (2000). *Transversalidad y temas transversales: Reinterpretar y cambiar el currículo. La educación en valores en Iberoamérica*. Foro Iberoamericano sobre educación en Valores. Uruguay – España: Papeles Iberoamericanos - OEI.

CALIDAD EN EL POSGRADO MEXICANO: FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES

Gladys Julieta Guerrero Walker
Gloria Ofelia Aguado López
María Concepción Ramos Avilés
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El desarrollo tecnológico y científico de cualquier país depende en gran medida de la formación de recursos humanos de alto nivel. En México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología a través del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) se ha dado a la tarea de evaluar y garantizar en la medida de lo posible que dicha formación sea pertinente y apropiada para los estudios de posgrado en los niveles de especialización, maestría y doctorado. En el presente artículo, se describe en un primer momento la situación del posgrado mexicano para posteriormente, a partir de la revisión documental y entrevistas semiestructuradas detectar fortalezas y áreas de oportunidad en el programa encargado de garantizar dicha calidad, el PNPC. Entre las primeras se encuentra que el PNPC se ha orientado a buenas prácticas recomendadas por los organismos internacionales de evaluación y acreditación de la educación superior, por otro lado, entre las áreas de oportunidad se encontraron principalmente problemáticas del posgrado como la falta de vinculación e internacionalización en programas de grado admitidos al PNPC. Finalmente, con base en criterios de calidad utilizados por otros organismos internacionales de la región latinoamericana se presenta una propuesta de otros elementos que pudieran considerarse en el PNPC para la evaluación del posgrado.

Palabras clave: calidad educativa, posgrado, evaluación.

Introducción

Ante la vertiginosa dinámica de cambio que caracteriza la posmodernidad que hoy se vive, los países alrededor del mundo cada día apuestan más al crecimiento de la investigación y el desarrollo. De acuerdo con un informe de la UNESCO en 2010, actualmente los países asiáticos como China y Japón se unen a la lista como economías emergentes de los países que encabezan a los mayores inversionistas en desarrollo científico y tecnológico. Por su parte, Latinoamérica aún se encuentre lejos de ocupar los primeros puestos.

Precisamente en ese afán de cerrar progresivamente las brechas económica, científica y tecnológica entre los países así llamados de primer y tercer mundo, economías como la mexicana han propuesto incentivar el desarrollo tecnológico a través de la formación de capital humano de alto nivel en programas de posgrado orientados tanto a la investigación como a la profesionalización del ejercicio laboral. En ese sentido, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) es el organismo al que el gobierno mexicano le ha dado atribuciones para establecer e implementar las políticas nacionales relacionadas con la ciencia y la tecnología.

El CONACYT en cumplimiento con tales disposiciones cuenta con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y junto con la Secretaría de Educación mexicana tiene como misión “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país” (CONACYT, 2010).

Con base en dicha misión el PNPC tiene como objetivo reconocer los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento, que cuenten con las características humanas y materiales que permitan una operatividad efectiva y resultados acordes con dicha operatividad. Asimismo, el PNPC impulsa el alcance de mayores niveles de calidad de los programas de posgrado que ofrecen las diferentes Instituciones de Educación Superior en el país

El CONACYT a través del PNPC dictamina aquellos programas de posgrado que cumplan con dichas características y le puede otorgar al programa dos niveles: programa consolidado o programa de competencia internacional, de acuerdo al

cumplimiento de los indicadores establecidos que sirven para determinar la calidad. El que un programa de posgrado se encuentre en la lista del PNPC representa un reconocimiento público además de que “ayuda y orienta a los diferentes sectores del país, para que opten por los beneficios que otorga la formación de recursos humanos de alto nivel” (CONACYT, 2010).

Con base en lo hasta ahora descrito, en el presente artículo se propone identificar, caracterizar y analizar el conjunto de criterios de calidad en el nivel de posgrado, empleados por el PNPC señalando fortalezas y áreas de oportunidad de dicho padrón.

Desarrollo

Planteamiento del problema.

Los problemas diagnosticados a finales de la década de los 80 parecen permanecer a través del tiempo, Castro y Núñez (2005) mencionan que estos problemas son: plantas académicas que deben aún consolidarse, baja eficiencia del egreso y de graduación, escasa pertinencia de los programas e insuficiente vinculación con sectores sociales y productivos. En la última reunión del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO) realizada en septiembre del 2011, se concluyó que actualmente existen problemáticas similares a las planteadas: la falta de vinculación con el sector productivo de algunos posgrados, la concentración excesiva de posgrados en algunas zonas, la existencia de grupos de investigación poco consolidados, carencia de mecanismos que propicien el intercambio de académicos-

investigadores, financiamiento insuficiente y limitado para promover la internacionalización del posgrado, entre otras.

Éstas y muchas otras experiencias que han surgido en los últimos años, ameritan ser analizadas puntualmente. Es preciso revisar con objetividad si la continuidad de los esquemas vigentes es la vía adecuada para conseguir el objetivo central que es la calidad, sobre todo porque cada día son mayores los cambios y las exigencias competitivas del entorno profesional.

Fortalezas.

En las entrevistas realizadas al Director de Posgrado del CONACYT también responsable del PNPC, el Dr. Luis Ponce, destacó que entre las fortalezas del PNPC se encuentra la constante revisión del programa para atender las áreas de mejora que se encuentren. Por ejemplo, anteriormente todos los documentos utilizados para la evaluación, tanto lo que cada institución entregaba como lo requerido por los evaluadores, eran impresos. En cambio, ahora todo se hace en formato digital y se utilizan las tecnologías de la información para este proceso, con el fin de agilizar la entrega de todos los requerimientos.

Otra de las fortalezas que mencionaron el director de Posgrado del CONACYT y los responsables de la Coordinación de Evaluación y de la programación y vinculación sector académico; es el código de buenas prácticas del PNPC, el cual se inscribe en el contexto del proceso de mejora continua de los instrumentos de evaluación del CONACYT y, tiene el propósito de reconocer y difundir las buenas

prácticas para mejorar la eficiencia de la evaluación de los programas de posgrado y del compromiso de las instituciones de educación superior de asegurar la calidad.

Áreas de mejora y retos.

Si bien en los últimos años el posgrado ha crecido, no obstante, las posibles causas de ello no necesariamente se relacionan con la creación de posgrados que formen profesionales con calidad; algunas de estas causas pueden ser la elevación de las demandas del mercado laboral, la necesidad de generar nuevos programas porque en otros países lo hacen, el impulso de CONACYT, la falta de fuentes laborales. El posgrado ha crecido pero requiere continuar inmerso en sistemas de evaluación. Es importante preguntarse si el crecimiento de programas se ha dado como resultado de estudios de factibilidad, pues existen evidencias de que no siempre los posgrados son resultado de estudios de factibilidad y de necesidades.

El crecimiento se puede evidenciar. Según información de las entrevistas realizadas, en los últimos dos años ha crecido el posgrado, pero aún es insuficiente si se compara con el total de estudiantes de educación superior que hay actualmente, son más de 3 millones y hay 251 000 estudiantes de posgrado.

En el XXV congreso del COMEPO se presentaron ponencias relacionadas con los retos del posgrado y de ellas se pueden extraer algunas problemáticas detectadas dignas de atender, porque son fruto de investigaciones realizadas. Entre estas problemáticas se encuentran la falta de vinculación con el sector productivo de algunos posgrados, la concentración excesiva de posgrados en algunas zonas, el decremento de aspirantes para estudiar un posgrado en algunas áreas, la existencia

de grupos de investigación poco consolidados, es decir, grupos de trabajo que no se mantienen estables y se desintegran en cualquier momento; escasos estímulos para el personal docente, carencia de mecanismos que propicien el intercambio de académicos investigadores y financiamiento insuficiente y limitado.

De acuerdo con información del COMEPO, el 3% de los alumnos de posgrados nacionales se encuentra inscrito en áreas relacionadas con ciencias físico matemáticas, el 2 % en biología y química, el 14% en medicina y ciencias de la salud, el 4% en biotecnología y ciencias agropecuarias, el 14% en ingeniería, el 4% en humanidades. Llama la atención que el 58% esté inscrito en ciencias sociales.

De acuerdo con los posgrados con membrecía en el PNPC, el 9% de los alumnos pertenece a ciencias exactas, el 10% a biología y química, el 16% a medicina, el 11% a biotecnología, 22% a ingeniería, 14% a humanidades y el 19% a ciencias sociales. Hasta ahora, de alguna manera puede decirse que ha prevalecido cierto equilibrio en el PNPC.

Aunados a la preocupación por formar a los profesionistas con calidad, quedan muchos retos por atender: conformar un sistema nacional de posgrado, intensificar los esfuerzos relacionados con la internacionalización (aún es reducido el número de estudiantes extranjeros que se encuentran en el país y los mexicanos que se encuentran en un posgrado del extranjero).

El director del CONACYT, el Dr. Enrique Villa Rivera, señaló en el XXV congreso del COMEPO que de las 39, 000 becas que tiene el CONACYT o que tendrá en diciembre, solamente hay lugar en los posgrados mexicanos para 1 300 estudiantes de otros Países, esto es, un estudiante extranjero por programa, aproximadamente. Por el contrario, en las universidades extranjeras hay más

estudiantes de otros países que nacionales. Hay que establecer, además, esquemas de colaboración internacional en cada posgrado y centro de investigación para que haya flujo de investigadores y estudiantes con grupos de investigación afines con las instituciones del mundo seleccionadas.

Conclusiones

Propuesta de renovación de los criterios de calidad.

Ahora bien, a manera de conclusión y a partir de estas fortalezas y áreas de oportunidad detectadas, se procedió a identificar otros criterios de calidad en América Latina con el objetivo de integrar algunos elementos utilizados hoy por hoy en el sistema mexicano así como proponer otros que puedan servir para reducir las oportunidades y mantener las fortalezas.

Entre los criterios que consideramos podrían incluirse en el PNPC se encuentran:

- *Internacionalización.* Fomento a la movilidad estudiantil, el perfil internacional de la planta docente, las prácticas profesionales en un ambiente de trabajo internacional, la organización de cursos para la población extranjera, el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación.
- *Impulsar la creación de los Colegios Doctorales.* Establecer redes de trabajo entre investigadores y estudiantes con temas afines.

- *Crecimiento de la matrícula.* Mayor y mejor infraestructura, financiamiento, oferta.
- *Mayor y mejor vinculación con el campo laboral.* Posgrados que atiendan las demandas del campo laboral para facilitar a los egresados la búsqueda de un trabajo.
- *Bolsa de trabajo.* Que las instituciones proporcionen opciones de trabajo a sus egresados, ya sea para trabajar con ellos o en otros lugares.
- *Gestión.* Considerar dentro de los criterios del PNPC que las instituciones incluyan en su autoevaluación, mecanismos que permitan obtener información del área administrativa.
- *Desarrollo docente.* Es importante además de que los docentes tengan una buena productividad en el SNI, cuenten con el grado de Doctor y sean especialistas en un tema, que tengan la formación para la docencia para que los estudiantes reciban una mejor formación. Una opción es incluir en los perfiles de ingreso a las plantas docentes, que el profesor cuente con formación en docencia.
- *Optimizar el uso de las TIC´S.* Mayor y mejor uso de las tecnologías de la información en el proceso educativo y de evaluación del PNPC para mejorar de modo sustancial los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, es importante que el PNPC mantenga y/o mejore las fortalezas que a través del tiempo ha ido obteniendo, tales como la autoevaluación del Programa, la evaluación por organismos extranjeros, el fortalecimiento del código de buenas



prácticas que permite mejorar continuamente los procesos de evaluación realizados por el PNPC.

Este código es una iniciativa relevante del CONACYT porque describe a detalle cómo debe ser el proceso de evaluación, lo que ayuda a que todas las personas involucradas en la evaluación tengan claridad de su actuar en este proceso. Sin embargo, es necesario que este código se actualice de acuerdo a los cambios que se realicen en el proceso, como resultado de evaluaciones y autoevaluaciones del PNPC.

Otra de las iniciativas que no debe perder de vista el CONACYT es la creación y mejora de Programas que atiendan a un mayor número de personas dependiendo de las características que presenten. Por ejemplo, hay personas que no tienen la posibilidad de desplazarse a otros Estados para estudiar una carrera de su interés y optan por la modalidad en línea de un Programa que no se sabe si es confiable, también sucede lo contrario, que algunos Programas a distancia no tienen la suficiente demanda porque no pueden demostrar su confiabilidad. Para ello, el PNPC incorpora los posgrados a distancia a la evaluación permitiéndoles la posibilidad de tener el reconocimiento de Posgrado de calidad y además proporciona apoyo económico a los estudiantes de esos Programas para que se trasladen dos veces al Estado donde se imparte.

En este caso, únicamente habría que revisar si los criterios de evaluación utilizados son los adecuados para una modalidad a distancia y para ello una estrategia sería someter a evaluación todo el proceso como se hace con el que se efectúa en los Posgrados presenciales.

Asimismo, es significativo mencionar que a pesar de que el PNPC ha motivado a que un mayor número de Posgrados se sometan a evaluación, ha impulsado además la creación de Especializaciones, Maestría y Doctorados, es indispensable que continúe mejorando sus procesos y promoviendo una cultura de evaluación y calidad en todos los Estados, especialmente en aquellos que cuenten con poca oferta de Posgrado. Aunque ha comenzado a acudir a los Estados que no tienen Posgrado alguno en el padrón de calidad, para invitarlos a participar en la evaluación, requiere aumentar estas acciones.

Otra de las fortalezas no menos importante que a pesar de que ya se mencionó en el capítulo anterior, vale la pena resaltar, es la relacionada con las becas que proporciona el CONACYT, por ejemplo, las otorgadas a los alumnos admitidos en posgrados reconocidos como de calidad. En este caso al igual que en los otros, se requiere que la fortaleza mejore con el tiempo, es decir, que el número de becas en sus diferentes modalidades aumente para que haya una mayor cobertura de apoyo a los estudiantes y un mayor número de ellos tenga mayor posibilidad de estudiar un Posgrado.

Es de reconocerse el esfuerzo que el PNPC ha realizado a través de los años para fomentar la calidad en el posgrado. Aunque el programa es criticado sobre todo por aquellos posgrados que no consiguen un reconocimiento y en el documento es notable que hay aspectos que se deben mejorar, también es notable que hay un esfuerzo constante por diseñar programas y estrategias basados en estudios previos tanto nacionales como internacionales, para que sean implementados y la situación del posgrado mejore día a día.

Como se ha visto a lo largo del documento, la calidad en el posgrado no es sólo una preocupación de México. En todo el mundo se manifiesta un creciente interés en ella debido al rápido crecimiento de la educación superior. Por consiguiente, el posgrado nacional necesita redoblar sus esfuerzos para incrementar la calidad y pertinencia de sus programas educativos y en particular de posgrado.

Un elemento imprescindible para ello es el compromiso y la constancia para mantener la búsqueda de la mejora continua y alcanzar los índices de calidad establecidos por las instituciones de evaluación. De nada sirve a un Posgrado ser aceptado en el PNPC, si deja a un lado la preocupación para mejorar día a día. Una de las mejores formas para lograr esto es promover de modo permanente una cultura de evaluación en las instituciones.

Referencias

- Castro y Núñez (2005). Versión Electrónica del Libro *“Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales”* Ediciones AUIP: Salamanca, España.
- CONACYT (2010). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. México: CONACYT.
- CONACYT (2010). *Antecedentes del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. México: CONACYT.
- CONACYT (2010). *Manual de buenas prácticas*. México: CONACYT.
- COPAES. (S.F.) *Presentación*. México: COPAES.
- Ponce, L. (2010). *Avances y perspectivas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. México: Congreso General de Posgrado.
- Ponce, V. (2005). *Tendencias, perspectivas y retos del posgrado y la investigación en Latinoamérica*. México: FLACSO.

EL HÁBITO LECTOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Enriqueta Ojeda Macías
UPN 111 Guanajuato

Resumen

El artículo presenta los resultados de la aplicación de una Encuesta de perfil lector a estudiantes universitarios de la Licenciatura de Intervención Educativa, señala la trascendencia del desarrollo del hábito lector y concluye con la necesidad de iniciar una intervención educativa para mejorar los logros académicos de los jóvenes.

Introducción

El artículo expone los resultados de las encuestas aplicadas a un grupo de estudiantes universitarios que se conformaron como muestra para describir su modelo de comprensión lectora.

El grupo correspondió al primer semestre de la LIE, en la UPN 111 Guanajuato y el objetivo busca reconocer las prácticas lectoras de los estudiantes de la Universidad. La encuesta contiene veinte y seis preguntas cuyas respuestas exponen un bajo nivel de hábito de lectura que obstaculiza el desarrollo académico.

Contexto

Entre los universitarios la lectura es entendida como un proceso de transmisión de la información, en la UPN los estudiantes consideran la lectura de textos académicos como una imposición de los maestros, que se realiza por obligación (Ramírez, 2006). Los universitarios en su mayoría desconocen que la lectura es un componente

definitivo de la educación y del desarrollo humano, que amplía el conocimiento y los compromete con su entorno.

Hábito lector

La lectura se adquiere en situaciones estimuladas por el entorno, se conforma tanto en un lente de aumento para explicar la realidad; además, nos auxilia a obtener esquemas diversos, para desde ahí analizar. Se establece como un lente en el que se puede precisar dato por dato, desarrolla esquemas de procedimiento para analizar, desarticular e integrar y saber qué ocurre en esta realidad. La lectura asegura en muchos aspectos la eficiencia académica de los estudiantes universitarios. Saber leer y practicar la lectura desarrolla habilidades de pensamiento que inciden en la inteligencia (Castillo Rojas, 2009 & Argundín y Luna, 2010) y supone ejercitar elevados procesos mentales (Argudín & Luna, 2007).

Por su parte, la matrícula en educación secundaria está muy lejos de los estándares de la OCDE, como también lo están los resultados medidos a partir de la prueba PISA (Estudios económicos de la OCDE: México 2011), la respuesta de las organizaciones internacionales se centran en establecer recomendaciones hacia la evaluación de los maestros. Sin embargo, un fuerte predictor de las condiciones de rezago en la comprensión lectora y en el desarrollo del gusto por la lectura, se puede relacionar con el hecho de que los profesores de educación básica reportan una práctica mínima de lectura. Reporta la mayoría haber leído al menos un libro completo durante el 2005, no se puede promover lo que no se posee (INEE, 2006).

No hay evidencia de que la escuela trabaje en la formación del hábito de lectura (Salazar & Ponce, 1999).

Por otra parte, no se puede negar el esfuerzo gubernamental para consolidar la educación a través de los libros (Greaves, 2010). A pesar de ello, los jóvenes de secundaria que avanzan hasta la universidad arrastran el rezago en competencias lectoras y llegan al aula sin el hábito lector necesario para su formación. Esencialmente tienen una visión de la lectura como transmisora de informaciones y desconocen la función hedonística, la lectura por placer (Díaz & Gámez, 1997; Massimini, Csikszentmihalyi & Delle Fave, 1998). La pregunta de cuál es la visión de los académicos universitarios sobre la lectura no ha sido aún objeto de las estadísticas oficiales.

El concepto de hábito es objeto de estudio de la psicología, corresponde al condicionamiento instrumental en él, existe el refuerzo de un suceso ambiental y uno conductual, la relación entre ambos tiende a incrementar la respuesta (Rachlin, 1979).

El hábito como la facilidad que se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio y como la tendencia a repetir una determinada conducta (Larrañaga & Yubero, 2005) se conforma en parte de un estilo de vida. El supuesto es que el hábito lector es un comportamiento integrado en los diversos aspectos de la vida y que se aprende a través de ellos (Foucambert, 2008). Se lee, todo el tiempo, se tiene confianza en la comprensión de la cultura escrita que nos rodea, hay interés en saber qué dice el producto que se consume, el grafiti del callejón, los subtítulos de la película, pero sobre todo hay la seguridad de que la lectura produce placer, a causa

del contenido semejante a la vida propia, o a causa de que el leer produce conflicto. El texto media, con él se reflexiona, se reacomoda estructuras y se resuelve.

El hábito lector se conforma con la necesidad de leer por la acción en sí misma, refleja una motivación autotélica, su principal meta es la experiencia, más que cualquier recompensa futura (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998). Las personas que leen por la satisfacción que les causa el juego que se despierta en su mente a través del lenguaje, aseguran una dependencia, una costumbre que les desarrolla destrezas.

En el hábito lector, hay una actitud voluntaria y comprometida ante el texto (Morales, Rincón & Romero, 2005), puede ser inconsciente la acción que induce a la lectura, sin embargo, durante el procesamiento se busca lograr un modelo de situación que vincula el texto base con las experiencias y con la conformación del sentido esencial del discurso.

Estructura de la encuesta de perfil lector

La entrevista es un cuestionario con un conjunto más o menos amplio de preguntas relevantes para el objeto de estudio (Bisquerra, 2000). La forma en que se estructuró la encuesta para reconocer los hábitos y características de cada estudiante participante como lector se describe a continuación.

Como base para la elaboración de la encuesta se determinó utilizar la encuesta de habilidades lectoras (Andrade Calderón, 2007) y la Encuesta Nacional de Lectura (2006). Con los objetivos siguientes:

- La variedad de actividades que efectúan los estudiantes y de éstas, el lugar que ocupa la lectura (pregunta 1).
- La definición y el propósito que en general tienen los estudiantes de la lectura, al acercarse al texto (pregunta 2 y 3).
- EL tipo de texto que adquieren las familias de los estudiantes (biblioteca familiar) y el tipo de textos que efectivamente leen (preguntas 4-8).
- Dónde y cómo: El medio las circunstancias y el lugar en que prefieren leer (preguntas 9-11), que permita caracterizar el hábito de lectura.
- Cuándo: Los hábitos de lectura a partir de los momentos, días, frecuencia, temporadas y número de libros que lee el estudiante (preguntas: 12-16).
- Acceso y posesión: La adquisición de textos y su propósito (preguntas: 17-18).
- Las capacidades y limitaciones más frecuentes en la lectura, desde el punto de vista de los entrevistados (preguntas: 19-22).
- La auto-calificación como lector (pregunta 24).
- Expectativas sobre los textos y tipo de material académico que se utiliza en la universidad (preguntas: 25-26).

Con relación a la sistematización de preguntas, se conformaron como preguntas de respuestas únicas:

12. ¿En qué momento del día acostumbra usted leer más?
13. ¿Durante la semana cuándo lee más?
14. ¿Con qué frecuencia lee usted?
15. ¿Cuál es la temporada en la que lee más?

16. ¿Cuántos libros lee por semestre?
17. ¿Qué utiliza con más frecuencia para comprender un texto?
18. El mayor problema que tiene al leer es:
19. ¿Con qué frecuencia debe leer un texto para comprenderlo bien?
20. Califíquese como lector:
21. ¿Las lecturas propuestas por los maestros llenan sus expectativas académicas?

Las preguntas de opción única no siempre fueron respondidas en esta forma, por ello la recopilación de datos muestra en ocasiones más respuestas que el número de estudiantes encuestados.

Objetivo

La aplicación de la encuesta persigue la obtención del estado en que las estudiantes se encuentran ante la lectura, en su vida cotidiana, por ello las preguntas recuperan condiciones de actividades que realizan y se relacionan con aspectos relevantes para determinar si han desarrollado la lectura como hecho significativo, se busca entender el punto de vista de quienes la experimentan (Salgado Lévano, 2007), cuál es la percepción que han edificado socialmente.

Las preguntas de la encuesta contienen el supuesto de que la lectura como hábito se enmarca en determinadas circunstancias que permite perfilar a partir de actividades y condiciones un tipo determinado de lector. La respuesta generalizada que niega la lectura: *no leo, no me gusta leer*, es en principio falsa dentro del

contexto de una sociedad gráfica, es obvio que todo el mundo lee en nuestro entorno, pues se encuentra llena de palabras, las calles, los productos comerciales, las oficinas, las escuelas, las fábricas o los autobuses se descubren sobrecargados de letreros; de pasada damos una lectura rápida al encabezado del periódico que está en venta o a las instrucciones en el Internet. Una de las preguntas que se espera responder es cómo se ha desarrollado en las estudiantes muestra, sus procesos metacognoscitivos sobre su actuar lector.

Resultados generales de la aplicación de la encuesta

Se exponen los resultados generales de la aplicación de la encuesta del grupo total de investigación, en el cuadro se representan las contestaciones de los trece estudiantes del grupo de LIE. Para lograr la inclusión de las respuestas se utilizan sólo seis opciones, por lo cual en el caso de preguntas de más de seis opciones, se tomaron las tres con mayor y las tres con menor respuesta.

Tabla 1
Resultados globales de la encuesta de perfil lector

Actividad que hacen con más frecuencia en su tiempo libre	Escuchar música (12)	Ver T. V. (11)	Laborales familiares (11)	Eventos culturales (1)	Eventos científicos (1)	Eventos Políticos (1)
¿Qué es la lectura?	Una necesidad (9)	Un pasa tiempo (7)	Una obligación (3)	Un entretenimiento (2)		
Lee por	Interés propio (8)	Por Obligación académica (8)	Para Informarse (7)	Para Recrearse (4)	Acrecentar la cultura (3)	
En su casa acostumbran comprar	Periódicos (12)	Libros (8)	Revistas (7)	Diccionarios (4)	Libros de texto (3)	Historietas (2)
Acostumbra leer	Nacionales (8)	Regionales/ sociales (8)	Culturales (3)	Religiosos (2)	Deportivos (1)	

periódicos						
Acostumbra leer revistas	Femeninas (10)	Pasatiempos y crucigramas (9)	Sobre jóvenes (8)	Científicas (1)	Deportes (0)	Religiosas (0)
Tipo de libros que lee	Superación personal (8)	Para jóvenes (8)	Novelas (7)	Textos escolares (1)	Política (0)	Religión (0)
Tipo de libro favorito	Superación personal (6)	Para jóvenes (5)	Novelas (5)	Enciclopedias (0)	Cocina (0)	Textos escolares (0)
Medio en que prefiere leer	Libros (9)	Revistas (8)	Periódicos (5)	Computadora (5)	Fotocopias (3)	
Circunstancias en que prefiere leer	Cuando está solo (13)	En grupo (2)	Cuando come (2)	Escuchando música (1)	Viendo T.V. (0)	
Lugar en que prefiere leer	Casa (11)	Autobús (5)	Biblioteca (3)	Universidad (1)	Cafetería (0)	Aula de clases (0)
Momento del día en que acostumbra leer más	Tarde (11)	Noche (4)	Mañana (3)	Ninguno(0)		
Cuando lee más durante la semana	Entre semana (12)	Los fines de semana (5)	Todos los días (0)	Ningún día (0)		
Frecuencia con que lee	Media hora al día (9)	Una o dos horas al día (5)	Dos o tres horas al día (2)	Nunca (0)	Entre 4 y 6 horas diarias (0)	
Temporada en que lee más	En el periodo escolar (10)	Durante las vacaciones (5)	Durante todo el año (1)	Ninguna (0)		
Libros que lee por semestre	Uno (6)	Dos (4)	Tres (4)	Ninguno (1)	Cuatro o más (0)	
Forma en que acostumbra adquirir un libro	Por compra (11)	Por amigos (3)	Préstamo en biblioteca (2)	En fotocopias (1)		
Usualmente compra libros por	Gusto personal (5)	Obligación de las materias (5)	Necesidad de estudio (3)	Para recrearse (3)		
Utiliza con más frecuencia para comprender un texto	Diccionario o de significados (10)	Libros que complementan (1)	Enciclopedias (1)	Diccionario de sinónimos (0)		
El mayor problema que tiene al leer	Falta de tiempo (8)	Dificultad de comprensión (5)	Falta de interés (4)	Carencia de libros (2)	Pereza (1)	
Frecuencia	Dos veces	Tres veces (2)	Una vez (1)	Más de cuatro		

con que debe leer un libro de texto para comprenderlo bien	(11)			veces (0)		
Qué hace cuando el nivel de dificultad de lectura es muy alto	Busca ayuda para interpretar (7)	Relee insistentement e hasta comprender (6)	Abandona la lectura (3)	Acude a otros textos para entender (2)		
Después de realizar la lectura fácilmente puede	Explicarla con sus palabras (7)	Hacer una crítica (4)	Deducir significados (3)	Relacionar con otros textos (2)	Plantear nuevos conceptos (0)	
Auto calificación como lector	Regular (6)	Bueno (4)	Deficiente (3)	Muy deficiente (0)	Muy bueno (0)	Excelente (0)
Cuando las lecturas propuestas llenan sus expectativas académicas	Algunas veces (8)	Casi siempre (6)	Siempre (1)	Nunca (0)		
Lo que más lee para la universidad	Libros (9)	Fotocopias (9)	Internet (7)	Apuntes (5)	Periódicos (1)	

Conclusión e implicaciones

La lectura no es una actividad que realiza el grupo con frecuencia, escuchar música fue la opción con mayor registro. La lectura la conciben como necesidad y la realizan por interés y obligación académica.

Leen periódicos nacionales y locales y en menor proporción libros. Los libros que más leen son de superación personal, para jóvenes y novelas. No existe prueba de que los libros de superación personal logren su objetivo, en el grupo completo sólo un estudiante señaló el texto escolar como opción de lectura. El texto favorito de lectura es el de superación personal y nuevamente se marca el rechazo al texto

escolar. El hábito de estudio es un rezago para tener en cuenta en la formación de los estudiantes de LIE.

Prefieren leer en libros estando a solas, efectivamente la lectura no la realizan en público. Leen en su casa por la tarde, entre semana y en el periodo escolar. Las personas que se apasionan por la lectura leen de noche y esperan las vacaciones porque lo que el ciclo escolar detiene su lectura por gusto.

Leen, la mayoría, un libro pero algunos hasta tres por semestre, los adquieren por compra ya sea por gusto personal o por obligación de las materias. Sobresale que para comprender utilicen un diccionario de significados, el hábito lector desarrolla la capacidad de otorgar sentido a las palabras por contexto.

El mayor problema que tienen al leer lo atribuyen a la falta de tiempo y la mayoría lee dos veces para comprender bien. Los estudiantes señalan que buscan ayuda para interpretar o releen insistentemente y la mayoría puede explicar el significado con sus propias palabras lo que concuerda con un bajo perfil lector, por ubicarse en un nivel de literalidad.

La mayoría se auto-califica como regulares que es el término medio bajo de las opciones. Las lecturas propuestas sólo algunas veces llena sus expectativas académicas y lo que más leen para la universidad son libros.

En términos generales el grupo tiene un bajo perfil de hábito de lectura, tienen fuertes fallas en los procesos metacognoscitivos de lectura, no ven la necesidad de solicitar auxilio o leer libros semejantes para comprender, en términos específicos, los resultados muestran la necesidad de una intervención educativa para valorar la lectura como actividad de formación profesional.

Referencias

- Andrade Calderón, M. C. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa*. No. 7 julio diciembre, 231-249.
- Argudín, Y. Y Luna, M. (2007). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Paidós.
- Argudín, Y. Y Luna, M. (2010). *Atrévete a pensar Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*. México: Trillas.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa Guía práctica*. Barcelona, España: CEAC educación Manuales.
- Castillo Rojas, A. Y. (2009). *La lectura y la escritura en el marco curricular común de Bachillerato. Una mirada crítica desde la pedagogía y las exigencias de la actual cultura escrita*. I Seminario de la Lectura en la Universidad. Puebla, Mex. 35-48.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi I. S. (1998). *Experiencia óptima: Estudios Psicológicos del Flujo en la Conciencia* (Trad. J. Aldekoa). Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S. A.
- Díaz, J. M. Y Gámez, E. (1997). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. (6), 13.
- Encuesta Nacional de Lectura (2006). México: CONACULTA.
- Estudios económicos de la OCDE México 2011.
- Foucambert, J. (2008). *Cómo ser lector Leer es comprender*. Primera edición, México: Fontamara Pedagogía.
- Greaves, C. (2010). La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985. En: *Historia de la lectura en México*. México D. F.: 2ª. Ed. 338-370.
- INEE. (2006). *Estimaciones a partir de la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en Educación Básica*. SEP-INEGI.
- Larrañaga, E. & Yubero S. (2005). El hábito lector como actitud: El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos Revista de Estudios sobre la lectura*. (1), 43-60.
- Massimini, F., Csikszentmihalyi, M. & Delle Fave A. (1998). 4 Flujo y evolución biocultural. En *Experiencia Óptima Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia*_(71-90). (Trad. J. Aldekoa). Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S. A.
- Morales, O. A., Rincón G. A. G. Y Romero, J. T. (2005). Consideraciones Pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la Escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (10), 195-218.
- Rachlin, H. (1979). *Comportamiento y aprendizaje*. Barcelona, España: Ediciones Omega, S. A.
- Ramírez Silva, A. (2006). *Los estudiantes y la lectura*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, S. & Ponce, D. (1999). Hábitos de Lectura. *Biblios: Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información*, (002), 1-6.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*. (13), 71-78.



LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES

Jesús Silerio Quiñonez

*Escuela Preparatoria Diurna de la UJED y
Plantel la Forestal del COBAED*

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

La presente investigación tiene como objetivos: Identificar las dificultades que presenta la evaluación del aprendizaje que realizan los maestros de los alumnos de la escuela Preparatoria Diurna (EPD) y el Colegio de Bachilleres la Forestal (COBACH) de la ciudad de Durango, y proponer una solución a la principal problemática identificada en la evaluación del aprendizaje que realizan los maestros de los alumnos de ambas escuelas, lo que conduce a un alto grado de reprobación y deserción. Para el logro de estos objetivos se realizó una indagación a través del método de la investigación acción que se concretó en la aplicación de un cuestionario a 463 alumnos de ambas escuelas. Sus principales resultados permiten afirmar que predomina el uso del examen como instrumento de evaluación y que existe en los alumnos una percepción de injusticia. Como posible solución a esto proponemos un proyecto compuesto por tres actividades: un taller de elaboración de pruebas pedagógicas, un curso taller sobre las estrategias de evaluación del enfoque por competencias y el establecimiento de criterios integrales para la evaluación.

Palabras claves: evaluación, examen, criterios, competencias y aprendizaje.

Preocupación temática

El proceso de evaluación del aprendizaje, en las instituciones de educación media superior, suele concretarse al momento en que el docente otorga una calificación; sin embargo, este proceso, aparentemente autónomo, no está a salvo de conflictos, entre los que destaca la percepción de injusticia con la que se queda el alumno.

A esta situación, ya de por sí preocupante, habría que agregar que la asignación de una calificación, como mecanismo de normalización, no está exento de sospechas cuando intenta, mediante la cuantificación, demostrar la regularidad y el cumplimiento de las actividades que conforman el desempeño escolar. Su principal crítica radica en que una calificación no toma en cuenta el contexto social y educativo en que se realiza dicha evaluación ni las características personales de los sujetos evaluados.

Ante este panorama consideramos importante darle la voz a los sujetos evaluados para reconocer las características de la evaluación que realizan sus maestros.

Bajo este supuesto, que centra la atención en la percepción de los alumnos, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivos

- Identificar las dificultades que presenta la evaluación del aprendizaje, que realizan los maestros, de los alumnos de la escuela Preparatoria Diurna (EPD) y el Colegio de Bachilleres la Forestal (COBACH) de la ciudad de Durango.
- Proponer una solución a la principal problemática identificada en la evaluación del aprendizaje, que realizan los maestros, de los alumnos de la escuela Preparatoria Diurna (EPD) y el Colegio de Bachilleres la Forestal (COBACH) de la ciudad de Durango.

Referencias conceptuales

En su dimensión formativa, la evaluación examina la evidencia acerca de la competencia de los estudiantes con el propósito de mejorar los aprendizajes de los actuales y futuros estudiantes. La evaluación suele ser considerada como un proceso comprensivo que empieza con la definición de lo que se espera que los estudiantes conozcan, sepan hacer y sepan valorar, generalmente expresado en términos de resultados de aprendizaje y competencias (Innova Cesal, 2011).

Uno de los principales énfasis de la evaluación del aprendizaje de competencias es considerar que es un proceso de desarrollo gradual que requiere de diversos momentos y herramientas de evaluación. Para esto hay necesidad de tener claro que se entiende por competencia, a este respecto Villardón (2006) afirma:

Se entiende por competencia un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones. El objetivo formativo, por tanto, supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten (p.60).

La concepción de competencia, como resultado de aprendizaje, tiene una serie de implicaciones para la evaluación que deben ser tomadas en cuenta.

En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, por lo tanto, la evaluación debe evaluar estos tres tipos de adquisiciones.

En segundo lugar, la competencia supone la movilización estratégica de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada; en consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda.

En tercer lugar la competencia se demuestra “haciendo”, por lo tanto, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno.

En cuarto lugar, el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje por lo que la evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

Método

El método que se utiliza en el presente trabajo es el de investigación acción. Para Kemmis (1984, como se citó en Latorre, 2003):

La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) su comprensión sobre las mismas; c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 24).

En nuestro caso particular asumimos como objetivo central para el uso de esta metodología el mejorar una práctica educativa, como lo es la evaluación, tomando como fuente de información al propio alumnado.

En términos operativos una investigación acción atraviesa por cuatro etapas: planeación, implementación, evaluación y la socialización/difusión (Barraza, 2010). La etapa de planeación, que es la que nos interesa, comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución.

Para recolectar la información, que nos permitió realizar el diagnóstico que condujo a identificar las dificultades que presenta la evaluación del aprendizaje que realizan los maestros, se utilizaron dos instrumentos de manera secuencial. En una primera fase exploratoria se formularon siete preguntas abiertas (anexo uno) que se aplicaron a 24 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 12 alumnos de la EPD y 12 alumnos del COBACH; al interior de cada institución la distribución fue la siguiente: cuatro alumnos del segundo semestre, cuatro del cuarto semestre y cuatro del sexto semestre.

A partir del análisis obtenido de las respuestas brindadas por los alumnos se construyó un cuestionario conformado por 33 ítems en dos secciones: a) en la primera sección, conformada por 20 ítems (alfa de cronbach .81), se preguntaba a los alumnos sobre diversas dificultades que presenta la evaluación del aprendizaje que realizan los maestros; esta sección se respondía con un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: Totalmente en Desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), de Acuerdo (A) y Totalmente de Acuerdo (TA), b) en la segunda sección, conformada por 13 ítems (alfa de cronbach .82), se preguntaba a los alumnos sobre los aspectos que

tomaban en cuenta sus maestros a la hora de evaluar; esta sección se respondía con un escalamiento tipo lickert de cuatro valores en una escala de 0 al 3 donde cero es nunca lo usan y tres es siempre lo usan.

Este cuestionario se aplicó a una muestra no probabilística de 463 alumnos distribuidos de la siguiente manera:

- El 44.1% pertenecen al género masculino y el 55.9% al femenino.
- La edad mínima es de 15 años y la máxima de 20 años, siendo el promedio 16 años.
- El 47.1% se encuentra cursando el segundo semestre, el 33.9% el cuarto semestre y el 19% el sexto semestre.
- El 66.7% son alumnos del CBF y el 33.3% de la EPD.

Resultados

Los resultados obtenidos en la primera sección del cuestionario aplicado se presentan en la tabla 1.

Tabla 1
Media de cada uno de los ítems de la primera sección del cuestionario

ítems	Media
Los maestros se basan únicamente en el examen para evaluarlos	1.77
<i>El examen para evaluarlos tiene un valor muy alto para la calificación final</i>	2.58
<i>Los maestros no nos conocen lo suficiente para evaluarlos</i>	2.27
<i>Los maestros no son justos en su evaluación</i>	2.17
<i>Los maestros muestran preferencias con algunos alumnos al momento de evaluarlos</i>	2.24
Los maestros no explican bien cómo van a evaluar	1.98
Las instrucciones que dan los maestros para responder un examen o realizar algún trabajo son confusas	2.14
Los maestros no respetan los porcentajes asignados a cada uno de los aspectos que se van a evaluar.	1.97
No marcan en la lista las participaciones	1.33
Se confunden con los alumnos	1.18
No asisten y no se alcanzan a cubrir el programa y nos evalúan de acuerdo a él.	1.05
Manejan criterios arbitrarios para calificar los trabajos	1.31

Los porcentajes que les asignan a cada uno de los diferentes aspectos que evalúan no es el adecuado	1.12
No toman en cuenta el esfuerzo del alumno	1.38
Los grupos que deben atender son muy numerosos	1.49
No respetan lo establecido al inicio del curso	1.06
No revisan las tareas que encargan	1.31
<i>Evalúan de forma diferente cada maestro</i>	2.36
Les falta tiempo para evaluar	1.33
<i>Bajan calificaciones de manera arbitraria, según su estado de ánimo</i>	.97

Nota: las medias más altas se señalan con cursiva

Las dificultades que se presentan con mayor frecuencia (cuarto cuartil: >2.16) son: El examen para evaluarnos tiene un valor muy alto para la calificación final, Los maestros no nos conocen lo suficiente para evaluarnos, Los maestros no son justos en su evaluación, Los maestros muestran preferencias con algunos alumnos al momento de evaluarlos y Evalúan de forma diferente cada maestro. Es lo que manifiestan los alumnos pertenecientes al Colegio de Bachilleres plantel No 1 La Forestal y la Escuela Preparatoria Diurna de la UJED.

Los resultados obtenidos en la segunda sección del cuestionario aplicado se presentan en la tabla 2. Los aspectos que más toman en cuenta para evaluar los docentes (cuarto cuartil >2.34) son: Asistencia, Tareas y Examen.

Tabla 2
Media de cada uno de los ítems de la segunda sección

ítems	Media
<i>Asistencia</i>	2.43
<i>Tareas</i>	2.36
Participaciones	2.18
Puntualidad	1.90
<i>Examen</i>	2.66
Actitud del alumno	1.96
Proyectos	2.19
Dinámicas	1.41
Prácticas de laboratorio	1.78
Exposiciones	2.33
Ensayos	1.86
Portafolio de evidencias	1.81
Disciplina	2.18

Nota: las medias más altas se señalan con cursiva

Como se puede observar en estos resultados los maestros siguen usando predominantemente el examen para evaluar lo que causa dificultades por el valor tan alto que le asignan; así mismo, se puede observar que a pesar de esto los alumnos siguen considerando la evaluación injusta porque el maestro tiene preferencias por algunos alumnos. Cabe destacar que estos resultados indican también que los docentes no han incorporado las estrategias de evaluación que propone el enfoque por competencias.

Estos resultados coinciden con investigaciones previas que afirman que existe una práctica de evaluación disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993); en otras palabras, sólo se evalúa al alumno, sólo se evalúan los resultados y sólo los conocimientos

Propuesta

Para superar la problemática identificada proponemos un proyecto que integre tres actividades: a) un taller sobre el diseño de pruebas pedagógicas o exámenes, en lo general, y de construcción de reactivos, en lo particular. Este taller debe incluir de manera ineludible los criterios relacionados con el análisis de reactivos (índice de dificultad y de discriminación) para asegurar una buena prueba pedagógica, b) Un curso taller que aborde las estrategias de evaluación que propone el enfoque por competencias, centrando su atención en el portafolio de evidencias y las rúbricas, y c) el establecimiento de criterios de evaluación que muestre una percepción integral sobre el desempeño del alumno.

El espacio disponible para esta ponencia no permite que se desglose de manera particular cada una de estas actividades, sin embargo, si deseamos hacer algunas acotaciones al tercer tipo de actividad, que es el establecimiento de criterios de evaluación más integrales; un ejemplo de este tipo de criterios es el que se presenta en la tabla 3, que es utilizado en su práctica profesional por el primer autor de esta ponencia.

Esta propuesta de criterios respeta la idea de que en el ámbito de la evaluación se ha desarrollado una variedad de nuevos enfoques que preconizan la importancia de que se evalúen todos los resultados (referidos a conocimientos, habilidades y actitudes) a través de diversidad de procedimientos (Herrington y Herrington, 1998, citados por Villardon, 2006).

Tabla 3.
Ejemplo de criterios de evaluación

Componente de la competencia	Actividades de evaluación	Porcentaje
Conceptual	Examen	30%
Procedimental	Participación a través de trabajos de investigación	20%
	Prácticas de laboratorio	20%
	Tareas	10%
Actitudinal	Disciplina y respeto	7%
	Asistencia y puntualidad	7%
	Disponibilidad	6%

Cabe anotar que para lograr una buena evaluación no solamente se requiere establecer este tipo de criterios más integrales, sino que necesariamente cada uno de los aspectos a evaluar debe estar acompañado de una rúbrica o lista de cotejo que de manera previa debe ser conocida por los alumnos.

A manera de cierre

El trabajo de investigación realizado nos permitió reconocer la principal problemática que sobre la evaluación del aprendizaje existe en las dos instituciones. Esta situación problemática indica que el enfoque de competencias y sus sugerencias prescriptivas en el aspecto de evaluación no han sido integrados por los maestros quienes continúan evaluando de manera tradicional.

Para solucionar este problema es que se propone un proyecto configurado por tres actividades que nos ayudaría a mediano plazo a superar la problemática identificada.

Referencias

- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: UPD.
- Innova Cesal (2011). *Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias*. México: Autor.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.

Anexo

1. ¿Qué opinas de la evaluación que realizan de tu aprendizaje tus maestros?
2. ¿Qué dificultades crees que tienen tus maestros para evaluarte?
3. ¿Cómo crees que deben evaluar tu aprendizaje tus maestros?
4. ¿Qué les sugerirías a tus maestros que tomen en cuenta a la hora de evaluar tu aprendizaje?
5. ¿Qué problemas existen en la evaluación de tu aprendizaje que sean atribuibles a tus maestros?
6. ¿Cuál es la mejor forma, técnica o procedimiento que crees deben usar tus maestros para que realmente haya una buena evaluación de tus aprendizajes?
7. ¿Qué más te gustaría comentar sobre este tema?

USO DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

Resumen

Las preguntas guía del proyecto que se presenta son: ¿Cómo diseñar una propuesta que emerja de los actores educativos acerca del uso que debe otorgársele a los resultados de la evaluación? ¿Qué proponen los directivos y docentes para mejorar las prácticas educativas en secundaria? ¿Cuáles son las características de 40 escuelas de alto y bajo logro académico de cuatro entidades federativas? ¿Cuáles son las tendencias en niveles de logro educativo?; ¿Qué caracteriza las trayectorias laborales y profesionales de sus profesores y directivos? ¿Qué valoración tienen sobre los materiales y estrategias de difusión de los resultados de evaluaciones ¿Qué recomendaciones hacen los actores para mejorar los procesos y prácticas, basados en los resultados de la evaluación? Para responder, seleccionamos 40 escuelas, casos polarizados que nos permitirán identificar procesos y factores que marcan diferencias entre ellos: alto y bajo logro académico en cuatro entidades de la República Mexicana: Sonora, Durango, DF y Oaxaca. 10 por cada entidad (5 alto y 5 bajo logro). Se aplicarán encuestas a estudiantes, entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque a directivos y docentes. Algunas categorías de análisis son; trayectoria laboral de los actores; sugerencias sobre estrategias de difusión de los resultados de la evaluación; trayectoria escolar; valoración y propuestas para uso de los resultados de evaluación en procesos de mejora. El estudio aportará conocimiento y experiencia de los actores en torno al uso de los resultados de la evaluación, a fin de generar propuestas innovadoras en sus contextos socioculturales. En este trabajo se presentan algunos avances generales.

Palabras clave: uso de resultados, evaluación, mejora educativa.

Antecedentes

Las investigaciones realizadas desde la perspectiva cuantitativa, en torno a las escuelas eficaces han sido numerosas tales como el estudio de Coleman (1990) sobre la igualdad de oportunidades en educación; estudios clásicos como el de Rutter et al. (1979) realizado en escuelas del nivel secundaria que estableció siete factores vinculados con la eficacia de las escuelas. Características similares fueron encontradas por Mortimore et al. (1991) en su estudio longitudinal sobre 2,000 niños de educación primaria (7-11 años), quien señaló que existen condiciones propias de

la escuela tales como el tamaño, el ambiente y la estabilidad de los profesores que favorecen su mejoramiento.

Los factores señalados por Sammons et al. (1995) ofrecen una imagen que perfila las características de las escuelas eficaces, entre otras se encuentran: liderazgo, visión y metas compartidas, expectativas elevadas, entre otras. Similares conclusiones se encuentran en investigaciones realizadas en América Latina: Arancibia (1992), Espinoza et al. (1995), Zárate (1992), Servat, (1995) y Alvariño y Vizcarra (1999) resaltan como factores clave de las escuelas efectivas el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo colegiado en torno a las metas acordadas - especialmente las de aprendizaje-, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas. En tal sentido, son relevantes los trabajos de Teddlie y Stringfield (1993), Reynolds (1996) y Stoll y Fink, (1999).

Desde la perspectiva mixta de la investigación, Hargreaves (1994) y Hopkins (1994), Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (1994); Stoll y Fink (1999) aparece con claridad que hay ciertos factores adicionales relevantes para explicar la ineficacia o pérdida de eficacia de las escuelas. Por ejemplo: falta de visión (los profesores no participan en un proyecto común), ausencia de liderazgo (directores con bajas expectativas, poco comprometidos), y resultados disfuncionales entre los profesores (reactivos, poca confianza en sí mismos, inestables, con bajas expectativas personales y en referencia a sus alumnos, dificultades en el manejo conductual de la clase).

Por otra parte, en el terreno de la evaluación, los autores se han inspirado principalmente en el estudio de Stufflebeam y Shinkfield (1985), Scriven (1967),

Stake (1967) y Provus (1971) en conjunción con los avances realizados en el campo de la metodología para la medición del valor agregado, específicamente el modelo lineal jerárquico (HLM, por sus siglas en inglés Hierarchical Linear Model), como lo describen Bryk y Raudenbush (1992), Bock (1989) y Goldsteín (1988).

Probablemente el modelo de evaluación más completo ha sido el desarrollado por Stufflebeam et al. (1971), llamado el modelo CIPP, en donde la evaluación ha sido definida como el proceso de esbozar, obtener y proporcionar información útil para juzgar decisiones alternativas. El modelo identifica cuatro tipos importantes de evaluación: evaluación de contexto, evaluación de insumos, evaluación de proceso y evaluación de producto.

En la actualidad no se acepta fácilmente que la evaluación de las escuelas se concentre exclusiva o principalmente en los resultados de los alumnos medidos por test estandarizados, como si éstos fuesen los únicos resultados válidos de la actividad del estudiante y del establecimiento (Gardner, 1995). En el documento “Evaluación de las Escuelas”, Loera, Cázares, García, González, Hernández, y G. de Lozano (2003), sostienen que un sistema de evaluación escolar debe cumplir con una serie de requisitos si quiere proporcionar estimaciones útiles de los efectos de la escolarización; consideran los indicadores de proceso que describen lo qué se enseña y la forma cómo se enseña, e incluyen: el consenso sobre los objetivos de la escuela, el liderazgo de instrucción, las oportunidades de aprendizaje, el clima escolar, el desarrollo del personal y la interacción entre los profesores. Los indicadores de resultado se refieren usualmente al efecto de la escuela en los estudiantes o a proporcionar información sobre otras definiciones de “buenas escuelas”.

En procesos de evaluación realizados en escuelas incorporadas al Programa de Escuelas de Calidad (PEC), coordinados por el Dr. Armando Loera, de manera longitudinal con procedimientos cuantitativos y cualitativos, se encontraron resultados significativos en torno a buenas prácticas pedagógicas en la enseñanza del español y las matemáticas en cuarto grado de primaria. Se caracterizaron buenas prácticas de gestión y propusieron lecciones para la política educativa. Sin embargo, estos resultados, sólo se quedaron en un informe que tuvo un impacto limitado en la definición de estándares para evaluar el currículum, el desempeño docente y la gestión. Es decir, los procesos de evaluación podrán arrojar resultados importantes, pero éstos no tendrán la relevancia, si no son recuperados para retroalimentar las prácticas educativas. Sólo se quedan en informes que se guardan en los cajones de los escritorios.

El contexto

La calidad de la educación es una preocupación especial en la agenda de las políticas educativas. Esta preocupación ha tenido como uno de sus resultados tangibles la motivación por hacerla visible y medible. De manera que no sólo se trata de desarrollar sistemas de medición a nivel nacional, comparando por estratos, regiones o niveles de desarrollo, sino también entre países, dentro de bloques de socios comerciales o entre regiones. Así, por ejemplo, México ha participado en estudios de comparación de rendimientos académicos de la educación básica que se han desarrollado a nivel internacional en fechas recientes.

La dimensión organizacional de la política educativa considera a sus actores (docentes, directivos, alumnos y padres de familia) en su esfuerzo por constituir, en el espacio institucional de la escuela, una comunidad de aprendizaje efectivo y significativo. Los actores, como seres humanos, son mente, cuerpo y espíritu; la mente no es más que el sustento material y racional de la inteligencia significativa, que conoce, explica, crea, imagina, decide, siente, se emociona, sueña, ama y anticipa mundos posibles. Luego, viven al mismo tiempo en un mundo real y construyen un mundo simbólico que da sentido al primero mediante el lenguaje.

Es precisamente, en este trabajo que se pretende indagar cómo viven los distintos actores educativos, su mundo real y simbólico relacionado con los procesos de evaluación a los que son sometidos en los últimos tiempos.

Los procesos de evaluación impuestos desde la política en los últimos años en las escuelas, al implementarse en las instituciones educativas se enfrentan a una cultura escolar establecida y sus efectos se manifiestan en algunos de sus elementos, mismos que son experimentados de diversa manera por los actores educativos, constituyéndose en un obstáculo o en un trampolín a favor o en contra del desarrollo de dichas acciones, generando de esta manera diferencias en los niveles de logro de las escuelas secundarias.

Evaluaciones van y vienen, se evalúan los aprendizajes, el desempeño docente, la gestión, etc., pero la educación en nuestro país sigue igual. No mejoran los procesos ni las prácticas. Existe poca difusión de los resultados de las evaluaciones, pocas veces se dan a conocer a los sujetos evaluados. Las áreas de oportunidad propuestas en los informes se desconocen y no se recuperan para implementar programas de mejora en las escuelas.

Método

De toda la complejidad propia de una escuela, el estudio se centra en el uso de los resultados en procesos de mejora educativa. Se respeta la complejidad y unicidad de la vida escolar, así como las voces de los actores, estudiando variables que pudieran arrojar luz acerca de cómo mejorar la calidad de la educación secundaria en México. Se trabajará con los casos extremos porque posibilitan mayor riqueza y permiten en sus contrastes, identificar procesos y factores que marcan las diferencias entre ellos.

La presente investigación es de corte mixto, comparativo, de estudio de caso. La consideración de las escuelas como estudios de caso, tiene como fundamento que se aborda la percepción que tienen los actores educativos acerca del uso que se da a los resultados de evaluación en procesos de mejora ya que se seleccionan y comparan contextos pre-establecidos y contrastados por su nivel de logro educativo conocido a priori. Este es un estudio de tipo comparativo ya que se han manipulado los escenarios - con base al desempeño escolar de los alumnos - con la finalidad de hacer comparaciones.

Existe además de las informaciones obtenidas por métodos de indagación como la entrevista semiestructurada, el grupo de enfoque y la observación, datos de corte cuantitativo obtenidos a través de cuestionarios. En este sentido, al enfoque primario cualitativo, se le añade un componente cuantitativo que pretende aportar

información útil para la comprensión global y holística del fenómeno estudiado. De ahí el carácter mixto de este trabajo.

En esta investigación se trata de ilustrar lo singular de las escuelas de alto y bajo logro académico, para ello se seleccionaron casos polarizados de escuelas públicas de cuatro entidades de la República Mexicana. En el norte del país: Sonora, por sus altos niveles de logro educativo; por criterio de accesibilidad, Durango; el Distrito Federal por la diversidad de servicios, productos, accesos a la educación; en el sureste, Oaxaca, por sus bajísimos niveles de logro educativo.

Para el caso de Sonora, Durango y el Distrito Federal (D. F.) se elegirán las escuelas concentradas en la base de datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de acuerdo con los puntajes obtenidos en la prueba ENLACE. Las escuelas de Oaxaca fueron seleccionadas de acuerdo a la perspectiva de las autoridades educativas estatales, quienes definirán las de mayor y menor nivel de logro académico.

En cada entidad se elegirán 10 escuelas secundarias públicas: 5 de alto logro y 5 de bajo logro, de acuerdo a los puntajes obtenidos en la prueba ENLACE. Los niveles de logro se definen de acuerdo con dos elementos de referencia de la citada prueba: los resultados por puntaje y por niveles de dominio. Los resultados por puntaje se establecen con una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos produciendo valores que corren de 200 a 800 puntos. Una escala como ésta evita la interpretación tradicional que se acostumbra al tomar el 5 como reprobación y el 6 como aprobación, por ejemplo. Para ENLACE no se tiene un punto de corte de aprobación, debido a que el interés es la medida de los conocimientos y

las habilidades de cada alumno, indica capacidades específicas que pueden detallarse a lo largo de la escala.

En total son 40 escuelas ubicadas en entidades federativas que presentan diferencias importantes, en el aspecto económico, social, cultural y político; 20 con alto nivel de logro y 20 con bajo logro.

Los sujetos de este estudio serán los directivos y los docentes de las escuelas seleccionadas. Se aplicará cuestionario a los docentes de las 40 escuelas estudiadas. El grupo de enfoque se llevará a cabo con 5 profesores con trayectorias laborales mayores a los 10 años y 5 cuya trayectoria sea de cinco años o menos. Las entrevistas semiestructuradas se aplicarán a los directivos de las 40 escuelas.

En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados para lo cuantitativo se aplicará una encuesta, a través de un cuestionario mixto dirigido a los docentes. Este instrumento será validado a través del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Para lo cualitativo se diseñará una entrevista semiestructurada a los directivos, se llevará a cabo un grupo de enfoque con docentes, para lo que la guía de discusión será validada a través de opinión de expertos. Además se realizarán observaciones informales y revisión de documentos.

Procedimiento.

El estudio se llevará a cabo a través de la participación de investigadores de cada una de las entidades, en tres fases:

1. Organización y negociación del ingreso a las escuelas.
2. Diseño y validación de instrumentos.

3. Recolección de información a través de la aplicación de encuesta, entrevistas y grupos de enfoque en las escuelas de las cuatro entidades federativas al mismo tiempo. Se analizarán documentos relacionados con la evaluación.

El análisis de los datos cuantitativos se llevará a cabo con base en los datos que arrojen los cuestionarios aplicados a los docentes y cuyo tratamiento estadísticos se hará a través del software SPSS y categorías preestablecidas.

Para el análisis cualitativo se considerará la información recabada a través de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los directivos y los grupos de enfoque con docentes. El reporte del estudio se hará conforme a categorías analíticas y utilizando el software ATLAS TI como recurso para el vaciado de las entrevistas y los grupos de enfoque.

Avances e inclusiones

Para la primera fase, se organizó el equipo de trabajo de las cuatro entidades federativas para negociar la entrada a las escuelas. Nos encontramos en el diseño de los instrumentos. Se pilotearon algunos, relacionados con estándares de gestión, curriculares y de desempeño docente en escuelas secundarias del D.F. Los reportes de cada tipo de evaluación fueron presentados al colectivo escolar, en versión escrita y oral, con el propósito de tomar decisiones dirigidas al cambio de las prácticas docentes y de gestión educativa.

Algunos hallazgos permiten entender y explicar la influencia de la cultura escolar en los procesos evaluativos y su manifestación en dos tipos de prácticas

evaluativas; una marcada por imágenes y experiencias pasadas, desde la concepción ortodoxa y otra con actuación más propositiva. Además se afirma que las creencias, expectativas, valores de los sujetos, y el poder del evaluador, son aspectos fundamentales para asumir una u otra posición en la acción de los diversos actores.

Referencias

- Ainscow, H. D., Soutworth, & West, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement. A handbook of Staff Development Activities*. Inglaterra: Roudledge.
- Cariola, & Coleman, J. (1990). *Equality en Achievement in Education*. EUA: Bouldes.
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado*. Estudios Públicos, 47.
- Bock, R. D. (1989). *Evaluación Educativa*. EUA: Academia Press.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. EUA: Sage.
- Elliot, J. (1992). *¿Son los Indicadores de Rendimiento Indicadores de Calidad Educativa?* España: Cuadernos de Pedagogía.
- Espinoza, S., & cols. (1995). *Escuelas de Calidad y sus Procesos Organizacionales: un Cambio Hacia el Mejoramiento de la Educación*. Tesis de Licenciatura no Publicada. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile..
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. España: Paidós.
- Glass, D. V. (1978). *Población y Cambio Social: Estudio de Demografía Historia*. España: Tecnos.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill. 4ta. Edición.
- Hopkins, R. (1994). *Narrative Schooling: Experiential Learning and the Transformation of American Education*. EUA: Teachers Collage.
- Loera, C. O., García, G. M., Hernández, R. & G. de Lozano, M. A. (2003). *El Estado Inicial de las Escuelas Primarias de las Escuelas de Calidad. Informe Ejecutivo sobre los Indicadores de la Línea de Base*. Heurística Educativ. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/pec/Documentos/Evaluaciones%20de%20Heuristica/Reporte_Ejecutivo.pdf
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. España: Alianza.
- Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Inglaterra: OFSTED/Institute of Education University of London.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy Evaluation*. EUA: McCutchan Publishing.

- Rivera, A. (2002). Paradigmas y Modelos de Evaluación Educativa en instituciones de Educación Superior en Durango. Tesis de Maestría no publicada. México: UPN.
- Rivera, A. (2006). Modelos para la Evaluación de las Escuelas. Organización, Gestión y Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y Propuestas. México: UPN - Más Textos.
- Rivera, A. (2007). Análisis de la Práctica Pedagógica de Dos grupos de Alto y Bajo Logro Académico en Matemáticas de Cuarto Grado de Primaria. Evaluación de la Práctica Pedagógica a Través del Video. México: UPN - Más Textos.
- Rivera, A. (2010). Cultura Escolar y Evaluación en Cuatro Escuelas Secundarias. Gestión de la Educación Básica. México: UPN.
- Rutter, M. B., Mortimore, O. J. & Smith, A. (1979). Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children. EUA: Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillma, J. & Scriven, M. (1967). Concepción y Fabricación de Mobiliario Escolar: Una Evaluación. Francia: UNESCO.
- Servat, B. (1995). Gestión de Recursos Humanos en el Centro Escolar. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Stake, R. (1967). Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares. España: Graó.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). Para Cambiar Nuestras Escuelas. Refundir la Eficacia y la Mejora. España: Octaedro.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1985). Evaluación Sistemática: Guía Teoría y Práctica. España: Paidós.
- Zárate, G. (1992). Experiencias Educativas Exitosas: Un Análisis a Base de Testimonios. Estudios Públicos, 47.

CAPÍTULO III EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

FACTORES NORMATIVOS QUE FAVORECEN LA EFICIENCIA TERMINAL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS DE LA UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO, MÉXICO.

Leticia Josefina Macías Chávez
Facultad de Ciencias Químicas UJED
María del Socorro Vázquez Mendieta
Facultad de Ciencias Químicas UJED
Martha Elia Muñoz Martínez
Facultad de Ciencias Químicas UJED

Resumen

El presente estudio tiene como finalidad proporcionar información de las políticas educativas oficiales, tanto nacionales, estatales e institucionales, además de organismos evaluadores como COMAEF, que abordan el proceso de la eficiencia terminal, en el nivel de licenciatura en las Instituciones de Educación Superior (IES), y la correspondiente a la que ejercen los comités evaluadores para este rubro, en la Carrera de Químico Farmacéutico Biólogo de la Facultad de Ciencias Químicas, de la Universidad Juárez del Estado de Durango. El análisis de la información considera que existen elementos que inciden de forma articular en la normatividad en general, para determinar y asegurar una eficiencia terminal con calidad y que además pueden contribuir a elevar dichas tasas. Algunas propuestas a considerar son asegurar la permanencia del alumno, selección de las formas de ingreso y egreso, asegurar la eficiencia de los sistemas tutoriales.

Palabras clave: Eficiencia terminal, normatividad, comités evaluadores.

Introducción

La educación superior se concibe como un proceso formativo disciplinario y cultural cuya tarea social es la formación de profesionistas, investigadores y técnicos útiles a la sociedad (Llarena, 1991). Como parte de este proceso, la eficiencia terminal (ET) se ha definido de muy diversas maneras, la que relaciona de manera cuantitativa el número de egresados con el número de primer ingreso, en una cohorte que cubra el tiempo de duración de una carrera, como instrumento de medición; y de acuerdo con

Pérez (2006), la ET es el porcentaje de alumnos graduados en relación a los que ingresaron y la definen en términos del producto final y los insumos utilizados.

El egreso puede estar dado por la culminación y aprobación de las materias del plan de estudios, cumplimiento de servicio social, prácticas profesionales y otras actividades de formación integral, y la titulación como el momento en que se cumplen todos los requisitos para obtener el título: defensa de tesis, obtención de créditos, y evaluaciones externas.

El uso de la ET empieza a tener mayor difusión en México desde los años sesenta, cuando comenzaron los esfuerzos más sistemáticos por establecer procesos de planeación e investigación educativas que fuera más acordes con los procesos metodológicos e instrumentales que emprenden los organismos especializados en educación en el mundo como los que se consideran en la UNESCO (Gómez, 2001).

El Artículo Tercero Constitucional establece la obligatoriedad de la educación media superior para lograr la cobertura total a más tardar en el ciclo escolar 2021 - 2022, e impacta en una creciente demanda de ingreso a la educación superior en todas las entidades federativas del país, lo que requiere profundizar la Reforma Integral de la Educación Media Superior para el mejoramiento de la calidad, la disminución del abandono escolar y el aumento del índice de transición a la educación superior, con un impacto positivo en la ET. Estimaciones realizadas para el alcance de las metas propuestas, indican la necesidad de aumentar el nuevo ingreso en un 67% para la tasa bruta de cobertura de educación superior a nivel nacional, en la modalidad escolarizada y en un 80% para la tasa bruta de cobertura total.

Otros países han sustentado su modelo de desarrollo en una política con estas características, confiriendo a la educación, la ciencia y la tecnología, la función de eje del desarrollo nacional.

En los retos que presenta la sociedad mexicana en un entorno de globalización, de mundialización del conocimiento y avances científicos y tecnológicos cada vez más acelerados, se requiere pasar a una nueva fase de diseño, instrumentación y evaluación de las políticas federales, estatales e institucionales para el desarrollo de la educación superior (López, 2012).

Finalidad de aumentar la eficiencia terminal

En la educación superior se requiere aumentar los índices de la eficiencia terminal, lo que implica una investigación en el campo educativo que permita búsquedas continuas e interrogantes, para encontrar las causas de los estudiantes que no llegan a concluir sus estudios, y en base a eso buscar alternativas para llegar alcanzar dicha eficiencia. Aunado a ello, es importante encontrar la afinidad que tiene la eficiencia terminal con las políticas educativas internacionales, nacionales e institucionales, para identificar cuáles son los factores comunes que aseguren el cumplimiento con los requisitos de conclusión de los estudios, atendiendo a la relevancia en la calidad que las nuevas políticas educativas plantean.

Propósito general

Identificar los organismos oficiales normativos que determinan una eficiencia terminal de calidad en la educación superior, en la Facultad de Ciencias Químicas (FCQ) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), en la licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo.

Antecedentes. Eficiencia terminal en la (UJED)

Durante la última década (del ciclo escolar 2000 - 2001 al 2009 - 2010) el Sistema Educativo en el estado de Durango registró avances importantes en el posicionamiento nacional en cuanto a indicadores relacionados con los procesos y resultados educativos, tal como en la educación superior, cuya deserción disminuyó del 7.6 al 1.9%, pasando del décimo primer al primer lugar (PED, 2011 - 2013).

Actualmente la UJED cuenta con programas que favorecen la eficiencia terminal, uno de los cuales lo es el de tutorías, con el fin de incrementar la eficiencia de egreso y titulaciones en las instituciones de nivel superior, así como la aprobación del examen general de ingreso, el cual es un indicador de segunda generación para la Secretaría de Educación y para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Al igual que la tutoría, la movilidad es un aspecto esencial que se toma en cuenta para contribuir a elevar la calidad de la educación superior y mejorar la eficiencia terminal.

En los anuarios estadísticos de la UJED, en el año 2010 la eficiencia terminal (de la propia universidad) fue del 42.9%, siendo la carrera de Químico Farmacéutico

Biólogo la segunda con eficiencia terminal alta, ya que el rango para este indicador oscila del 12.8% al 61.4% (Castro 2011). Con respecto a la estadística de la FCQ, menciona que las cifras de ET es de 67.21% en el 2010, de 45% en el 2011 y de 25% en el 2012 (UJED, 2010 - 2012).

Teorías que fundamentan la eficiencia terminal

Desde la perspectiva de la Teoría de Sistemas, la ET es interpretada para analizar el funcionamiento del sistema escolar (Rangel, 1979) en la lógica del análisis “función - producción de la Educación”, como un indicador del rendimiento de las escuelas a partir de la relación insumo/producto (Gálvez, 1974).

Por otro lado se encuentra la concepción que ubica a la eficiencia terminal a partir de la Teoría de la Reproducción Escolar, como una categoría referencial en el análisis del crecimiento de la población estudiantil (Covo, 1973), que interpreta a la ET teniendo como sustento la Teoría de las Formaciones Sociales y de la Dependencia, como un indicador cuantitativo de la selectividad a lo largo de la trayectoria escolar de la población estudiantil (Granja, 1983).

Limitaciones del método de cálculo de la eficiencia terminal

Las definiciones que se han venido mencionando suponen la existencia de cohortes transversales del tamaño de una generación regular. La dificultad de identificar cohortes reales propone usar el término “cohortes aparentes”, pues al contabilizar

egresados en un periodo dado necesariamente se incluye a alumnos pertenecientes a otras generaciones.

Aún más, tendríamos que preguntarnos ante la generalización del currículum flexible en las IES que supone el avance académico a un ritmo individual, ¿cuál es el concepto de generación? y ¿cuánto dura una generación? Así, parece que aun el concepto de cohorte aparente ya no resulta viable (Martínez, 2001).

La eficiencia terminal y la titulación

La titulación como proceso académico se ubica en el campo educativo de la eficiencia terminal, para IES es un indicador con implicaciones cuantitativas y cualitativas que expresa, por una parte, la relación ingreso – egreso - titulación medido por generaciones, y por la otra, es una expresión de la calidad del proceso de la formación académica de los estudiantes, en especial la del proceso enseñanza aprendizaje (Muñoz, 1993).

Normatividad Oficial Mexicana

El Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018 muestra la capacidad del sistema educativo para avanzar en el mejoramiento del flujo escolar, en la medida en que el indicador sea más alto se manifestará un manejo más eficiente y efectivo de los recursos destinados a la educación.



En los últimos tres años, las cifras de la ET se han mantenido estables y los valores estimados para los años 2011 y 2012 son de un 71.2%, mientras que para el año 2013 de 71.1%.

El Plan Estatal de Desarrollo de Durango (2011 - 2013) tiene como objetivo asentar educación de calidad, disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro, lo que se puede generar mediante propuestas de mejora como las de ampliar la operación de los sistemas de apoyo tutorial, garantizar el establecimiento de vínculos formales de interacción entre las instancias que generan las evaluaciones y las áreas responsables del diseño e implementación de la política educativa.

Cabe mencionar que en la primera década del siglo XXI (ciclo escolar 2000 - 2001 al 2010 - 2011), se ha tenido un incremento de un 8% en el total de alumnos en el sistema educativo estatal (PND 2013-2018).

En la Educación Superior en el Siglo XXI, las IES centran su atención en la formación de sus estudiantes y cuentan con programas integrales que se ocupan del alumno desde antes de su ingreso hasta después de su egreso y buscan asegurar su permanencia y desempeño, así como su desarrollo pleno.

A través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como apoyo a las IES, la eficiencia terminal contribuye dentro de sus fines, al cumplimiento del Plan Sectorial de Educación 2007 - 2013, al incluir el Examen General de Egreso a la Licenciatura (EGEL) como una opción más de titulación.



Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica (COMAEF)

La misión de este consejo es ser el organismo que fomenta la enseñanza y la práctica de las ciencias farmacéuticas en México, a través de la evaluación y acreditación periódica de los programas académicos a todos los niveles establecidos por el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES), en las instituciones de educación superior y de educación continua del área de Farmacia, y considera que el perfil de egreso debe señalar los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que los alumnos tendrán al concluir los estudios previstos en el programa académico en Ciencias Farmacéuticas; y el perfil deberá ser congruente con los objetivos del programa. Algunas de las características aplicables al programa de estudios son:

- Evidencia de que la selección de los alumnos se hace con criterios académicos, y que su perfil real de ingreso es congruente con el perfil de egreso establecido en el currículum.
- Evidencia documental del estudio sistemático de los índices de reprobación, deserción y bajo rendimiento por asignatura.
- Evidencia documental de la eficiencia terminal y de titulación en los últimos cinco años.
- Programas de tutorías académicas individuales y grupales, así como de servicios de apoyo al aprendizaje y al desarrollo integral de los alumnos.

Normatividad Oficial Institucional

Toda la normativa bajo la cual se maneja la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Juárez del Estado de Durango se deriva de diferentes documentos oficiales de la misma universidad, tal como la Ley Orgánica que establece en sus objetivos estratégicos actualizar y aplicar la propia normatividad vigente.

En la Guía para el Diseño Curricular con un Enfoque en Competencias 2010, se define al perfil de egreso como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que durante la carrera profesional, el estudiante desarrollará en términos de competencias y que son necesarias para considerar que se ha cumplido con los requerimientos de una formación de calidad en determinada profesión, y considera que se definan las diversas formas de titulación y apoyos para asegurar la ET del alumno.

En el Modelo Educativo de la UJED (2010) los planes de estudios son las enseñanzas organizadas por una universidad que conducen a la obtención de un título universitario. Hablar de titulación en un plan de estudios es fundamental, ya que permite contar con uno de los indicadores esenciales de su calidad, la eficiencia terminal; en donde las diferentes opciones, su accesibilidad y tiempo invertido, entre otros aspectos, contribuirán a que el estudiante lleve a término sus estudios.

En el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2005 - 2020, en las políticas internas de la Facultad de Ciencias Químicas se establece que se fijará un procedimiento para la actualización de la normatividad, haciéndola congruente con las políticas institucionales internas y con los lineamientos externos, y propone que



se efectúen nuevos mecanismos de selección de ingreso, así como darles seguimiento a los estudiantes y proporcionar opciones para su egreso.

Programa Educativo de la Carrera de Químico Farmacéutico Biólogo (QFB)

En el programa educativo de licenciatura en Químico Farmacéutico Biólogo (2006), apartado IX, con relación a la ET, se presenta el perfil de ingreso y egreso, además se proponen las opciones de titulación. El apartado de perfil de egreso señala que el egresado de la carrera de QFB de la UJED de la Cd. de Durango, desarrollará conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para servir a la sociedad, en la regulación de medicamentos, y agentes de diagnóstico, de acuerdo a la normatividad del país y a las recomendaciones internacionales. En dicho programa también se indican las diversas opciones de titulación.

La visión que tiene la FCQ considera la calidad académica al formar profesionistas competitivos y productivos, al aprovechar la formación integral recibida derivada de las ofertas educativas de demostrada calidad, al ser programas evaluados y acreditados periódicamente.

Conclusión

Para cumplir el propósito del análisis de la eficiencia terminal se analizaron documentos de la normatividad oficial mexicana, de organismos como el de Consejo Mexicano para la acreditación de la educación Farmacéutica (COMAEF), Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES); de organismos

gubernamentales como Plan Estatal de Desarrollo y los planes institucionales, el Modelo Educativo de la UJED, y Programa Educativo de la Carrera de QFB.

En ambas revisiones de la normatividad oficial nacional y estatal, hay congruencia en fundamentar los elementos que coinciden para una eficaz eficiencia terminal con calidad. Los factores que coinciden en ambas normatividades son: disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre uno y otro nivel a través de apoyo tutorial, con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión oportuna de sus estudios; nuevos mecanismos de selección de ingreso, actualización continua, flexibilidad, movilidad, asesorías personalizadas, mayores opciones de titulación, actualización de programas de estudio y contenidos y congruencia con la normatividad.

Referencias

- UJED. (2010-2012). *Anuario de la Universidad Juárez del Estado de Durango*. México: UJED.
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Farmacéutica (COMAEF). (2010). *Manual: México*
- Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES)*. México.
- Castro, H. L. (2011). *Primer Informe de Actividades de la Universidad Juárez del Estado de Durango*. México: UJED.
- Covo, M. (1973). *Conceptos Comunes en la Metodología de la Investigación Sociológica*. México: Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM.
- Granja, J., Juárez, R. & De Ibarrola, M. (1983). Análisis Sobre las Posibilidades de Permanencia y Egreso en Cuatro Instituciones de Educación Superior del Distrito Federal, 1960-1978. *Revista de la Educación Superior*, XII (47). México: ANUIES.
- Jacques, L. (2001). La Evaluación en la Enseñanza Superior. *Revista Diálogo Educativo*, 2 (4). Brasil: Pontificia Universidad Católica do Paraná.

- Llarena de Thierry, R. (1991). *El Impacto y Perspectivas de la Planeación de la Educación Superior. Reforma y Utopía*.
- López, C. R. (2012) *Inclusión con Responsabilidad Social. Una Nueva Generación de Políticas de Educación Superior*. México: ANUIES.
- López, Z. R. (1996). *Políticas de Ingreso a las Instituciones de Educación Superior*. *Revista de la Educación Superior*, 99. México: ANUIES.
- Martínez, R. F. (2001). *Estudio de la Eficiencia en Cohortes Aparentes. Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. Serie Investigaciones. México: ANUIES.
- Navarro, R. (2004). *Educación a Distancia y Eficiencia Terminal Exitosa: El Caso de la Sede Tejupilco en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey*. *Revista de Educación a Distancia*. México.
- Pérez, G. J. (2006). *La Eficiencia Terminal en Programas de Licenciatura y su Relación con la Calidad Educativa*. *REICE*, 4 (1).
- Gobierno del Estado de Durango (2011). *Plan Estatal de Desarrollo Durango (PED) 2011 - 2013*. México. Autor.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013–2018*. México. Autor.
- Rangel, G. A. (1979). *La Educación Superior en México*. *Jornadas*, 86. México: El Colegio de México.
- Rosario, M. V. & Aguirre, T. M. (s/f). *Eficiencia Terminal y Calidad Académica en las Instituciones de Educación Superior*. México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, J. A. (2001): *Los Egresados de la Universidad de Guadalajara Frente a la Globalización: un Enfoque a Partir de la Eficiencia Terminal y Calidad Académica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, P. R. (s/f). *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*. México: CESU - UNAM.
- UJED. (2010). *Modelo educativo de la Universidad Juárez del Estado de Durango*. Durango. Autor.
- UJED. (2010). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2012-2013*. México: UJED.
- Valarino, E. (1994). *Todo Menos Investigación*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (3). México.



LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN NORMAL

Azucena Villa Ogando

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

Resumen

La implementación de la Reforma Curricular de la Educación Normal 2012 trae consigo una transformación en las prácticas docentes, lo que incluye un cambio en el enfoque, los instrumentos y los fines de la evaluación. Analizar este proceso de cambio desde el atisbo de los actores involucrados es el propósito de la presente investigación, en la que a través de grupos focales de discusión con maestros y estudiantes de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo se busca integrar información complementaria sobre los conocimientos, las fortalezas, las debilidades y las necesidades que perciben profesores y alumnos con respecto al tema.

Palabras clave: Evaluación, reforma curricular, grupo focal.

Problema de estudio

En la presente investigación se aborda la evaluación en el marco de la Reforma Curricular de la Educación Normal, toda vez que los planteamientos emanados de los nuevos planes y programas de estudio para la formación de maestros, suponen una transformación profunda en el profesorado con relación al enfoque, los procedimientos y los empleos de la evaluación. Esta transformación también alcanza a los alumnos en el sentido de que se pretende que superen el papel pasivo que tradicionalmente han asumido frente a la evaluación.

Perrenoud (2008) es enfático al señalar que la evaluación no es una cuestión minúscula, para ella se trabaja, se toman múltiples decisiones, se negocia; y esa tarea recae principalmente en el docente, aunque sus resultados no sólo lo implican a él, sino que impactan más allá. La cuestión está en cómo se evalúa y cuáles son los usos que se le dan a esa evaluación. Así, desde las visiones más tradicionales,

asociadas a la evaluación como medición, hasta las más modernas que se refieren a la evaluación formativa, el profesor se encuentra ante una gran tarea: evaluar.

En el marco de la Reforma Curricular de la Educación Normal, la evaluación es entendida como “... un proceso activo y consciente en la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende” (Diario Oficial de la Federación, 2012, p.31).

Este concepto entra dentro de la visión de la evaluación formativa, descrita por Shepard (2006) como una evaluación holística e integral, que tiende a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, brindando a los estudiantes las estrategias necesarias para elevar su aprovechamiento académico y su aprendizaje.

Como vemos, el enfoque de la evaluación ahora pasa del protagonismo del maestro al protagonismo del alumno, del juicio del profesor a la comprensión profunda del alumno acerca de sus procesos de aprendizaje.

Falk (2003) insiste en que la evaluación formativa proporciona necesariamente a los profesores una guía para la instrucción, pues este proceso va señalando las tácticas a emplear a medida que los estudiantes van progresando, indicando las tareas subsecuentes en un constante ir y venir de información útil para mejorar la enseñanza.

En consonancia con Falk, el Diario Oficial de la Federación (2012, p. 33) considera que la evaluación formativa que caracteriza la Reforma de la Educación Normal es:

...un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de la comparación con un marco de referencia constituido por las competencias,

sus unidades o elementos y los criterios de desempeño, y en identificar aquellas áreas que requieren de ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil y en cada uno de los cursos del plan de estudios.

Shepard (2006) señala la necesidad de que la evaluación formativa sea parte integral y transversal de todas las actividades del profesor y de los estudiantes. Por su parte, Wiggins y McTighe (1998), mencionan que es indispensable que las evaluaciones manifiesten el logro de los objetivos de y no solamente midan resultados; consideran estas prácticas esenciales para una buena enseñanza. VVAA (2009), menciona que la evaluación del desempeño escolar puede elevar los estándares y mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas, y que es importante ayudar a los docentes a utilizar la evaluación como parte integral del aprendizaje para mejorar los niveles de logros de sus estudiantes.

El modelo de evaluación formativa requiere que tanto el maestro como el estudiante tengan una comprensión compartida de los objetivos del aprendizaje. En la teoría cognitiva, las metas deben definirse explícitamente y ser visibles para los estudiantes. En la teoría sociocultural, una comprensión del objetivo se construye conjuntamente mientras el estudiante recibe ayuda para mejorar su desempeño.

Es importante también que los maestros sean capaces de brindar una retroalimentación eficaz, analizar el trabajo del estudiante e identificar los patrones de errores y las lagunas que más atención requieren.

Sadler (1989) indica que el modelo de evaluación formativa tiene por objetivo mejorar la enseñanza y el aprendizaje al permitir pensar y repensar sobre los propios procesos de enseñar y aprender.

El enfoque de evaluación formativa en el trabajo por competencias implica un cambio en el papel de los agentes de la evaluación; así, ya no son solamente los profesores quienes evalúan a los alumnos, sino que se diversifican los roles: los alumnos se evalúan entre sí, se evalúan a sí mismos y evalúan al profesor; el maestro evalúa los procesos y los productos durante todo el proceso, pero no con el único fin de rendir una calificación, sino con la intención de mejorar la enseñanza y ajustar la ayuda educativa para cada alumno.

Al respecto, Falk (2003) señala que la evaluación formativa basada en competencias permite comprender las estrategias de los diversos aprendices, facilitar una guía para la enseñanza, cambiar la manera de enseñar de los profesores y promover la colaboración y la indagación del profesorado; todo lo anterior permite afrontar el reto de la enseñanza responsiva: enseñar para el estudiante.

Sin embargo, al margen de todas las afirmaciones a favor de la evaluación formativa, nos encontramos con las verdaderas prácticas de los profesores, con las resistencias al cambio y con las interpretaciones erróneas de los enfoques propuestos.

Todo esto es presentado por Perrenoud (2008) como verdaderos frenos para el cambio de las prácticas de evaluación, y es preciso reconocerlos para estar en condiciones de “quitar el freno” a esos cambios necesarios para transitar a nuevas y mejores formas de evaluación, como la propuesta en la Reforma Curricular.

El problema de investigación gira en torno al reconocimiento de las percepciones de profesores y alumnos con respecto a la evaluación en el marco de la Reforma Curricular de la Educación Normal: ¿qué sabemos?, ¿qué creemos?,

¿qué sentimos?, ¿cuáles son nuestras fortalezas, debilidades y necesidades en relación a este tema?

Pasar de una zona de cierto confort con respecto a las prácticas evaluativas, a otra zona en la cual se exigen nuevas capacidades del profesor y un papel más activo de los estudiantes, implica un estado de duda, de pensar y repensar la práctica, las actitudes y los saberes, estado que vale la pena investigar.

Objetivo general

- Reconocer las percepciones de maestros y estudiantes con respecto a la evaluación en el marco de la Reforma Curricular de la Educación Normal.

Objetivos específicos

- Conocer la información de que disponen maestros y estudiantes con relación a la propuesta de evaluación de la Reforma Curricular de la Educación Normal.
- Distinguir las fortalezas, debilidades y necesidades de los actores involucrados en torno al enfoque de evaluación de la Reforma Curricular de la Educación Normal.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de alcance descriptivo a través de los grupos focales de discusión; estos grupos concentran su atención en un tema específico de estudio e investigación, en torno al cual se discute a través de la interacción discursiva entre los miembros del grupo.

La metodología de investigación a través de grupos focales reconoce la diversidad y la pluralidad de ideas, valores, experiencias y sentimientos, al intercambiar y contrastar opiniones sobre un mismo tema en un tiempo relativamente corto.

Este intercambio de ideas no puede ni debe ser considerado como un espacio que promueve el conflicto o la contradicción, sino como un escenario que da lugar a descripciones complementarias; en palabras de Martínez (s/f) la idea de complementariedad fue introducida por Niels Bohr desde el campo de la física, pero se ha empleado en otras ramas, incluida la investigación, al reconocer que las distintas visiones sobre un mismo tema son complementarias entre sí, toda vez que cada parte o persona percibe una parte de la realidad que otro ignora. La integración de estas perspectivas abre la puerta a explicaciones más lógicas y holísticas sobre una temática en particular.

El grupo focal funciona pues bajo el principio de complementariedad, mismo que permite que conceptos tradicionales en investigación, como subjetividad y objetividad, sean superados por un concepto más amplio, el de enfoque.

El concepto de enfoque alude a la apreciación de los involucrados con respecto al tema central de la discusión. En este sentido, el grupo focal pretende

reconocer los diferentes enfoques de los sujetos de la investigación para integrarlos después en un todo coherente integrado por los “fragmentos de verdad” de los participantes.

En el intento de recuperar las percepciones del tema del nuevo modelo de evaluación propuesto en la Reforma Curricular de la Educación Normal, se propuso la integración de un grupo focal de discusión integrado por docentes formadores, y otro por estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo de Santa María del Oro, El Oro, Dgo.

En los grupos focales, la interacción se da sin restricciones, pues los integrantes externan con libertad sus puntos de vista sobre un tema en particular, y ese encuentro cara a cara con otros involucrados o interesados en ese tópico, resulta muy productivo y estimulante.

El coordinador de la actividad, o investigador, no influye en los comentarios de los integrantes del grupo focal, solamente anima a la interacción discursiva y dirige la sesión de tal manera que no se pierda de vista la pregunta central de la conversación y las unidades que se proponen para su análisis.

La presente investigación fue planteada con una pregunta generadora y cinco unidades de análisis y discusión, organizadas bajo un esquema de constelación, tal como se muestra en la figura 1.



Figura 1 Representación gráfica de la problematización
Fuente: Elaboración propia.

La elección de los participantes no se hizo atendiendo a criterios estadísticos, sino más bien estructurales, fueron invitados seis maestros y ocho estudiantes a la integración de los grupos de discusión, considerando criterios tales como: licenciatura y semestre al que pertenecen, procurando que participaran maestros y alumnos de ambos programas educativos y de los semestres en los que están en marcha los planes 2012; sexo, atendiendo a la incorporación equitativa de hombres y mujeres en los grupos focales; años de antigüedad en el servicio docente, integrando profesores de entre cinco y 15 años de servicio en la Escuela Normal; postura ideológica, en este sentido se integraron profesores y estudiantes con diversas

visiones, experiencias y saberes en relación al tema de investigación, con el fin de alimentar la pluralidad y la complementariedad del grupo focal.

La duración de las sesiones es de una hora y media cada una, y en el transcurso de las mismas el investigador graba la conversación y toma notas de la sesión bajo el consentimiento de los participantes.

Posteriormente, se procedió al análisis de texto libre por medio de códigos, siguiendo los pasos para el análisis de datos cualitativos enunciados por Fernández (2006):

- Obtención de la información a través de grupos focales de discusión
- Captura, transcripción y ordenamiento de la información
- Codificación de los datos obtenidos: consiste en agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares.
- Integración de la información: consiste en relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

Discusión de resultados parciales

Los resultados que se presentan en este momento son parciales, pues solamente se ha llevado a cabo la fase de grupo focal con docentes; posteriormente se efectuará el grupo focal con estudiantes, con el fin de contrastar las opiniones de los maestros con las de los alumnos para complementar ambas visiones.

Las apreciaciones de los profesores en relación a la pregunta central que fue planteada: ¿Qué conocen acerca de la evaluación por competencias en el marco de la reforma de la educación normal?, fueron agrupadas en las siguientes categorías:

- Información que han recibido sobre la evaluación en la Reforma Curricular de la Educación Normal
- Fortalezas que presenta esa propuesta de evaluación y que los maestros consideran poseer para evaluar bajo este enfoque
- Limitaciones de la propuesta de evaluación y de los maestros para evaluar de acuerdo a los lineamientos de la Reforma Curricular
- Necesidades que los maestros detectan en ellos mismos y en los estudiantes en relación al tema

Respecto a la primer categoría, los maestros coinciden en que la información acerca de estos nuevos modos de evaluar ha sido insuficiente pues la implementación de la Reforma Curricular no fue tan gradual como debería haber sido, al entrar en vigor los profesores contaban con pocos elementos para trabajar por competencias y, por ende, para realizar una evaluación acorde con ese enfoque.

A pesar de la insuficiente información que los maestros refieren, mencionan que la evaluación debe ser formativa y estar en consonancia con las competencias marcadas para cada espacio curricular. También afirman tener conocimientos sobre algunos instrumentos de evaluación como las rúbricas, las escalas estimativas y las listas de cotejo, útiles para evaluar las evidencias o productos de aprendizaje que marcan los planes. Respecto a la diversificación de los agentes que evalúan, hablan

sobre el papel del alumno al autoevaluarse, evaluar a sus compañeros y al mismo docente.

Esta información teórica ha sido recabada en diversos cursos programados por la escuela y por el estudio independiente de los maestros, sin embargo ellos consideran que hace falta un acompañamiento eficaz que los ayude a transitar del saber al saber hacer; mencionan también que la falta de unificación en este tema da lugar a que cada profesor interprete el enfoque a su manera y abre la puerta a la tergiversación del mismo.

Las fortalezas que los maestros han encontrado se refieren al empleo de instrumentos diversificados; al carácter formativo, integral y constante de la evaluación, que si es bien ejecutada puede dar cuenta del proceso de aprendizaje de cada estudiante; también hacen alusión a la conveniencia de que los alumnos estén enterados de lo que se espera de ellos.

En cuanto a las debilidades que detectan, se encuentra la gran inversión de tiempo que exige esta forma de evaluación, pues señalan que el llenado de los instrumentos y el acompañamiento de los procesos individuales que se sugieren es tardado; asimismo, consideran que la falta de una verdadera formación docente para la evaluación por competencias es la mayor limitante y debilidad, pues cada maestro ha interpretado la evaluación de las competencias a su manera y a veces la preocupación por “el producto” es más importante que la preocupación por el proceso de aprendizaje del alumno; a esto se le agrega la confusión que ha surgido en relación al valor que ha de darse a los aspectos cuantitativos y cualitativos del aprendizaje.

Además, los profesores consideran que la mayoría de los alumnos no están preparados para entrar en esta dinámica de evaluación y hay que luchar contra la cultura del examen, del trabajo individualista y de la heteroevaluación exclusiva, para dar paso a otros mecanismos de evaluación, al trabajo en equipo y a la coevaluación y la autoevaluación de manera auténtica.

Hay maestros que manifiestan sentirse “perdidos” ante esta propuesta y la mayor necesidad que ellos presentan es la capacitación en el enfoque de evaluación y en el diseño y empleo de instrumentos diversos que les permitan realizar una evaluación formativa que de verdad les permita conocer el nivel de competencia logrado por los alumnos y la ayuda que requieren del docente. Además señalan que esta capacitación debe ser previa al trabajo con los estudiantes y que deben unificarse ciertos criterios a nivel nacional respecto a la evaluación en el marco de la Reforma.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación (2012). *Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar, publicado el 5 de agosto de 2012*. México: Autor.
- Falk, B. (2003). *El aprendizaje profesional a través de la evaluación*. Lieberman, A. y Miller, L. (eds.). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, L. (2006). *Fichas para investigadores. Cómo analizar datos cualitativos*. Butlletí La Recerca. Institut de Ciències de l'Educació: Universitat de Barcelona.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Martínez, M. (s/f). *Los grupos focales de discusión como método de investigación*. Recuperado el 16 de noviembre de 2013. Disponible en <http://miguelmartinezm.atspace.com/gruposfocales.html>

- Perrenoud, Ph. (2008). *Los procedimientos ordinarios de evaluación: frenos para el cambio de las prácticas pedagógicas. La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Sadler, R. (1989). *Assessment and Evaluation Research Unit*, Department of Education. University of Queensland: Australia.
- Shepard, L. A. (2006). *Evaluación formativa. La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- VVAA (2009). *Lecturas sobre la evaluación y el aprendizaje. Evaluación para el aprendizaje: Educación Básica Primer Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



LICENCIADOS EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y CIENCIAS POLÍTICAS: UN ESTUDIO DE EGRESADOS DESDE LA BUAP

Rogelio Alonso Rivera
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Jorge Alejandro Fernández Pérez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

Para materializar la excelencia educativa necesaria para la formación de profesionales en el siglo XXI, es importante incrementar las acciones en las etapas de evaluación educativa mediante herramientas que garanticen la calidad de este proceso; principalmente al determinar las condiciones de la práctica profesional como la descripción precisa del ejercicio laboral calificado en un tiempo y espacio específico. El enfoque del presente artículo es cuantitativo con el propósito de explorar el impacto que han tenido los egresados de la Licenciatura en Administración Pública y Ciencias Políticas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla desde su generación 2003-2008 a partir de su quehacer profesional como contribución en los procesos de planeación y evaluación educativa desde una perspectiva pedagógica e institucional.

Palabras clave: egresados, licenciatura

Introducción

La relación entre un perfil de egreso y la práctica profesional desarrollada por el egresado han constituido la necesidad para realizar estudios que puedan brindar información más certera para que las Instituciones de Educación Superior (IES) obtengan el conocimiento necesario para realizar sus procesos de planeación y evaluación educativa.

Dentro del planteamiento del problema se observó que en este perfil de egreso quedó establecido el desarrollo de capacidades, actitudes y valores que el Licenciado en Administración Pública y Ciencias Políticas (LAP y CP) debe poseer para insertarse de manera directa en el mercado laboral; sin embargo, a pesar de lo

anterior, mediante pláticas sostenidas con algunos egresados de esta Licenciatura se mencionó la ausencia de seguimiento en su práctica profesional.

Así mismo, se observó que a la fecha existen algunos estudios formales que han permitido conocer la situación de los egresados de la LAP y CP, es el caso del Programa Institucional de Seguimiento de Egresados de la BUAP y del Análisis Estadístico de Egresados 2004-2009 de la Facultad de Administración de la misma casa de estudio, sin embargo, en este espacio universitario no se contó, en primer lugar, con un seguimiento periódico y continuo de sus egresados y, en segundo término, los estudios que se han realizado no han profundizado la situación de los egresados en cuanto a su práctica profesional desde su ubicación y situación laboral, desde su formación profesional al no contemplar elementos que directamente pertenecen a su plan de estudios al no tomar en cuenta el tipo de relación que existe entre su empleo y perfil de egreso; además de aspectos relacionados con su proceso de educación continua y desarrollo profesional.

El objetivo general de este trabajo fue realizar un estudio de egresados mediante su opinión y experiencia personal como fuente válida de información; los objetivos particulares se constituyeron a partir del conocimiento sobre las características de su ubicación y situación laboral como la práctica profesional para identificar las condiciones de inserción dentro de su correspondiente campo de trabajo, así mismo, del conocimiento sobre la relación que existe entre su empleo y perfil universitario para determinar si los egresados de la LAP y CP se encontraban trabajando en un empleo relacionado con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos desde su proceso formativo y, finalmente, sobre las características relacionadas con su continuidad formativa y su capacitación profesional.

Metodología

El diseño de esta investigación se realizó a través del método cuantitativo para la obtención y análisis de datos numéricos referentes a la información de los egresados; se trató de un estudio descriptivo al haber conocido un contexto específico como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Así mismo, fue de tipo exploratorio por tratarse de una metodología aplicada a un problema poco estudiado. Los sujetos que participaron en la elaboración de este trabajo fueron los egresados pertenecientes a la generación 2003-2008, una población que tiene cuatro años de haber concluido su formación universitaria. La muestra utilizada fue de tipo no probabilístico ya que la elección de los sujetos se determinó en función de la posibilidad de acceder a ellos. Un dato importante es que el total de egresados titulados en esta generación fue de cien. (BUAP, 2010)

Para la recolección y obtención de información se utilizó un cuestionario compuesto por 45 reactivos el cual se dividió en cinco apartados; el primero, “Datos generales de identificación del egresado” concentró aspectos como la edad y el sexo de los egresados; en el segundo apartado se diseñó la primera variable titulada “Práctica profesional” definida como el conocimiento a detalle sobre la situación real del egresado en cuanto al lugar y desarrollo de su ejercicio profesional dentro de un sector determinado del mercado laboral. Dentro del tercer apartado se ubica la segunda variable “Formación profesional” descrita como el proceso que desarrolla todo estudiante dentro de una IES para que pueda obtener conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le ayuden a incorporarse y desarrollarse en un determinado campo laboral. En el cuarto apartado se concentró la tercera variable

“Superación académica” definida como el proceso continuo de aprendizaje en cada individuo para ampliar sus conocimientos, habilidades y credenciales educativas dentro de una IES con el propósito de incrementar sus oportunidades de acceso y ascenso en el espacio académico y laboral. Finalmente, como quinto apartado se encontró la cuarta variable “Superación profesional” definida como aquel proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los profesionistas universitarios en funciones laborales a través de la adquisición y perfeccionamiento continuo de sus conocimientos y habilidades dentro de un puesto de trabajo determinado.

Para la realización del trabajo de campo se pudo acceder a un total de sesenta egresados para la aplicación del cuestionario con base en la facilidad que se tuvo para obtener información que permitiera su localización a través del Departamento de Titulación de la Facultad de Administración de la BUAP.

Para el análisis de la información se elaboró una base de datos en el programa Excel iniciando una previa codificación de los mismos a fin de facilitar su captura. El tiempo que tardó cada egresado en contestar el cuestionario osciló entre los 15 y los 20 minutos, posteriormente, la información generada fue procesada en su totalidad para la obtención de resultados. Posteriormente, para el análisis de los resultados se realizaron gráficos porcentuales así como tablas de frecuencia para su descripción e interpretación y finalmente para la obtención de conclusiones.

Principales resultados y su análisis

Datos generales de identificación.

De acuerdo a los porcentajes obtenidos, de los 60 egresados encuestados la mayor parte fueron jóvenes con un promedio de edad de 28 años. En cuanto a la distribución por género, de los 60 egresados encuestados el 57% perteneció al género femenino mientras que el 43% al masculino.

De acuerdo a esta información pudimos establecer que la preferencia de las mujeres en esta generación fue mayoritaria al tratarse de una licenciatura en el área económico-administrativa; esto respondió a que la inserción de mujeres en este sector ha ido en aumento en los últimos años ya que actualmente en México el 43.9% son mujeres profesionistas que se encuentran laborando en esta área disciplinar mientras que el 56.1% está compuesto por profesionistas masculinos mostrándonos que la preferencia de ambos sexos se encuentra más equilibrada en cuanto a número y proporción a diferencia de otras profesiones. Sin embargo, la presencia de hombres dentro del campo de trabajo de la administración pública mexicana sigue siendo mayoritaria ya que a nivel federal las mujeres sólo ocupan el 20% de los puestos de primer nivel; es verdad que existen puestos en otros niveles donde las mujeres se han insertado pero aún la diferencia entre puestos ocupados en comparación con los hombres es considerable (INEGI, 2012).

Práctica profesional.

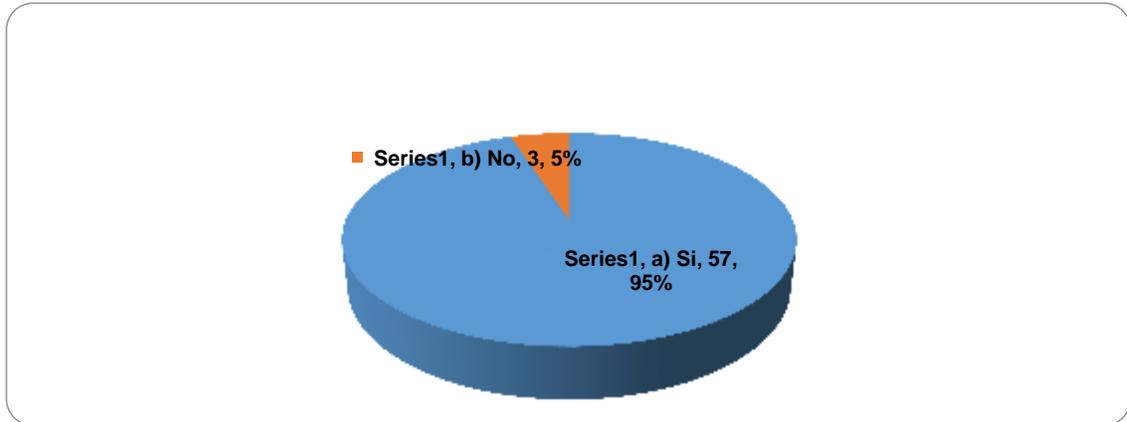


Figura 1 Distribución porcentual de egresados que trabajan y no trabajan LAP y CP: 2003/2008 BUAP

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos presentados en la figura 1, se pudo constatar que la falta de empleo en los egresados de esta licenciatura es mínima, sin embargo, un aspecto importante a profundizar es aquel relacionado con las condiciones laborales en las que se encuentran; si bien es cierto que estos datos muestran que los egresados están inmersos en el mundo del trabajo, cabe la pregunta en torno a si se encuentran ubicados en algún área relacionada con la Administración Pública y la Ciencia Política. Otra pregunta que se le realizó a los egresados fue si trabajaban actualmente como administradores públicos o politólogos.

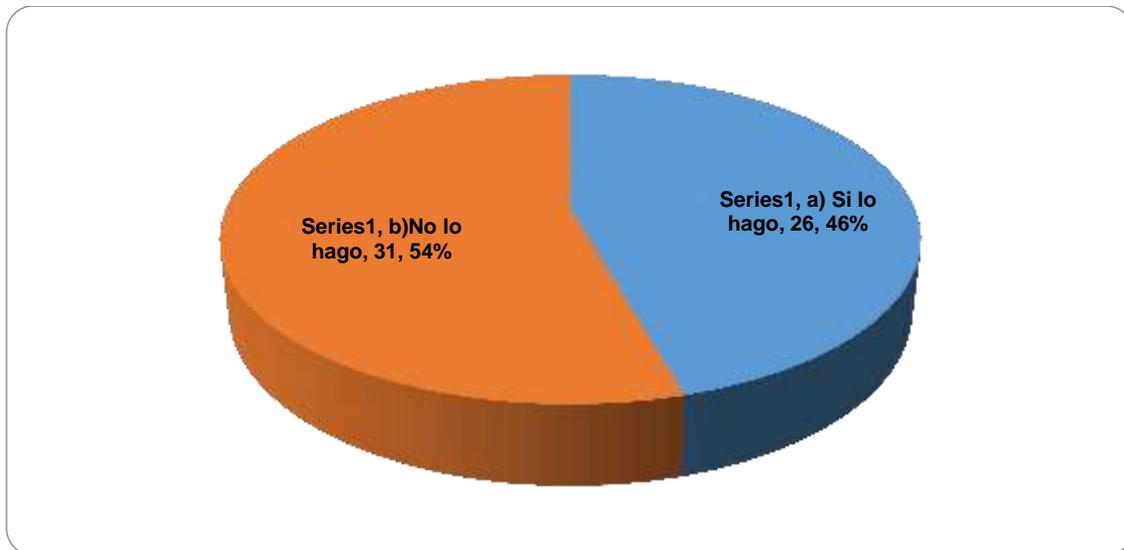


Figura 2 Distribución porcentual de egresados que ejercen o no su profesión en el campo laboral LAP y CP: 2003/2008 BUAP
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 los porcentajes mostraron que la relación que existe entre el perfil de egreso de los encuestados y la práctica profesional en sus empleos actuales es inadecuada ya que más de la mitad de los egresados de esta licenciatura mencionó no ejercer su profesión como administradores públicos y politólogos. Esto demostró que las condiciones para su inserción en un espacio laboral como el sector público son actualmente complicadas porque no todos los egresados pueden insertarse, después de concluir sus estudios universitarios, dentro del campo laboral correspondiente a su perfil profesional.

De aquellos egresados que laboran pero no directamente en su campo de trabajo (figura 3) establecimos que la falta de trabajo en el sector público fue una respuesta elegida por más de la mitad de los egresados, lo cual nos indicó que existe gran dificultad para poder incorporarse de manera directa a este sector, sobre todo en el ámbito gubernamental, así mismo, otro factor que llamó la atención fue la falta

de experiencia como una de las principales causas por las que el egresado de esta licenciatura no se ha podido incorporar con facilidad.

En México uno de los grandes problemas es la falta de espacios en el mercado laboral y la gran demanda que existe cuando los egresados terminan su carrera, por ello, el incremento de los filtros y la dificultad para quienes recientemente comienzan una trayectoria profesional es una realidad.

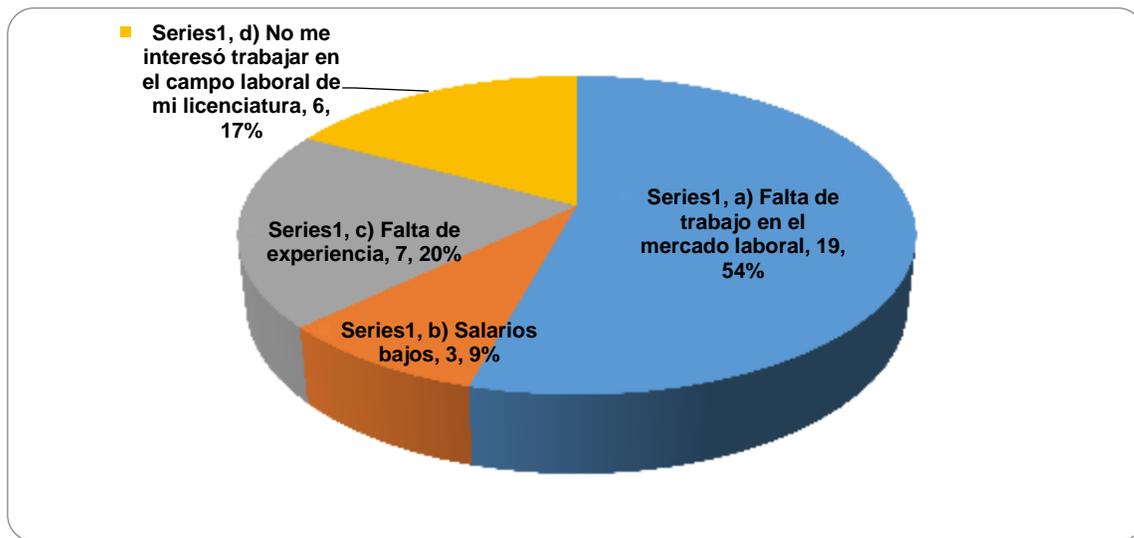


Figura 3 Principales causas por las que los egresados que trabajan no lo hacen su campo de estudio: Distribución porcentual.
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado se les preguntó sobre los beneficios más importantes obtenidos después de haber terminado su licenciatura algo que resultó interesante ya que la superación personal fuera elegida por la mitad de los encuestados al mostrar que se trata de una satisfacción más de tipo humano que económico o laboral, esto podría responder a que la mayor parte de estos egresados no obtuvieron de manera inmediata beneficios económicos o laborales importantes después de haber concluido su formación en la universidad, ya que el proceso de inserción en el

mercado laboral se ha dificultado con el paso de los años al existir mayor demanda de trabajo en el terreno profesional (Ver figura 4).

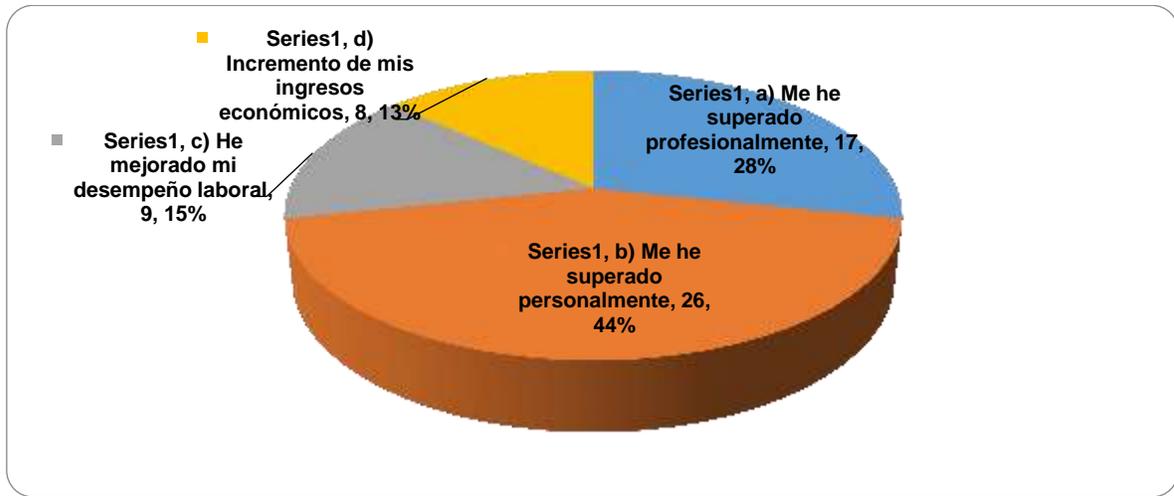


Figura 4 Distribución porcentual de los beneficios obtenidos al haber terminado la licenciatura. Egresados LAP y CP: 2003/2008 BUAP
Fuente: Elaboración propia.

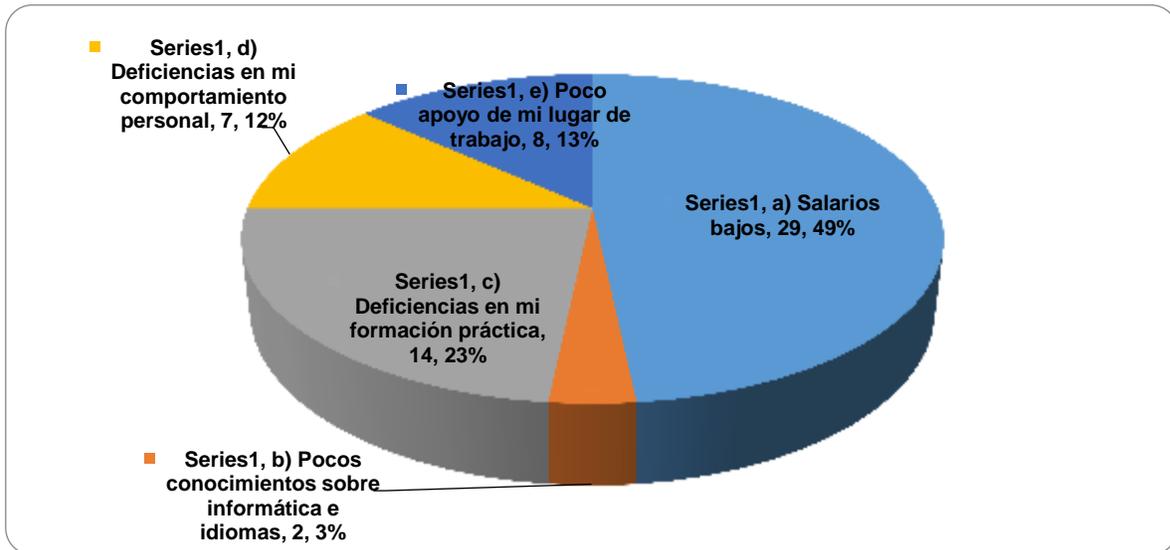


Figura 5 Distribución porcentual de las limitaciones laborales. Egresados LAP y CP: 2003/2008 BUAP.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 5 se estableció que los salarios bajos representaron una limitación considerable para casi la mitad de los egresados encuestados lo cual resulta preocupante, también al haber mencionado deficiencias en su formación práctica

dentro de la universidad donde estudiaron, esto quiere decir que el plan de estudios de esta generación se enfocó más en cuestiones de tipo teórico; mostrando la necesidad fundamental de vincular de manera más amplia un plan de estudio con las condiciones y necesidades inmediatas dentro de un mercado laboral determinado.

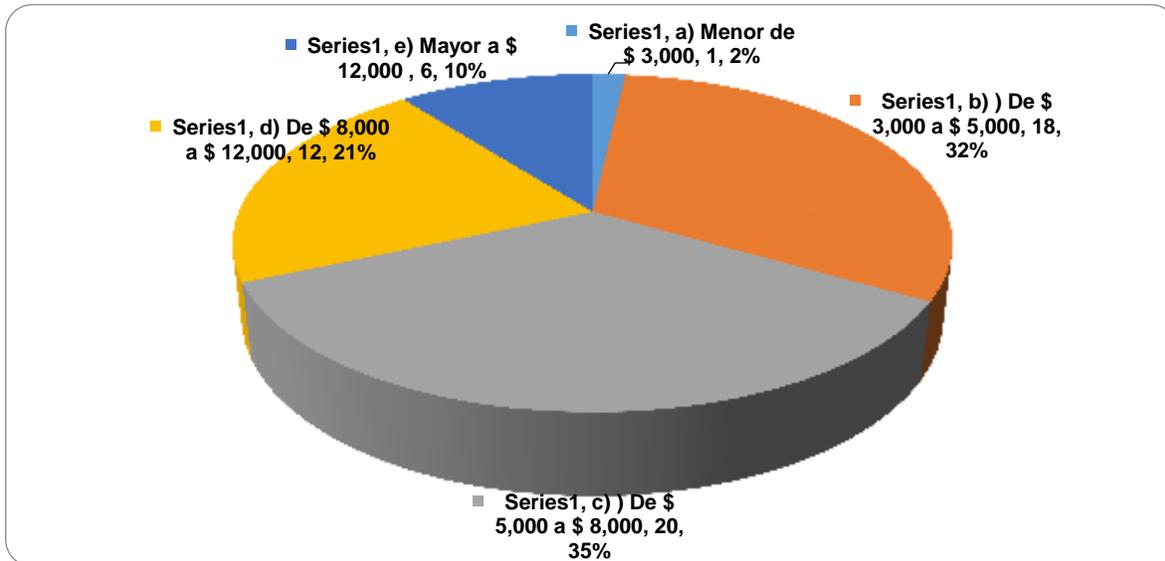


Figura 6 Distribución porcentual de los ingresos económicos mensuales. Egresados LAP y CP: 2003/2008 BUAP.
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados arrojados en la figura 6 pudimos establecer que más de la mitad de los egresados de esta licenciatura no perciben más de \$ 8,000 pesos como salario mensual (69% del total), independientemente del sector donde laboran (público, privado e independiente); lo cual resulta ser poco alentador en términos de percepción económica ya que este nivel salarial es relativamente bajo sobre todo para egresados que poseen una formación universitaria además de un título profesional que legalmente la avala, esto resulta ser un problema de magnitud nacional ya que los niveles establecidos desde la Comisión Nacional para el Salario Mínimo (CONASAMI) son de muy bajo nivel económico si tomamos en cuenta la tasa

inflacionaria en los productos de primera necesidad, además de los costos en bienes y servicios, esto a su vez, se ha transmitido a la escala de oficios y profesiones; por lo que una de las grandes problemáticas que existen actualmente en México se encuentra dentro del mercado laboral en términos de percepción de ingresos, ya que hoy en día el realizar estudios de nivel superior para la obtención de un título profesional ya no es garantía para obtener altos beneficios económicos producidos por su ejercicio laboral. Actualmente, el mercado de trabajo ha planteado más exigencias para su ingreso y para su permanencia, entre ellas, se encuentran la superación académica y la superación profesional como principales características.

Superación académica.

Por otra parte, se preguntó a los egresados que realizaron estudios posteriores a su licenciatura si vieron aumentados sus ingresos económicos después de haberse superado académicamente.

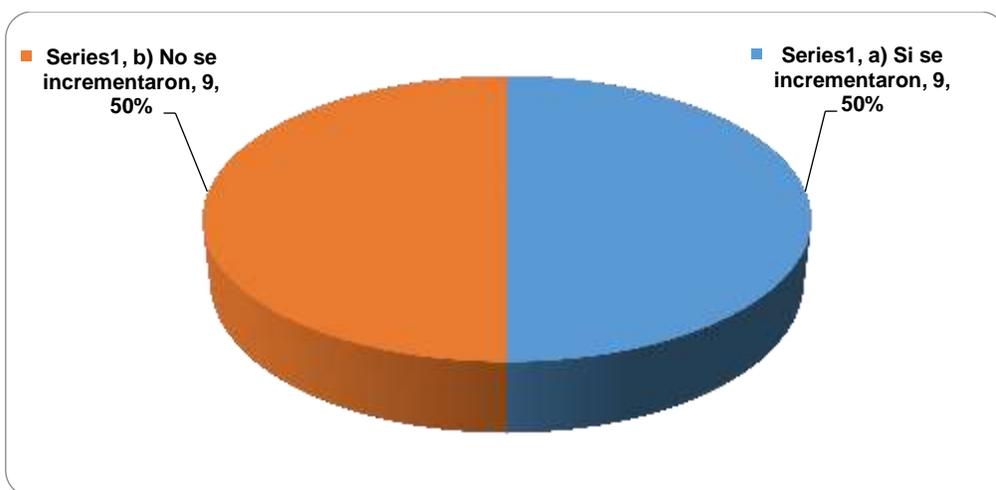


Figura 7 Ingresos económicos después de la superación académica. Egresados LAP y CP: 2003/2008 BUAP.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos presentados en la figura 7 pudimos establecer que la mitad de aquellos egresados que se superaron académicamente si lograron obtener un incremento en sus ingresos económicos a diferencia del resto que se distribuyó entre la otra mitad de los encuestados; esto nos indicó que las percepciones monetarias van normalmente en aumento cuando los egresados se especializan en un campo directamente relacionado con su empleo, a diferencia de aquellos que lo han hecho en líneas diferentes a las de su licenciatura y que sólo se dedican a estudiar el posgrado sin todavía estar insertados de manera formal en el mercado laboral.

Superación profesional.

Así mismo, se preguntó a los encuestados que realizaron algún curso de capacitación y/o actualización si después de haberlo hecho incrementaron sus ingresos económicos.

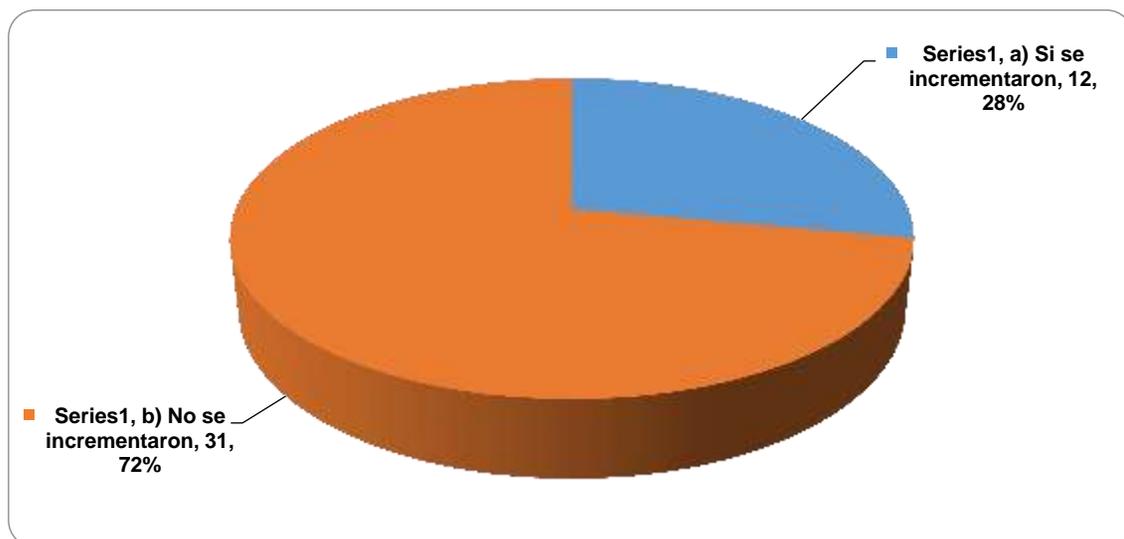


Figura 8 Ingresos económicos después de realizar cursos de capacitación y/o actualización. Egresados LAP y CP: 2003/2008 BUAP.
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo expuesto en la figura 8, un mayoritario porcentaje de egresados precisó no haber incrementado sus ingresos económicos después de haber realizado algún curso de capacitación, esto demostró que la mayor parte de las capacitaciones se han realizado como previa preparación para desempeñar determinados puestos de trabajo; en la administración pública es común que varios cursos en esta modalidad se realicen conforme se van realizando cambios en los procesos administrativos dentro del sector público; al mismo tiempo, llama la atención que los cursos de actualización no representen aumentos en los ingresos de quienes los toman esto ocurre porque en muchos espacios del mercado laboral de tipo profesional se da por hecho que estas habilidades o competencias se traerán de la formación realizada en la universidad.

Conclusiones

Los estudios de egresados ofrecen información para los procesos de evaluación educativa porque representan una herramienta útil para conocer información basada en la opinión y experiencia personal del egresado sobre su práctica profesional en el mercado laboral, sobre el tipo de formación que recibió dentro de la IES, durante su trayectoria escolar universitaria, y sobre el tipo de superación académica y profesional que desempeñó. (Fernández et al, 2006).

De acuerdo a la obtención de resultados establecimos que la falta de empleo en los egresados de LAP y CP-BUAP de la generación 2003-2008 no representó un

problema importante ya que la mayoría de estos se encuentra laborando, así mismo, se encontró que el grado de adecuación entre la formación universitaria recibida y la práctica profesional realizada fue de bajo nivel ya que un gran porcentaje de los egresados trabajan en espacios que tienen poca o ninguna relación con el campo laboral establecido en su plan de estudio. A su vez, fue importante conocer que la mayor parte de los egresados encuestados consideró que su formación universitaria fue un factor importante para que estos incrementaran de forma mínima sus ingresos económicos actuales. Schultz (1981) planteó el enfoque del capital humano como una inversión de la personas al tratar sus consecuencias como una forma de capital, es decir, cuando la educación viene a ser parte de la persona que la recibe; técnicamente este postulado teórico se cumplió, aunque es importante detallar que gran parte de los ingresos en muchos de los egresados fueron relativamente bajos si se les compara bajo un rango de salarios en profesionistas de licenciatura titulados, esto podría tener fundamento en las condiciones socioeconómicas por la que atraviesa México en la actualidad principalmente aquellas planteadas en la última reforma laboral aprobada en México a finales del 2012 donde aspectos como la fragmentación del tiempo e ingreso laboral así como la subcontratación comienzan a tomar forma en los empleos profesionales. Por otra parte, pudimos concluir que la mitad de aquellos egresados que si continuaron estudiando lograron incrementar sus ingresos económicos al superarse académicamente, sin embargo la otra mitad no lo hizo, este indicador muestra que los estudios de posgrado ya comienzan a vislumbrar una crisis dentro del mercado laboral especializado en México al no asegurar una inserción inmediata y mucho menos garantizar la obtención de una remuneración económica de alto nivel. Al mismo tiempo, la superación profesional



realizada por los egresados no fue un proceso que garantizara el incremento de sus ingresos económicos para más de la mitad de la población encuestada al realizar cursos de actualización y capacitación.

Referencias

- Universidad Autónoma de Puebla. Facultad de Administración. (2010). *Reporte: Análisis Estadístico de las Bases de Datos Egresados 2004-2009, Sistema de Investigación Universitaria*, pp. 1-6. Recuperado el 30 de Octubre del 2011 en http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/egresado/resources/PDFContent/106/INFORME_ADMINISTRACION.pdf
- Fernández Pérez J. y cols. (2006). Maestros en Educación Superior: Un Estudio de Egresados. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 1-24.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Mujeres y hombres en México 2012*. Recuperado el 28 de Mayo del 2013 en http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101215.pdf
- Schultz, Theodore W. (1981). *Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico*. España: Ed. Ariel.



COMPETENCIAS DE INGRESO A LA LICENCIATURA EN TECNOLOGÍAS E INFORMACIÓN CICLO 2010 A

Rocío Fregoso Gutiérrez
José Alfredo Flores Grimaldo
Claudia Camacho Real
U. de G. Sistema de Universidad Virtual

Resumen

Esta ponencia es el resultado de una investigación sobre el desarrollo de competencias que demuestran los aspirantes a la Licenciatura en Tecnologías e información en su modalidad en línea, como parte de los resultados del proceso de selección. La intención es valorar como éste proceso contribuye a seleccionar a los aspirantes o sólo a identificar sus competencias de ingreso, ya que de alguna manera no pretende una selección en el sentido de las pruebas estandarizadas, se ha identificado como resultado que las competencias menos desarrolladas en los aspirantes son las instrumentales y requerirán apoyo en casos especiales a lo largo de la carrera o previo a su ingreso, las que tienen mayor desarrollo son las sistémicas y las interpersonales.

Palabras Claves: Proceso de selección, competencias, educación en línea

Introducción

A mediados de la década de los ochenta en la educación superior en México se dio una expansión en la matrícula, de tal forma que la demanda supera a la oferta, las instituciones han requerido establecer mecanismos de selección objetivos y transparentes que permitan decidir el ingreso en función de los mejores criterios disponibles. La mayoría de instituciones de educación superior públicas como privadas han optado por aplicar exámenes de ingreso, “considerando que este tipo de instrumentos permite ordenar a los estudiantes respecto a su desempeño comparado con el grupo que presenta el examen, pero también orienta respecto al dominio de contenidos y habilidades definidos como relevantes para cursar estudios superiores” (Chain, Cruz, Martínez, & Jacome, 2003, p. 3).

En el Sistema de Universidad Virtual de que universidad se optó por utilizar este tipo de exámenes escolarizados pero al detectar que no evalúan algunas de las competencias requeridas para estudiar en la virtualidad, y que dichas competencias no pueden ser evaluadas en un momento único. Se propone observar y evaluar a los aspirantes durante un proceso similar al que se vive como estudiantes virtuales, por lo que, resultado de la revisión del proceso, surge un *curso*, que actualmente se lleva a cabo, para seleccionar de entre los aspirantes a los que se convertirán en alumnos del SUV de la Universidad de Guadalajara.

El programa en el que se analiza es la Licenciatura en Tecnologías e información que nace bajo el contexto contemporáneo en el que la interacción del hombre está mediatizada por las tecnologías de la información y la comunicación, y resulta necesaria la presencia de un profesional que dé solución a las demandas de una creciente sociedad de la información. Este profesional será capaz de adecuar el uso de la información de manera analítica, responsable, creativa e innovadora a través del uso de las tecnologías y los diferentes sistemas de organización y distribución de la información.

En este contexto y ante la ausencia de estudios que determinen el nivel de predictibilidad del curso de selección que se aplica en el Sistema de Universidad Virtual de la universidad de Guadalajara para determinar el éxito escolar de los estudiantes admitidos, surge la siguiente pregunta: ¿Cuál es el grado de pericia de las competencias básicas para el trabajo en línea de los estudiantes admitidos al programa de la Licenciatura en tecnologías e Información en su promoción 2010A en relación a los requerimientos de la licenciatura?

La relevancia y pertinencia de este primer acercamiento a los procesos de selección en modalidades no convencionales, es identificar el nivel de desarrollo de las competencias básicas con las que ingresan los estudiantes, y dar pauta a investigaciones más profundas ante la ausencia de trabajos similares hace que sea una investigación novedosa que sin duda nos ubica como pioneros en este tipo de estudios.

El enfoque de la carrera en tecnologías e información es teórico-práctico, puesto que las características de la misma requieren de un sólido sustento teórico y, al mismo tiempo, una excelente aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas. Por ello algunas de las competencias evaluadas serán de suma importancia para el logro de este fin.

Fundamentación teórica

Los principales postulados en los que se basa la fundamentación teórica se resumen en los siguientes puntos (ver figura 1):

- Todo proceso de selección tiene como propósito elegir a los más aptos, bajo el principio que para que haya elección es necesario que el número de candidatos postulantes sea mayor que el cupo fijado por la institución y que la decisión de quiénes ingresan es principalmente una elección institucional (no una decisión personal del aspirante) a través de los mecanismos de evaluación establecidos. En este caso un curso de selección- bajo el criterio de evaluación inicial y diagnóstica.

- El marco es la teoría del pensamiento complejo, cuyo postulado principal es que para la resolución de un problema de la vida cotidiana, los sujetos tienen que poner a prueba su conocimiento, mezclando diferentes disciplinas y concatenando sus conocimientos para encontrar la solución adecuada. Y en el proceso de selección se pone como eje la resolución de un caso, en el que tendrá que ir evidenciando una serie de acciones que le permitan dar solución a la problemática presentada.

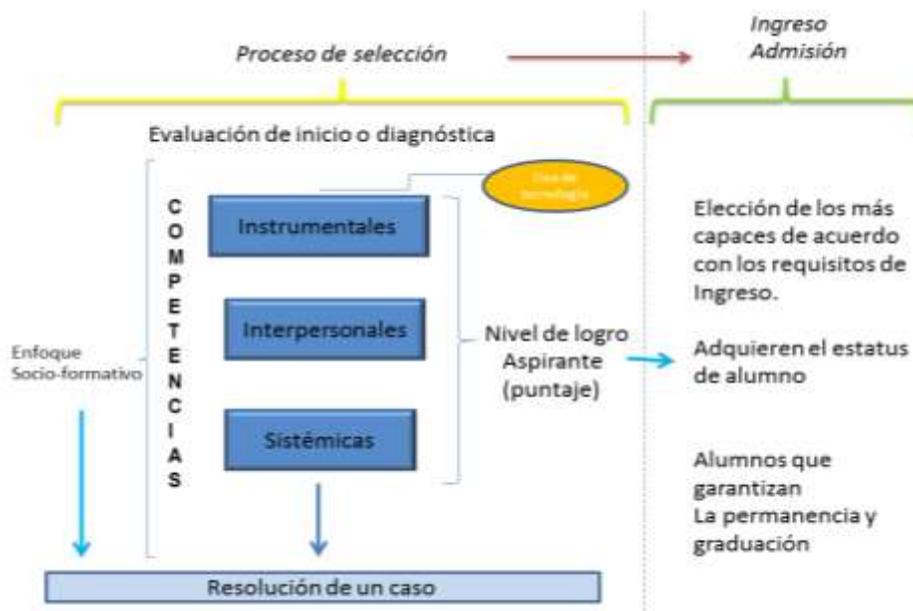


Figura 1 Modelo explicativo

Esta serie de acciones o tareas, son denominadas *competencias*, clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas (González y Wagenaar (2003), y Escalona y Locertales, 2007) que implican destrezas o habilidades metodológicas, de relaciones personales y de pensamiento complejo. Requeridas para la resolución del problema y bajo la modalidad en línea, es decir las competencias digitales.

Tabla 1
Definición de las competencias

Competencia	Descripción
Instrumentales	Son aquellas que tienen una función instrumental, y que pueden ser a su vez cognitivas, metodológicas, tecnológicas, y lingüísticas.
Interpersonales	Aquellas que tienden a favorecer los procesos de interacción social y comunicación.
Sistémicas	Capacidad para combinar la comprensión, sensibilidad y conocimiento, para permitir al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

- Cada una de las competencias debe demostrarse el nivel de logro, desarrollo o desempeño que permita medir a través de un puntaje, la viabilidad de ingreso al programa educativo. Pero al mismo tiempo permita inferir que una vez que adquiere el estatus de alumno, éste podrá permanecer y graduarse.

Para determinar el grado de pericia de las competencias de ingreso de los estudiantes admitidos y su correspondencia con las exigencias del programa se propusieron los siguientes objetivos.

1. Conocer desde la literatura las diversas posturas teóricas desde las cuales se han analizado las competencias básicas para el trabajo en línea.
2. Describir las competencias básicas de ingreso que requiere el programa educativo de la licenciatura en bibliotecología.

Metodología

Se utilizó un diseño no experimental de tipo descriptivo-observacional y transversal, donde se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único, para describir

variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández Sampieri et al, 2006, p. 208).

Para esta investigación y para efectos de muestreo, se establecieron los siguientes criterios que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2
Criterios de inclusión y exclusión de participantes

Inclusión	Exclusión
-Estatus de Aspirante al ciclo 2010A.	-Estatus diferente al de aspirante.
-Aspirantes que hubieran cubierto la total de actividades del curso de selección.	-Los aspirantes que no corresponden al ciclo 2010A.
-Aspirantes con condición de aprobados en el curso de selección.	-Aspirantes que no cubrieron la totalidad de actividades.
	-Aspirantes con condición de no aprobados.

Los alumnos que cumplen con estos requisitos son 35 aspirantes, que conforman la población de estudio. Las variables observadas son quince competencias básicas (Anexo 1), las cuales fueron clasificadas de acuerdo a la tipología de competencias y ponderadas a partir de la rúbrica para determinar su grado de desarrollo categorizándolas en baja, media y alta.

Resultados

Se identificó de forma agregada que los aspirantes a la Licenciatura en Tecnologías e Información tienen un nivel de desarrollo bajo y medio en las competencias instrumentales alcanzando un porcentaje del 67%, las competencias interpersonales y sistémicas están evaluadas de nivel alto al medio lo que implicará que a lo largo de la carrera, podrán desarrollarse sin problema.

Sin embargo, al analizar de forma desagregada se puede observar en la figura 2, el dominio de la paquetería básica es fundamental por el tipo de modalidad para el

envío de trabajos; el dominio de la mayoría es del 50%; por lo que probablemente necesite formación o asesoría en el manejo de Excel. Resulta interesante ver como el manejo del foro es el porcentaje más alto con el 73%, poniendo en evidencia que esta herramienta no es ajena a los aspirantes, ya que considera las habilidades de un chat en la vida cotidiana. En particular para cualquier estudiante la habilidad para producir escritos claros y bien estructurados es una de las competencias esenciales y que en este caso más de la mitad lo tiene en el nivel más adecuado de desarrollo.

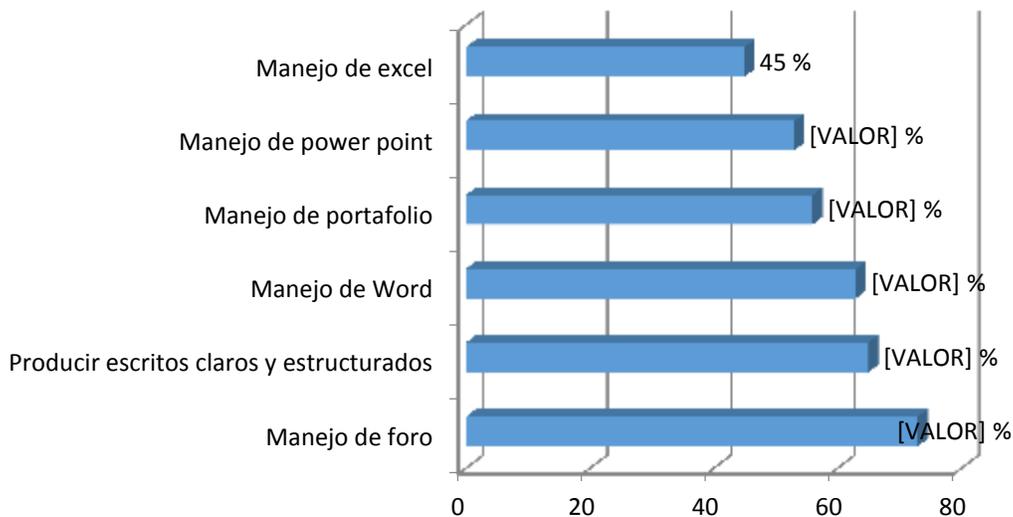


Figura 2 Competencias instrumentales.
Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que las competencias más complejas son las sistémicas, ya que requieren de la integración de más de una habilidad y conocimiento y tienen que echar mano de sus experiencias previas, tienen como fortaleza el poder identificar ideas centrales pero tendrán que fortalecer el construir argumentaciones para exponer las ideas propias, que se vincula con analizar críticamente y fundamentar posturas, así como representar relaciones cuantitativas.

Sin embargo, la búsqueda y solicitud de información es uno de los elementos considerados en el perfil para este tipo de profesionales y aunque se encuentra la mayoría en un nivel medio y alto será necesario fortalecerlo a lo largo de la carrera.

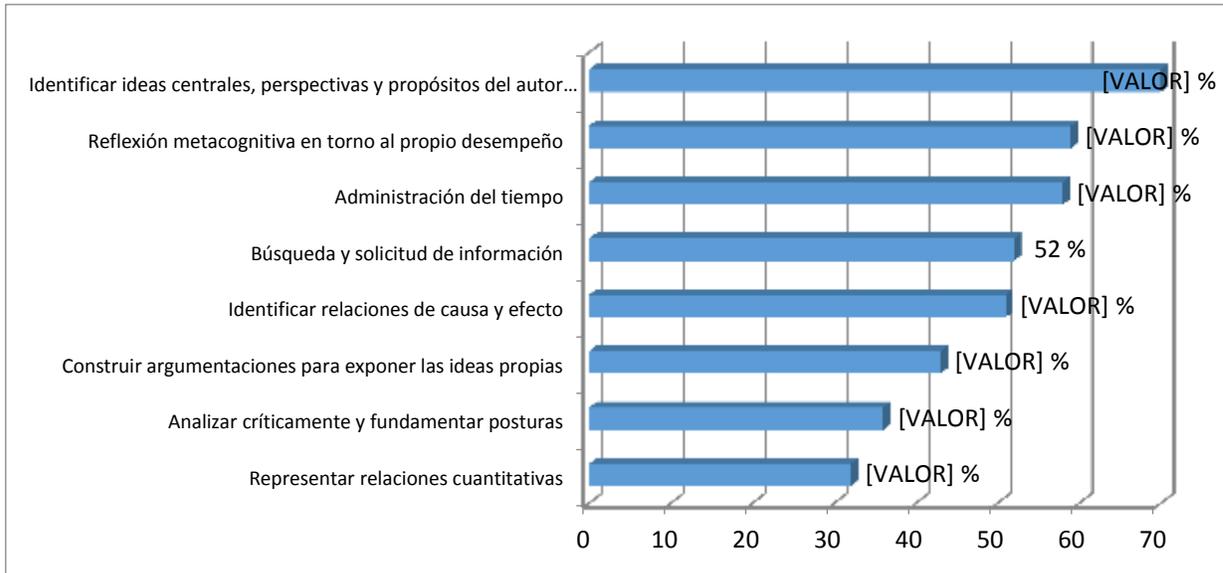


Figura 3 Competencias sistémicas.
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Estamos de acuerdo que el propósito que tienen los procesos de selección estandarizados es intentar predecir y garantizar la permanencia de los alumnos seleccionados; de tal manera que se garantice el buen desempeño académico y la graduación. Sin embargo, en el caso de la licenciatura estudiada, nos demuestra que el proceso, en este caso va más allá, también diagnostica el grado de pericia de algunas competencias consideradas básicas para el estudio en línea, por lo que no puede ser denominado en un sentido estricto un proceso de selección sino más bien un instrumento de detección de debilidades o diagnóstico.

Con las posibles debilidades y deficiencias que puede tener este instrumento, se detectan como fortalezas en los aspirantes: capacidad para identificar ideas centrales, perspectivas y propósitos del autor en un producto comunicativo, así también puede producir escritos claros y estructurados, y cuenta con la finalidad de comunicarse con otros en el uso de foro y discusiones grupales; todas ellas competencias fundamentales para el trabajo en línea.

Aunque se identifican deficiencias en la producción de argumentaciones e ideas propias, estas son competencias que de alguna manera tendrán que desarrollarse a lo largo de la carrera o en los casos más extremos o específicos de algunos alumnos debe ser considerado un programa especial de asesoría académica que apoye el desarrollo de competencias para el trabajo en línea.

Se reconoce la necesidad de profundizar en más evidencias, así como analizar este proceso en otras universidades dónde si se realice una selección especial con el objetivo de comparar las experiencias. Lo anterior porque en lo general en la mayoría de instituciones aplican la misma prueba de admisión de los programas presenciales, por lo que es un campo prácticamente no explorado.

Referencias

- Chain, R. J., & Rosales, O. (2000). Estudiantes, exámenes y trayectorias. *CENEVAL, Memoria del Cuarto Foro de Evaluación Educativa*, 29-32.
- Chain, R., Cruz, N., Martínez, M., & Jacome, M. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 1-17.
- Escalona, A., & Loscertales, B. (2007). *La selección de competencias*. Recuperado el 12 de 03 de 2013, de Pautas y materiales para la renovación metodológica de la docencia universitaria: http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/disenyo_02.php

- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final fase 1.* Madrid: Universidad de Deusto.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* Distrito Federal: McGraw Hill Interamericana.
- Sistema de Universidad Virtual. (2005). *Modelo Educativo.* Guadalajara, Jalisco: UDGVirtual.
- Sistema de Universidad Virtual. (2013). *Oferta educativa.* Recuperado el 22 de 02 de 2013, de Licenciaturas: http://www.udgvirtual.udg.mx/portal_suv/licenciaturas

Anexo

Variables relacionadas con las competencias básicas

Competencias genéricas	Competencias específicas
Dominio de las herramientas técnicas de la plataforma AVA	Manejo del foro Manejo del portafolio
Manejo básico de programas computacionales y de navegación en Internet	Manejo de Word Manejo de Excel Manejo de PowerPoint
Autogestión en la resolución de problemas académicos básicos	Búsqueda y solicitud de información Administración del tiempo Reflexión metacognitiva en torno al propio desempeño
Representación del análisis y la síntesis de información relevante en torno a una problemática	Identificar ideas centrales, perspectivas y propósitos del autor en un producto comunicativo Identificar relaciones de causa y efecto Analizar críticamente y fundamentar posturas
Construcción de un marco de referencia lógico-matemático previo a la resolución de situaciones problemáticas	Representar relaciones cuantitativas
Construcción del conocimiento a través del trabajo colaborativo	Construir discusiones grupales
Construcción de posibles soluciones a una problemática, fundamentando sus explicaciones de forma clara y argumentada	Construir argumentaciones para exponer las ideas propias
Construcción de discursos con intención comunicativa	Producir escritos claros y estructurados

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL EGRESADO UNIVERSITARIO NECESARIAS EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Graciela Martínez Gutiérrez
Universidad del Centro México UCEM
Sergio Manzo Andrade
CIIDIR IPN Michoacán

Resumen

La evolución de la tecnología ha transformado las formas de comunicación y el desempeño ocupacional. Por lo que ahora se exige al egresado universitario una preparación tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos, como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en constante cambio. En el presente trabajo se evaluaron cinco áreas que engloban 20 competencias clave exigibles en el ámbito profesional. La información se obtuvo mediante la prueba compeTEA aplicada a 65 profesionistas. El instrumento evalúa competencias y no rasgos de personalidad, lo cual permitió un mayor nivel de información y detalle de los sujetos de acuerdo a su nivel de competencia en términos conductuales. El objetivo de la investigación fue establecer un punto de partida para la evaluación de competencias del aspirante a ingresar a la Especialidad en Relaciones Públicas de la Universidad del Centro de México; independientemente del Plan de Estudios cursado. El resultado de este análisis presenta valores medios en los niveles de todas las variables. En cuanto a competencias los resultados indican una puntuación más alta ($S=65.52$) en Iniciativa (INI). Se trata de una competencia que requiere de dinamismo, autonomía y energía. Lo que significa que la mayoría de la población es competente en esta escala, su nivel permite el desarrollo de comportamientos cualitativos de mayor entidad, que los asociados a puntuaciones inferiores. Tal es el caso de Resistencia a la Adversidad (RES) la puntuación se observa relativamente baja ($S=39.36$), en comparación con las otras áreas.

Palabras clave. Evaluación, Competencias profesionales, Perfil de la especialidad en Relaciones Públicas.

Introducción

Durante los últimos años, la evaluación de competencias profesionales ha ganado cada vez mayor terreno en la educación en general y en particular en la educación superior. Por lo tanto, el proceso de formación implica lograr avances y cualificación en las dimensiones de la estabilidad emocional, la confianza y seguridad en sí mismo, el establecimiento de relaciones, el liderazgo, la iniciativa y la visión entre otras competencias, mismas que remiten a las dimensiones cognitivas, actitudinales y procedimentales de las acciones que se realizan como parte del desempeño

profesional (Tobón, 2011). Sin embargo, esos avances sólo pueden ser constatados a partir de las evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto por parte del estudiante, para demostrar que esos avances se están dando de manera integral como parte de su tránsito hacia el logro de mayores niveles competitivos.

Aunque algunos autores prefieren referirse a evidencias de saber, más que de conocimiento, puesto que el saber abarca una formación integral que considera las habilidades cognoscitivas y de metacognición (Tobón, 2010). Es decir, se trata de habilidades implicadas con las destrezas intelectuales y posteriormente ligadas a los criterios para establecer secuencias de aprendizaje. Esto conduce según Gagné (1987), a la capacidad para establecer un encadenamiento de saberes, conocido como el criterio de competencia. Lo que significa que las capacidades previas ejercen un importante papel en la determinación de las condiciones requeridas para un aprendizaje posterior. Por lo tanto, la persona competente es la que sabe construir saberes para gestionar situaciones profesionales posteriores cada vez más complejas.

Educar en Competencias Para la Sociedad del Siglo XXI

Cada día las competencias que exige la sociedad son más sofisticadas, ya no es suficiente considerar una profesión con funciones de desempeño muy específicas, ahora se requiere de competencias aplicables a un contexto profesional mucho más amplio. Por ejemplo, hace algunas décadas a un ingeniero o administrador se le exigía cierto desempeño en áreas específicas, pero actualmente se exigen unas competencias acordes a la demanda del contexto nacional e internacional, que

hacen necesario cambiar el perfil de un ingeniero o administrador por ingeniero industrial administrador.

Como se puede observar, los sistemas tradicionales de enseñanza cada vez van siendo rebasados por modelos vigentes de formación profesional. Razón por la cual las instituciones de educación superior se ven obligados a modificar el perfil de sus programas académicos, que no debe de ser sólo profesional. Esto compromete tanto a las instituciones educativas, como a los propios docentes a contribuir de manera conjunta, a que el egresado desarrolle dichas competencias.

En este sentido la UNESCO (1998) señala que la misión y función de la educación superior es formar estudiantes altamente cualificados, preparados para enfrentar nuevas necesidades y ser capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, a través de programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad. De acuerdo con la declaración anterior, podríamos decir que las nuevas generaciones del siglo XXI deberán adaptarse a las necesidades presentes y futuras de la sociedad y estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos para la demanda y construcción del futuro laboral.

Pero se requiere de una mejor articulación de los conocimientos adquiridos, para poder ligarlos a los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo (Gagné, 1987), sin embargo se debe trabajar en sinergias colaborativas que lleven a diseños curriculares más coherentes y sostenibles. Cada vez es mayor el número de ocupaciones de alta tecnología y se requiere de talentos dedicados a diseñar soluciones únicas, para problemas únicos. Nada de esto es nuevo, tal vez lo

verdaderamente nuevo sea un cambio de visión y pasar de los planes de estudios contruidos a partir de una cantidad de conocimientos, que a veces pueden resultar inconexos o poco significativos, a los diseños curriculares que parten del perfil del graduado que se desea (Cano, 2008). En la base de la competencia se halla el conocimiento, pero se trata de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de las competencias seleccionadas.

Hacia una definición de competencia

Para una mejor comprensión de lo que proponemos en cuanto a evaluación de competencias profesionales, resulta útil comentar que al hablar de competencias no hace referencia a un concepto abstracto (Tobón, Pimiento y García, 2010); puesto que se trata de las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales dentro un contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias. Habilidades que según Tobón existen desde el surgimiento del ser humano y en el marco de la interacción social y del ambiente ecológico, forman parte de la naturaleza humana. En conclusión el concepto es una meta que siempre ha tenido la educación: formar personas para la vida, que empleen los conocimientos en forma pertinente y que sean idóneas y éticas.

La evaluación de competencias profesionales

La evaluación de competencias profesionales se puede definir como un proceso por medio del cual se determinan los logros y aspectos a mejorar por parte de los estudiantes profesionistas, identificando el nivel de dominio alcanzado, considerando determinados aprendizajes esperados y recopilando evidencias que permitan emitir un juicio o dictamen teniendo en cuenta criterios preestablecidos (Tobón, 2011). Esta evaluación debe orientarse a valorar de manera integral cómo es la actuación de los evaluados ante problemas pertinentes del contexto, articulando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Delors, 1996). Lo anterior significa que no se trata de evaluar conocimientos; más bien se trata de evaluar la aplicación de estos conocimientos a problemas y actividades, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes.

Para la interpretación de resultados de la evaluación se toma en cuenta el nivel de dominio alcanzado en la adquisición y desarrollo de la competencia, sobre todo teniendo en consideración que la competencia no es visible y que por eso debemos aplicar instrumentos de evaluación encaminados a conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logro. Lo que sí nos queda claro, es que es evaluable. Actualmente existen instrumentos válidos y fiables tanto para los candidatos, como para las instituciones y cuyo impacto educativo está demostrado. Es preciso además que se proporcione a los evaluados un espacio y ambientes diseñados de tal manera que facilite el despliegue de sus capacidades y que estén en condiciones de integrar diferentes saberes, como valores, conocimientos y

capacidades, para tener impacto en lo que se hace y reflejar calidad en los resultados.

Se puede considerar a la evaluación como un instrumento diagnóstico para detectar déficits en las competencias, y por lo tanto resulta útil en cualquier sistema de incentivación y promoción profesional que se desee evaluar. Con los resultados del diagnóstico se pueden hacer cuestionamientos con respecto a la forma en que se pueden cubrir demandas particulares. En el caso educativo ofrecer la alternativa de la especialización o la integración de currículos actuales en carreras profesionales de licenciatura y posgrado, para que el estudiante tome la decisión de cuál perspectiva ofrece mayores ventajas o desventajas, fortalezas o debilidades. Asimismo permite la discusión sobre cuál alternativa deberá ser la mejor para desarrollar profesionales en la disciplina, así como cuál puede ser el enfoque que mejor cubra las demandas sociales actuales.

Perfil del estudiante de la especialidad en Relaciones Públicas

Considerando que típicamente la especialización se asocia a la función profesional del estudiante, se ha desarrollado un análisis general del perfil del aspirante a la especialidad en Relaciones Públicas. Primeramente cabría destacar que el programa no demanda una formación profesional específica previa. Razón por la cual se permite el ingreso sin ser selectivos en cuanto al tipo de disciplina como antecedente. Partiendo de este aspecto, pueden considerarse ya una serie de ventajas y desventajas en el desarrollo del proceso de aprendizaje y por lo tanto, dependiendo de sus antecedentes académicos, una mayor o menor capacidad para

desarrollar competencias en el área. En el caso particular de la Universidad del Centro de México (UCEM) ofrece dos carreras que se insertan de manera más específica en el área (Ciencias de la Comunicación y Ciencias Políticas y administración Pública).

A partir de los datos tomados en la entrevista se pueden categorizar en dos grupos, algunas de las principales razones por las cuales los estudiantes deciden ingresar a esta especialidad; en el primer grupo se encuentran los profesionistas movidos por el deseo de adquirir mayores conocimientos especializados y por la necesidad de obtener un grado, a partir de que laboralmente ya están desempeñándose en el diseño de estrategias y acciones de comunicación con distintos públicos (siendo que su formación previa no corresponde al área de las Relaciones Públicas). En esta categoría podemos mencionar disciplinas tales como: Administración del Deporte, Mercadotecnia, Biblioteconomía, Economía, Ingeniero Industrial en Producción, Derecho, Contaduría y Diseño Gráfico entre otras. En el segundo grupo se encuentran los egresados universitarios que desean titularse por especialidad, o quienes por curiosidad intelectual pretenden integrarse en el campo disciplinar, ya sea que se encuentran laborando o no.

El campo de acción profesional luego de la adquisición de un grado de especialidad en Relaciones Públicas muestra una fuerte tendencia hacia las actividades profesionales vinculadas a los ámbitos de la publicidad, comunicación o mercadotecnia. Su campo de trabajo incluye empresas públicas o privadas, agencias de publicidad, medios de comunicación, investigación de mercado y agencias de relaciones públicas. Por lo anterior, el objetivo de la investigación fue establecer un punto de partida para la evaluación de competencias del aspirante a ingresar a la

Especialidad en Relaciones Públicas de la Universidad del Centro de México; independientemente del Plan de Estudios cursado. Asimismo, proponer un diagnóstico situacional del nivel de competencias de los estudiantes egresados. Las citadas competencias fueron previamente establecidas por un Consejo Académico y la Coordinación de Psicopedagogía a quien corresponde proponer los instrumentos de evaluación de competencias a utilizar.

Método

Muestra.

La muestra sobre la que se realizó el estudio, estuvo formada por un total de 65 universitarios profesionistas (22 hombres y 43 mujeres) de edades comprendidas entre los 20 y los 50 años (Media= 27.62 y Desviación Estándar= 8.68), que asistieron a universidades públicas y privadas de San Luis Potosí (México). De la muestra total 16 (24.5%) son egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, 13 (20%) de Ciencias Políticas y Administración Pública, 8 (12.3%) de Mercadotecnia, 8 (12.3%) de Derecho, 8 (12.3%) de Administración, Administración de Recursos Humanos y Administración del Deporte, 4 (6.1%) de Comunicación Gráfica y Diseño Gráfico, 3 (4.5%) Contadores Públicos, 1 (1.6%) de Biblioteconomía, 1 (1.6%) de Economía, 1 (1.6%) de Publicidad, 1 (1.6%) de Ingeniería y 1 (1.6%) sujeto omitió el dato.

Instrumento de colección de datos

Test compeTEA. Se trata de un test adaptado a las necesidades del mercado laboral, debido principalmente a la brevedad en el tiempo de aplicación y al contenido de las escalas. Consta de 170 elementos y 20 escalas divididas en cinco áreas con significado psicológico y con propiedades psicométricas, 2 índices cualitativos y una medida para el control de la sinceridad (ver figura 1). Estas características unidas al riguroso desarrollo psicométrico y la riqueza en la interpretación, nos permitió analizar el instrumento y comprobar su bondad como una opción novedosa e interesante para evaluar competencias en un grupo de aspirantes a ingresar a la Especialidad en Relaciones Públicas (Arribas y Pereña, 2009).



Figura 1 Dimensiones a evaluar con el test compeTEA.

Procedimiento

Para determinar el perfil de la muestra total, se utilizó el enfoque normativo de la prueba el cual se compara con el colectivo representativo, para poder determinar la posición relativa. Por esta razón, este instrumento nos permitió ubicar la posición del grupo evaluado con respecto al grupo normativo. La puntuación que ofrece el test desde este enfoque (Arribas, 2009) es una típica normalizada S (Media=50; Dt=20), según la cual el nivel del examinando comparado con la muestra puede dividirse en varias categorías (tabla 1).

Tabla 1
*Nivel normativo y puntuaciones
para el grupo examinado.*

Nivel de examinado	Puntuación S
<i>Muy alto</i>	90-99
<i>Alto</i>	70-89
<i>Medio</i>	31-69
<i>Bajo</i>	11-30
<i>Muy bajo</i>	1-10

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que evidentemente puede haber evaluados que destaquen por encima de las puntuaciones normativas en una misma competencia (enfoque normativo). Igualmente, dentro de un nivel determinado se podrá graduar qué personas son más competentes y por tanto qué puntuaciones normativas son necesarias para pasar de un nivel a otro.

Resultados

De manera general se calcularon los porcentajes de la muestra que se concentran en cada uno de los niveles competenciales por escala (ver figura 2). Los resultados

indican que la muestra se sitúa en su mayoría en el nivel 2 de las áreas evaluadas. La puntuación más alta ($S=65.52$) se obtiene en Iniciativa (INI), una competencia que requiere de dinamismo, autonomía y energía. Lo que significa que la mayoría de la población es competente en esta escala, su nivel permite el desarrollo de comportamientos cualitativos de mayor entidad, que los asociados a puntuaciones inferiores.

En el caso de Resistencia a la Adversidad (RES) la puntuación se observa relativamente baja ($S=39.36$), en comparación con las otras áreas. Con respecto a la puntuación obtenida en la escala de Sinceridad se encuentran dentro de los valores medios, lo que indica que fueron suficientemente sinceros al contestar al cuestionario, sin intentar dar una imagen de sí mismos excesivamente favorable.

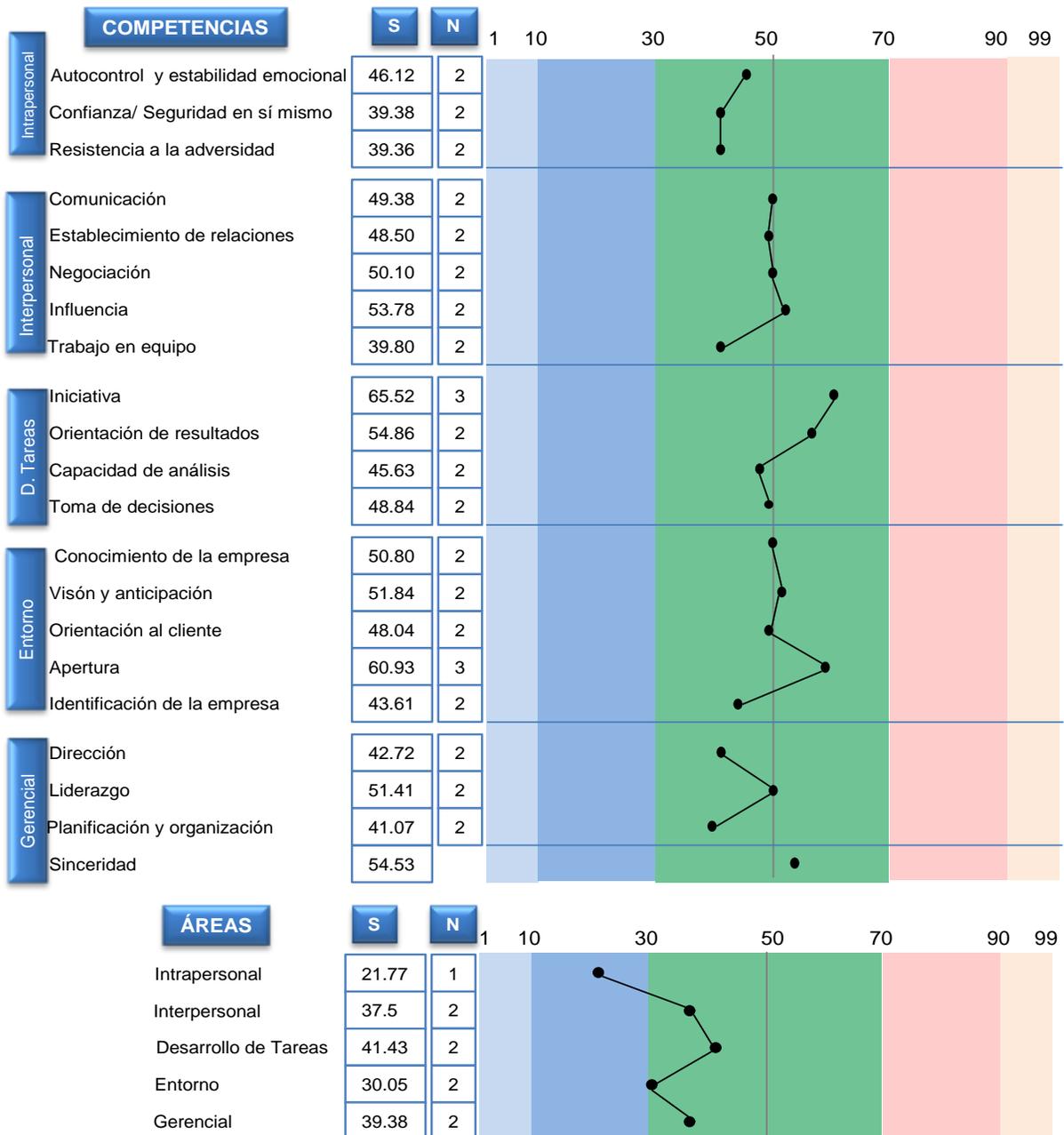


Figura 2 Perfil general de competencias de la población evaluada.
 Fuente: Elaboración adaptada de *compeTEA*, de Arribas, D. y Pereña, J. (2009).

Discusión de resultados

Haciendo una comparación con la muestra de referencia que se sitúa en un nivel competencial 3 y 4, podemos destacar que el grupo de estudio se ubica en su mayoría en un nivel competencial 2. En este sentido, el grupo evaluado es menos

competente en algunas áreas que la mayoría de la población. Cabe mencionar que en el caso de las competencias relacionadas con el Desarrollo de Tareas y Entorno nuestro grupo se concentra en un nivel 3, lo que indica que muestran comportamientos más desarrollados en Iniciativa (INI) y Apertura (APER). Al contrario ocurre con algunas competencias que se incluyen dentro de las áreas Intrapersonales e Interpersonales. Tal es el caso de Confianza/ Seguridad en sí Mismos (CONFI), Resistencia a la Adversidad (RES) y Trabajo en Equipo (EQUI).

En la interpretación de las cinco áreas evaluadas, el Desarrollo de tareas destaca por encima de las restantes de forma significativa. Esto indica que poseen una buena capacidad para realizar el trabajo de forma eficaz y comprometida. Probablemente se trata de personas que afrontan su trabajo de forma dinámica y que tratan de tomar iniciativas y responsabilidades, y actúan de forma resolutiva. Por el contrario, se muestran puntuaciones significativamente inferiores a la media en las áreas: Intrapersonal, Entorno y Gerencial. Esto indica que muestra algunos puntos débiles de cierta importancia que pueden dificultar la integración y su rendimiento en algunos puestos de trabajo.

Lo anterior significa que en su mayoría la muestra presente algún tipo de conflicto interno, bien por falta de confianza en sí mismos, por falta de control ante determinadas circunstancias o por tener una cierta tendencia hacia los estados de ánimo de agitación, ira o inestabilidad. Estos conflictos internos pueden generar situaciones indeseables en puestos de trabajo en los que se requiera un buen nivel de estabilidad emocional.

Referencias

- Arribas, D. (2009). Competea. Un nuevo modelo para la evaluación de competencias. *JIMCUE - IV Jornadas Internacionales. Mentoring & Coaching: Universidad – Empresa*, (Madrid), 290 – 300.
- Arribas, D. y Pereña, J. (2009). *compeTEA. Evaluación de competencias*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Cano, G. M^a E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona*. 1-16.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Tobón, S. (2011). *Programa valora. Estrategias para la evaluación integral de las competencias*. México: Santillana.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm