

E  **valuación**

Educativa

Gloria Machain Ibarra
Norma Liliana Galván Meza
(Coordinadoras)



Colección:
Investigación sobre Evaluación y Gestión Educativa

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

M.C. Jorge Ignacio Peña González
Rector

M.C. José Ángel González Rodríguez
Secretario de Rectoría

Lic. Magaly Sánchez Medina
Directora de la Editorial

Mtra. Xóchitl Castellón Fonseca
Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtra. Margarete Moeller Porraz
Directora de la Unidad Académica de Educación y Humanidades

EVALUACIÓN EDUCATIVA

Título de la Colección:

Investigación sobre Evaluación y Gestión Educativa

Coordinadoras del Volumen:

Gloria Machain Ibarra
Norma Liliana Galván Meza

Diseño de portada:

Diana Pérez Navarro

Primera Edición Febrero 2019

Derechos reservados a la ley

© Universidad Autónoma de Nayarit.
Ciudad de la Cultura Amado Nervo
Boulevard Tepic-Xalisco S/N
C.P. 63190
Tepic, Nayarit. México
Teléfono (311) 211-8800.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previa autorización, por escrito, de los dueños de los derechos reservados.

ISBN Obra Completa: **978-607-8482-17-7**

ISBN Volumen: **978-607-8482-22-1**

Publicado y hecho en México.

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	4
La evaluación de los aprendizajes en la práctica pedagógica de los maestros de educación primaria (<i>Salvador Ruiz López, Héctor Mario Armendáriz Ponce, Ricardo Fuentes Reza</i>).....	5
Desempeño docente (<i>Guadalupe Iván Martínez Cháirez, Omar Medrano Belloc, Albertico Guevara Araiza</i>).....	16
Lo que evaluar en retrospectiva nos dice (<i>Rosa María García-Méndez, María Cristina Gruintal-Sleme, Armando Rivera-Ledesma</i>).....	27
Análisis de supuestos para identificar los efectos instituyentes de la evaluación externa y los incentivos económicos al profesorado universitario en España y México (<i>Rosalía Susana Lastra Barrios, Ricardo Valdez</i>).....	38
Competencias para la evaluación en estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit (<i>Simón Rodríguez Rodríguez, Edgar Oliver Cardoso Espinosa</i>).....	52
Diagnóstico y autoevaluación del Programa académico de Profesional Asociado en Puericultura (<i>Teresa de Jesús Ramos Murillo, Karla Patricia Martínez González, Almendra Carolina Heredia Palomares</i>).....	59

PRESENTACIÓN

La evaluación educativa que se realiza en las instituciones de educación superior es un insumo indispensable para la mejora permanente de sus procesos. En este sentido, la investigación sobre el trabajo docente, así como la documentación y evidencia del mismo, permite plantear escenarios de análisis y estrategias de acción en el contexto de cada nivel educativo.

En el presente libro se abordan las participaciones de profesores y profesoras preocupados por indagar respecto a lo que sucede desde el plano de la evaluación del aprendizaje, de los docentes, de los programas académicos, con el propósito de aportar a la concepción del funcionamiento de sus instituciones educativas.

Mediante este esfuerzo se cumple con la responsabilidad de difundir los resultados de los trabajos relacionados con temas como la evaluación de los aprendizajes en la práctica pedagógica de los maestros de educación primaria, el desempeño docente, la evaluación en retrospectiva, el análisis de los supuestos de la evaluación externa e incentivos económicos a partir de la comparación de dos países, la identificación de las competencias para evaluación de estudiantes, así como la construcción de un diagnóstico y autoevaluación de un programa académico de profesional asociado. Se espera que aporten a la formación de profesionales interesados en el proceso educativo.

La evaluación de los aprendizajes en la práctica pedagógica de los maestros de educación primaria

Salvador Ruiz López
Héctor Mario Armendáriz Ponce
Ricardo Fuentes Reza

INTRODUCCIÓN

En el trabajo cotidiano con sus alumnos, los maestros ponen en práctica los planteamientos del plan de estudios; a ellos les corresponde “traducir” las políticas educativas en hechos, a través de un sinnúmero de estrategias y acciones articuladas en las etapas de planificación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes para con sus alumnos. Día a día dan vida a las intenciones del Estado Mexicano plasmadas en la normatividad y los programas educativos; para ello se informan y capacitan tratando de alcanzar un cierto nivel de conocimiento sobre los reglamentos, enfoques, principios, contenidos, metodologías y propósitos de la propuesta curricular oficial, en aras de vincular esas intenciones con la realidad educativa concreta. Al mismo tiempo, también se convierten en artífices del sistema curricular, porque en la relación de comunicación directa con los alumnos y demás sujetos con quienes interactúan, tienen la oportunidad constante de compartir y enriquecer el proyecto educativo, pero además construyen un estilo propio de enseñar.

Precisamente en la ejecución del proyecto educativo, -en este caso el del Plan curricular 2011 y los programas derivados de él para cada grado de educación primaria-, es conveniente indagar acerca de la manera en que el conocimiento de la orientación curricular declarada en la reforma reciente y los saberes construidos previamente coexisten en el desarrollo de la actividad pedagógica. Con esa intención, el interés se centra en describir las formas en que la percepción de los docentes con respecto a los aspectos curriculares de los procesos de reforma educativa en curso se concretizan en las aulas, tomando como base inicial la siguiente pregunta: ¿cómo se está desarrollando la práctica pedagógica con el Plan y los programas educativos 2011 en las escuelas primarias?

Al mismo tiempo que se intenta caracterizar la práctica pedagógica de los profesores de educación primaria en los escenarios escolares que generó la reforma, para el caso de este documento en particular, se pretende concentrar la atención en las situaciones y formas en que evalúan los avances de sus alumnos respecto de los aprendizajes esperados y las dificultades que se les presentan para realizar con éxito las actividades propuestas, pues de acuerdo con el Plan de estudios, son ellos los encargados directos de la evaluación de los aprendizajes y quienes tienen la responsabilidad de llevar a cabo el seguimiento durante todo el proceso. De tal forma

que la evaluación igual sirve para planificar secuencias de actividades adecuadas a las características de los alumnos, como para monitorear el desarrollo de las actividades y hacer los ajustes necesarios sobre la marcha, y en su momento, también se utiliza para obtener evidencias en las cuales se sustenten los juicios al emitir calificaciones. Pero conviene preguntarse: ¿estarán los maestros trabajando en sintonía con esa orientación curricular sobre la evaluación? ¿Cómo evalúan los procesos de aprendizaje en sus alumnos? ¿En qué momentos? ¿Con qué herramientas? ¿Cuál es su intención al evaluar?

En los resultados de algunas investigaciones recientes se aprecia que implementar la propuesta curricular ha sido sumamente difícil y confuso para gran cantidad de docentes, pues aunque se aprecia que han asimilado gran parte del discurso de la propuesta oficial, e incluso manifiestan interés por llevarla a cabo, al mismo tiempo reconocen que, a pesar de haber recibido cursos de capacitación, trabajar con el enfoque por competencias y evaluar los aprendizajes de sus alumnos con la intención que describe el enfoque formativo utilizando otras herramientas más allá del examen bimestral o final, ha sido en especial complicado: aún no han comprendido del todo, entre otras cosas más, cómo evaluar las competencias y los aprendizajes esperados a lo largo de todo el proceso y no solamente al momento de emitir un juicio en términos de una nota o una calificación, ni el aprovechar otros recursos como las rúbricas, las listas de cotejo, los reportes, los portafolios, etc. Lo anterior debido en gran parte a que la reforma llegó con una manera diferente de trabajo, impuesta, sin considerar que ellos ya tenían construido un estilo de enseñar diferente; además de que los diplomados se realizaron a destiempo y no se siguió capacitando al personal de manera sistemática (García, 2009; Arzola, 2015; Rivas, 2015).

SUSTENTACIÓN

Por un lado, el maestro es un trabajador del Estado sujeto a las definiciones laborales, administrativas, materiales y curriculares que el sistema educativo impone; y por otro, es un agente social cuya labor se desarrolla frente a diferentes sujetos a través de la práctica docente. “En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, 1999: 24). El concepto de práctica docente se refiere a la construcción social de las prácticas educativas dentro de la institución escolar e implica procesos de decisión, negociación y ejecución de los actores educativos en el marco de las tareas que debe realizar la escuela.

Algunas de las tareas escolares más importantes para el análisis que en este documento se plantea, son aquellas dirigidas explícitamente a impactar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que se identifican con la expresión *práctica pedagógica*. A propósito de este concepto, De Arruda la describe como:

Proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una intención de favorecer el aprendizaje. Enseñar y aprender por tanto son dos términos unidos por una intención de producir apropiación del conocimiento y competencia por parte de las personas que deciden implicarse en este proceso educativo (Barrero y Mejía, 2005: 89).

Así pues, en la práctica docente (y más concretamente en la práctica pedagógica) derivada de la concepción curricular y de la construcción cotidiana de la misma, se manifiestan nuevas y antiguas propuestas metodológicas porque el actuar del profesor se ve influido con el avance en las nuevas formas de entender y conducir el aprendizaje, además de las demandas sociales y oficiales del momento y del desarrollo de los medios de enseñanza. El despliegue de la actividad pedagógica se concretiza en estilos particulares de enseñanza, diseñando y aplicando nuevas estrategias de intervención y evaluación, combinándolas con algunas que aparentemente habían quedado en el pasado y que a pesar de haber sido utilizadas en modelos educativos anteriores ya desechados, con las adecuaciones necesarias y tratando de apegarse a los nuevos enfoques del currículo actual, tienden a ser una opción para cumplir con los propósitos educativos vigentes.

Los teóricos del currículo consideran que una mejoría en los procesos de enseñanza depende de que los profesores desarrollen mejores prácticas, mismas que a su vez están íntimamente relacionadas con la concepción curricular que ellos van construyendo a través de la implementación de la propuesta oficial, lo cual les permite diseñar y aplicar ideas y alternativas más adecuadas a las necesidades de aprendizaje. Paulatinamente se va avanzando en el perfeccionamiento de la propia manera de enseñar y evaluar porque el plan curricular contiene ideas y supuestos pedagógicos que exigen su comprobación al momento de aplicarlos a través de la práctica (Gimeno Sacristán, citado en Stenhouse, 2003).

Así pues, a través del desarrollo de la práctica pedagógica, los profesores son los encargados de diseñar las formas pertinentes de enseñanza y de evaluación para lograr y dar cuenta de los aprendizajes requeridos en los estudiantes; en consecuencia, cuando se habla de la práctica pedagógica se refiere principalmente a todo lo que sucede en el aula con relación al conocimiento, los alumnos, los docentes y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se planean, ejecutan y evalúan.

En ese sentido, y centrando la atención en las nociones involucradas en el enfoque pedagógico de la evaluación, como uno de los momentos imprescindibles de la práctica pedagógica, la actual propuesta curricular la entiende como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011: 31). Así mismo, básicamente centra la responsabilidad de evaluar los aprendizajes en el profesor, al indicar que es él quien además de promover entre los alumnos la práctica de la autoevaluación y de la coevaluación, y de diseñar situaciones para que sus alumnos

logren los aprendizajes señalados en los programas, también le corresponde dar seguimiento a la evolución de los mismos y, derivado de la información obtenida con la evaluación, hacer las adecuaciones necesarias en su práctica.

Además, en el mismo Plan de estudios 2011 se declara que:

...en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen. Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades (SEP, 2011: 31).

Es precisamente este tipo de evaluación la que nos interesa analizar, la que permite al docente obtener evidencias de aprendizaje o de dificultad en sus alumnos, la que a partir de esas evidencias le brinda la información necesaria para que en el mismo momento en que se presenta la situación, o posteriormente, pueda diseñar y concretar acciones de retroalimentación.

Como se puede ver, la tarea del docente respecto de la evaluación de los aprendizajes está definida de manera muy puntual en la propuesta curricular oficial, en esa definición se percibe la función y relevancia que esta práctica adquiere en la enseñanza dentro de los propósitos educativos actuales.

Para tratar de caracterizar la práctica pedagógica de los docentes de educación primaria en los escenarios escolares que generó la reforma, se utilizó material empírico recolectado a través de entrevistas y registros de observación en escuelas primarias de las ciudades de Chihuahua y Juárez. Dicho material fue obtenido en el desarrollo de un proyecto institucional bastante amplio conformado por profesores del Centro de Investigación y Docencia integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación y sus alumnos de la Maestría en Educación de grupos pertenecientes a la generación 2013-2015. Dicha investigación general se titula *Escuelas primarias, dinámica institucional y reforma educativa*, y su desarrollo se contempló en dos fases: una de características más cuantitativas en las que a través de una encuesta con la aplicación de cuestionarios a profesores con grupo, alumnos de 5º y 6º grado, directores, supervisores, jefe de sector y asesores técnico pedagógicos, se indagó acerca de su percepción respecto de las condiciones en que se operan diversos aspectos del entorno escolar en el contexto de la reciente reforma educativa, entre ellos la gestión escolar, el equipamiento, la formación y actualización docente y el desarrollo de la propuesta curricular en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La otra fase tiene un enfoque más cualitativo. Los investigadores acudieron a las escuelas primarias para desarrollar un trabajo más fino de indagación a través de la etnografía y las técnicas de acopio de información propias de este tipo de metodología. Estuvieron en el campo con visitas semanales durante

aproximadamente seis meses, observando, registrando, entrevistando y transcribiendo una gran cantidad de información empírica que luego fue procesada y utilizada para analizar diferentes objetos de estudio particulares de interés para equipos de trabajo o de manera individual.

Como apoyo para la codificación del material empírico se utilizó el programa computacional Atlas ti. Éste auxilió a los investigadores en la identificación de la información pertinente y en la construcción de las categorías de análisis respecto de los diferentes temas de interés; en nuestro caso y respecto de la evaluación de los aprendizajes, a continuación se presenta el producto de una parte de ese análisis e interpretación.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

En los resultados obtenidos a través de cuestionarios aplicados a docentes de diferentes grados de educación primaria, en la primera fase de la investigación general se pudo apreciar que casi tres cuartas partes de los encuestados coincide en que con la articulación curricular de los actuales planes y programas de estudio de educación básica (75%) y el trabajo por proyectos (73%), se promueve el desarrollo de competencias en los alumnos y que el desarrollo de éstas a su vez, permite alcanzar los estándares curriculares señalados para cada periodo escolar (69%), al mismo tiempo, casi la totalidad de ellos (96%) considera que su práctica se ha modificado, aunque sea de forma mínima: tienen la percepción de que los principios pedagógicos descritos en el enfoque oficial del Plan de estudios 2011 han influido positivamente en su práctica docente, permitiéndoles modificarla y mejorarla en beneficio de sus alumnos; sin embargo solamente el 35% de ellos opina que con la reforma ha habido una mejoría considerable en su práctica docente y en los aprendizajes de los niños.

En el caso específico de la evaluación del aprendizaje, más de la mitad de ellos no creen que el principal criterio para evaluar a los alumnos sea considerar solamente los trabajos que cada uno desarrolla en lo individual, y un porcentaje un poco menor, pero también cercano a la mitad, afirma que el hecho de que los estudiantes obtengan buenas calificaciones no es el principal indicador de un buen desempeño docente. Al cuestionarles sobre el grado de dificultad que les provoca considerar aspectos como los conocimientos, las habilidades y destrezas, las tareas extra clase, el comportamiento, la coevaluación y la autoevaluación como evidencias que permitan llevar a cabo una evaluación más integral de sus alumnos y más apegada al enfoque oficial, solamente la mitad de los profesores percibe que se les facilita, una cuarta parte de ellos menciona explícitamente que se les ha dificultado y el resto no se pronuncia en algún sentido.

Sin embargo, cuando nos acercamos a observar directamente los procesos que suceden en los salones de clase, apreciamos muchos más detalles de la cotidianidad, las prácticas y el contexto en que se desarrollan. Es el espacio en que

tenemos la posibilidad de conocer las formas en que los propósitos educativos marcados por el plan de estudios y las percepciones de los docentes se concretan: una cosa es lo que el Estado propone a través de los lineamientos normativos, -y lo que los sujetos piensan, desean y dicen hacer-, y otra es lo que realmente pasa en el salón.

En la cotidianidad de las escuelas primarias se aprecia la clásica presencia de un docente que tiene a su cargo el aprendizaje de un número más o menos importante de alumnos. Al interior del salón es común que esos alumnos estén distribuidos en mesabancos binarios o en sillas individuales en el espacio que generalmente queda al frente de un pizarrón de vinil, en el que se escribe con marcadores. A un lado del pizarrón, un escritorio o mesa y una silla que sirven como sitio específico donde el docente ubica sus materiales y objetos personales, y también donde puede sentarse a dirigir la clase, revisar tareas, o simplemente para descansar. Igualmente se observan libreros, anaqueles, repisas u otros muebles en los que se ubican colecciones de libros y otros objetos relacionados con las asignaturas del plan de estudios; algunos recientes, otros son herencia de programas educativos operados en otros sexenios. Pero especialmente, existen en algunos salones unos dispositivos que destacan en la actualidad por la gran relevancia que les ha conferido la propuesta educativa actual, como recursos que pueden potencializar el aprendizaje de los alumnos: son los medios electrónicos conocidos ahora como tecnologías. Entre ellos están el equipo enciclomedia, el cañón proyector, las computadoras e impresoras y, en ocasiones, los programas multimedia. Lógicamente no es común que todos ellos existan en un mismo salón o en todas las escuelas visitadas.

Pero estos elementos son solamente componentes del contexto en el que los sujetos implicados interactúan entre sí y se relacionan con el conocimiento, utilizando los medios y materiales que les rodean. Es precisamente la manera en que se interrelacionan esos sujetos en ese contexto con la finalidad de concretar la propuesta curricular el motivo del presente análisis. Un criterio para revisar la práctica pedagógica pudiera encontrarse en la identificación de los rasgos generales del estilo asumido por el profesor cuando da instrucciones, expone temas, controla la disciplina y el orden, corrige y da explicaciones, revisa y evalúa los procesos y los productos de la actividad, convive y establece relaciones con sus alumnos, entre otros.

Para el caso de las acciones docentes relacionadas con la evaluación de los aprendizajes y de acuerdo con la información empírica analizada, interesa resaltar la presencia de tres tipos de situaciones principales: una que se presenta cuando los profesores supervisan el desarrollo de la actividad propuesta durante la resolución de ejercicios y la construcción de productos; otra, cuando los alumnos han concluido la tarea encomendada; y una más, en la que propiamente se le da el calificativo de evaluación.

El primer tipo de situaciones se compone de aquellos actos en el trabajo docente en los que el profesor se cerciora de que los alumnos hayan comprendido las

instrucciones brindadas de manera general, para que todos ellos, algún equipo o de manera individual, puedan desarrollar las consignas que les dio y de esa manera cumplir con una cierta actividad o la elaboración de algún producto, y en caso necesario, brindar nuevas orientaciones o explicaciones, animarles para que continúen y resuelvan, o incluso, amonestar por la falta de interés o disposición para realizarla.

Estos son algunos ejemplos:

- Algunos equipos leen y comentan, otros hacen preguntas a la maestra quien se pasea entre los equipos verificando lo que están haciendo, dando explicaciones y llamando a trabajar.
- Ella les hace comentarios de reconocimiento y aliento hacia su trabajo y les marca con una pluma en su cuaderno.
- La maestra atiende a los que se le acercan para pedirle ayuda, también pasa por los lugares auxiliándoles: “no lo peguen todavía..., nada más vamos a dejar el patrón doblado...”. Pasa con un niño: “¿cómo te quedó?”...“Le puedes poner colores”.
- La maestra continúa pasando por los lugares de los niños revisando el ejercicio. A uno de ellos le dice en voz alta que no ha hecho nada, después continúa y sigue pasando por los demás lugares revisando. Un niño le pregunta que si lo hace otra vez, a lo que la maestra le dice, en voz alta, que es un flojo de primera, que si no lo ha hecho en toda la mañana ¿creerá que ahorita lo va a hacer?

En el segundo tipo se incluyen las situaciones en que los profesores dedican tiempo especial para la revisión del producto elaborado cuando los alumnos han concluido la actividad e incluye la revisión de las tareas extraescolares. Este momento se aprovecha para cerciorarse de que hayan cumplido con la tarea, que la hayan hecho lo mejor posible de acuerdo con las indicaciones que se les dieron, y especialmente, para revisar el contenido de la misma en el sentido de los posibles conocimientos adquiridos derivados del propósito que motivó el diseño y ejecución de ese trabajo.

- Maestra: “pásele la filita de C para revisar el dictado, los demás van leyendo sus oraciones, chequen a ver si no se equivocaron, X recuerda que los nombres propios inician con mayúscula, S cuidado con esa letra hay que dejar más espacio entre cada palabra, pásele la filita de C, E me estás dejando las oraciones incompletas, tienes que apurarte cuando estoy dictando, pásele la fila de J, P muy bien tu dictado, muy bonita letra y casi no tienes faltas de ortografía, N, J y C no me trajeron su trabajo para revisar, ¿por qué?”. Alumno: “es que no traigo lápiz”, Maestra: “¿y por qué no me dijo, o por qué no le pidió uno a sus compañeros?, N y C, su trabajo”. Alumnos: “mmm”. Maestra: “no hicieron nada, ahorita se van a quedar a la hora de Educación Física, niños hay que hacer tres veces las palabras que se sacaron mal, recuerden que esto lo hacen para que vean cómo se escribe una palabra y que después que se las dicte de nuevo ya sepan cómo se escribe”.
- Maestra: “hijos, tiempo de escuchar, vamos a empezar con el primer equipo. ¿Qué fue lo que más se les dificultó en su trabajo? Preséntense e inicien su exposición. Van comentando lo que hicieron y cómo fueron construyendo”.
- La maestra les hace preguntas acerca de qué es la llanura, la sierra, diferencias, etc... Maestra: “¿Qué aprendieron acerca del relieve? ¿Qué dificultades se les presentaron? ¿Cómo superaron esas dificultades?” Los niños contestan e incluso dan la palabra a otros niños que quieren participar.
- La maestra pide sacar la tarea que es sobre los transportes que hay en la ciudad (habla fuerte, claro y despacio, solamente habla cuando todos se encuentran en silencio). Empieza entonces a explicar sobre los transportes. Cada niño quiere aportar comentarios, pero no

hablan, hasta que la maestra indique su nombre. ¿Para qué sirven los medios de transporte?" todos al unísono: "para transportar personas" "¿qué más transportan? Cajas, animales, comida." Todos los niños aportan, pero siempre prestando atención a lo que dicen los demás compañeros.

- Ahora les piden que saquen su tarea de español. La maestra pregunta al grupo: "¿qué anotaron en plantas?" Algunos niños contestan que flores, arboles... Enseguida la maestra con un cuadernillo en mano, pasa por cada butaca de cada niño y revisa la tarea; en su cuadernillo anota quién cumple y quién no. A quienes sí la traen, se las firma. Al ir terminando la actividad, los alumnos forman una fila para revisar... la practicante revisa y da indicaciones sobre el mejoramiento de la letra, el contenido de las respuestas y pide que vayan terminando también la actividad de los significados si les quedó inconclusa, luego indica que aquellos que no hayan terminado y revisado sus preguntas se quedarán a la hora del recreo a terminar.

En realidad en este momento del desarrollo de la estrategia didáctica aparecen una gran cantidad de acciones emprendidas por los profesores, y todas ellas forman parte o se derivan de un momento de evaluación en el que pareciera que con solo revisar si se hizo o no la actividad y si se realizó adecuadamente fuera suficiente; por el contrario, ese momento es uno de los más importantes de la estrategia didáctica, pues precisamente es el detonante que al corroborar los logros alcanzados y el acercamiento a los aprendizajes esperados por los alumnos, permite diseñar, e incluso brindar al mismo tiempo la retroalimentación requerida, convirtiéndose así en una de las más intensas situaciones de enseñanza y de aprendizaje, donde el docente, los alumnos y el conocimiento interactúan ampliamente y el producto de esta interacción deriva en los aprendizajes esperados.

El tercer tipo de situaciones integra los momentos en que los profesores llevan a cabo acciones relacionadas con la aplicación de exámenes y otras prácticas en las que aplican diferentes tipos de evaluación con sus alumnos como la autoevaluación y la coevaluación; en algunos casos evalúan para cumplir con las fechas y disposiciones administrativas de rendir informes de resultados; en otras, por el interés profesional de obtener evidencias respecto de avances en el aprendizaje que le permitan atender directamente las necesidades de sus alumnos; y en otras más, como práctica formativa en la cultura de la evaluación.

Los exámenes diseñados por los profesores o por instancias locales, e incluso nacionales, son una herramienta que apareció en la escena escolar hace ya bastante tiempo, y han sido utilizados por la escuela primordialmente para dar cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes. Por tradición se asocia el examen de conocimientos –parcial, mensual, semestral, final del curso; por tema, proyecto, módulo, o bloque-, con la asignación de una cierta nota o calificación numérica, misma que termina por ser considerada como la síntesis de las apreciaciones de quienes intervienen evaluando, opinando, revisando o acordando criterios y porcentajes, a través de promediar precisamente el resultado obtenido en el examen con otras apreciaciones más subjetivas acerca del desempeño del alumno. En los docentes que nos permitieron observar su trabajo en el aula apareció también la utilización de este recurso; sin embargo, en ninguno de los casos se pudo apreciar la típica aplicación de un examen en donde se entrega, se dan instrucciones y cada

niño resuelve de acuerdo con sus posibilidades y sin copiar. Tal vez se deba a que las situaciones que se detectaron correspondan todas a la aplicación en grados inferiores, en donde los alumnos aún no son autosuficientes en la lectura como para comprender las instrucciones del examen. En los siguientes ejemplos se aprecia que las maestras les auxilian leyendo las consignas y preguntas, explicando y ayudando a resolver:

- En el escritorio, dos niños están con la maestra. Ella lee preguntas del examen en voz alta, también las respuestas, las opciones (pareciera que quiere ayudarles con la evaluación- el examen en este caso, el del bimestre, porque no pueden leer solos). Cada uno de ellos dice su respuesta y la maestra les indica que rellenen los círculos que creen que sean correctos en la hoja de respuestas. Sigue leyéndoles y explicando un poco las preguntas y auxiliando en las respuestas.
- Maestra: “niños, hoy vamos a trabajar solamente con la aplicación del examen del último bimestre, es el último examen que van a realizar en primer año... Muy bien, recuerden que en el examen yo soy la única que leo y ustedes solamente van siguiendo la lectura con su dedito... Lee y contestan los reactivos del 1 al 3.

Llama la atención otra variante en el uso del examen, porque al mismo tiempo en que el docente pretende llevar a cabo una evaluación donde se indagan los conocimientos de sus alumnos, se aprovecha también para brindarles una experiencia formativa de autoevaluación a través de una estrategia en la que primero permite que cada uno vaya respondiendo a las preguntas, según sus apreciaciones, eligiendo la respuesta que les parezca adecuada, para luego él mismo dar a conocer la respuesta correcta. Lo interesante es que son ellos mismos quienes revisan los aciertos, analizan los desaciertos y a la vez se convierte en una situación de retroalimentación y de aprendizaje.

- Seguido explica que hará una evaluación y que leerá una información donde cada alumno tendrá que tachar en su hoja a qué palabra se está refiriendo... pide que utilicen diferentes colores para distinguir las respuestas... comienza la evaluación con la primera lectura y así prosigue hasta completar las seis... Al terminar, la maestra vuelve a leer las definiciones pero agregando la respuesta y pide a los alumnos que se auto revisen; al finalizar la mayoría comentan que obtuvieron casi todas las respuestas correctas. La maestra pide que volteen la hoja y que escriban la definición que ella había leído durante la evaluación en el recuadro correspondiente, luego pide que escriban su nombre y la fecha en la hoja.

Además del examen, los maestros utilizan otros medios y generan estrategias diferentes en las que se llevan a cabo prácticas de evaluación; en ocasiones ni siquiera son únicamente ellos quienes desarrollan esta práctica. Por ejemplo, se pudo observar que implementan una estrategia en la que sus alumnos se evalúan entre sí (coevaluación); esto es, emiten opiniones e incluso califican numéricamente el trabajo y el desempeño de sus compañeros en situaciones en que el producto conseguido por los equipos de trabajo se expone ante todo el grupo. Este sistema de evaluación se aprecia como práctica que, además de permitir valorar los productos

alcanzados, permite también incorporar a los alumnos en una cultura de la evaluación de manera participativa, respetuosa y democrática.

- Otro equipo pasa y cada niño inicia comentando... La maestra va haciendo preguntas... los niños contestan e incluso dan la palabra a otros que quieren participar. Inmediatamente otros niños solicitan participar para evaluarlos y comentan la razón de cómo los califican y luego emiten calificación. Un elemento de cada equipo emite su evaluación (son cuatro equipos y se suman los puntajes). En estos casos, aunque algunos alumnos les dicen que se equivocaron en alguna parte, les hacen comentarios muy positivos y les califican con 10.
- Los equipos terminan: la maestra les dice que ahorita los evalúa, pero que para finalizar la actividad, van a elaborar la nota informativa y va preguntando los elementos que debe llevar: Los niños van mencionando fecha, tema, expositor y nota. Luego pregunta por cuánto va a valer en calificación la nota. Los niños proponen 10, 9, etc. Acuerdan que sea 10 (Gritos de júbilo). Enseguida la maestra pregunta: “¿Qué vamos a considerar para evaluar en la nota?” Alumnos: “Que empiece con mayúscula, que lleve punto final, que lleve nombre, que se entienda...”.

CONCLUSIONES

A través de la revisión de los registros de observación es difícil rastrear ampliamente la presencia o ausencia de la propuesta oficial y el cumplimiento cabal de la orientación psicopedagógica sugerida en ella; sin embargo, se encontraron evidencias que pudieran sugerir que en algunos espacios escolares, coexisten esos elementos con otros que han aparecido clásicamente en las prácticas de los maestros a través de por lo menos los últimos treinta años. En la práctica de la evaluación de los aprendizajes se perciben rasgos de la incorporación del enfoque formativo, aunque aparentemente no siempre son conscientes, ni dominan los fundamentos teóricos que orientan esa propuesta psicopedagógica; pero se nota que han asimilado parte del discurso oficial y las orientaciones metodológicas respectivas pues, de acuerdo con los resultados encontrados, asumen responsablemente la tarea, y no solamente porque es parte de su función, sino porque la evaluación es una cuestión vital en la práctica pedagógica. *Necesitan forzosamente evaluar todo:* las tareas, los productos, las actitudes, las relaciones entre los sujetos, las condiciones ambientales y materiales, el esfuerzo, el interés y la dedicación, los conocimientos previos, los construidos y los que se les dificultan. *En todo momento:* al inicio como diagnóstico, continuamente para retroalimentar y ajustar la estrategia didáctica, y al final de periodo y ciclo escolar para emitir juicios de valor y calificaciones. Y *a todos:* a sí mismo respecto del funcionamiento de la estrategia implementada y el impacto logrado en los aprendizajes de su alumnos, su actitud y el cumplimiento de su función como trabajador de la educación; a cada uno de sus alumnos para conocerlos afectiva y cognitivamente con la intención de apoyarles en sus aprendizajes y en su formación como seres humanos y sociales; al ambiente escolar y los otros sujetos con quienes interactúa.

Como se pudo apreciar, los maestros convierten toda situación de aprendizaje o de revisión en una situación de evaluación; y a su vez, cada situación de evaluación se aprovecha para generar una retroalimentación y aprendizaje, pues es común que cuando piden a sus alumnos que presenten el producto elaborado, por lo menos

revisen que lo hayan concluido o que hayan alcanzado un nivel de avance satisfactorio; que esté bien hecho, limpio, con ortografía adecuada; que mantengan una disciplina aceptable; que lo hayan realizado en colaboración con los otros participantes, y lógicamente, que les haya dejado el aprendizaje que se esperaba. Al mismo tiempo que están revisando, aprovechan para brindar explicaciones complementarias o para centrar la atención en el aspecto que interesa de acuerdo con el propósito de la actividad; para dar nuevas instrucciones; elogiar, premiar, “sermonear”, “chantajear”, regañar y castigar; brindar ejemplos, generar discusiones sobre el tema, entregar otros apoyos y proponer nuevas actividades complementarias de acuerdo con el nivel de éxito estimado. Regularmente pasa lo mismo cuando aplican un examen o “califican” un producto final.

BIBLIOGRAFÍA

- Arzola, D. (2015). *Reformas y políticas educativas para la educación primaria. Centros escolares, los sujetos y sus perspectivas*. Informe de investigación, Centro de Investigación y Docencia.
- Barrero, F. y Mejía, B. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 14, 87-96.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas; L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. CDMX, México: Paidós.
- García, K. (2011). *Encuentros y desencuentros de los docentes sobre la reforma 2009 a nivel primaria*. Ponencia en la memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CDMX, México.
- Rivas, R. (2015). *La evaluación de los aprendizajes en educación primaria*. Tesis de maestría, Centro de Investigación y Docencia.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. 5ª ed. Madrid, España: Morata.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Recuperada de: <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>.

Desempeño docente

Guadalupe Iván Martínez Cháirez
Omar Medrano Belloc
Albertico Guevara Araiza

INTRODUCCIÓN

Diferentes niveles de gobierno consideran al desempeño docente como un problema latente; así lo han transmitido a la sociedad mexicana en sus diversos discursos, y para ello se sustentan en las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas de gran escala, tanto nacionales como internacionales: ENLACE, EXCALE, PISA, entre otras. Estos referentes han sido de utilidad para realizar clasificaciones y diferenciaciones entre escuelas, docentes, y directivos; también para ejecutar reformas educativas de gran calado.

El problema

¿Qué relación hay entre el desempeño docente y el rendimiento de los alumnos en las evaluaciones estandarizadas nacionales?

Preguntas de investigación:

- ¿Qué factores influyen en un buen desempeño docente?
- ¿Cómo evaluar el desempeño docente según los profesores?
- ¿Qué relación existe entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos?

Objetivos:

1. Conocer los factores que afectan el desempeño docente según los docentes.
2. Formular un instrumento de evaluación de desempeño de acuerdo a los factores que influyen en el desempeño docente.
3. Conocer la relación entre la evaluación del desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos.

Hipótesis:

H₁: Existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas.

H₀: No existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas.

H₁: Existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora.

H₀: No existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora.

H₁: Existe relación entre el desempeño del profesor con el rendimiento del profesor en una evaluación estandarizada.

H₀: No existe relación entre el desempeño del profesor con el rendimiento del profesor en una evaluación estandarizada.

H₁: Existe asociación entre el nivel de carrera magisterial y el desempeño docente.

H₀: No existe asociación entre el nivel de carrera magisterial y el desempeño docente.

SUSTENTACIÓN

Metodología

Para el paradigma pragmático el conocimiento surge de las acciones, situaciones y condiciones que anteceden; otorga mayor énfasis a lo que funciona, así como a la solución del problema. Por tal motivo, los investigadores utilizan diferentes enfoques, técnicas e instrumentos para comprender el objeto de estudio desde diversas perspectivas, y por ende, la solución encontrada será más compleja (Creswell, 2003). Esta investigación es de tipo mixto, de procedimiento secuencial comprensivo-correlacional. El artículo en cuestión corresponde a la segunda fase, la cual se dirigió por un enfoque cuantitativo; el diseño utilizado fue no experimental, transeccional correlacional. La población a quien se aplicó este estudio fueron los profesores que se desempeñan frente a grupo en la Zona Escolar 121, localizada en Cd. Meoqui Chihuahua, la cual está conformada por 53 docentes, pero solamente 48 ellos decidieron participar, la muestra representativa fue de 42 profesores, quienes fueron escogidos al azar, es decir una muestra probabilística.

Para recabar información de los participantes se realizaron videograbaciones de una jornada escolar de los docentes, además de analizar sus planificaciones didácticas, así como los instrumentos de evaluación que utilizan, lo cual fue evaluado mediante una lista de cotejo diseñada para evaluar el desempeño docente.

También se recabó información sobre el rendimiento de los profesores en evaluaciones estandarizadas para medir el desempeño docente, tal es el caso de los exámenes aplicados por Carrera Magisterial, así como las puntuaciones de los alumnos en evaluaciones de gran escala. Con los datos que pudieron obtener, el investigador utilizó el software SPSS para realizar pruebas paramétricas y no paramétricas con el fin de poder dar respuesta a las preguntas planteadas.

Referentes teóricos

La evaluación docente empezó a tener un papel estratégico dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la década de los noventa. En 1992 se expidió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica; una de sus finalidades era atender a la formación profesional del docente, por lo tanto era necesario fortalecer la capacitación y actualización permanente de los profesores que se encontraban en servicio. En 1993 se inició con el Programa Nacional de Carrera Magisterial, cuyo propósito principal era promover la profesionalización de los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos (ATP) del SEN mediante un mejor salario, para que los profesores considerados como buenos se mantuvieran dentro del grupo.

Desde la perspectiva de la OECD (2005) y la SEP-DGEP (2010:52) “los métodos de recolección de información utilizados son: indicadores de rendimiento escolar, pruebas de conocimientos y habilidades docentes, y la aplicación de cuestionarios a directores, pares docentes, padres de familia o alumnos”. En 2008 las evaluaciones que se habían realizado solamente a profesores en servicio, se utilizan para el ingreso a través del Concurso Nacional para el otorgamiento de Plazas Docentes: el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD). En 2011 se establece la Evaluación Universal a los docentes de México, programa de carácter obligatorio para docentes, directivos y Apoyo Técnico Pedagógico, tanto de escuelas públicas como privadas, proyectado para realizarse cada tres años: 2012 a docentes de primaria, 2013 a secundaria y 2014 preescolar y educación especial. El propósito de esta evaluación era el de apoyar a los participantes a crear su trayecto formativo de acuerdo a los resultados obtenidos, ya que con esto los maestros tomarían cursos de acuerdo a sus necesidades detectadas, lo que repercutiría directamente en sus prácticas de enseñanza y, por ende, en el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

Sin embargo, en septiembre del 2013 se promulgó La Ley General del Servicio Profesional Docente, que en el artículo segundo expresa como objetivo el de regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior, así como establecer los perfiles e indicadores de este servicio, y asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente. Para la SEP, en los lineamientos de evaluación docente, la *evaluación del desempeño de una persona*:

... significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función. (SEP, 2010:11).

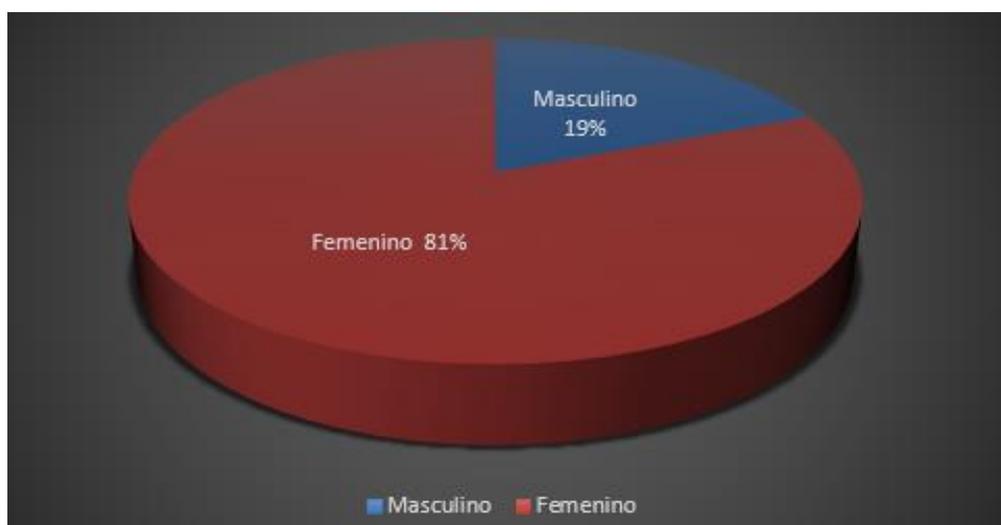
Mientras que para la propia SEP (2010:11), la *evaluación del desempeño docente* es un proceso sistemático cuyo propósito es “emitir juicios de valor sobre la calidad del

cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente”.

Según Peña (2002:6) el término *desempeño profesional* es “toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución”. Para Ponce (2005) el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente.

RESULTADOS

Gráfica 1
El género de trabajadores de la Zona Escolar 121.



La zona escolar 121 está integrada por un total de 53 docentes que se desempeñan frente a grupo, existiendo una mayoría del sexo femenino. Solamente el 19 % de la población son del género masculino; de este porcentaje el 50% atiende el sexto grado escolar, mientras que el sexo femenino presenta un mayor porcentaje en los grados inferiores; el primer grado escolar de toda la zona escolar es atendido por maestras que representan un 23% de su población; en segundo grado se encuentran laborando el 13.95%, en tercer grado el 20.93%, en los grados inferiores el porcentaje es menor.

Gráfica 2
Años de servicio de los docentes.



Los profesores que laboran dentro de esta zona escolar tienen una experiencia que va desde los 0 años hasta los 31 años; se puede considerar que es una población de docentes consolidados en su profesión, debido a que la media de años laborados es de 12.22, con una desviación estándar de 7.78, la moda es de 13 años, y su mediana de 11 años. La mayor densidad de docentes se localiza en un rango de 7 a 16 años de experiencia, ya que en él se encuentra el 45.28% del total de maestros; solo el 3.7 % son recién egresados que no tienen un año de servicio, y el 7.5% está por completar los años de servicio necesarios para su jubilación.

Gráfica 3
Desempeño docente.



En las observaciones realizadas y el análisis estadístico realizado a la muestra representativa, se deduce que la menor cantidad de profesores se localizan en los extremos, es decir el 2.4% se considera como un excelente desempeño dentro de este estudio, el 7.3% presenta un mal desempeño docente, pero cabe destacar que 39% de los docentes observados se ubica con un buen desempeño docente; mientras que el 12% está categorizado como muy bueno. Este porcentaje está representado solamente por el sexo femenino.

Hipótesis

H₁: Existe relación entre el desempeño del profesor con el rendimiento del profesor en una evaluación estandarizada.

H₀: No existe relación entre el desempeño del profesor con el rendimiento del profesor en una evaluación estandarizada.

Regla de decisión: No se rechazará la Hipótesis nula, si el valor de significancia obtenido excede .05 que corresponde a un 95 % de certeza. Si el valor de significancia obtenido del cálculo es igual o menor que .05 se rechaza H₀.

Tabla 1
Correlación entre desempeño docente y su puntaje en prueba estandarizada.

Correlaciones			
		Puntaje de profesor en evaluación estandarizada	Desempeño docente
Puntaje de profesor en evaluación estandarizada	Correlación de Pearson	1	.099
	Sig. (bilateral)		.686
	N	20	19
Desempeño docente	Correlación de Pearson	.099	1
	Sig. (bilateral)	.686	
	N	19	39

Al realizar el análisis estadístico en el programa SPSS se encontró que existe una mínima correlación entre el puntaje del profesor en una evaluación estandarizada y su desempeño docente observado en este estudio; pero como el nivel de significancia es mayor al .05, no se cuenta con los datos necesarios para realizar afirmaciones sobre esta relación, por tal motivo se acepta la H₀, que afirma que no existe relación entre el desempeño del profesor con el rendimiento del profesor en una evaluación estandarizada.

H₁: Existe asociación entre el nivel de carrera magisterial y el desempeño docente.

H₀: No existe asociación entre el nivel de carrera magisterial y el desempeño docente.

Regla de decisión: $X^2_{obtenido} \geq X^2_{crítico} = 26.3$ entonces se rechaza la hipótesis nula (H₀).

Si $X^2_{obtenido} < X^2_{crítico} = 26.3$ entonces no se rechaza la hipótesis nula (H₀).

Tabla 2
Asociación entre el nivel de carrera magisterial del profesor y su desempeño docente.

Pruebas de Chi-cuadrado			
	Valor	g.l.	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.517 ^a	16	.487
Razón de verosimilitudes	16.152	16	.442
N de casos válidos	39		
a. 23 casillas (92.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .03.			

En los datos sobre el nivel de carrera magisterial de los docentes y su desempeño laboral observado en este estudio, se aplicó la prueba de Chi cuadrada para probar si no existe asociación entre ellos. De acuerdo a la regla de decisión planteada, el valor obtenido es de .487, siendo éste menor al valor crítico de 26.3, por lo tanto se acepta la H₀ que afirma que no existe asociación entre el nivel de carrera magisterial y el desempeño docente. Esto se puede apreciar en que los docentes que presentan un mal desempeño docente están dentro del nivel A o B de carrera magisterial, mientras que el 2.4% de la muestra que se localiza en el nivel D, que en este estudio fue el más alto, tiene un desempeño considerado como regular; además que del 100% de profesores que obtuvieron un muy buen desempeño, el 60% de ellos no tiene ningún nivel de carrera magisterial.

H₁: Existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora.

H₀: No existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora.

Regla de decisión: $X^2_{obtenido} \geq X^2_{crítico} = 21.026$ entonces se rechaza la hipótesis nula (H₀).

Si $X^2_{obtenido} < X^2_{crítico} = 21.026$ entonces no se rechaza la hipótesis nula (H₀).

Tabla 3
Asociación entre desempeño docente y el contexto donde labora el docente.

Pruebas de Chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.676 ^a	12	.730
Razón de verosimilitudes	11.640	12	.475
Asociación lineal por lineal	.100	1	.752
N de casos válidos	39		
a. 17 casillas (85.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .08.			

Los comentarios de docentes que se recopilieron en la primera fase del estudio hacen referencia a estar en desacuerdo a que se les evalué por medio de un examen estandarizado, ya que ésta no considera las necesidades del contexto donde se labora; que era necesario observar lo que realmente se hace en una jornada laboral, al hacer el registro del desempeño docente y el contexto donde labora. Se realizó la prueba de Chi cuadrada, su resultado es de .730, el cual es menor al nivel crítico establecido, por lo tanto se acepta H_0 que afirma que no existe asociación entre el desempeño docente y el contexto donde se labora.

H_1 : Existe relación entre los años de servicio del docente y el puntaje asignado a sus alumnos en carrera magisterial.

H_0 : No existe relación entre los años de servicio del docente y el puntaje asignado a sus alumnos en carrera magisterial.

Regla de decisión: No se rechazará la Hipótesis nula si el valor de significancia obtenido excede .05 que corresponde a un 95 % de certeza. Si el valor de significancia obtenido del cálculo es igual o menor que .05 se rechaza H_0 .

Tabla 4
Correlación entre los años de servicio del docente y su puntaje de carrera magisterial.

Correlaciones			
		Años de servicio	Puntaje asignado a alumnos en carrera magisterial
Años de servicio	Correlación de Pearson	1	.578**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	41	40
Puntaje asignado a alumnos en carrera magisterial	Correlación de Pearson	.578**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	40	40
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).			

Al realizar el análisis estadístico de estas variables por medio del coeficiente de correlación de Pearson, se obtuvo un nivel de significancia menor que .05 establecido, por tal motivo se rechaza H_0 que afirma que no existe relación entre los años de servicio del docente y el puntaje asignado a sus alumnos en carrera magisterial. Se confirma que existe una correlación de .578, que de acuerdo a Hernández (2006) es considerada como una correlación media entre las variables.

H_1 : Existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas.

H_0 : No existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas.

Regla de decisión: No se rechazará la Hipótesis nula si el valor de significancia obtenido excede .05 que corresponde a un 95 % de certeza. Si el valor de significancia obtenido del cálculo es igual o menor que .05 se rechaza H_0 .

Tabla 5
Correlación entre el desempeño docente y puntaje de alumnos en evaluación estandarizada.

Correlaciones			
		Desempeño docente	Puntaje asignado a alumnos en carrera magisterial
Desempeño docente	Correlación de Pearson	1	.186
	Sig. (bilateral)		.263
	N	39	38
Puntaje asignado a alumnos en carrera magisterial	Correlación de Pearson	.186	1
	Sig. (bilateral)	.263	
	N	38	40

Los datos recopilados del desempeño docente y el puntaje asignado a los alumnos en carrera magisterial se sometieron al procesamiento estadístico mediante el coeficiente de correlación de Pearson, del cual se obtuvo un puntaje de .186, pero con un nivel de significancia de .263 mayor al .05 establecido, por tal motivo se acepta la H_0 que afirma que no existe relación entre el desempeño docente y el rendimiento escolar de los alumnos en pruebas estandarizadas.

CONCLUSIONES

Los docentes ven a la evaluación como una aliada en pro de la mejora en el desempeño escolar, no se manifiestan reacios a someterse a ella; sin embargo, guardan cierta desconfianza por la falta de confiabilidad de algunos instrumentos que se han utilizado en aplicaciones anteriores, así como a la utilidad que se les darán a los resultados que arrojen estas evaluaciones.

Al aplicar la lista de cotejo elaborada para evaluar el desempeño docente, los profesores mencionan que un factor influyente en su desempeño es el contexto donde laboran, pero en este estudio en específico con profesores de la Zona escolar 121, el contexto no es un factor determinante; pero también se puede apreciar que el desempeño de los profesores dentro del aula escolar no tiene ninguna relación o asociación con la evaluaciones que se realizan por medio de un examen estandarizado; además que las evaluaciones a gran escala como lo era ENLACE, no es un elemento esencial para evaluar el desempeño docente, ya que no tienen una relación entre ellos, pero sí se puede observar que, con más experiencia el profesor empieza a preparar a los alumnos para las posibles evaluaciones que se le impongan y que tengan repercusiones en su persona.

BIBLIOGRAFÍA

- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa educación básica*. CDMX, México: SEP.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. CDMX, México.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2005a). *La calidad de la educación básica en México, 2005*. CDMX, México: INEE.
- Juárez, J. y Comboni, S. (2007). La calidad de la educación en el discurso político-académico en México. *Reencuentro*, (50), 60-72.
- Miranda, J. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16 (53), 43-52.
- Schmelkes S. (2005) *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4), 9-33.
- Schmelkes, S. (1996) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, CDMX, México: SEP.
- Secretaría de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Programa Sectorial de Educación 2011-2016*. Chihuahua, México.

Lo que evaluar en retrospectiva nos dice

Rosa María García Méndez
María Cristina Gruintal Sleme
Armando Rivera Ledesma

INTRODUCCIÓN

Medir el alcance del objetivo de aprendizaje y verificar la transferencia del conocimiento son algunos de los focos en las evaluaciones a gran escala en las que México ha participado periódicamente desde inicios del siglo. En muchos de ellos los estudiantes mexicanos suelen mostrar bajo rendimiento, fenómeno que ha motivado el despliegue de diversos estudios dirigidos a encontrar las causas que lo generan, en un esfuerzo por ofrecer soluciones que conduzcan a optimizar el rendimiento escolar, o mejor aún, a favorecer el aprendizaje.

En una aproximación al tema hallamos el estudio de Ojeda (1999), quien en 1998 aplicó una prueba a una muestra representativa de estudiantes zacatecanos, y contrastó sus resultados con los de Estados Unidos y Canadá. Esta evaluación estuvo compuesta por reactivos extraídos del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus siglas en Inglés), a la sazón liberados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés) en 1996 (Beaton, Mullis, Martin, González, Kelly, y Smith, 1996). El Ítem 1.7 es un ejemplo del contraste referido (Tabla 1).

Tabla 1.
Ítem 1.7 del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias

<p>1.7. Carlos tenía \$ 30.00 para comprar leche, pan y huevos. Cuando llegó a la tienda encontró que los precios eran los siguientes:</p>		
		
<p>¿En cuál de los siguientes momentos tendría sentido usar una estimación en lugar de emplear números exactos?</p>		
<p>A) Cuando Carlos trató de decidir si \$30.00 era suficiente dinero. B) Cuando el cajero anotó el total en la caja registradora. C) Cuando Carlos preguntó cuánto debía pagar. D) Cuando el cajero le regresó el cambio a Carlos.</p>		
<p>Respuesta correcta: A</p>		
Promedio Internacional		Zacatecas
64.7%		36.5%
Canadá	Estados Unidos	
85.7%	82.5%	

Fuente: Adaptado de Ojeda (1999). Desempeño en matemáticas de estudiantes zacatecanos de primero y segundo de

secundaria. Un estudio con alumnos de las regiones escolares de Zacatecas, Fresnillo, Río Grande y Guadalupe. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Fresnillo. México. p.56.

Este reactivo corresponde a fracciones y sentido numérico, y fue diseñado con la expectativa de medir el conocimiento adquirido por los alumnos. Entre los porcentajes alcanzados en el promedio internacional y Zacatecas se observa una diferencia porcentual desfavorable para los alumnos zacatecanos de 28.2%, pero la diferencia con respecto a Canadá y Estados Unidos es mucho mayor, cercana al 50%. Muy puntualmente Ojeda señala: a) El porcentaje de aciertos zacatecanos es menor a cualquiera de los países participantes, y b) una tercera parte de la población participante consideró que el momento en que tiene sentido una estimación es el momento de pagar (Opción C).

Los datos observados junto con los comentarios en este reactivo hicieron que cuestionáramos acerca de las causas que produjeron tal resultado. Algunas suposiciones sobre el origen del fenómeno se asociaron a las diferencias en el tipo de actividades que los jóvenes participantes realizan en sus comunidades; ello condujo a plantear nuevas interrogantes como: ¿qué papel juega la cultura?, ¿las prácticas culturales pueden implicar un sesgo en las respuestas? De ser así, ¿de qué tipo?

SUSTENTACIÓN

Siguiendo un enfoque cognitivo y sociocultural por un lado, y por otro, una aproximación de corte evaluativa puede seguirse a Cooper y Done (2010); ellos tratan el impacto de elementos realistas en la contextualización de pruebas; Palm (2007) por su parte explora la necesidad de dar sentido a los problemas escolares (un sentido que puede emerger de la realidad inmediata del alumno), para resolverlos adecuadamente, lo cual podría aminorar el impacto de la descontextualización de los problemas, de la vida real (Inoue, 2005). García, Sáiz y Rivera (2010) llevaron a cabo un acercamiento a la superposición de la realidad con la escuela, evidenciando que la experiencia vivida en la comunidad extraescolar permea en la interpretación de los problemas escolares y su consecuente resolución.

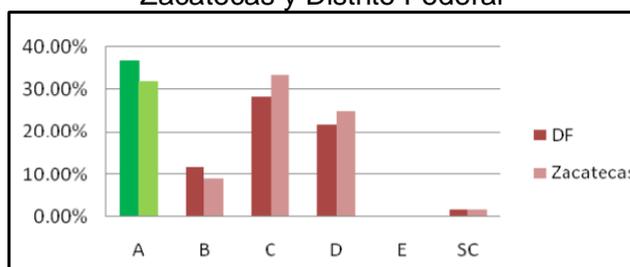
En un acercamiento inicial fue posible arribar a la presencia de evidentes influencias culturales en las explicaciones de los niños; ello destacó coincidencias importantes con la teoría de Bruner (1996); ahí, se ocupa de los procesos psicológicos, los recursos culturales y los valores involucrados en el desarrollo mental. En otra fuente, Vigotsky (1995), con su teoría sociocultural y el constructo Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), configura un sitio en la actividad mental en el que ocurre el desarrollo cultural: primero en el plano social y luego en el plano psicológico, y la microgénesis que puede verse como un despliegue dinámico entre lo que se sabe y la producción final después de una experiencia de aprendizaje. Tal abordaje cognitivo cristaliza en la puesta en acción de una evaluación retrospectiva, derivada de la evaluación

dinámica de Hernández (2006) que ofrece valoraciones sobre la realización de tareas en el aula, aplicadas luego de la resolución de un examen.

Sobre estos supuestos de análisis, y en una nueva y primera aproximación (García-Méndez, Sáiz-Roldan y Rivera, 2010), se replicó la aplicación de algunos reactivos del TIMSS en una muestra de la Ciudad de México que sería comparada contra los resultados de Ojeda (1999). Previamente a la aplicación se verificó la correspondencia entre el currículum vigente para las escuelas secundarias y los reactivos TIMSS que se emplearían en la investigación. Verificado lo anterior se procedió a explorar las causas del bajo rendimiento en el aprendizaje de conocimientos escolares con los 43 ítems seleccionados, correspondientes a los saberes de Fracciones, Sentido numérico y Proporcionalidad, se procedió a la estructuración de un cuadernillo y a su aplicación a 60 estudiantes.

La actualización de resultados arrojó datos como los que se muestran en la Gráfica 1, a propósito del Ítem 1 expuesto en la Tabla 1.

Gráfica 1
Respuestas al Ítem 1 en los estudios de
Zacatecas y Distrito Federal



Fuente: Adaptado de Ojeda (1999) y García-Méndez, Sáiz-Roldan y Rivera (2010)

Como se observa, el porcentaje de respuestas obtenido por Ojeda (Zacatecas en tonos suaves, DF intensos) es similar al nuestro. Mejora ligeramente luego de 12 años; sin embargo, la incidencia en las respuestas erróneas se sostiene. La respuesta C cuando Carlos preguntó cuánto debía pagar y su alta incidencia, entre otras respuestas similares a distintos reactivos nos llevó a formular la pregunta: ¿qué tipo de razonamiento lleva a estudiantes mexicanos a seleccionar específicamente las respuestas incorrectas?

Para obtener respuestas a nuestras inquietudes se llevó a cabo una investigación con doble objetivo: 1º. Identificar estrategias, procedimientos y razonamientos que llevan a los estudiantes a elegir una respuesta incorrecta, para con ello buscar el impacto cultural en su proceder. 2º. Seguir el proceso microgenético por el que transita el alumno de la respuesta errónea a la correcta, de donde se extrae el punto de inflexión.

Se emplearon 3 muestras de estudiantes de secundaria (de 4, 60 y 10 alumnos), en sendas etapas de la investigación; las características sociodemográficas fueron equivalentes en cada una tanto por sexo, edad, nivel educativo y lugar de residencia (Ciudad de México).

Se utilizaron dos cuestionarios estructurados con ítems elegidos de la versión 1996 del TIMSS (Ojeda, 1999). Cuestionario A: con 43 reactivos de 11 contenidos diferentes. Cuestionario B: con 11 reactivos uno de cada contenido incluido en el Cuestionario A.

El estudio fue llevado a cabo en escuelas públicas y privadas de educación secundaria de la ciudad de México en tres etapas. 1ª. En la primera se aplicó el cuestionario A a cuatro estudiantes de segundo grado. Después de la aplicación y revisión de los cuestionarios, los participantes fueron entrevistados centrándose en aquellos reactivos en los que se eligió una respuesta errónea. 2ª. En una segunda etapa se aplicó el cuestionario A a 60 estudiantes de tres escuelas secundarias, sin entrevista posterior. De éstos se obtuvieron los datos estadísticos utilizados para seleccionar los reactivos de la segunda versión del cuestionario. 3ª. La tercera etapa consistió en la aplicación del cuestionario B y una entrevista posterior, a diez estudiantes.

Las aplicaciones tuvieron lugar en dos aulas contiguas; en la primera la directora de la escuela aplicó el cuestionario a los estudiantes seleccionados; tan pronto como uno de ellos anunciaba haber concluido el test, se le indicaba llevar el examen resuelto a un segundo salón de clases donde la investigadora titular identificaba las respuestas incorrectas sin marcarlas. A continuación ella leía el reactivo completo, y enfatizaba la respuesta elegida por el niño: "... *tu respuesta fue...*". Por último preguntaba: "*¿Cómo lo supiste?*"; todo esto sin dejar que los estudiantes percibieran que eran interrogados sobre sus errores.

El análisis de las entrevistas definió el contenido de la tabla 2, en la que se incorporaron los elementos correspondientes a estrategias, procedimientos y razonamientos *Versus* Argumentación matemática y sentido común. Se incorporó también la microgénesis del proceso, según se implicó en estos últimos dos elementos.

Tabla 2
Análisis de Entrevistas

Categorías de análisis	Categorías de Respuestas		
	Argumentación matemática	Análisis	Sentido común
Estrategias			
Procedimientos			
Razonamientos			
Microgénesis			
Proceso			

Bruner

Vigotsky

Dos grupos de categorías se cruzan en la rejilla. En la de respuesta *Argumentación Matemática* alude al conocimiento adquirido como producto de los procesos escolarizados destinados a comunicar contenidos curriculares, y *Sentido común* se refiere a la experiencia cotidiana que se obtiene tanto del contexto educativo como del extraescolar. Las categorías de análisis describen los actos realizados por los estudiantes durante la resolución del examen: Estrategias, son ideas generales que proporcionan vías para la resolución de un problema, o la secuencia de actos realizados para alcanzar un fin o de la verbalización del sujeto que las empleó en la aplicación de un procedimiento. Procedimientos, están constituidos por una serie de pasos o actos a través de los cuales el estudiante llega a la resolución de un problema o pregunta (Bruner, 1983). Razonamientos, el razonamiento es un proceso de manipulación del conocimiento con el objetivo de adecuarlo a nuevas tareas (Bruner, 1988), es una actividad mental en la que se interrelacionan la alfabetización matemática o el sentido común con la ejecución de una tarea matemática y la justifica.

RESULTADOS

Existen diversas razones por las que un estudiante puede responder incorrectamente un problema o una pregunta en un examen. Por ejemplo, la influencia de las actividades cotidianas que evocan los problemas diseñados para la enseñanza de contenidos específicos o una situación emocional desfavorable. Otras suelen ser la falta de destreza en la realización de operaciones, en la elección de estrategias, o el aprendizaje erróneo de conocimientos.

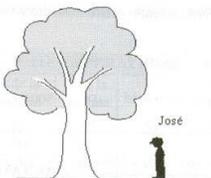
Con el análisis de las narraciones obtenidas durante la entrevista sobre los procesos resolutivos de los reactivos encontramos 5 estrategias, 15 procedimientos y 27 tipos de razonamientos relacionados, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3
Estrategias con procedimientos y razonamientos según origen de respuesta

Estrategias	Argumentación matemática		Sentido común	
	Procedimientos	Razonamientos	Procedimientos	Razonamientos
Operar	3	10		2
Uso de recurso gráfico	3	5	3	2
Aplicación de reglas o algoritmos	3	3		
Reconocimiento de patrones	2	4		
Ensayo y error	1	1		

En este trabajo centramos nuestra atención en algunos reactivos específicos considerados relevantes por el tipo de explicaciones que hacen surgir. Nuestro primer ejemplo es el reactivo 1 (Figura 1).

Figura 1
Reactivo 1



José tiene 1.5 m de estatura.
Aproximadamente, ¿qué altura tiene el árbol?

A) 4 m C) 8 m
B) 6 m D) 10 m

Respuesta correcta B

La respuesta correcta (opción B) fue elegida por casi el 40% de los niños mientras que la opción incorrecta (opción A) fue seleccionada en la misma proporción. Esta ocurrencia en la frecuencia de elección puede deberse al seguimiento de un procedimiento incompleto a pesar de una iteración correcta sobre el árbol y la longitud de José, ya que muchos niños se olvidan de llevar a cabo la multiplicación 4×1.5 ; un error común en exámenes. Por ejemplo, Zoe (Z) itera la longitud de José cuatro veces usando su percepción visual; véase el siguiente diálogo entre Z y el entrevistador (E):

- E.** Ok, entonces, eso quiere decir que José cabe más o menos...
Z. Ajá, como cuatro.
E. Como cuatro veces. Claro, si cabe cuatro veces por 1.5 más o menos ¿cuánto es eso? [Zoe permanece en silencio aparentemente haciendo una operación mental] ¿Cuatro por uno y medio?
Z. Tres punto cinco. O algo así.
E. Ajá. Bueno.

Sin embargo, contar con una opción que guarda las veces que José [el personaje del reactivo] cabe en el árbol termina por interferir en el proceso de resolución del problema por considerar que ha llegado a la respuesta correcta, dejándolo inconcluso. Por otra parte, el proceso registrado en la sección microgénesis permite localizar una dificultad en la operación con decimales. Fernanda también eligió la opción A y explica cómo, utilizando sus dedos, la longitud de José cabe dos veces y un poco más en el árbol. Otro estudiante, Eduardo (Ed), explica:

- E.** Tú respondiste que José mide 4 metros. ¿Cómo lo supiste?
Ed. Pues es ver la distancia de José y el árbol.
E. ¿Cómo la distancia? Explícame más. ¿Cómo qué pensaste?
Ed. Que si José medía 1.5, el árbol no iba a estar más grande.

Como puede verse, las respuestas de los chicos se basan en una estimación directa a partir de los dibujos, se notan influencias de su experiencia de vida y de la utilización del sentido común; como Eduardo que no creían que un árbol pueda ser tan alto.

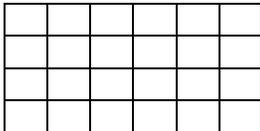
Nuestros resultados reflejan una situación similar a los reportados por Inoue (2005), quien ha sugerido que:

[...] problemas que describen situaciones cotidianas que parecen realistas debe imponer gran ambigüedad en cuanto a qué tipos de hipótesis deben emplear. Por un lado, parece como si el problema tuviera que resolverse con asunciones de sentido común que se utilizan en situaciones cotidianas, pero por otro lado, parece que el problema debe ser resuelto como un ejercicio de aplicación de un esquema simple aunque la solución puede no funcionar en la vida cotidiana (p. 81).

El reactivo 10 inscrito en la figura 2, es un ejemplo de respuesta con argumentación matemática fallida. El porcentaje de desaciertos que registró fue cercano al 60%.

Figura 3
Reactivo 10.

10. Sombrea $\frac{5}{8}$ del total de la siguiente cuadrícula

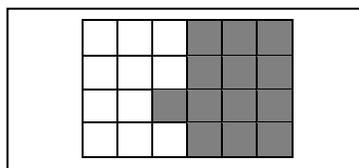


Respuesta correcta **15 cuadrillos sombreados.**

Lo interesante de los errores son las explicaciones de los estudiantes sobre cómo llegaron a la respuesta. Primero consideremos que la resolución implica una equivalencia entre octavos y veinticuatroavos, de manera que la unidad de referencia y la cuadrícula fraccionada parecen inconexas. Por otra parte el significado de conceptos asociados a las fracciones, numerador y denominador, suelen aprenderse con base en la memorización o en la formulación de reglas emergentes de los propios estudiantes.

Así, es fácil localizar respuestas en las que se sombrea 5 u 8 cuadrillos, pero también es posible localizar aquellas con explicaciones menos “obvias”, por ejemplo:

a.

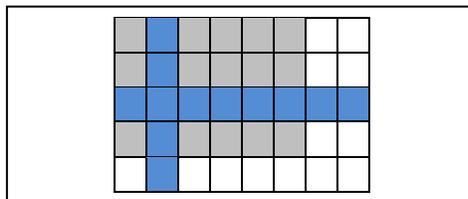


En esta forma de resolver el reactivo encontramos una suma entre numerador y denominador: $5 + 8 = 13$, bajo el argumento de que es necesario operar con los números cuando aparecen en un problema, según Atilio (A).

E: ¿Cómo supiste que debías colorear esos cuadritos [señala la parte sombreada]?

A: Como había que sombrear los cuadritos que dice, pues nada más se pueden sumar.

b.



Agregar filas y columnas en el gráfico es una manera creativa de resolver el problema al tiempo que expresa tanto la profundidad del conocimiento que el estudiante ha logrado del saber matemático, como de la representación mental que se hace de la situación. Diego (D) explicó su proceder como sigue:

E: Esta es tu respuesta [señala la cuadrícula] ¿Cómo supiste que debías agregar cuadritos?

D: En esta [señala la cuadrícula] faltaban cuadritos para los dos lados. Se los puse y ya.

E: Y ¿Cómo supiste cuantos le faltaban?

D: [en las fracciones] $5/8$ se representa con cinco partes arriba y 8 abajo.

E: ¿Cómo se sabe cuáles son arriba y cuáles abajo?

D: [Señala el sombreado vertical] arriba [señala el sombreado horizontal] y abajo.

Algunas narraciones instruyen acerca del significado que los chicos asocian a los conceptos incluidos en las instrucciones y la dificultad para conservar toda la información del enunciado verbal. Cuautli (C) ejemplifica lo anterior con su respuesta al reactivo 8.

Figura 4
Reactivo 8

8. Dos cajas contienen piezas cuadradas de cartulina para construir un modelo más grande. Hay 4 pequeños cuadros en cada pieza.
Todas las piezas de la caja 1 son de esta forma



Todas las piezas de la caja 2 son de esta forma



Para formar el modelo, por cada pieza de la caja 2 debe haber 2 piezas de la caja 1.
Construido el modelo ¿Qué fracción de los cuadros pequeños será de color negro?
Respuesta: _____

Respuesta correcta: $1/3$.

- E: Continuemos. ¿Cómo supiste que era un medio?
 C: Porque hice el modelo
 E: ¿Entiendes qué es eso de hacer un modelo?
 C: Pues sí.
 E: ¿Qué es?
 C: Pues hacer algo de lo que vas hacer después, o...pues sí, hacer un modelo.
 E: Entonces ¿cómo supiste que era $\frac{1}{2}$?
 C: Ah pues, ahí, es que nada más la hice al aventón. Se me llenó la cabeza de números y dije ¡Ay ya, un medio! Porque se supone que de... o sea; usé un poquito de lógica según yo, porque si de la una se utilizaban dos y de la otra uno, pues la fracción era un medio, según yo.

Los significados asociados a los conceptos clave para la resolución del reactivo, quizá correctamente asignados a otro concepto, en otro momento, como en las operaciones de resta y suma, hacen que Gerardo opere de manera diferente a la esperada, y que una vez hecha su “traducción” en ideas conocidas, olvidara la instrucción inicial: *Escribe 0.28 como una fracción...* Gluck y Myers (2009), sostienen que este nivel de actividad cognitiva en la memoria de trabajo se alcanza alrededor de los 14 o 15 años.

Cabe mencionar que consideramos que muchas respuestas incorrectas podrían explicarse fácilmente en términos de un conocimiento matemático débil; sin embargo, el bajo rendimiento se asocia también a factores como la impronta de las prácticas culturales de las que participan los estudiantes y el diseño de los exámenes con los que se mide el aprendizaje.

En relación con el punto de inflexión, que hemos definido como el *sitio en el que un procedimiento adecuado cambia abruptamente por uno inapropiado que concluye en un error*, localizamos un total de 43 distribuidos en las respuestas fallidas de los 10 estudiantes a los reactivos del 1 al 10. De éstos, 26 puntos de inflexión fueron sitio de partida para desarrollar un proceso microgenético que llevó a encontrar la respuesta correcta. Con el reactivo 6 obtuvimos un ejemplo del procedimiento.

Figura 4
 Reactivo 7

6. ¿Qué número es el más grande?	
A) $\frac{4}{5}$	B) $\frac{3}{4}$
C) $\frac{5}{8}$	D) $\frac{7}{10}$
Respuesta correcta: A	

Para responder acertadamente esta pregunta se requiere que el estudiante conozca alguna de las siguientes estrategias de comparación: 1) Productos cruzados. 2) Expresar todas las fracciones con un común denominador. 3) Expresar cada fracción

en forma decimal. Entre las respuestas erróneas encontramos que el 90% de los estudiantes llegaron a ellas tratando de identificar un patrón entre las fracciones involucradas, ya fuera en el numerador, en el denominador, o en una relación entre ambos, como expresa Héctor (H):

E: ... ¿Cómo lo supiste?

H: Ah, por el denominador, porque entre más chico el denominador más abarca... Entonces, la otra que le seguiría sería $\frac{5}{4}$ pero me fui con $\frac{3}{4}$ porque es más que cuatro quintos.

Luego de esta declaración se inició el proceso microgenético para ir de desacierto a la respuesta correcta, y detectar el punto de inflexión.

E: ¿Qué procedimientos conoces tú para comparar fracciones? ¿Te han enseñado algunos?

H: Las figuras, dividir las,

E: ¿Las figuras? por ejemplo...

H: Hay un cuadrado, luego aquí había otro cuadrado [señala dos puntos separados sobre el examen sin hacer la figura, sólo explica sobre los sitios] lo divido en cuatro y entonces éste lo sombro lo que son $\frac{3}{4}$, y éste lo divido en cinco [dibuja y sombrea 4 de cinco partes]

E. Ok. Así, a percepción, ¿te parece que éste [señala la figura sombreada con tres cuartos] sigue siendo más grande que éste?

H: Sí pero no.

E: ¿Cómo, sí pero no?

H: Es que me sigo yendo con que 3 cuartos es mayor por el denominador pero se ve que 4 quintos es más grande.

E: ¿Tú sabes que las fracciones se pueden convertir a decimales? ¿Sabes eso?

H: Sí

E: ¿Tú sabes, cómo qué decimal sería equivalente a esta fracción [señala $\frac{3}{4}$]?

H: Sí, punto setenta y cinco.

E: Exacto. A ver, apunta, ponle ahí [Héctor escribe 0.75 frente a la fracción correspondiente], Y éste [señala la fracción $\frac{7}{10}$] ¿a cuál sería equivalente?

H: Punto siete [escribe 0.7 frente a la fracción].

E: 0.7. ¿Cuál sería más grande?

H: Éste. Sería punto ocho. ¡Ah! entonces el más grande sería $\frac{4}{5}$!

Existen diversas razones por las que un estudiante puede responder incorrectamente un problema o una pregunta en un examen. Por ejemplo, la influencia de las actividades cotidianas que evocan los problemas escolares diseñados para enseñar un contenido específico o una situación emocional desfavorable. Otras suelen ser la falta de destreza en la realización de operaciones, en la elección de estrategias, o el aprendizaje erróneo de conocimientos.

CONCLUSIONES

La importancia de hallar el punto de inflexión radica en que se puede localizar qué se sabe y cómo el saber se transfiere a la resolución de problemas de manera que las dificultades quedan expuestas, y luego a través de los procesos de enseñanza se

pueda re-modelar o re-mediar el contenido y su aplicación mediante experiencias de aprendizaje específicas para favorecer el aprendizaje.

Quizá sea que los problemas empleados en clase se ausentan de la vida real del chico, de su cultura y su circunstancia. Quizá sean problemas que no representan un problema para él, porque en su realidad no existen. Quizá el punto de inflexión dé cuenta de esta disonancia didáctica entre una abstracción impuesta por el profesor y la realidad psíquica del chico; una realidad construida bajo intereses culturales y experienciales distintos, demarcados por la agenda personal de vida del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- Beaton, A., Mullis, I., Martin, M., González, E., Kelly, D., y Smith, T. (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's TIMSS*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Cooper, B. y Dunne, M. (2010). Mathematics Assessment at key stages two and three: Social class, gender, equity and national curriculum tests in maths. Consultado el 10 de Julio de 2013 en: <http://www.nottingham.ac.uk.csme/meas/papers/cooper.html>
- García-Méndez, R.M., Sáiz, M. y Rivera, A. (2010). When reality superposes mathematics' school problems: some reasons that explain the low achievement of Mexican students in arithmetic. In Pinto, M.M.F. & Kawasaki, T.F. (Eds.), *34th Conference of the Psychology of Mathematics Education, 4*, 21-28. Belo Horizonte.
- Gluck, M. y Myers, C. (2009). *Memoria y aprendizaje. Del cerebro al comportamiento*. CDMX, México: McGraw Hill.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. CDMX, México: Paidós.
- Inoue, N. (2005). The realistic reasons behind unrealistic solutions: the role of interpretive activity in word problem solving. *Learning and Instruction, 15*(1), 69–83.
- Ojeda, L. (1999). *Desempeño en matemáticas de estudiantes zacatecanos de primero y segundo de secundaria. Un estudio con alumnos de las regiones escolares de Zacatecas, Fresnillo, Río Grande y Guadalupe*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Fresnillo. México.
- Palm, T. (2007). Impact of authenticity on sense making in word problem solving. *Educational Study in Mathematics, 67*(1), 37-58.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Bogotá, Colombia: Fausto.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. CDMX, México: Paidós.

Análisis de supuestos para identificar los efectos instituyentes de la evaluación externa y los incentivos económicos al profesorado universitario en España y México

Rosalía Susana Lastra Barrios
Ricardo Valdez

INTRODUCCIÓN

La sujeción del profesorado universitario a evaluaciones externas a cambio de estímulos económicos, es una práctica creciente en el Mundo (Marsh, 2007); ello prolifera bajo el auspicio de organismos internacionales y autoridades nacionales con interés en conducir el avance de las ciencias –en especial las tecnológicas–, para alcanzar objetivos que van desde el combate a la ignorancia o la profesionalización de la enseñanza, hasta fines utilitarios, como reordenar la división internacional del trabajo en el sentido deseado por los patrocinadores (Banco Mundial).

Una de las herramientas de reciente institucionalización para decidir la canalización de recursos a los sistemas educativos son los *índex* y los *rankings*, que clasifican con gran nivel de generalidad ciertos aspectos de las universidades y los centros de investigación (Orduña-Malea, 2009 y Sierra, J., 2010), utilizados por añadidura para ayudar a puncionar la tradicional evaluación universitaria endogámica.

Lo que sorprende es la escasa evidencia científica de la adecuación de tales mediciones para justipreciar actividades inmateriales, como lo es la académica, y las secuelas trascendentales sobre los principios universitarios. Tal escasez puede deberse a que pocos medios laborales poseen una recarga tan alta de *mitos racionalizados*; por éstos se entiende el conjunto de creencias que conforman parte de la institucionalidad de las organizaciones, sostenidas aún sin pruebas de apego a los hechos o, incluso, en contra de ellos, impulsadas usualmente por alguna autoridad (Meyer y Rowan, 1977:25). Unidades que integran la institucionalidad, además de los mitos y las creencias practicadas en grandes conglomerados, son las reglas, guiones, clasificaciones y similares que inducen a actuar en ese sentido.

Un caso muy generalizado es la creencia de que hay que poner el mayor esfuerzo para figurar en el Índice de Shanghai, creado para orientar al demandante sobre la excelencia de ciertas carreras, pero sin sopesar si tal objetivo, por ejemplo, desvía la atención de enfatizar la investigación pertinente o su ajuste a las necesidades locales. Por supuesto, el problema no es de quien diseña el índice para sus fines, sino del usuario, que ignora las consecuencias y responsabilidades institucionales que acarrea utilizar un predictor creado para un fin, en otro.

También existe el choque entre mitos. Uno decisivo se escenifica entre la tradicional creencia de que la evaluación de los académicos es un asunto que compete exclusivamente a cada organización, pasando en una sola generación al mito de que para regularlos de forma más eficiente, y alcanzar “los resultados deseados”, ha de primar el perfil multifuncional, que minimiza la valía de las configuraciones especializadas a que da lugar. Los ideólogos triunfantes han logrado implantar el nuevo modelo de evaluación por controles burocráticos que vigilan por baremos, a cambio de transferencias condicionadas, dependientes de programas con presupuestos especiales y la tendencia a operar por “pares” evaluadores centralizados.

A pesar de dichos rasgos, y en contra de la creencia común, no se sostiene que la orientación de tal política institucional sea de corte capitalista puro, pues a la estructura le falta el ingrediente principal, que es la guía directa del mercado por el demandante de los servicios; la operatividad sí se corresponde con un mercado de puntos a cambio de recompensas, pero generada dentro de la institucionalidad del sector público, el cual allega legitimidad a su política utilizando a tramos la institucionalidad de la democracia. Entonces, el patrón que replique tales rasgos posee una configuración instituyente híbrida y, por ello, potencialmente contradictoria, correspondiéndose con el Patrón Institucional dominante en Occidente (Freadland y Alford, 1999).

Entonces, queda por delante identificar los efectos universitarios que esa hibridación acarrea. La pregunta orientadora en tal senda es: *¿Cómo racionalizan los profesores la mítica institucionalidad evaluativa que guía su desempeño y cuáles los resultados universitarios esperables en el largo plazo?*

La efectividad de la evaluación de académicos no emerge como mito; pululan las pruebas de que sirve para dirigir acciones de mejora o de toma de decisiones hacia rumbos menos inciertos, sea en sus modalidades de incentivar trayectorias o realizar mediciones sumativas, ésta con modelos como el de conjunción (para superar niveles por criterios), distinción (obliga la superación de criterios específicos) o compensación (promedia los méritos de distintos criterios) (Escudero, 2010).

El problema total de las evaluaciones académicas en ciertas latitudes deviene por la mixtura y/o el uso productivista generalizado que se les está dando (Luna, 2004), timoneadas económicamente, semejantes a la que se descartó el siglo pasado en algunos países desarrollados, como Estados Unidos (*MeritPay*) dadas las consecuencias antitéticas de largo plazo. Empero, concediendo que lo que no funciona en un lugar y tiempo no tiene por qué resultar igual en otros, valga el experimento en los países en estudio.

MARCO TEÓRICO - METODOLÓGICO

El método propuesto converge con postulados de autores del Nuevo Institucionalismo Sociológico. Se busca identificar órdenes transracionales de significado, desde las acciones encaminadas a satisfacer necesidades esenciales de grupos humanos específicos, pasando por la enunciación de valores, hasta llegar a la lógica de la pertinencia de la acción y el seguimiento de reglas (escritas o no). La trama económica no justifica toda acción, pero sí puede eclipsar a los valores y la conveniencia del rol jugado en el momento en que se decide la acción, a los anteriores.

Más allá de indagar opiniones o percepciones sobre el actuar del profesorado, las pesquisas se fundan en la noción “institución”; se analiza lo instituido en el rol de académico respecto a cómo se le evalúa y estimula externamente a su organización de adscripción. Por *institución* se entiende cada conjunto de patrones compartidos de actividad supra-organizacional, traducido en reglas que limitan y explican, significados y sentidos, esencia de toda cultura (Freadland y Alford, 2001).

Para ir ordenando la información que conduzca a conocer los rasgos más generales de lo instituido en el profesorado sobre el tema, es indispensable identificar los supuestos que subyacen a los sistemas de evaluación. Con ellos se fija el medio de contraste con lo que resulte de la información del profesorado.

Los supuestos

Se observa que en España y México el binomio “evaluación externa - estímulos económicos” se sostiene en 4 suposiciones:

- *Suposición 1:* Estructura del desempeño. La multifunción es ideal para alcanzar “la” calidad deseada (condensada en España en la acreditación a figuras de profesorado y en la categorización en México).
- *Suposición 2:* Estructura del sistema de evaluación. La valoración externa de comités de pares centralizados provee de mayor certidumbre a la supervisión del desempeño académico.
- *Suposición 3:* Procesos de medición. La evaluación por baremos incrementa la objetividad y equidad.
- *Suposición 4:* Tipo de conducción del comportamiento. El incentivo económico es adecuado para mejorar el desempeño.

Una suposición más delicada, que compete a la cognición de quienes diseñaron los sistemas, se refiere a que el mismo instrumental administrativo sirve tanto para lograr alivios salariales como lo que se prefigura como “calidad” en docencia, investigación y gestión académica. Ella ya ha sido abordada en otra ocasión (Lastra, 2014).

El análisis de los efectos generados por cada suposición precisa de iniciar mostrando el orden dado a los rasgos institucionales encontrados en la estructura, los procesos

y los comportamientos en ambos países, a partir de la selección de los aspectos más discutidos en la literatura (Lastra y Comas, 2012) y, así, explicar ulteriormente los cursos de acción que enfrentan los profesores.

Convencidos de que el análisis por similitudes y diferencias ofrece bondades para mapear las coordenadas institucionales situacionales relevantes, a continuación se presentan los segmentos informativos que sintetizan el contexto de los motivos por los que se incluyó cada pregunta del instrumento para la recogida de evidencia empírica.

Estructura del desempeño

La forma de ingresar al desempeño académico de tiempo completo en España y México es semejante. Inicia con una convocatoria pública que delimita el perfil profesional mínimo solicitado; un comité universitario interno analiza y elige al mejor candidato. No se analizarán las vicisitudes del proceso, bastando con señalar que lo que resulta, ejerce influencia en la velocidad con la que se asimila el binomio, bastando saber que los aspectos de fondo han sido menos conflictivos en España, debido a que ya existía previamente una tradición evaluativa más rigurosa que en México.

La estructura de la planta académica difiere, siendo bastante más compleja la española (Jornet, *et. al*, 2010: 34). A partir de la modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU,4/2007 del 12 de abril), las figuras centrales del profesorado se agrupan en funcionarios y laborales. Los profesores funcionarios tienen plaza definitiva y se dividen en Catedráticos de Universidad (CU) y Titulares de Universidad (TU); para pertenecer al cuerpo docente universitario deben tener la acreditación nacional del Programa Academia de la Asociación Nacional de la Evaluación de la Calidad Académica (ANECA, creada en 2002) y participar en un concurso nacional de oposición en la universidad que ofrece la plaza. Los profesores laborales, tienen tiempo completo pero sin plaza definitiva, se dividen en Profesor contratado doctor (por tiempo indefinido para realizar tareas docentes y/o de investigación), Ayudante doctor (por una temporada) y Ayudante (mientras cursan estudios doctorales). Para contratado doctor y ayudante doctor se requiere tener la acreditación del Programa de Evaluación del Profesorado (PEP) de la ANECA o del órgano de evaluación externo que la Comunidad Autónoma (región) determine, y participar en un concurso de acceso.

El Catedrático, el Titular y el Profesor Contratado Doctor ejercen plena capacidad docente e investigadora y pueden ejercer cargo administrativo en la universidad (salvo el Rector de Universidad, reservado a Catedráticos), por lo que sus diferencias son básicamente de prestigio y salariales, por los incentivos económicos, denominados complementos. Existen otras figuras de profesores contratados menos amplias: el Profesor Asociado (temporal para docencia con tiempo parcial), Profesor Visitante (docente e investigador temporal, con tiempo completo o parcial) y el

Profesor Emérito (jubilado destacado que investiga y con algunas funciones de docencia). Para lo presente, se analiza la situación de los profesores funcionarios.

En México existen tres tipos básicos de académicos reconocidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En la cúspide están los profesores multifuncionales, divididos en titulares A, B y C y los Asociados A, B y C, casi todos con definitividad de tiempo completo. Les siguen los profesores docentes contratados por horas o medio tiempo (que atienden a más de la mitad de la matrícula) y, en la base, los técnicos académicos. La obtención de una plaza definitiva se adquiere(o debiera) por concurso de oposición. La categoría depende de cumplir con las características solicitadas por cada universidad (con tendencia a la unificación por lineamientos de la SEP), existiendo disparidades en el rigor con que se aplica lo especificado en las convocatorias. Todos pueden tener cargo administrativo y contender por estímulos económicos, aunque los profesores por horas, de forma limitada. La carga docente viene regulándose de forma laxa, por negociación con el directivo en turno.

Tabla 1
Estructura académica base

	España	México
Categorías de académicos	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionario <ul style="list-style-type: none"> a) Catedrático b) Titular - Laboral (contratados) <ul style="list-style-type: none"> a) contratado doctor b) ayudante doctor c) ayudante 	<ul style="list-style-type: none"> - Titular A, B o C - Asociado A, B o C - Técnico académico
Requisitos de ingreso	<ul style="list-style-type: none"> - Cada universidad formula su convocatoria de plazas al Ministerio, que para Funcionarios es a nivel nacional; ANECA valida el proceso con las acreditaciones mínimas. Para las categorías laborales, las agencias autonómicas pueden realizar la acreditación previa de candidatos. - La comprobación de habilidades docentes e investigativas es rigurosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada universidad formula su convocatoria abierta, con requisitos mínimos que cada comité de ingreso y la SEP vigilan que se cumplan en la selección. - La comprobación de habilidades docentes e investigativas es laxa.
Incorporación de estructuras y normas isomorfas	A mandato de la LOU, las comunidades autónomas están unificando sus modelos organizativos.	A petición de la SEP, las universidades están unificando sus modelos organizacionales (punto delicado por cómo se entiende la autonomía universitaria).

Fuente: elaboración propia

A pesar de las diferencias de historia, contexto internacional y estructura de categorías de cada país, la evidencia empírica muestra que los efectos instituyentes de los respectivos sistemas en el profesorado, son semejantes. En España, la afirmación es válida a pesar de la variada complejidad que imprime la adición de las convocatorias de las Agencias regionales de la mayoría de las Comunidades Autónomas para reconocer méritos extraordinarios, que usualmente ofrecen compensaciones monetarias mayores en función de lo que cada cual define como “excelencia”, aunque con la vicisitud de que los evaluadores externos son anónimos.

Al detalle, la evaluación de la docencia en España es a solicitud del profesor en el tramo de cinco años -llamado popularmente quinquenio-; presenta un informe de actividades ante su autoridad universitaria que, de ser resuelto favorablemente por su Departamento y universidad (siendo inusual la denegación), conlleva la asignación de un complemento salarial, pero que no es objeto de estudio, pues la evaluación se realiza internamente. También existe el programa de evaluación docente de la ANECA, denominado Docencia, no muy generalizado al no ser obligatorio, ni conlleva incentivos salariales (la última convocatoria fue en 2012).

En México la docencia es poco evaluada, más bien considerada anualmente por asistencia: es avalada por el departamento y la Universidad del profesor; se asocia a ese mínimo la promoción de categoría y la participación “voluntaria” en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, antes PROMEP, creado en 1996) de la SEP; algunas universidades han avanzado más que otras al respecto, incluyendo la opinión de los estudiantes o disponiendo otros estímulos.

Respecto a la evaluación de la investigación en España, igual que en la docente, esa solicitud del profesor, pero en tramos de seis años -denominados popularmente sexenios-, la realiza la Comisión de Evaluación Nacional de la Actividad Investigadora (CENAI, creada en 1989, en proceso de fusión con la ANECA). Las funciones del CENAI se asemejan a las que realiza el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México y su Sistema Nacional de Investigadores (SNI, creado en 1984). En ambos, el profesor decide en qué área desea ser evaluado, pudiendo ser que el comité aludido decline, pasándolo a otra área del conocimiento. En ambos países el profesor decide qué periodos somete a evaluación. Empero, tal voluntariedad se troca en un apremio constante, pues de la acumulación de periodos reconocidos depende el avance de la trayectoria profesional y económica -amén del (des)prestigio-, por cada regla bien jugada, dejando comprometido el esmero para alcanzar lo que se entienda por “calidad”.

El juicio sobre “la” calidad de cada actividad depende de los organismos externos de evaluación, no coordinados entre sí, pero a los que se somete cada Comunidad y/o universidad. Ello propicia al profesor un ambiente evaluativo burocrático y redundante. Los determinantes diferentes en cada actividad han sido la trama justificativa de tal disociación, reforzada por su conjunción en la categorización, en que se añaden otras tantas actividades, de naturaleza igualmente disímbola.

Quienes se esfuerzan en acceder a todos los recursos terminan por caer en contradicciones y fatiga.

Suposición 1. Sobre la pertinencia de la multifuncionalidad

La estructura de España posee dos circunstancias particulares determinantes de los resultados que México no: la participación en los acuerdos de Boloña apremia a armonizar la estructura de su sistema de educación superior con el resto de miembros, tensionando la organización del profesorado; la segunda, es que se ha de prescindir de la exploración de la noción “multifuncionalidad”, debido a que el acceso a la labor está definido en torno a ella desde tiempo atrás, lo cual favorece el más rápido realineamiento de la plantilla. Tal tendencia en México es reciente, debido a una endeble estructura educativa dirigida a la investigación científica en áreas no exactas.

La multifuncionalidad desde la óptica mexicana sí se discute, pues varias de las labores que los españoles asumen, a los mexicanos les resultan de nueva introducción (Galaz *et al.*, 2012: 130-131): investigación, tutoría, asesorías diversas, tesis de posgrado, representación en cuerpos colegiados, coordinación editorial, gestión de recursos y proyectos de vinculación, entre otras al por menor. El punto delicado en ambos países es que la confluencia que permite realizar todas esas actividades casi no depende de la voluntad o del esfuerzo, sino de la constitución vocacional (situación intrínseca) y el apoyo diferenciado de los gestores de lo académico (situación extrínseca).

Enfocando la óptica del profesorado, la *Tabla 2* sintetiza aspectos centrales para analizar circunstancias del desempeño multifuncional respecto a la *Suposición 1*.

Tabla 2
Suposición 1: el desempeño multifuncional es ideal para alcanzar “la” calidad deseada

	España	México
Definición de funciones del profesor	Los funcionarios ingresan de tiempo atrás con el compromiso de equilibrar docencia, investigación y extensión. Los demás, según el contrato.	Desde los años 90, la SEP exhorta a que todos realicen equilibradamente la docencia, tutoría, investigación, extensión y gestión.
Perfil prioritario	El desempeño multifuncional está firmemente instituido, liderado por la medición de la investigación en revistas indexadas, primando las JCR.	La orientación a la multifunción es reciente, por lo cual existe incredulidad en torno a la calidad real alcanzable en cada una.

Fundamento epistemológico	No se cuestiona.	Se cuestiona cada vez menos.
Prestación de servicios directos al exterior	Se acepta como natural.	Antes de los años 80 era mal vista. Hoy es obligatoria.
Nomenclatura productivista	Sí. Baja resistencia a su asimilación.	Sí. Con resistencia a la baja

Fuente: elaboración propia.

La mutación en la institucionalidad del profesorado en ambos países se hace más patente en la generación con más años de servicio; en sus testimonios aflora el periplo ideológico que asume como esencial la especialización en la labor docente, cuyo resultado se explica por la acción conjunta, enfocada a los programas de estudio, con ingresos casi homogéneos y de corte nacionalista, frente a la conformación actual centrada en una actuación diversificada, en esencia individualista, muy jerarquizada, centrada en investigación, con orientación primordial al internacionalismo, no ligada necesariamente al ejercicio docente (*Tabla 3*).

Tabla 3
Institucionalidad previa Vs. Presente válida para España y México

Aspecto en transición	Antes	Ahora
Ideales	Vocacionales colectivos	Competitivos individuales
Perfil esencial	Centrado en lo docente	Multifuncional
Acción laboral	Auto-planeada	Enmarcada en reglamentos
Motivación	Formación de trayectoria	Mejor trayectoria para el ingreso
Ámbito de adecuación laboral	Interno	Externo
Carácter de la evaluación	Burocrática	Por pares externos

Fuente: elaboración propia

Suposición 2. Sobre la estructura de los sistemas de evaluación

En aras de elevar lo que se entienda por objetividad y equidad en la evaluación, los organismos promotores coinciden en hacerlas recaer en colecciones de documentos presentados por el profesor, las cuales son asumidas como reflejo de la calidad del desempeño. Ellas son juzgadas por comités de pares no profesionalizados al efecto, agrupados por áreas generales de conocimiento. En el caso español, los profesores contratados son evaluados por las agencias de las comunidades autónomas donde existen.

Las cortapisas más reiteradas encontradas en torno a dichos comités se originan en: 1) las dificultades de apreciar a distancia por menores relevantes, 2) los sectarismos a que todo par está expuesto –el evaluado no tiene certeza de quién le evalúa, pero el evaluador sí sabe a quién está evaluando, prestan dos al efecto *canallismo* de “ojo por ojo”–, y 3) la polisemia con que cada cual entiende la “calidad” y la “excelencia”.

La *Tabla 4* sintetiza los aspectos centrales a reflexionar respecto a la *Suposición 2*.

Tabla 4

Suposición 2: “La evaluación externa por comités de pares provee mayor certidumbre a la supervisión del desempeño académico”.

	España	México
Organismos externos	La ANECA (en transición a agencia pública) vigila los procesos de ingreso a la carrera académica y acredita la trayectoria docente de los funcionarios (Murillo, 2008:31), pero la CNEAI preacredita y evalúa con lo propio de las revistas. Los modelos de incentivos autonómicos son diversos, pero soliendo depender de lo obtenido de ANECA y del CNEAI.	La SEP vigila los procesos de ingreso a las universidades y premia, a través del PRODEP, el desempeño multifuncional, con base en lo que cada universidad reporta de docencia. El SNI del CONACyT, premia la investigación. Otras acreditadoras son marginales.
Integración de comisiones	Las de la CNEAI se integran de 4 a 6 catedráticos, con al menos 3 sexenios, no siempre expertos en las ramas del conocimiento que evalúan.	Las del SNI se integran por 4 a 6 doctores nivel III, no siempre expertos en las ramas del conocimiento que evalúan, ni con formación en evaluación académica.
Anidamiento de evaluaciones	La categorización depende de aprobar los criterios de cada nivel, siendo condición sumativa para entrar a la contienda acreditar el quinquenio (indicador de productividad) y de al menos un sexenio (indicador de calidad), mas no es suficiente. Sin al menos un sexenio (a veces vigente) no es posible dirigir tesis, ser sinodal y tener ciertos cargos, lo cual implica una circularidad conflictiva.	La categorización depende de la aprobación de los atributos que fijan las comisiones por áreas del conocimiento de cada universidad. Para la promoción a las categorías altas aplican baremos con tendencia a solicitar el reconocimiento del Perfil PRODEP y pertenecer al SNI; para el resto aplican baremos sumativos de credenciales y comprobantes de actividades diversas.
Plazos de la evaluación	Largos (quinquenios y sexenios)	Cortos (anuales y bianuales).
Comités de pares evaluadores	ANECA y CNEAI organizan las comisiones y comités evaluadores, a sugerencia de candidatos por las universidades (por sorteo en el extinto sistema de habilitaciones ANECA).	Por invitación, el CONACyT y la SEP conforman las comisiones que establecen y aplican los criterios. La tendencia es a democratizar por integración de temas con sondeo de opinión de la comunidad.
Convocatoria para incentivos	Anual. Sólo los funcionarios y contratados doctores por tiempo	Anual. Todas las categorías de tiempo completo o medio tiempo

	indefinido pueden optar.	pueden participar.
Supervisión de labores	La docencia se controla internamente por horas, con evaluación laxa. La investigación no se controla por tiempo, sino externamente por reconocimientos.	Igual.
Emisión de dictámenes	La normativa permite recurrir al análisis de todo el curriculum para determinar si lo demás a los artículos logra equiparar el valor de las 5 publicaciones JCR solicitadas.	Los dictámenes son sustanciados de manera estrictamente administrativa en que sin el cumplimiento cuantitativo puede sobrevenir un cargo por aplicación dispar de los criterios acordados.
Impugnación de resultados	Los dictámenes suelen no orientar la carrera profesional, sino a juzgarla sin aportar pormenores. Una ronda interna que resuelve el mismo órgano que concede/deniega la solicitud y otra el Tribunal Contencioso de lo Administrativo; otros recursos son más formales que reales.	Los dictámenes suelen no orientar la carrera profesional, sino a juzgarla sin aportar pormenores. Las inconformidades ante tal circunstancia se dirimen por una ronda interna en una comisión revisora, distinta a la evaluadora, inapelable en el exterior.
Acción sindical	No tiene cabida	Igual.
Discusión recurrente en la literatura	La exterioridad de los comités, agrupados de manera muy general, con baremos discutibles, no incrementa la certidumbre sobre lo que se desea incentivar como "calidad" en cada autonomía, obviando la necesidad de integración al espacio europeo.	Los comités están centralizados, agrupados de manera muy general, con criterios que favorecen a las ciencias exactas, lo cual no incrementa la objetividad ni la equidad, pero sí una calidad proclive a priorizar designios internacionales.

Fuente: elaboración propia

La batalla entre académicos por fijar los criterios es parecida en ambos países; la tendencia es a replicar su perfil y el método de valoración que favorezca su mejor ángulo y, desde la óptica pública, cuya naturaleza persigue la homogeneidad de las infinitas configuraciones de académico, satisface la que minimice costos.

La apropiación del mito de que es posible lograr un método de evaluación que satisfaga a todas las comunidades académicas viene distrayendo del hecho de que el accionar de los comités ha institucionalizado un principio de desconfianza, contrario a que cada universidad sea garante de exigir el mejor desempeño a sus integrantes, en función de la fijación de sus metas para atender las necesidades de cada contexto.

Dada la naturaleza del servicio, más cercana a la observación subjetiva, su evaluación se correspondería mejor con métodos de orden apreciativo; pero ante la desconfianza vigente, la duda consecuente emerge sobre quién creen los profesores que ha de realizarla: ¿las agencias oficiales, agencias independientes, los académicos más experimentados, la autoridad universitaria, los usuarios, métodos híbridos?

Suposición 3. Sobre los baremos para incrementar la objetividad y equidad

La discusión se intensifica en torno al mito de que los procesos de evaluación basados en métodos objetivistas tornan más confiable la asignación de recursos, pues objetividad no implica necesariamente equidad. Aunque las estructuras de evaluación se asemejan, las ponderaciones a cada actividad son muy distintas. Veamos en la *Tabla 5* lo que consigna la información recogida al efecto.

Tabla 5

Suposición 3: La evaluación por baremos incrementa la objetividad y equidad.

	España	México
Baremos <i>(Tablas parciales que fijan un conjunto de normas para evaluar méritos con base en escalas de relevancia que establecen índices y definen una posición; los resultados son objeto de análisis).</i>	La acreditación a cuerpos docentes se basa en tablas orientativas de puntuaciones máximas con elevado número de actividades. Para la evaluación de la investigación no existen baremos, sino que en la convocatoria anual se publican los criterios generales que debe cumplir el concursante.	La evaluación positiva de las actividades enlistadas constituye el mínimo aceptable de entrada a la contienda y obtener ratios de ingreso. Empero, las ponderaciones decididas en los comités centrales y rigor de aplicación entre áreas del conocimiento siempre genera inconformidades.
Relación docencia-investigación	A más sexenios acumulados, menor asignación docente, lo cual va haciendo más grande la brecha entre profesores.	Si se ingresa al SNI se obtiene descarga docente, con igual efecto que en el caso español.
Diseño	En investigación, hay reclamos por baremos carentes de objetividad al apreciarse ajustados al interés del grupúsculo que los diseña.	A pesar de la aplicación de baremos por pares distantes, la equidad por homogeneidad desata controversias.
Aplicación	La acreditación docente es casi automática. La de la investigación es cuestionada al depender del peso que cada comité da a las indexaciones de las revistas en que se publica. Las demás actividades sólo se verifican en cumplimiento.	El cumplimiento de los baremos con puntajes variados para todas las actividades suelen requerir que se rebase el tiempo laboral, enfrentando a recurrir a estrategias extra-académicas.

Fuente: elaboración propia

Los baremos para valorar la acción docente en España y México son muy distintos, más de aplicación igualmente laxa. En España, la atención se concentra casi exclusivamente en la obtención del sexenio al resultar el marcador líder, con la exigencia de entrada de tener al menos 5 artículos publicados en revistas JCR de los primeros cuartiles de impacto. En México la tabla de valores en que se tiende a concentrar la atención es en la del SNI, por su significancia económica y de prestigio.

Suposición 4. Sobre el tipo de estímulo y los comportamientos desatados

Las confusiones descritas son relevantes por escenificarse entre científicos, que por añadidura se sienten en condiciones de indefensión. Entonces, para acceder a sus formas de pensar sobre lo que les está ocurriendo, los comportamientos desatados y las reacciones esperables, reflexionemos sobre lo que se deriva del tipo de estímulo con las circunstancias que rodean al *Supuesto 4*, representadas en la *Tabla 6*.

Tabla 6. Suposición 4: El estímulo económico es adecuado para mejorar el desempeño académico.

	España	México
Proporción del salario	Los complementos no rebasan el 25%. El quinquenio aporta poco; el sexenio es mayor, pero los incentivos de excelencia (de cada autonomía) son más atractivos. Todos quedan integrados al salario.	Los estímulos pueden rebasar el 50% del salario base. Ninguno se integra al salario. PRODEP da acceso a recursos diversos, SNI aporta 3 años un monto según el nivel alcanzado, y ESDEPED por un año.
Otros estímulos	Sí, pero menores; los autonómicos varían mucho entre globales o específicos. El de antigüedad se denomina trienio.	Si, existen pero excepcionalmente en alguna universidad, pero son marginales.
Financiamiento	El presupuesto asignado por complementos depende en indicadores diversos sobre los logros de los académicos y los comparativos regionales resultantes. No queda claro el sistema de presupuestación global.	El presupuesto de los programas de estímulo depende de la negociación SEP-rectores e incipiente de ciertos indicadores alcanzados por los académicos. La adjudicación del estímulo es hasta donde alcanza el presupuesto asignado a cada programa.
Significancia	Los complementos por productividad eran distinción, pero con la crisis económica se están volviendo parte importante del ingreso.	Los estímulos nacieron para compensar el bajo ingreso y son la posibilidad de incrementar sustancialmente el nivel de vida.
Consideración de la idoneidad productivismo /	No se detectan cortapisas sustanciales.	Se discute cada vez menos, si acaso en reivindicaciones de un salario integrado a los derechos jubilatorios.

estímulo económico.		
Comportamientos desatados	Seguimiento de reglas bajo el supuesto de que el sistema es enmendable.	Participación con estrategias de coalición en ascenso.

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

La propuesta de estructura temática constituye la primera parte del marco interpretativo organizacional para facilitar la exploración de los efectos instituyentes del binomio “sistemas de evaluación externa-estímulos económicos”, probándose la adaptabilidad al caso español al hacer aflorar efectos problemáticos en la conformación institucional común. La recomendación para continuar el trabajo interpretativo se decanta por sustanciar con evidencia si los supuestos en que se fundan las formas de guiar el desempeño de ambos países son verdaderos, avanzando hacia el contraste con casos antípodos exitosos. En lo inmediato, se confirma que urgen correctivos de orden administrativo que detengan los comportamientos sub óptimos identificados.

Entre los hallazgos, sorprende que en ambos países los principales debates no se centran en el trasfondo ideológico y el significado epistemológico del binomio -en particular, por el tipo de estímulo aplicado de forma continua e indefinida (Lastra y Comas, 2014)-, sino en los procesos resultantes de tales estructuras y la forma en que en ellos los profesores se sienten (mal) tratados; es decir, en desaveniencias de forma y no de fondo. Esto acota el espectro de búsqueda de las circunstancias instituyentes en conflicto, lo cual no es una noticia aragüeña para el pensamiento universitario. Si el ordenamiento informativo es correcto, entonces se tiene una definición de los temas mínimos sobre los que hay que ir detectando grados de consenso, pues los hechos se describen, pero la realidad social se construye. El que un fenómeno ocurra de una forma aquí y de otra allá, atrae la mira a tener que valorar en prospectiva la manera en que se obtienen mejores resultados. Así, por ejemplo, el ejercicio ha de continuar ideando preguntas de fondo como: ¿qué pasaría si las evidencias extraídas de la aplicación del marco interpretativo en su conjunto apuntan a que el perfil multifuncional estimulado económicamente tributa menores resultados que el especializado con salarios poco diferenciados, pero dignos y estables? El contraste se hace más válido al observar que éste último es el aplicado en varios países desarrollados.

BIBIOGRAFÍA

ANECA (2014). Programas de evaluación. Recopilado de: <http://www.aneca.es/Programas/ACADEMIA>

- Banco Mundial (2005): panorama general de la educación. Recopilado de: <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/educacion.htm>
- CNEAI (2012). Carreras académicas y sexenios. Recopilado de: <http://profesores.universia.es/carrera-academica/sexenios-investigacion/>
- Escudero, T. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión meta-evaluativa. *Revista de Educación*, 351, 315-317.
- Friedland, R. y Alford R. (2001). *Introduciendo de nuevo a la sociedad: Símbolos, prácticas y contradicciones institucionales. El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. En Powell y DiMaggio (Coord.) 294-332. México: FCE.
- Galaz, J. et al. Coord. (2012). "Los divergentes mundos de la docencia y la investigación entre los académicos mexicanos: tendencias e implicaciones". En *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México*, 129-155, UAS y Universidad de Baja California.
- Jornet, J., Perales, M. y J. González S. (2010). Monográfico. *Revista Fuentes*, 10, 33-51.
- Lastra, R. (2014). Datos Base sobre los efectos instituyentes de los estímulos económicos en los profesores universitarios: caso de la docencia. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12(4), 63-90.
- Lastra R. y Comas O. (2012). Literatura sobre estímulos económicos al profesorado y su institucionalidad en la universidad mexicana. *Revista Iztapalapa*. 71 (32), 121-151.
- Luna. E. (2004). Por una política alternativa de evaluación de los académicos: entrevista a Hugo Aboites. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-12.
- Marsh H. (2007). Student's evaluations of university teaching: A multidimensional Perspective. En R.P Perry y J. C. Smart (S.f.). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-based Perspective*. New York, USA: Springer.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Murillo, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España, *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 1(3), 30-45.
- Orduña-Malea, E. (2009). Ranking de universidades en la Unión Europea: aproximación multidimensional a una realidad compleja. *Anuario ThinkEPI*, 4, 155-159.
- Sierra, J., et al. (2010). Análisis transnacional del sistema de evaluación y selección del profesorado universitario. *Interciencia*, 33(4), 251-257.

Competencias para la evaluación en estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit

Simón Rodríguez Rodríguez
Edgar Oliver Cardoso Espinosa

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) establece que dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón por la cual la educación superior y la investigación formen actualmente parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

A la educación superior le corresponde formar profesionistas comprometidos al mejoramiento constante de la comunidad. En este sentido el World Economic Forum (2014) valora la matrícula de la educación secundaria y terciaria, así como la calidad según líderes empresariales, para el fomento de los trabajadores capaces para realizar tareas complejas y adaptarse a las necesidades cambiantes del sistema de producción.

El informe que realizó el World Economic Forum (2014) sitúa a México en el lugar 87 con respecto a la educación superior. La calidad de la educación en este nivel resultó bajo, así como la calidad del sistema educativo en el lugar 123 de 144 países. En esta situación, el rol del profesor es imprescindible para la evaluación sobre el desarrollo y el alcance del objetivo de los estudiantes. Por tanto, se prioriza en este estudio a evaluar las competencias en evaluación en los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, considerando que los estudiantes de esta carrera se perfilan en la docencia y entre los objetivos a alcanzar con respecto a la práctica de la evaluación que se suscita en el día a día en el proceso educativo es: realizar diagnósticos del grupo, el diseño de instrumentos de evaluación, seguimiento de estudiantes, valorar programas de estudio y plan curricular, así como establecer criterios de evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Competencia

La competencia para Perrenoud (2004) es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de

evaluación y de razonamiento. De acuerdo a diferentes situaciones, Braslavsky, Acosta y Jabif (2004) involucran al contexto para la construcción de competencias determinadas, es decir que el contexto influye en la manera en cómo se construyen las competencias y qué competencias se deben de desarrollar en el individuo. Asimismo, las competencias son [...] el saber conocer –conocimiento teórico o proposicional [...]–, saber hacer –conocimiento práctico o desarrollo de las habilidades y destrezas necesarias para obrar en el mundo– y saber ser –conocimiento experiencial, también denominado saber del “saber estar”, del conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que permiten interactuar con éxito en el medio social (Rodríguez, 2007).

Por su parte Sergio Tobón (2005) dice que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad que se sitúan en diversos contextos, las cuales conjuntan diversos saberes como el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, para ser capaces de realizar actividades y resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento meta cognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético.

Evaluación

En cuanto a evaluación se refiere, existen diversas teorías encaminadas a conceptualizar este término. En un inicio Ralph Tyler (1973) propone el modelo “orientado a los objetivos”. La propuesta que utiliza es que al inicio se determinen las metas u objetivos que pretenderá alcanzar el programa educativo, después ordenar los objetivos establecidos, para después definir tales objetivos en términos de comportamientos esperados de los estudiantes; luego establecer qué situaciones serán las más adecuadas para que pueda evidenciarse si se alcanzaron los objetivos; posteriormente se procede a explicar los propósitos de la estrategia a quienes estarán involucrados, en este caso a los docentes y alumnos, desarrollando así las técnicas que permitirán recolectar la información deseada. Una vez que se desarrollaron las técnicas, implementarlas para recolectar la información. Es posible utilizar los exámenes para saber si el alumno puede o no desempeñarse en los objetivos que se establecieron; es decir, se realiza por parte del docente una comparación entre los objetivos del programa con lo que el alumno puede desempeñarse.

El modelo científico de evaluaciones propuesto por Edward Suchman (1968) le da importancia al método científico en la evaluación, e identifica las diferencias entre investigación y evaluación; por otro lado, la evaluación como instrumento para emitir juicios de valor y la investigación como procedimiento para recopilar y analizar la información obtenida, le brindan importancia a dar explicaciones a los valores, no conciben que la evaluación debe dar sólo registros, sino proporcionar al implicado del programa educativo las razones de los resultados, y realizar una descripción de los hechos favorables.

En la propuesta del modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) Stufflebeam y Shinkfield (1987) desean cuatro evaluaciones, las cuales son: Contexto, Entrada, Proceso y Producto. La evaluación del Contexto es utilizada con el fin de conocer la población a la que se desea evaluar, cuáles son sus necesidades, así como de la caracterización de la institución; en ella es posible encontrar las necesidades que se desean cubrir, y ésta será la base para comparar al final el alcance en que se cubrieron las necesidades; pero no está enfocado este método en la medición de objetivos. La evaluación de Entrada es la valoración de los recursos con los que se va a contar para la realización de estrategias que serán de ayuda en el proceso; es aquí donde el evaluador a partir del análisis de su contexto y del análisis de los programas similares en otras instituciones, permitirá realizar la planificación del programa. La evaluación de Proceso es la que se utiliza durante la ejecución del programa educativo; es decir, durante todas las actividades que conlleva el proceso educativo; aquí es conveniente reportar cualquier anomalía sobre la planificación que se realizó del programa, en el cual se interviene haciendo modificaciones para proporcionar un programa eficiente. La evaluación de Producto es la evaluación que se realiza al final del programa, después de haber hecho la evaluación de contexto, entrada y proceso; proporciona el alcance de los resultados comparado con los objetivos planteados al inicio del programa, y a partir de ahí, realizar una re modificación de los aspectos de planificación para el futuro programa.

Metodología

Tipo de investigación

El estudio fue de tipo descriptivo porque se orientó a evaluar las competencias en los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación en lo que respecta a los ámbitos de Investigación, Planeación, Evaluación, Tecnologías de la información y comunicación (TIC) y Didáctica. Este tipo de estudio se determina porque no existen estudios sobre el contexto en el que se enfoca la presente investigación.

Diseño de investigación

La investigación tuvo un diseño de carácter transversal debido a que la aplicación del instrumento se realizó en el mes de junio de 2014.

Diseño del instrumento

El instrumento que se diseñó fue un cuestionario con la estructura siguiente: 1) Datos generales; 2) Dominios de las competencias en investigación organizados en los ámbitos de Investigación, Planeación, Evaluación, Tecnologías de la información y comunicación, y por último, Didáctica. El total de ítems fue de 60, los cuales se evaluaron mediante una escala del 0 al 4, en donde cero es “No desarrollada” y cuatro es “Excelente”.

Muestra del estudio

Para esta investigación, la muestra estuvo constituida por los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Muestra de estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit (n=82).

Licenciatura	Semestre								Total
	2 ^{do}		4 ^{to}		6 ^{to}		8 ^{vo}		
	M	F	M	F	M	F	M	F	
Ciencias de la Educación	6	13	22	13	6	11	1	10	82
Total	19		35		17		11		82

Fuente: Elaboración propia.

El total de participantes del estudio fue de 82. La distribución por género consistió de 57.32% de mujeres y 42.68% de hombres. Con respecto al intervalo de la edad de los participantes del estudio comprendió de los 18 a los 35 años, y la edad (Ver Tabla 2) promedio fue de 21.17 años.

Tabla 2
Distribución de edades de participantes (n=82).

Edad	Años																	Total	
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		35
Número de Participantes	2	14	22	19	14	4	0	2	2	1	0	0	0	1	0	0	0	1	82

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al semestre de los sujetos de la investigación (Ver Tabla 3), fue del siguiente modo: 23.17% de segundo, 42.68% de cuarto, 20.73% de sexto y 13.42% de octavo.

Tabla 3
Distribución de semestres de los participantes (n=82).

Universidad	Semestre				Total
	2 ^{do}	4 ^{to}	6 ^{to}	8 ^{vo}	
Universidad Autónoma de Nayarit	19	35	17	11	82

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

Se halló que la competencia en evaluación que tienen los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Nayarit sobre la elaboración del diagnóstico del grupo, el promedio fue de 2.52, con una desviación estándar de 1.19, por lo que los sujetos de este estudio poseen un dominio de Regular a Bueno (Tabla 4).

Tabla 4
Concentrado de resultados (n=82).

Escala	0	1	2	3	4	\bar{X}	S
Frecuencia	6	10	20	27	19	2.52	1.19

Fuente: Elaboración propia.

Para la competencia de diseñar instrumentos de evaluación, se obtuvo un promedio de 2.61, con una desviación estándar de 1.17, por lo que los sujetos de este estudio poseen un dominio de Regular a Bueno (Tabla 5).

Tabla 5
Concentrado de resultados (n=82).

Escala	0	1	2	3	4	\bar{X}	S
Frecuencia	6	8	18	30	20	2.61	1.17

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la competencia de realizar el seguimiento de alumnos se encontró un promedio de 2.34, con una desviación estándar de 1.28, por lo que los sujetos de este estudio poseen un dominio de Regular a Bueno (Tabla 6).

Tabla 6
Concentrado de resultados (n=82).

Escala	0	1	2	3	4	\bar{X}	S
Frecuencia	11	9	18	29	15	2.34	1.28

Fuente: Elaboración propia.

En la competencia de llevar a cabo una evaluación sumativa se identificó un promedio de 2.34, con una desviación estándar de 1.26, por lo que los sujetos de este estudio poseen un dominio de Regular a Bueno (Tabla 7).

Tabla 7
Concentrado de resultados (n=82).

Escala	0	1	2	3	4	\bar{X}	S
Frecuencia	11	9	16	33	13	2.34	1.26

Fuente: Elaboración propia.

Para la competencia de evaluar un programa de estudio, se encontró un promedio de 2.18, con una desviación estándar de 1.25, por lo que los sujetos de este estudio poseen un dominio Regular (Tabla 8).

Tabla 8
Concentrado de resultados (n=82).

Escala	0	1	2	3	4	\bar{X}	S
Frecuencia	12	10	22	27	11	2.18	1.25

Fuente: Elaboración propia.

La competencia de valorar un plan curricular, se sitúa en un promedio de 1.99, con una desviación estándar de 1.32, por lo que los sujetos de este estudio poseen un dominio de Regular (Tabla 9).

Tabla 9
Concentrado de resultados (n=82).

Escala	0	1	2	3	4	\bar{X}	S
Frecuencia	16	13	19	24	10	1.99	1.32

Fuente: Elaboración propia.

Para la competencia de establecer criterios para evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se sitúa con un promedio de 2.04, con una desviación estándar de 1.22, por lo que los sujetos de este estudio poseen un dominio Regular (Tabla 10).

Tabla 10
Concentrado de resultados (n=82).

Escala	0	1	2	3	4	\bar{X}	S
Frecuencia	14	11	21	30	6	2.04	1.22

Fuente: Elaboración propia.

Además, se presenta el diagnóstico sobre las competencias de las alumnas y los alumnos de la Licenciatura de Ciencias de la Educación:

Tabla 11
Puntaje promedio y desviación estándar según cada uno de los factores (n=82).

Factor	Universidad Autónoma de Nayarit	
	\bar{x}	S
Investigación	2.27	0.49
Planeación	2.56	0.22
Evaluación	2.29	0.23
TIC	2.73	0.62
Didáctica	2.53	0.22

Fuente: Elaboración propia.

Con fundamento en la tabla 11, se encontró que las competencias en evaluación en la Universidad Autónoma de Nayarit se hallan en el nivel menos consolidado, teniendo un promedio de 2.29, con una desviación estándar de 0.23, situándolo en un dominio de Regular. Por consiguiente, las competencias con mayor dominio son las de Tecnologías de la información y comunicación con promedio de 2.73, así como una desviación estándar de 0.62, por lo que los sujetos presentan un dominio de Regular a Bueno.

CONCLUSIONES

La presente investigación logró evaluar las competencias en evaluación en las estudiantes y los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit. Permitió encontrar que las competencias en evaluación con el mayor dominio de Regular a Bueno fueron: elaborar el diagnóstico del grupo, diseñar instrumentos de evaluación, realizar el seguimiento de alumnos, así como llevar a cabo una evaluación sumativa. De la misma manera, el estudio determinó que las competencias menos consolidadas con un dominio de Regular fueron: evaluar un programa de estudio, valorar un plan curricular y establecer criterios para evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por último, el estudio fundamenta que el área en que se debe de hacer más énfasis es el ámbito curricular, en los que las y los estudiantes presentan más necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Braslavsky, C., Acosta L. y Jabif F. (2004). *Directores en acción: módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona, España: GRAÓ de IRIF, S. L.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior, *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 15 (1), 145–165.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Suchman, E. (1968). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York, USA: Russell Sage Foundation.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Argentina: Troquel S. A.
- UNESCO (1998). *Educación*. UNESCO: Obtenido de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- World Economic Forum. (2014). *The Global Competitiveness Report 2014-2015*. Obtenido (3 de Septiembre de 2014) de: www.weforum.org/gcr

Diagnóstico y autoevaluación del Programa académico de Profesional Asociado en Puericultura

Teresa de Jesús Ramos Murillo
Karla Patricia Martínez González
Almendra Carolina Heredia Palomares

INTRODUCCIÓN

Hoy en día la evaluación educativa ha tomado gran importancia para todos; los temas educativos se han vuelto de conocimiento general y de la opinión pública. Desde los procesos de reforma educativa en el país, la evaluación docente ha sido uno de los primeros pasos para poder alcanzar la tan anhelada calidad educativa en el país; así mismo, la evaluación institucional también ha obtenido relevancia en las instituciones de educación superior (IES), que han empezado a incorporarse en procesos de evaluación bastante amplios y detallados, en los cuales se da una medición de cada aspecto educativo, junto con sus procesos y sobre todo sus productos. En ese sentido, los programas educativos de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), comprometidos con la calidad educativa y la mejora continua se ven inmersos en estos procesos de evaluación; es así como se realizó una evaluación diagnóstica del Programa de Profesional Asociado en Puericultura, de acuerdo con los criterios e indicadores que establecen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación Superior, A.C. (CIEES) que requieren de procesos de planeación para la mejora continua de los programas educativos. El Área de Ciencias sociales y Humanidades ha implementado en los programas educativos una cultura de la evaluación que permite regular todos los procesos de planeación para la mejora de los mismos.

En el cuerpo del documento se presentan los resultados de una autoevaluación diagnóstica realizada al programa educativo de Profesional Asociado en Puericultura, esto con la finalidad de conocer la situación actual del programa y trabajar en las deficiencias, para posteriormente ser evaluados por CIEES con el objetivo de ser un programa de calidad. Otro de los propósitos de llevar a cabo esta autoevaluación, es buscar la mejora de la propia práctica educativa de profesores y estudiantes y a su vez, identificar si se cuenta con todas las características de infraestructura necesaria o requerida por el programa.

Los indicadores describen y miden las actividades, estrategias y procesos desde su planeación hasta el impacto en los resultados que deben ser verificables con la inserción de sus egresados (as), además de ser específicos y que orienten las actividades académico-administrativas esenciales para generalizar, simplificar y

ordenar el proceso de autoevaluación; dicho proceso permite una visión general del desarrollo del programa educativo y, por ende, coadyuva a la calidad educativa.

Importancia de la evaluación educativa y la evaluación institucional

Actualmente la educación se encuentra inmersa en una cultura de la evaluación educativa, debido a que se ha ocupado de evidenciar si se cumplen o no las necesidades sociales actuales, específicamente con los requerimientos que pide la sociedad de los jóvenes egresados de alguna institución educativa de nivel superior.

Si consideramos que la evaluación educativa es un “proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (Casanova, 1995), la evaluación de programas educativos aporta mucho a la educación al valorar si las instituciones educativas responden a las exigencias actuales. En el caso del Estado de Nayarit, cada día son más las madres que dejan a sus hijos en estancias infantiles o guarderías ya sean públicas o privadas; dada tal situación, es imperante que exista personal capaz de brindar servicios de calidad y calidez a una población tan vulnerable como son los niños.

Con el surgimiento de nuevas instituciones educativas y el crecimiento de las mismas, nos vimos en la necesidad de evaluar la calidad de dichas instituciones, motivo por el que es imprescindible contar con todas las características para pertenecer a un programa de calidad. Toda institución busca que los programas que se oferten sean de calidad, aunque contrariamente no siempre ofrece todas las características o condiciones para que lo sea; he ahí la importancia de realizar un diagnóstico del programa, para poder detectar las necesidades urgentes y poder trabajar en estrategias para la gestión de diversos insumos.

En este documento se especifica la evaluación de programas educativos, teniendo en cuenta que al evaluar un programa educativo, todo evaluador debe tener una visión clara de “cómo orientar y realizar su trabajo de evaluación. Las características particulares del programa que se evalúa, el contexto en el que se encuentra inmerso, el tipo de participantes involucrados y los intereses particulares de los administradores, son todos ellos factores determinantes en la elección del modelo y de la aproximación metodológica que se utilizará en la evaluación” (Valenzuela, 2004).

El programa educativo de Profesional Asociado en Puericultura surge de la necesidad de atender la demanda de nuestro Estado, que administrativamente depende del Programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se realizó una evaluación diagnóstica de acuerdo con los criterios e indicadores que establecen los CIEES y los que sugiere para llevar a cabo el proceso de planeación para la

mejora continua de los programas educativos. El Área de Ciencias sociales y Humanidades, ha implementado en los programas educativos una cultura de la evaluación que permite regular todos los procesos de planeación para la mejora de los mismos.

Algunas de las condiciones para ser evaluado por la metodología CIEES son: pertenecer al nivel de educación superior (técnico superior universitario, profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado), contar con al menos una generación de alumnos egresados y tener validez oficial. Este programa cuenta con los criterios antes mencionados y, por lo tanto, es apto para su evaluación.

Los indicadores de evaluación describen y miden las actividades, estrategias y proceso desde su planeación hasta el impacto en los resultados que deben ser verificables y específicos que orienten las actividades académico-administrativas esenciales para generalizar, simplificar y ordenar en una evaluación, que permite una visión general del desarrollo de programa educativo y, por ende, coadyuva a la calidad educativa.

Metodología utilizada

Este proceso de evaluación fue realizado con el apoyo de la responsable académica y profesores miembros del programa en Ciencias de la Educación. Una vez revisada la metodología de CIEES y requerida la información para llevar a cabo el diagnóstico, se inició el proceso de revisión. Los apoyos indispensables para la autoevaluación son: la tabla-guía de autoevaluación, el instructivo de la tabla-guía, cuestionario, carpetas y medios de verificación, glosario e información necesaria para la evaluación.

La metodología general para la evaluación diagnóstica se distribuye en 4 ejes: intencionalidad, estructura (contexto y procesos) infraestructura, resultados e impacto; a su vez éstos se presentan en 10 categorías y 61 indicadores de evaluación.

En cuanto a la intencionalidad, se pretende que se describa brevemente los datos de la población total del estado y de la localidad donde se ubica la dependencia, la actividad económica preponderante de la región y de la localidad, la matrícula de educación superior en el estado y en la localidad.

Con respecto a la estructura hace referencia al Modelo Educativo y plan de estudios, por lo que hay que decir la apreciación sobre el cumplimiento del mismo, de acuerdo con la situación que guarda el programa educativo que se está evaluando y/o desde el punto de vista de su operación cotidiana.

La infraestructura se refiere a dar cuenta de las instalaciones, equipo y servicios, su apreciación sobre el cumplimiento del mismo, de acuerdo con la situación que

guarda el programa educativo que se está evaluando y/o desde el punto de vista de su operación cotidiana.

Los resultados e impacto corresponden a la trascendencia del programa, su apreciación sobre el cumplimiento del mismo, de acuerdo con la situación que guarda el programa educativo que se está evaluando y/o desde el punto de vista de su operación cotidiana.

Es importante precisar algunos términos en referencia a la actividad que planteamos, por ejemplo “el diagnóstico en el proceso de evaluación es un instrumento de decisión, ya que permite reunir los elementos de juicios cuantitativos y cualitativos de la realidad con visión retrospectiva, introspectiva o prospectiva” (Diccionario de las ciencias de la educación, 2002). Por ello, el programa de Profesional Asociado en Puericultura necesita emitir juicios que le permitan tomar decisiones sobre el rumbo que debe seguir.

Según Mendoza (1998) existen 6 tipos de diagnóstico:

- DIAGNÓSTICO INTEGRAL: estudia todas las áreas con la finalidad de elaborar el plan general.
- DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO: cuando el estudio sólo involucra un área, aspecto o función que reclama la atención.
- SIMPLE: no se explican las causas, el estudio se concreta a una sola línea de categoría a manejar.
- COMPLEJO: propio para realizar investigación descriptiva o explicativa, se manejan más de dos variables en lo cualitativo y cuantitativo.
- PARTICIPANTE: da la oportunidad de participación de quienes de alguna manera están involucrados.
- NO PARTICIPANTE: diagnóstico que realizan quienes están al margen del problema, situación o hecho.

Siguiendo estas clasificaciones, lo que se realizó es un diagnóstico integral, simple y participante.

Una vez determinado esto, se procedió a realizar entrevistas con empleadores y solicitantes de prestadores de servicio social, con estudiantes y egresados, así como con los directivos del programa, para conocer su perspectiva del programa, así como para identificar las debilidades y fortalezas del programa según la opinión de cada uno; es decir, una revisión del plan de estudios respecto de su pertinencia y de la infraestructura. En ese sentido, “la evaluación diagnóstica busca, con un enfoque esencialmente constructivo, el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias de la institución o programa evaluado - y las causas de estos logros y deficiencias - para definir acciones de mejoramiento” (Pérez, 1996). La oportunidad de realizar la evaluación diagnóstica permite identificar no solo las deficiencias y logros, sino también las rutas en las cuales es posible mejorar para poder

potencializar las áreas de oportunidad e ir construyendo la ruta que permitirá la mejora de la calidad.

“Se reconoce que la acreditación de programas desempeña funciones muy importantes que cabe reiterar: orienta a los estudiantes en la decisión acerca de la institución en la cual continuarán sus estudios, orienta a los empleadores acerca de la preparación que tienen sus posibles colaboradores, proporciona algunos elementos de decisión a las instancias que apoyan financieramente a las instituciones educativas, etcétera” (Pérez, 1996). “Por tanto, en su evaluación y transformación es imprescindible, entre otras cosas, la aplicación de los conocimientos y métodos más avanzados de las ciencias sociales y de las humanidades; no son las técnicas novedosas derivadas de la administración de negocios las que permiten conocer un problema tan complejo. La evaluación diagnóstica de programas de educación superior debe apoyarse en un marco teórico y conceptual explícito y consistente, que tome en cuenta los elementos pertinentes del conocimiento histórico, sociológico, filosófico, psicológico y antropológico” (Pérez, 1996). Una entidad como el programa de Puericultura impacta tanto en las estudiantes como en los y las docentes de éste, así como en los directivos del programa; los actores educativos son conscientes de los aspectos en los cuales las buenas prácticas educativas necesitan evidenciarse.

RESULTADOS O APORTACIONES

Tomando como base los ejes establecidos por la metodología de los CIEES, se presentan a continuación los siguientes resultados:

Eje de intencionalidad:

Este programa académico aprobado en el año 2012 por el Consejo Coordinador Académico y por el máximo órgano en la Universidad, el Consejo General Universitario, pertenece al Área de Ciencias Sociales y Humanidades, formando parte de la oferta educativa universitaria; está diseñado desde el diagnóstico de las necesidades sociales, como la creciente demanda de las madres solteras y casadas que requieren de cuidados para sus hijos menores de 6 años, esto debido a los cambios que han sufrido las situaciones laborales, donde en la actualidad la equidad de género ha propiciado que las mujeres al igual que los hombres salgan del hogar en busca de un trabajo que garantice un ingreso económico y donde los menores quedan sin cuidado tanto asistencial como educativo por parte de los padres.

Eje de Estructura (Contexto y procesos):

El Programa de Puericultura responde a problemas sociales relacionados con la atención de menores de 6 años, así como a las políticas públicas que se orientan a este grupo de edad, sin dejar de mencionar que Puericultura al ser una opción de nivel 5B, constituye una oportunidad de formación de educación superior a las personas que se dedican a esta actividad y a las que desean formarse en este campo. Se compone en su estructura curricular en 8 trimestres y un total de 36

unidades de aprendizaje, además de 20 créditos de optativas, haciendo un total de 198 créditos que componen el plan de estudios.

Todo lo anterior hace que el Programa Académico de Profesional Asociado en Puericultura, tanto su misión como su visión, estén orientados al compromiso de formar profesionales competentes en el cuidado, atención y formación de niños y niñas, con alto desempeño profesional, capaces de transformar los procesos educativos en edades tempranas, además de tener la responsabilidad de poseer una planta docente altamente calificada para la formación de puericultistas y ser un programa que se caracteriza por su calidad y eficiencia de reconocimiento social, a través de la acreditación y certificación de sus procesos académicos y administrativos, desarrollando en sus estudiantes competencias profesionales que incidan en los distintos ámbitos, contextos y procesos educativos.

En su misión enuncia “Asumimos el compromiso de formar profesionales asociados en puericultura, capaces de cuidar, atender y formar a niños y niñas en su primera infancia, a través de una actitud humanista y constructivista mediante las competencias profesionales que faciliten su desempeño en el campo laboral, y coadyuvando a la transformación del proceso educacional en particular y de nuestra sociedad en general” (Plan UAN, 2011).

En su visión se declara que el “El Programa de Profesional Asociado en Puericultura tiene una planta docente altamente calificada para el desarrollo de las competencias profesionales de sus estudiantes en el ámbito del cuidado, atención y formación de niños y niñas en su primera infancia. Docentes y estudiantes somos parte de un programa académico acreditado y certificado, reconocido social y académicamente por la incidencia de sus actores y productos en los distintos ámbitos, contextos y procesos educativos” (Plan, UAN 2011).

El programa de Profesional Asociado en Puericultura cuenta con una planta docente capacitada, actualizada y comprometida con el programa y las actividades que de ella emanan. La diversidad de perfiles de los docentes permite una visión global sobre la formación del Puericultista; por ello, es necesario consolidar la planta docente en la creación de nuevas plazas e integrarlos a funciones sustantivas como la docencia, la investigación, la administración-gestión y la extensión y vinculación, por medio de proyectos y planes de acción encaminados a la innovación y la atención de problemáticas sociales. Un área de oportunidad reconocida radica en fomentar la participación de docentes en la actualización de innovación pedagógica y de acuerdo a su disciplina, cumplimiento con las políticas institucionales; es pertinente y necesaria la incorporación de las TIC, no solo en la docencia sino como una herramienta que facilite una comunicación más eficiente para la toma de decisiones en colegiado; para ello, es necesario que el programa cuente con redes sociales como el facebook, skype, Dropbox y el uso de plataformas.

Para consolidar a la planta docente requiere que su personal sea reclasificado, recontratado con aumento de horas, ya que actualmente se cuenta con dos

profesoras de Base y los 10 restantes son de contrato. El trabajo colegiado del Programa está enfocado a renovar los paradigmas de la docencia, permitiendo el desarrollo de competencias y aprendizajes. Los grupos colegiados son dos: la academia y el comité curricular; este último está orientado a fortalecer el diseño de los programas por competencias y en general a la instrumentación del modelo académico en las unidades de aprendizaje; además ambos grupos colegiados, permiten hacer énfasis en su integración para realizar consensos que permiten el análisis de las problemáticas presentadas en el proceso educativo, responsabilizándose en la búsqueda de soluciones coordinadas por un sistema de comunicación que dan sentido al trabajo colegiado y a la toma de decisiones.

Principales actividades de los grupos colegiados:

1. La revisión y actualización del plan de estudios a nivel macro y micro, impactando directamente en la formación de los profesionistas en Puericultura.
2. Fomentar la participación de docentes en la actualización de innovación pedagógica y de acuerdo a su disciplina.
3. Gestionar cursos de capacitación del uso de la TIC para estudiantes que presenten prácticas profesionales y servicio social.

La docencia presenta una flexibilidad tanto en sus procedimientos como en el logro de aprendizajes; por ello los docentes presentan necesidades de formación en el sistema de enseñanza, con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Con estas herramientas se emplean procesos de innovación en la docencia con una dinámica distinta para la enseñanza y el desarrollo de competencias profesionales. Es importante la formación como tutores, pues esto permite una efectiva orientación y acompañamiento a los estudiantes como a los tutorados, cuya finalidad es facilitarle al docente todas las herramientas necesarias para lograr los objetivos académicos, personales y profesionales de los estudiantes universitarios en su trayecto por la educación superior. La tutoría, es el espacio en donde se acompaña al estudiante con carácter formativo, de orientador y fundamental para el desarrollo de la propia formación.

Debido a que la oferta educativa del programa de Profesional Asociado en Puericultura emana de un diagnóstico de necesidades sociales para la atención de niños y niñas menores de 6 años, es necesaria la difusión del programa en la educación de tipo medio superior y en la sociedad en general, además de fortalecer la colaboración con organizaciones, empresas e instituciones educativas por medio de convenios específicos que fortalezcan el perfil de egreso. Debido a que el programa tiene como característica el de "práctico", es pertinente la vinculación de prácticas profesionales con centros de desarrollo infantil, estancias infantiles y guarderías, campos que contribuyen con su perfil profesional.

Para que el programa se reconozca como de calidad, debe elevar los indicadores de retención escolar y eficiencia terminal de por lo menos el 80% de los egresados, coadyuvando a esto la creación de un manual de titulación, que clarifique todos los

procesos administrativos-académicos para la obtención del título; así como el desarrollo de proyectos de intervención en apoyo a programas sociales y asistenciales presentados por medio del servicio social.

Es pertinente desarrollar en los docentes, administrativos y estudiantes una cultura de evaluación para la mejora del programa, por medio de autoevaluaciones y comité de pares académicos internos, tomando en cuenta los indicadores o marcos de referencia de organismos externos como CIEES o COPAES.

Eje de infraestructura:

Las prácticas profesionales constituyen un espacio en el que se garantiza que el futuro profesional reconozca el contexto laboral donde se desempeñará. Por tal motivo, al ser supervisadas y además evaluadas permiten al Programa fortalecer las áreas de oportunidad para su mejora y evaluar el proceso de intervención de los estudiantes, así como los aprendizajes logrados a largo de su formación como puericultista.

Al sistematizar la evaluación del servicio social se responde a las funciones de extensión universitaria que se desarrollan bajo normas institucionales; dicho proceso vincula al estudiante con su entorno social. Por lo anterior, se da respuesta, no solo a vincular a la institución, sino también a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Eje de resultados e impacto:

Es importante que se desarrolle en el programa el reconocimiento por la sociedad en cuanto a su calidad e innovación educativa, comprometidos con la formación de profesionales en Puericultura, capaces de transformar las prácticas pedagógicas, psicológicas, de salud, asistenciales, lúdicas y de cuidado integral que se presentan en la atención de los niños y niñas de 0 a 6 años, y lograr su intervención en instituciones de educación inicial.

El Clima organizacional permite analizar la efectividad de las condiciones del entorno institucional para el desarrollo armónico del programa educativo, con sentido de comunidad y una relación dinámica entre docentes, administrativos y estudiantes. El clima organizacional facilita conocer la percepción de los distintos actores educativos y las características respecto al ambiente laboral, se relaciona con las actitudes y los comportamientos de todos los individuos involucrados en una organización. Dentro de la institución se realiza un estudio de clima organizacional que permite analizar elementos y factores en la relación entre individuos, desempeños, liderazgo, problemas, conflictos y necesidades o problemáticas; el identificarlas permite emprender estrategias de mejora en beneficio de la universidad.

Existe la necesidad en el interior del programa que se desarrolle un estudio de clima organizacional, en el que se determine el comportamiento de sus actores y el reconocimiento de sus motivaciones y la satisfacción de sus actividades académicas; para ello, debe utilizarse un instrumento adecuado que evidencie las fortalezas,

áreas de oportunidad y recomendación para llevar a cabo una buena coordinación del programa académico y de sus principales actores.

El Programa Operativo Anual (POA) es un instrumento de planeación a corto plazo que nos permite avanzar en el cumplimiento del Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030, de los planes de desarrollo de las unidades académicas (agrupadas en las áreas del conocimiento) y de los planes de desarrollo de las dependencias administrativas. Recuperado el 6 de julio de 2015 de <http://www.uan.edu.mx/d/a/udi/poa2015/FT-PI-01.pdf>. En este programa es de donde se desprende una descripción de las acciones de las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y extensión de las actividades administrativas que se realizan al interior de cada programa. En el Programa de Puericultura el POA está integrado por proyectos que, a su vez, está integrado por toda el área de conocimiento que es Ciencias Sociales y Humanidades, y que atiende a las políticas institucionales del Plan de Desarrollo 2030 de la UAN, como son:

1. Consolidar el Modelo educativo.
2. Mantener la pertinencia y elevar la calidad de los programas educativos dando continuidad a su evaluación externa.
3. Fomentar la cultura de la innovación y la calidad en todos los procesos académicos y administrativos.
4. Promover el compromiso social, la vinculación y la extensión de los servicios a la comunidad.

En el análisis de los resultados obtenidos en el Programa de Profesional Asociado en Puericultura y de acuerdo con la clasificación de los programas de Educación Superior, por su buena Calidad (acreditación) o plazo para su logro, este Programa se considera de Mediano Plazo, debido a que es un “Programa educativo que tiene áreas de oportunidad que requieren entre uno y dos años para poder cumplir satisfactoriamente con todos los indicadores solicitados a un programa de buena calidad, por ejemplo, planta docente que requiere realizar estudios de posgrado” recuperado de <http://www.ciees.edu.mx/>. Este Programa estaría en el nivel 2.

CONCLUSIONES

Las principales características del Programa son las siguientes: el programa debe ser reconocido por la sociedad en cuanto su calidad e innovación educativa, comprometidos con la formación de profesionales en puericultura, capaces de transformar las prácticas pedagógicas, psicológicas, de salud, asistenciales, lúdicas y de cuidado integral que se presentan en la atención de los niños y niñas de 0 a 6 años, logrando su intervención en instituciones de educación inicial. Esto permite darse cuenta de la importancia de conocer los programas para poder incidir de manera efectiva en los egresados y titulados.

Las prácticas de autoevaluación de los programas permiten un reconocimiento de las áreas de oportunidad, pero no es una tarea fácil, pues implica grandes esfuerzos y cambios de algunos procesos académico-administrativos, además del compromiso que asumen los representantes institucionales y la participación de toda la comunidad en pro de la mejora educativa y a su vez de la evaluación; este ejercicio permitió identificar los elementos para prepararse en la experiencia de la evaluación entre pares académicos.

En la UAN una de las políticas institucionales es la de mantener la pertinencia y elevar la calidad de los programas educativos, dando continuidad a la evaluación externa, por ello y debido al resultado obtenido por la autoevaluación, que fue de nivel 2, el Programa de Profesional Asociado en Puericultura se fundamenta en este autoestudio para establecer las siguientes estrategias:

- Reforzar y consolidar la formación del personal académicos a través de los grupos colegiados, impulsando y reconociendo su trabajo en la mejora de la calidad del modelo educativo fundamentado en las competencias.
- Creación de cuerpos académicos para la investigación con el fin de promover proyectos de investigación en su campo disciplinar.
- Consolidar los programas de tutoría y asesoría académica por medio de la evaluación de productos.
- Incorporar el uso de tecnologías de la información como parte de las competencias transversales de nuestros estudiantes y docentes.
- Realizar permanentemente una evaluación de la gestión y de los procesos académicos de los estudiantes.
- Establecer una cultura emprendedora que permita formar profesionistas reconocidos socialmente por su calidad, innovación educativa y compromiso, capaces de transformar las prácticas pedagógicas, de salud, asistenciales, lúdicas y de cuidado integral que se presentan en la atención de los niños y niñas de 0 a 6 años.

Se pretende que al seguir dichas estrategias el programa educativo mejore sus procesos y ofrezca una educación de calidad y pertinente a las demandas actuales de nuestra sociedad.

Es de reconocer que en México a través de los CIEES han estandarizado los procesos de evaluación y que han contribuido significativamente al desarrollo de las IES, al mejorar sus procesos de planeación, los planes y programas, su planta de docentes y, en general, de sus procesos de gestión, para que coadyuven en la obtención de financiamiento para la mejora de su infraestructura y equipamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior A.C. (2014). *Metodología general para la evaluación general de programas educativos de nivel superior*.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (2002). Editorial Aula Santillán.
- UAN (2015). Guía para la Elaboración del Programa Operativo Anual, UAN www.uan.edu.mx/d/a/udi/poa2015/FT-PI-01.pdf
- Mendoza, N. (1998). El diagnostico dentro del contexto de la planeación educativa". *Revista EHECAMECATL* 1(3), 40.
- Página web de los Comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior <http://www.ciees.edu.mx/>
- Pérez, R. (2000). Evaluación de programas educativos. *Revista de investigación educativa*, 18(2).
- Pérez Rocha, M. (1996). *Materiales de apoyo para la evaluación educativa*. SEP. CIEES. CONAEVA. México.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2011). *Plan de estudios del programa académico de profesional asociado en puericultura de la UAN*.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2012). *Plan de Desarrollo Institucional visión al 2030*. Tepic, México: UAN.
- Valenzuela, J. (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. Distrito Federal, CDMX, México: Trillas.

