

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 1, Número 1, Enero de 2007

CONTENIDO

Presentación de la Revista "Visión Educativa IUNAES"

Alia Lorena Ibarra Ávalos

La investigación educativa en México: un problema sin resolver

Adla Jaik Dipp y Enrique Ortega Rocha

La necesidad de formar al supervisor escolar en el desarrollo de sus funciones para lograr una mejor gestión escolar.

María de Luz Segovia Carrillo

Una respuesta integral para la atención de alumnos indígenas en educación media superior

Arturo Barraza Macías

Un modelo de evaluación para la Subsecretaría de Servicios Educativos de la SEED

Elva Salazar Rangel

María Emilia Manzanera Jáuregui

Reforma educativa y necesidades de formación de los docentes

Dolores Gutiérrez Rico

Nuestros Autores

Normas para colaboradores



La revista "Visión Educativa IUNAES" es una publicación electrónica con periodicidad cuatrimestral del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES).

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español.
Calle Victoria No. 147 Nte.
Tels. 618-8117811 y 618 8127226
e-mail: iunaes@yahoo.com.mx
www.iunaes.com.mx



**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

**Directora General
Alia Lorena Ibarra Ávalos**

**Directora Académica de
Posgrado
Adla Jaik Dipp**

**REVISTA
VISIÓN EDUCATIVA IUNAES**

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

**Enrique Ortega Rocha
Instituto Universitario
Anglo Español**

**Roberto Robles Zapata
Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado
de Durango**

**Alejandra Méndez Zuñiga
Universidad Pedagógica
de Durango**

**Raymundo Carrasco Soto
Universidad Juárez del
Estado de Durango**



PRESENTACIÓN DE LA REVISTA VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Presentar y dar la bienvenida a este primer número de la revista electrónica "Visión Educativa" del Posgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) es uno de los momentos más gratos y satisfactorios que puedo tener en mi tarea directiva.

Con la revista se desea, primordialmente, difundir la tarea creativa y de investigación que debe estar siempre presente en toda institución universitaria como parte esencial de la labor de los docentes y como parte fundamental de la formación de los alumnos, así mismo, fomentar la reflexión y el debate en torno a las nuevas ideas que surgen en el ámbito educativo, el intercambio de conocimientos y experiencias, y la construcción de una visión de los caminos y rumbos del pensamiento actual, con espíritu abierto orientado por el valor intrínseco de los trabajos que presenta a lo largo de sus páginas.

Nuestra felicitación a los miembros del Doctorado en Ciencias de la Educación, por la iniciativa para la apertura de esta ventana de difusión académica, particularmente a los autores participantes por colaborar y enriquecer los contenidos de la revista, espero que este nuevo foro de comunicación reciba la acogida y proyección que se merece y sea un factor multiplicador de nuestro acervo cultural.

Nuestro saludo y deseo de un amplio y fecundo quehacer

Alia Lorena Ibarra Ávalos
Directora General del IUNAES



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: UN PROBLEMA SIN RESOLVER

*Adla Jaik Dipp
Enrique Ortega Rocha*

Hablar de investigación es hablar de hacer realidad la utopía, dar salida a los sueños y a las inquietudes, acompañarlos de la creatividad envueltos en el velo difuso de la innovación, es también romper mitos y paradigmas, pero sobre todo es creer en las capacidades del hombre para producir conocimientos, descifrar las relaciones humanas, comprender las expresiones de la naturaleza, traspasar sus límites y finalmente cambiar el rumbo de la historia.

Cada vez más el conocimiento está reemplazando al capital físico como fuente de riqueza, esto se traduce en que las destrezas, las habilidades y la creatividad de los sujetos, se van convirtiendo cada vez más en factores decisivos para la economía mundial y en que la ahora denominada Sociedad del Conocimiento, implique un reto y una preocupación política para todos los sistemas educativos, especialmente para los que están comprometidos directamente con la formación de técnicos y profesionistas que han de contribuir de manera decisiva a las transformaciones económicas, políticas y sociales del país.

De hecho, en la Declaración de la Conferencia Mundial celebrada en París en 1998 sobre la educación superior en el siglo XXI se señaló: "Dado el alcance y ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico, y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones".

Esto viene a poner de manifiesto la importancia y prioridad que a la investigación científica y tecnológica se le concede en los países del llamado primer mundo, naturalmente que en su estrategia de desarrollo se destaca el papel preeminente que juega la educación y por ende la investigación educativa en la definición de sus procesos y estructuración de sus políticas educativas.

Mientras tanto ¿qué es lo que pasa en los países capitalistas periféricos como el nuestro? Si bien es cierto que en México enfrentamos a enormes necesidades sociales y los organismos internacionales de financiamiento nos aplican políticas externas de corte restrictivo, es también cierta la necesidad de estructurar nuestros propios contrapesos ante ello, fortaleciendo las bases donde



se sustentan nuestras posibilidades de desarrollo y que sin lugar a dudas, dos de estas bases son la educación y la investigación científica.

Pedroza y Abadía (2005) manifiestan que la investigación educativa como parte inherente de la investigación científica, tiene estrecha relación con el nivel de desarrollo económico y social y con el ideal de hombre que la sociedad crea según su sistema de valores, por su parte Latapí (1994) define a la Investigación Educativa como: "...el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta de los procesos educativos" (pg. 14).

Con estos señalamientos de Pedroza y Latapí se pone de manifiesto la importancia estratégica y significancia de la investigación educativa para nuestro país y por ende para cada una de las entidades federativas, sin embargo, la realidad de la investigación educativa en México induce a afirmar que a ésta no se le ha dado la importancia y prioridad requerida, ya que no sólo estamos lejos de tener un sistema de Investigación Educativa consolidado, sino que en la actualidad presenta serias debilidades y no se han generado las políticas pertinentes para propiciar su expansión y fortalecimiento a nivel nacional.

La afirmación anterior puede ser sustentada en el análisis y reflexión de los siguientes hechos y aspectos:

El primer elemento que es importante conocer, es saber cuántos investigadores educativos hay en México y como están distribuidos.

En el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), están registrados 308 investigadores educativos, que vienen a representar el 3% de un total de 10,000 registrados en dicho sistema (2003).

Naturalmente que el número de investigadores educativos no se limita a los reconocidos por el SNI, sin embargo, no es fácil de determinar. Considerando los datos de SNI, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y el reporte de Colina y Osorio (2003, en Ramírez y Weiss, 2004) denominado "Los agentes de la investigación educativa en México", se pueden identificar hasta 508, los cuales vienen a representar sólo el 0.033% del millón y medio de docentes con que cuenta el país desde el nivel de preescolar hasta posgrado.

De los 508 investigadores reportados, 58.3% están en el Distrito Federal distribuidos en 5 instituciones, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV - IPN), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); en el resto del país hay 212, de ellos, 37 investigadores se concentran en el Estado de México y Morelos, destaca Jalisco con 43 investigadores, le siguen Puebla y Veracruz con 20 y 18 respectivamente, Aguascalientes 10 y 13 estados reportan de uno a tres;



Campeche, Durango y Nayarit no tienen investigadores registrados en las fuentes citadas.

Estas cifras son por demás expresivas del bajo número de investigadores educativos en México, lo que viene a representar un serio problema si la intención es que la investigación se configure en parte fundamental del desarrollo del país, ya que la realidad evidente nos lleva a plantear el hecho de que no se ha generado una política nacional efectiva, orientada a propiciar y fomentar la formación de investigadores educativos.

Otro problema de la investigación educativa en México, es el envejecimiento de la planta de investigadores, agravado por la carencia de plazas para los jóvenes que egresan de los programas de doctorado con calidad. Según datos del COMIE (2003), en el Distrito Federal los investigadores educativos tienen en promedio 55 años, y en la Universidad de Guadalajara, 44 años.

En relación a lo anterior, una pregunta obligada es ¿cuál es la situación de las que se podrían considerar como fuentes de formación de investigadores educativos?, es decir, el nivel de estudios de posgrado.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2002, se contaba con 271 programas de maestría en educación y 34 cursos de doctorado, ofrecidos en 130 instituciones, aproximadamente 50% de ellas privadas, sin tomar en cuenta los programas de posgrado ofertados por las escuelas normales.

Dos cosas llaman la atención de esta situación, por una parte el hecho de que con esta proliferación, los estudios de posgrado en investigación educativa resultan ser los que tienen el mayor número de estudiantes después de los estudios de administración; y por otro lado solamente 11 programas de los 271 de maestrías y cuatro de doctorado son reconocidos en el Registro Nacional de Postgraduados de CONACYT, (COMIE, 2003).

Se presentan algunos aspectos que es importante comentar, por un lado está la propagación de los posgrados en educación, que si se juzgan por el número de los acreditados por CONACYT se podría decir que son en su mayoría de baja calidad, y a juzgar por el número de investigadores educativos en activo, da la impresión que se tienen en el país un gran número de posgraduados en educación que cursaron una maestría o un doctorado para obtener un papel que los acreditara como tal y les permitiera acceder a mejores niveles económicos y no así para desempeñarse en el ámbito de la investigación.

No se quisiera pensar que quizá la mala calidad de los programas les impida abordar los procesos investigativos por las carencias teóricas y metodológicas con que egresan. Gil Flores (1998) comenta a este respecto que son contadas las instituciones que se preocupan por que se impartan los conocimientos necesarios para que se vaya conformando una cultura de la investigación, al parecer el único



ejercicio más o menos serio de investigación es el que realizan al desarrollar la tesis para obtener el grado, los que lo obtienen, por que no hay que perder de vista que el índice de eficiencia terminal en el posgrado oscila entre el 25 y 30%, o sea que la mayoría ni siquiera ese ejercicio metodológico ha realizado.

Coincidentemente, el reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2003) indica que existe una considerable escasez de investigadores educativos con las habilidades cuantitativas suficientes, situación que limita los procesos investigativos, observa también que los vínculos entre la investigación educativa y los practicantes son débiles en general, con poca capacidad para que los maestros se involucren con una reflexión sistemática de sus prácticas educativas.

Otra situación a considerar que no se puede dejar de lado, es que los primeros programas de doctorado en México empezaron a egresar alumnos en los años 90, y para entonces, los pocos doctores existentes, que se habían formado en el extranjero, si bien ya se encontraban inmersos en la investigación educativa, la estaban realizando en general de manera aislada y autónoma, con una disparidad en todo sentido, Weiss y Maggi (1997), sostienen que al inicio de los años noventa existió una heterogeneidad en el campo de la investigación en todas las áreas, ya se tratara de materias de estudio, enfoques metodológicos, calidad en la investigación, investigadores, instituciones, etc. situación que imposibilitaba hablar de una actividad científica en general a nivel nacional que cubriera prioridades nacionales específicas.

Muchos de estos investigadores educativos formados en el extranjero son los que ahora pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, son competitivos, productivos, se consideran la élite académica, su objetivo principal es "hacer ciencia". La investigación que ellos realizan ahora en los albores del siglo XXI, si bien es de excelente calidad, es de autonomía académica total, difícilmente aceptan sugerencias de instancias gubernamentales con respecto a prioridades temáticas. Esta situación, entre muchas otras, ha generado que muchos de los retos para la investigación y desarrollo educativo que fueron identificados hace 20 años y que se consignan en el documento "Diagnóstico de la Investigación Educativa en México" presentado por Latapí (1981), continúan sin abordarse actualmente.

Un aspecto que puede estar influyendo en el desarrollo eficaz de la investigación, es el relativo al ámbito laboral en el que se desempeña el investigador, que por lo general son instituciones de educación superior, en las que debe atender una serie de actividades intercaladas simultáneamente entre la investigación, docencia, asesoría, consultoría, puesto directivo, etc. que en el mejor de los casos se realizan en una sola institución, ya que la mayoría, aproximadamente un 70% de los trabajadores del sistema de educación superior,



al no contar con contratos de tiempo completo, se ven forzados a realizar todas estas actividades en dos o más instituciones, tanto dentro como fuera del sistema.

Otra situación que tampoco propicia el fortalecimiento y desarrollo de la investigación nacional, es el relativo a la política gubernamental en cuanto a ciencia y tecnología se refiere. Según señala el comunicado 80 del Observatorio Ciudadano de la Educación, al principio del presente sexenio, el presidente anunció grandes cambios y un respaldo económico sin precedente. Hasta el momento no hay signos claros que apunten en esa dirección; al contrario, la "política" científica y tecnológica del régimen se percibe entrampada en fallas de coordinación entre los sectores competentes: El ejecutivo federal y el Legislativo; la SEP y el CONACYT; el sector académico y las empresas. Los recursos son insuficientes, no acaban de llegar a donde deben ser ejercidos, y el debate sobre nuevas normas e instrumentos ha ocupado la mayor parte del espacio de negociación y acuerdos.

¿Cómo se reflejan todos estos aspectos en la situación de la investigación educativa en nuestro estado?, ¿cuál es nuestra potencialidad o debilidad al respecto?

Lo primero que se considera necesario valorar, es el de los recursos humanos aplicados en Durango a la Investigación Educativa, a este respecto, Gurrola (2005) reporta que sólo tres instituciones educativas declaran llevar a cabo proyectos de investigación educativa, la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) que cuenta con ocho investigadores, siete con el grado de Maestro y uno con licenciatura, la Escuela Normal del Estado (ByCENED) reporta dos investigadores con el grado de Maestría, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) tiene siete investigadores, dos de ellos con doctorado, el resto con Maestría, las instituciones de la región lagunera no reportan actividades de investigación educativa. El promedio de edad de los investigadores duranguenses es de 45 años.

Esto viene a significar que si consideramos el dato proporcionado por INEGI relativo a los recursos educativos del estado, en el que se registran para nuestra entidad 26,235 docentes en todo el sistema estatal, la relación investigadores educativos/docentes representa el 0.064%, concentrados en sólo tres instituciones. Ninguno de estos investigadores pertenece al SNI ni están registrados en las otras dos fuentes anteriormente citadas. Tampoco existe una política de formación y contratación de nuevos investigadores educativos en el estado.

Un aspecto que es importante señalar es la insuficiencia de recursos económicos para apoyar la investigación en Durango. Una de sus principales fuentes de financiamiento es el Fondo Mixto, que se forma con recursos



federales en razón de 1.5 por cada peso que aporta el Gobierno del Estado, y que en los dos últimos años ha representado una bolsa cercana a los 13 millones de pesos en 41 proyectos.

Para este año en Durango, se tenía calculada una bolsa que podría oscilar entre los siete u ocho millones de pesos, en contraste con la destinada para este efecto por el gobierno de Amalia García, en Zacatecas, quien anunció que destinaría 20 millones de pesos a investigación, y de esta manera obtendría cerca de 30 mdp más del Gobierno Federal para una bolsa de 50 millones de pesos.

Finalmente, se considera que los diversos aspectos y la información correlativa a ellos que se presentan en este trabajo, permiten confirmar el planteamiento enunciado al inicio, en el sentido de que no se ha dado la importancia ni la prioridad a la investigación educativa en México, ni en el Estado de Durango.

Esta desafortunada conclusión compromete a una reflexión necesariamente menos pesimista, orientada a la búsqueda de alternativas posibles que desemboquen en contrapesos reales que puedan equilibrar el panorama actual que presenta la investigación educativa en nuestro país, surgen en este sentido algunas interrogantes ¿qué pasaría si todos los maestros frente a grupo, asumieran la práctica docente con una visión de indagación permanente sobre los resultados que ésta produce, es decir, la investigación cotidiana y reflexiva de su quehacer, en un ir y venir de la teoría a la práctica? ¿Qué pasaría si los resultados de investigación de estas prácticas se difundieran en forma tal que las experiencias exitosas se convirtieran en orientadoras de procesos educativos más eficaces? ¿Acaso este ejercicio en los docentes permitiría un incremento sustancial en la calidad de los procesos educativos?

La respuesta a estas interrogantes no está necesariamente en los gobiernos ni en las instituciones, sino en la actitud que asumamos y en las acciones que tomemos cada uno de los maestros frente a esta realidad.

REFERENCIAS

- ANUIES (2002). *Estadísticas de la Educación Superior, 2002. Población escolar de Posgrado.*
- COMIE (2003), La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19)
<http://www.comie.org.mx/revista.htm>
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Gil Flores, H. C. (1998). Reflexiones en torno al método cuantitativo de investigación. *Educar, Revista de Educación/Nueva época* (4).



<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4gil.html>

Gurrola, R. N. (2005). *Catálogo profesiográfico de investigadores del Estado de Durango*, Cocyted-CIIDIR.

Latapí, S. P. (1981). Diagnóstico de la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 14.

Latapí, S. P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: FCE.

OCDE-CERI. (2003). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo.

Pedroza, F. R. & Abadia, S. M. (2005). *La Investigación Científico-Educativa en México y Brasil*. Recuperado el 24 de junio del 2005, disponible en URL:

<http://www.hottopos.com.br/videtur11/invescie.htm>

Ramírez, R & Weiss, E. (2004). Los investigadores educativos en México: Una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9 No 21. Recuperado el 24 de junio 2005, <http://www.comie.org.mx/revista.htm>

Weiss, E. & Maggi, R. (1997). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México, COMIE.



LA NECESIDAD DE FORMAR AL SUPERVISOR ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE SUS FUNCIONES PARA LOGRAR UNA MEJOR GESTIÓN ESCOLAR

María de la Luz Segovia Carrillo

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los esquemas institucionales educativos requieren de un cambio radical, primordialmente en lo que corresponde a la función del supervisor escolar, ya que hasta la fecha se han desarrollado estas funciones como administrativas esencialmente, lo que ha impedido que los supervisores se preocupen por acrecentar su preparación, de tal forma que les permita asumir un liderazgo con la responsabilidad que actualmente se exige.

En este trabajo, se trata de dar a conocer la importancia que tienen las funciones del supervisor escolar en el ámbito de la gestión educativa, así como la necesidad de que la formación permanente, se relacione con el desarrollo de sus funciones, lo que le permitirá comprometerse a transformar su propia gestión así como la de los centros escolares que están a su cargo.

Por otra parte, se presentan algunas sugerencias o recomendaciones encaminadas a darle mayor importancia a la formación permanente del supervisor escolar para un mejor desarrollo de sus funciones.

LA IMPORTANCIA DE FORMAR AL SUPERVISOR ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE SUS FUNCIONES

En los últimos años, se ha visto reflejada ante la sociedad nacional e internacional, la ineficacia del sistema educativo, en lo referente a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Por consecuencia, se han implementado una serie de políticas educativas y programas en busca de la mejora de la calidad de la educación, siendo ésta una de las necesidades apremiantes actuales ya que se pretende que realmente se logre el objetivo establecido en el curriculum oficial: el desarrollo integral de los alumnos como personas y como ciudadanos; a través de la formulación de las políticas educativas como es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se han implementado estrategias o programas encaminadas al logro de este objetivo.



Una de estas estrategias, se presenta en el orden de la intervención pedagógica, a través de la gestión escolar, lo que se puede observar en la formulación del Programa Nacional de Educación 2001-2006; ya que dentro de las políticas que se formulan, la mayor parte de ellas afecta a la gestión escolar y la formación inicial y continua de los docentes, así como al desarrollo profesional de los mismos, detectándose la necesidad de transformar estos aspectos para la mejora de la calidad educativa a través de un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), mejor conocido como proyecto escolar.

Ante esto, se entiende pues la gestión escolar como la puesta en práctica de una serie de acciones encaminadas a mejorar situaciones detectadas y analizadas en el campo de acción, lo que implica la coordinación conjunta de los actores implicados: docentes, director, padres de familia, alumnos y supervisor escolar y, por consecuencia se requiere de un cambio institucional. De acuerdo con Muñiz (2005), en su propuesta de que se presente un cambio en la gestión enfocando el cambio en la gestión de la supervisión escolar, se considera, dejar de lado la conceptualización de ésta gestión como parte de una gestión administrativa o material, más bien se necesita otorgarle importancia a la gestión de la supervisión escolar como guía y transformadora de sus propias prácticas para lograr una mejora de las actividades pedagógicas que se desarrollan en la zona escolar que está a su cargo.

Se considera, desde este punto de vista, al supervisor escolar como el responsable del buen funcionamiento de las escuelas que le designa la Secretaría de Educación en el Estado de Durango (SEED) y, por consecuencia, un eslabón importante y mediador determinante entre la SEED y los planteles educativos, valorando que a través de la gestión escolar, se establecen relaciones de cooperación entre él y los demás actores con la finalidad de que se logre una mayor eficacia de la educación que ofrecen los centros de trabajo que integran la zona escolar.

Esta conceptualización de supervisión educativa requiere de una formación permanente por parte del supervisor a cargo, así como de una reforma tanto en los mecanismos de ascenso de director a supervisor como en el rol, las funciones y las prácticas de la supervisión escolar, encaminando esto a los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza.

Lo que por consecuencia, lleva a plantear las siguientes reflexiones: ¿Cómo se relaciona la formación del supervisor escolar con su desarrollo profesional e intervención pedagógica para ofrecer apoyo real en la puesta en práctica de acciones encaminadas a la mejora de la gestión escolar? ¿Cuál es la participación del supervisor escolar para mejorar la calidad educativa y los logros de aprendizaje de los alumnos que forman parte de su zona escolar?



Con relación a la formación, ésta se identifica como formación inicial y formación permanente o continua. La primera, se obtiene por medio de las instituciones formadoras de docentes y que a su vez, proporciona un perfil para el desempeño de las actividades en las que se desarrollarán quienes egresen de las mismas, sin embargo, esto no es suficiente, ya que cada vez, van surgiendo retos que se tienen que enfrentar lo que obliga a estar permanentemente en constante actualización.

En este sentido es que algunos autores articulan la formación inicial y en servicio como un mismo proceso, recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación permanente y efectivo, "aprender a aprender" y del "aprender a enseñar", que se debe encarar como parte de un paquete de medidas dirigibles a revitalizar la profesión docente. Por otra parte, para Davini (1997), lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan. Mientras que para Vicente (2002) la puesta en práctica de programas de formación del profesorado reflexivo es una tarea difícil, encaminada a cambiar al profesor como un receptor pasivo, a que tenga la perspectiva de cambiar.

Por otro lado, para Imbernón (1997), la formación permanente del profesorado forma parte del sistema educativo de un país un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno, esto, supondrá la actualización científica, psicopedagógica y complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional.

Para Agurredondo y Pogré (2001), la formación, implica modificar la concepción tradicional del rol del docente. En otro momento, Imbernón (1997), visualiza a la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella, se establece un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado. La formación docente es un proceso principal en la carrera docente. Este proceso es de aprendizaje permanente.

Por lo tanto, se puede afirmar que el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo interinstitucional de los centros educativos están interrelacionados y que la formación permanente ha de ser una estrategia para el cambio profesional e institucional tanto del centro educativo como de los actores involucrados, con un doble objetivo: por un lado, hacer posible que el desarrollo profesional en las escuelas sea un proyecto real de formación permanente; por otro lado, lograr la conexión entre la mejora del aula y la mejora del centro



educativo como institución en un solo proyecto integrador de cada centro y, precisamente es aquí donde la presencia del supervisor escolar tiene gran importancia, ya que es el punto medio de la conexión entre las personas y las instituciones, de él depende, la orientación para que se logre integrar el proyecto de mejora de la gestión escolar .

Para cumplir con esta función de enlace y orientador, el supervisor a su vez, requiere de estar en constante capacitación, situación que tanto las instituciones como los mismos supervisores han descuidado porque no han considerado el desarrollo de sus funciones, como una acción pedagógica, sino más bien como una acción administrativa.

Ya que para mejorar o apoyar tanto a directivos como a los docentes en su proceso de formación continua, el gobierno federal implementó los programas de actualización del magisterio, los cuales fueron evolucionando, hasta institucionalizarse en el Programa Nacional Actualización Permanente (PRONAP) y, lograr la instalación de los Centros de Maestros como apoyo a los mismos, a través del ofrecimiento de asesorías, recursos y materiales didácticos que facilitan la enseñanza de los contenidos de Planes y Programas de estudio.

Otra estrategia es el Programa de Carrera Magisterial, ya que además de ser un instrumento de reconocimiento social a la labor docente, obliga a los participantes a asistir tanto a cursos de actualización nacionales y estatales, como a revisar y analizar los materiales de apoyo con que cuenta el profesor.

Aún cuando en el estado de Durango, existen instituciones oficiales formadoras de docentes como: El Centro de Maestros (CM), el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), que permiten tanto a docentes como a directivos estar en constante formación, el interés se centra en los docentes frente a grupo, ya que la mayoría de los cursos que se ofertan son encaminados a mejorar las estrategias de enseñanza de algunas asignaturas como son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés entre otras; pero cabe hacer mención que la asistencia a estos cursos no es generalmente obligatoria, se hace de este carácter solo para aquellos docentes y directivos que participan en el Programa de Carrera Magisterial y, sin embargo, del universo de directivos y docentes que se inscriben en CM, no todos asisten a alguno de los cursos nacionales o estatales; los únicos cursos obligatorios tanto para directivos como docentes, son los Talleres Generales de Actualización (TGA).

Existen otras instituciones tanto oficiales como particulares que ofrecen diplomados, maestrías o doctorados, encaminados a favorecer la formación permanente de todos los implicados, sin embargo, estos cursos cuestan y no todos están dispuestos a pagar por su formación.

Como se puede observar, existe la imperiosa necesidad de obligar o comprometer al supervisor educativo a actualizarse para poder ofrecer un apoyo



real a las escuelas que integran su zona escolar, de no ser así, ¿cómo puede un supervisor escolar ser orientador, guía o coordinador de acciones encaminadas a la mejora de la calidad educativa en su zona escolar, si el mismo no reconoce sus tareas centrales o los instrumentos para modificar sus formas de trabajo y realizar eficazmente lo que le corresponde?.

Como se mencionaba anteriormente el supervisor escolar es el coordinador de la gestión escolar de las escuelas que integran su zona, es decir, es un líder académico tanto de los directores como de los docentes que están bajo su responsabilidad, por lo que es necesario estar en un constante proceso de formación y capacitación que le permita mejorar o transformar su desarrollo profesional, así como innovar estrategias de intervención pedagógica que le permitan ofrecer un apoyo académico real a quienes depende de él.

La participación del supervisor escolar en el proceso de transformación de las escuelas que integran su zona es de gran importancia y por tanto, debe ser de calidad, coordinar y enlazar las funciones clásicas de enlace y gestión administrativa con las nuevas funciones de asesoramiento pedagógico para lograr el desarrollo de proyectos encaminados a mejorar tanto el desarrollo en las prácticas pedagógicas de los docentes, como los aprendizajes de los alumnos.

RECOMENDACIONES

Finalmente, y retomando a Muñiz (2005), en su propuesta de cambio institucional, se considera que una institución está en posibilidades de cambiar en la medida en que las personas que la integran estén dispuestas a hacerlo.

Dentro de las sugerencias que se proponen en este trabajo para mejorar el desarrollo de las funciones del supervisor, así como la de fortalecer su formación permanente son:

- Reformar los mecanismos de ascenso de director a supervisor. Que tengan formación como líderes académicos.
- Implementar cursos de actualización y capacitación exclusivamente para supervisores escolares, comprometiendo sus asistencia a los mismos, ya que existen supervisores que tienen tantos años de servicios que consideran que no necesitan nada para cumplir con sus funciones y que con el hecho de solo asistir a su oficina ya están cumpliendo con su trabajo.
- Propiciar espacios de intercambio y comunicación que permitan intercambiar puntos de vista entre los supervisores de diferentes zonas escolares para la construcción de criterios comunes encaminados a mejorar la gestión escolar.
- Hacer conciencia a los supervisores sobre la importancia de rendir cuentas de su desempeño, para que valoren como van desarrollando su trabajo



y puedan mejorarlo de acuerdo a los datos aportados a través de instrumentos de valoración.

CONCLUSIONES

- La intervención pedagógica, a través de la gestión escolar se ha implementado como una estrategia para lograr los objetivos establecidos en el curriculum oficial.
- La gestión escolar es la puesta en práctica de una serie de acciones encaminadas a mejorar situaciones detectadas y analizadas en el campo de la acción.
- Para que se logre llevar a cabo las acciones planteadas, es necesaria la participación del supervisor escolar quien, para asumir su responsabilidad, debe transformar sus propias prácticas ya que es el responsable del buen funcionamiento de las escuelas a su carga, ante la SEED.
- El supervisor escolar requiere de una constante formación que le permita ofrecer un apoyo pedagógico real a las escuelas de su zona escolar para mejorar la gestión en las mismas, lo que a su vez, se verá reflejado en el logro de aprendizaje de los alumnos que forman parte de la comunidad escolar.
- Se considera pertinente se realicen algunas modificaciones con relación a: los mecanismos de ascenso de director a supervisor y, el seguimiento del desarrollo profesional del mismo.

REFERENCIAS

- Aguerredondo, Inés, Pogré Paula (2001). *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Troquel.
- Davini, María Cristina (1997). *La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- Imbernón, Francisco (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- Imbernón Francisco (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Editorial Grao.
- Muñiz, Gracia Manuel G. (2005). *Innovación y cambio institucional*. Exposición Magistral .Doctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Universitario Angloespañol. Durango. México.
- Vicente Rodríguez, Pedro S. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evolución*. I.C.E. España, Universidad de Deusto..



UNA RESPUESTA INTEGRAL PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS INDÍGENAS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Arturo Barraza Macías

PRESENTACIÓN

Los grupos étnicos ubicados en la región del mezquital, en el estado de Durango, han sufrido en las últimas décadas una transformación substancial de sus tradiciones y costumbres; esta transformación puede ser explicada a partir de tres factores: la politización creciente de los grupos indígenas, la aparición de una nueva casta de dirigentes: los maestros y los recursos económicos involucrados en su región a través de la explotación forestal.

El fenómeno económico ligado a la explotación forestal de sus ejidos ha propiciado la lucha interna dentro de las comunidades indígenas, sus jefes tradicionales que normalmente usufructuaban las ganancias de una explotación exhaustiva, y en algunas ocasiones ilegal, de sus bosques fueron sustituidos paulatinamente por un nuevo grupo con mayor preparación; los maestros.

Esta nueva casta de dirigentes consolidaron su poder al interior, pero también buscaron el poder en otras esferas externas a sus comunidades, lo que los condujo a tener el control de las áreas relacionadas con la educación indígena en la Secretaría de Educación del Estado de Durango y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; sin embargo, la cohesión de este grupo fue momentánea y surgieron varios grupos que buscaban detentar el poder.

Esta situación obligó al gobierno del estado a buscar conciliar intereses en estos grupos que politizaron la vida, antes tradicional y costumbrista, de las etnias de la región, pero estas conciliaciones han sido solamente paliativos a un problema mayor y los grupos indígenas han visto trastocada su filosofía de vida, al grado que la preparación profesional ha llegado a ocupar un lugar central..

Bajo esta transformación es que se puede entender el creciente número de indígenas que buscan prepararse en instituciones de educación media superior y superior de la ciudad de Durango, pero desafortunadamente, su inserción física no necesariamente implica inserción social o educativa.

Esta problemática da origen a la presente reflexión y pretendo abordarla desde el nivel de educación media superior de nuestro estado.

La búsqueda de la inserción social y educativa de los alumnos indígenas del nivel de educación media superior debe darse de una manera integral;



para esto, hay que buscar en todo momento desarrollar actividades en los diferentes ámbitos de la vida institucional, ya que la sinergia que necesariamente se establece entre las diversas actividades coadyuvará a la solución de la problemática.

Bajo esta perspectiva se plantean las siguientes líneas de acción:

a) Práctica Docente

- La creación de una economía cognitiva intensa
- El aprendizaje cooperativo.

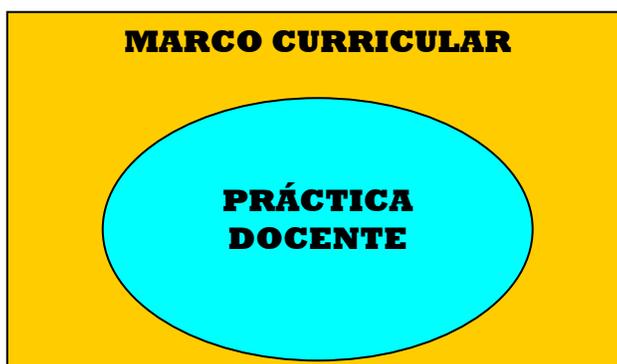
b) Currículum

- Flexibilización del currículum
- Formación en valores.

c) Formación docente

- Seminario-Taller Permanente de Perfeccionamiento Docente

Estas líneas de acción, presentes en los tres ámbitos que las circunscriben, forman un modelo de acción donde el destinatario final es la práctica docente, la cual adquiere significado en un marco curricular y tiene como condición sine qua non la formación de docentes, tal como se puede observar en el siguiente esquema:





El trabajo que se realice en estas líneas de acción conducirá necesariamente a una transformación institucional que respete la diversidad presente en sus alumnos.

**TRANSFORMANDO LA PRÁCTICA DOCENTE:
LA CREACIÓN DE UNA ECONOMÍA COGNITIVA INTENSA.**

La metáfora de la economía cognitiva (Perkins, 2000) sirve para ilustrar como los alumnos, al construir su propio aprendizaje, pagan costos y obtienen ganancias.

Unos ejemplos de los costos y ganancias que, en lo general, se obtienen en todas las escuelas se pueden observar en el siguiente cuadro:

Costos	Ganancias
El tiempo dedicado	Conocimientos y habilidades adquiridos
El esfuerzo cognitivo desarrollado	Buenas calificaciones
El aburrimiento	Aprobación
El miedo de fracasar	La certificación de sus estudios
La experiencia del fracaso	La condición de estudiante
El aislamiento	La interacción social entre iguales

En el caso específico que se está abordando, los alumnos indígenas de educación media superior de estado de Durango, se puede observar que son mayores sus costos que las ganancias como se ilustra en el siguiente cuadro:

Costos	Ganancias
El tiempo dedicado	Aprobación
El esfuerzo cognitivo desarrollado	Certificación de estudios
El aburrimiento	La condición de estudiante
El miedo a fracasar	
El aislamiento: falta de comunicación con sus pares y con el docente	
Temor a todo y a todos	
Falta de integración y confianza	
La experiencia de fracasar	

Este balance de costos y beneficios ilustra la condición de desventaja en que se encuentran estos alumnos y su grado de vulnerabilidad para la reprobación



y la deserción escolar, en ese sentido, es necesario transformar la economía cognitiva en la que se mueven estos alumnos.

Las estrategias que posibilitarían crear una economía cognitiva intensa, donde las ganancias sean mayores que los costos, serían las siguientes:

- La motivación intrínseca: en lo particular, se desarrolla una mayor motivación intrínseca, permitiendo a los alumnos elegir los temas en los que realmente desean ocuparse y consultar más fuentes de información que el maestro y las antologías de apoyo.
- Una pedagogía de la comprensión que gire en torno de las actividades de comprensión, de las imágenes mentales y de las representaciones potentes (vid. capítulo cuatro de Perkins, 2000).
- Un trabajo en los niveles superiores de comprensión, esto es, privilegiando las pautas para resolver problemas, explicar, justificar e investigar adecuadamente las asignaturas.
- La creación de un metacurrículum que permita el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes y que por ende facilite el aprender a aprender.

Las estrategias uno y cuatro se asocian a la flexibilización del currículum, mientras que la dos y tres se derivarían de un proceso formativo de los maestros.

TRANSFORMANDO LA PRÁCTICA DOCENTE: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Los alumnos construyen de manera más eficaz sus aprendizajes cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), en donde la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.

El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo.

Para que el aprendizaje cooperativo funcione adecuadamente, las estrategias diseñadas deberán cubrir necesariamente cinco componentes:

- 1.- La creación de una interdependencia positiva.
- 2.- El fomento de la responsabilidad individual y grupal.
- 3.- La interacción cara a cara.
- 4.- La enseñanza de prácticas y técnicas interpersonales y de equipo.
- 5.- La evaluación grupal.



A partir de estos cinco componentes el maestro estaría en condiciones de diseñar clases cooperativas, pero su uso y desarrollo estarían condicionadas por un perfeccionamiento progresivo que implicaría a) trabajar una clase cooperativa, b) evaluar como funcionó, c) reflexionar acerca de cómo podría haberse implementado mejor la cooperación, d) trabajar una clase cooperativa mejorada, e) evaluar como funcionó, y así sucesivamente..

Esta forma de trabajo impactaría directamente varias de las dificultades que atraviesan los alumnos indígenas y mejoraría substancialmente la práctica de los docentes, evitando caer en propuestas técnicas que creen que el problema radica en el uso, tipo recetario, de ciertas estrategias de enseñanza.

La comprensión adecuada del aprendizaje cooperativo y su uso se derivaría necesariamente de un proceso formativo previo de los docentes.

TRANSFORMANDO EL CURRÍCULO: SU FLEXIBILIZACIÓN

La noción de flexibilidad curricular es una idea amplia que tiene diferentes significados (Díaz, 2002). Mientras que para unos se relaciona con una oferta amplia y diversa de cursos, para otros tiene que ver con la aceptación de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas por parte de los alumnos. En otros casos, puede significar la capacidad de los usuarios del proceso formativo de poder escoger el contenido, el momento y los escenarios de sus aprendizajes.

Estos tres significados se encuentran normalmente entrelazados cuando se habla de currículum flexible, por lo que en el presente trabajo se considera que la flexibilización curricular, más que un imperativo snobs, constituye una herramienta básica para democratizar los procesos educativos, lo cual garantizaría una trayectoria escolar que respete la diversidad de alumnos que cursan un plan de estudios..

Un currículum cerrado y rígido, como el que opera actualmente en las instituciones de educación media superior del estado de Durango, constituye una oferta educativa que cierra sus puertas a la diversidad y le apuesta a una población homogénea basada en la creencia de un sujeto ideal. Este tipo de currículum impacta directamente a la población indígena que lo cursa. por lo que se hace necesario agregar algunos elementos que posibiliten un cierto nivel de flexibilización.

En el caso de los planes de estudio de las instituciones de educación media superior del estado de Durango se puede flexibilizar su propuesta atendiendo a diferentes ámbitos:

- La inserción de cursos cocurriculares de carácter optativo (uno de ellos puede ser el de formación de valores)
- La apertura de más líneas terminales



- En el área básica ofrecer un mayor número de asignaturas y dejar que los alumnos seleccionen las de mayor interés para ellos, solamente cuidando el número de créditos a cursar en cada semestre.

- Integrar, por lo menos un curso por semestre; la utilización de las aulas virtuales para liberar al alumno de un tiempo y un espacio obligatorio para cursar la materia.

Estas son solamente algunas ideas que se pueden tomar en cuenta para iniciar la flexibilización del currículum y por consecuencia atender a la diversidad de alumnos presentes en las diferentes instituciones de educación media superior del estado de Durango.

TRANSFORMANDO EL CURRÍCULUM: FORMACIÓN EN VALORES

El respeto a la diversidad es un valor que debe de ser incorporado a la cultura organizacional, sea a nivel de cursos cocurriculares o con contenidos transversales en el currículum. En uno u otro caso, la formación de valores debe atender a un modelo didáctico basado en la interacción social, como sería el caso del modelo del trabajo del grupo como proceso democrático o del modelo basado en juego de roles (Guerrero, 1998).

Los modelos de interacción social se basan en las relaciones sociales y tienen como objetivos prioritarios la mejora de la capacidad del sujeto frente a) a otros, b) a los procesos democráticos y c) al trabajo social productivo.

El contenido de estos cursos se centraría en dos ejes curriculares (Herrera, 1998): mi mundo personal (ser persona, la adolescencia, la autoestima, la motivación y el sentido de la vida) y mis relaciones personales (el diálogo, resolvamos problemas, el respeto y la diversidad). Estos contenidos abordados mediante un modelo de interacción social deben de tener un alto impacto para la resolución de las dificultades por las que atraviesan los alumnos indígenas y para crear una cultura organizacional de respeto a la diversidad.

TRANSFORMANDO LA FORMACIÓN DOCENTE:

SEMINARIO-TALLER PERMANENTE DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

La tradición de realizar la formación docente a través de cursos, seminarios o talleres que, en lo general, no aportan nada al maestro es una estrategia recurrente de los programas de formación continua o de perfeccionamiento del profesorado, por lo que en la presente propuesta la apuesta gira a la creación de un nuevo espacio de formación denominado "seminario-taller permanente de perfeccionamiento docente". Esta estrategia, a nivel operativo, adquiere las siguientes características:

- El Seminario-Taller será permanente y se trabajará una sesión de dos horas cada mes.



- La planeación de los temas a tratar se realizará cada semestre y se someterá a discusión con los participantes por si hay necesidad de hacer ajustes al respecto.
- En cada sesión se nombrará un moderador y un expositor sobre el tema.
- La exposición del tema será seguida de un análisis grupal sobre la heurística que ofrece el aspecto abordado para la docencia.
- Se asignará a una o dos personas para que lleven a la práctica lo abordado teóricamente y presenten un informe sobre los resultados al resto de los compañeros.
- Se elaborará un informe sobre aquellos aspectos que fueron de utilidad para el desarrollo de la docencia, con el objetivo de crear una base de datos que puedan consultar los maestros posteriormente.
- Al término de cada semestre se otorgará una constancia con valor curricular a aquellos docentes que hayan asistido a la mayoría de las sesiones programadas.

El contenido que se abordará en este Seminario-Taller gira alrededor del enfoque denominado "el maestro como facilitador del aprendizaje"

La concepción del maestro facilitador se inserta en la teoría cognitiva y la teoría humanista. La teoría cognitiva sustenta las acciones encaminadas a estimular un proceso de enseñanza abierto y constructivo, de acuerdo con un currículum que responde a las características de los alumnos y a la forma en que éstos construyen el conocimiento. De ahí que sus objetivos se orienten más hacia las experiencias de aprendizaje que hacia los objetivos terminales, por lo que la concepción curricular debe ser desde luego flexible.

Por otra parte, la teoría humanista privilegia la enseñanza que desarrolla una personalidad integral y, además, objetivos vinculados con experiencias significativas y concepciones curriculares flexibles (Ruiz, 2004; p.153)

La apuesta por este enfoque obedece básicamente a que está ligado ineludiblemente a propuestas curriculares flexibles. Lo que permitirá a los participantes reflexionar sobre la necesidad de flexibilizar la propuesta curricular.

El contenido temático que se abordaría en un primer momento sería el siguiente:

- La ayuda pedagógica.
- El ambiente de clase.
- Motivación.
- El texto.
- Estrategias de enseñanza



- Estrategias de aprendizaje.
- El aprendizaje cooperativo

A los participantes se les entregaría una antología de lecturas de apoyo que tendría como documentos base los siguientes "El maestro facilitador del aprendizaje" de Magalys Ruiz, "Psicología cognitiva" de Cinthya Klinger y Guadalupe Vadillo. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo" de Frida Días Barriga y Gerardo Hernández y "Aprendizaje cooperativo en el aula" de David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J- Holubec.

A MANERA DE CIERRE

Retomando el modelo plasmado en párrafos anteriores, es necesario enfatizar que la formación docente constituye un prerrequisito y una condición indispensable para la transformación de la práctica docente, la cual solamente adquirirá su pleno significado en un marco curricular, por lo que se hace necesario que al intentar solucionar la problemática existente se actúe de una manera global que permita generar una sinergia de soluciones que repercutan en un cambio duradero.

LISTA DE REFERENCIAS

- Días Barriga Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill, México.
- Díaz Villa Mariano (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Bogotá, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Guerrero Neaves Sanjuanita (1998), *Desarrollo de los valores*, México, Ediciones Castillo.
- Herrera González Rosa M. (1998), *La didáctica de los valores*, México, Ediciones Castillo,
- Klinger Cinthya y Guadalupe Vadillo (1999), *Psicología cognitiva*, México, Mc Graw Hill.
- Johnson David W., Johnson Roger T. y Holubec Edythe J. (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Perkins David (2000), *La escuela inteligente*, México, SEP-Gedisa.
- Ruiz Magalys (2004), *El maestro como facilitador del aprendizaje*, México, Autor.



UN MODELO DE EVALUACIÓN PARA LA SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS DE LA SEED

*Elva Salazar Rangel
Ma. Emilia Manzanera Jáuregui*

INTRODUCCIÓN

La dinámica mundial, marcada por los aspectos económicos, políticos y sociales, ha posicionado a la educación en un sitio estratégico y de gran importancia en las políticas gubernamentales de la mayoría de los países, considerando que su desarrollo tiene estrecha relación con los niveles de educación de sus pobladores. Incluso se acepta, que la autonomía o dependencia de los pueblos en desventaja económica en relación con las potencias económicamente más fuertes, dependen en gran medida de los niveles de educación.

Ahora bien, "ofrecer una educación de calidad con equidad para toda la población" es una frase encontrada en el discurso oficial desde hace más de cinco décadas en nuestro país, y aún sigue marcada como una de las líneas de política educativa. ¿Por qué razón? Quizá porque es una utopía alcanzar la calidad de la educación en términos estrictos. Como afirma Sylvia Schmelkes (1996) "la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado", en otras palabras, la multifactorialidad de las causas que llevan a ofrecer un servicio calificado como de calidad no es posible agotarlas de golpe ni en su totalidad.

Prestar un servicio educativo de calidad no es solamente realizar lo planeado, no importa que sea por el mejor de los profesionales de la planeación, es necesario verificar si lo hecho ha incidido verdaderamente en quienes reciben el servicio educativo y han alcanzado los objetivos previamente establecidos. Esta última acción es parte del proceso evaluativo.

El Sistema Educativo Nacional en su conjunto, y particularmente el del estado de Durango, enfrenta desafíos de creciente cuantía y busca estrategias, recursos y medios para responder ante estos planteamientos, que no esperan mayor tiempo.

La evaluación es uno de los instrumentos más recientes utilizados en la planeación educativa, con un enfoque de aprovechamiento de la información para la mejora de los servicios, sirviendo como guía en la toma de decisiones cuando reúne características de ser llevada profesionalmente y además ser integral,



objetiva, contextual, analítica y constructiva, y por lo anterior, trascendente. (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, 2002).

Vista la evaluación como proceso continuo, será fuente y sustento para las acciones importantes emprendidas por el sector educativo. En el entendido de que evaluar es un proceso sistemático y técnicamente riguroso, no intuitivo y por supuesto no exento de cierto grado de subjetividad. Ante esto, se establece la necesidad de cuidar los procesos de evaluación implementados, planeándolos meticulosamente, considerando los fines que persigue, los recursos existentes, la participación de evaluados y evaluadores, los tiempos de evaluación, etc.

En este trabajo nos interesa abordar la evaluación de áreas de administración central del sistema educativo, particularmente, esta enfocado a la evaluación de La Subsecretaría de Servicios Educativos; sin embargo el modelo que se presenta puede ser adecuado para evaluar cualquiera de las otras áreas de la Secretaría.

MARCO CONTEXTUAL

En el estado de Durango, el servicio educativo se presta en un territorio caracterizado por tener su mayor concentración poblacional en tres municipios de los 39 que conforman la entidad y una gran cantidad de microlocalidades ubicadas en las zonas de más difícil acceso del territorio estatal. Los niveles de pobreza en estas pequeñas comunidades son adversos y por ello, determinantes para prestar el servicio educativo. El 36.2% de la población es rural e incluye población indígena, además de estar dispersa y encontrarse en desventaja de recursos de todo tipo. Existen 5,152 localidades con menos de 100 habitantes, que representa el 82.3% de las localidades en el estado.

La Secretaría de Educación del Estado de Durango, instancia rectora de la política educativa estatal, Proporciona a la población, por medio de instituciones públicas, educación en sus diversos tipos niveles y modalidades, en uso de las atribuciones y facultades que en materia de servicios educativos le confieren la Ley General de Educación, la Ley de Educación del Estado de Durango, la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Durango, el Reglamento interior y demás reglamentos, decretos y acuerdos correlacionados, emitidos por los gobiernos Federal y Estatal.

En su estructura orgánica, la Secretaría contempla tres subsecretarías de las que dependen las áreas educativas y administrativas, (se anexa organigrama)

Una de las subsecretarías, es la Subsecretaría de Servicios Educativos que tiene como objetivo: impulsar la acción sustantiva de la Secretaría, a través de los planes, programas de estudio y del mejoramiento profesional del magisterio, mediante la planeación, integración dirección y control de los servicios educativos que están a cargo de la dependencia, conforme a las normas y lineamientos



pedagógicos, jurídicos y técnico-administrativos vigentes, así como a los objetivos y metas de atención que establecen cada uno de los niveles educativos que la integran.

FUNDAMENTACIÓN

Para el diseño del modelo de evaluación propuesto se revisó la literatura relacionada con los temas de evaluación, en general, evaluación de centros educativos y modelos de evaluación, con base en ellos se asume la postura que a continuación se presenta.

Durante largo tiempo, la evaluación educativa ha sido interpretada como sinónimo de "medida", legitimada en calificación. Gracias al avance de las ciencias de la educación; el concepto ha ido cambiando. Hoy día, se le concibe como parte medular de la dinámica de los procesos educativos.

La evaluación es un proceso complejo, en el que intervienen distintos elementos: el evaluador o los evaluadores; el o los evaluados; lo que se evalúa; el modelo de evaluación que se aplica; el contexto inmediato, el tiempo de aplicación; la finalidad de la evaluación.

La finalidad de la evaluación es poner de manifiesto las situación que guarda una institución, o un hecho educativo; posibilitar la intervención y el perfeccionamiento del desenvolvimiento del proceso organizativo o educativo. "El propósito más importante de la evaluación, no es demostrar, sino perfeccionar" (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

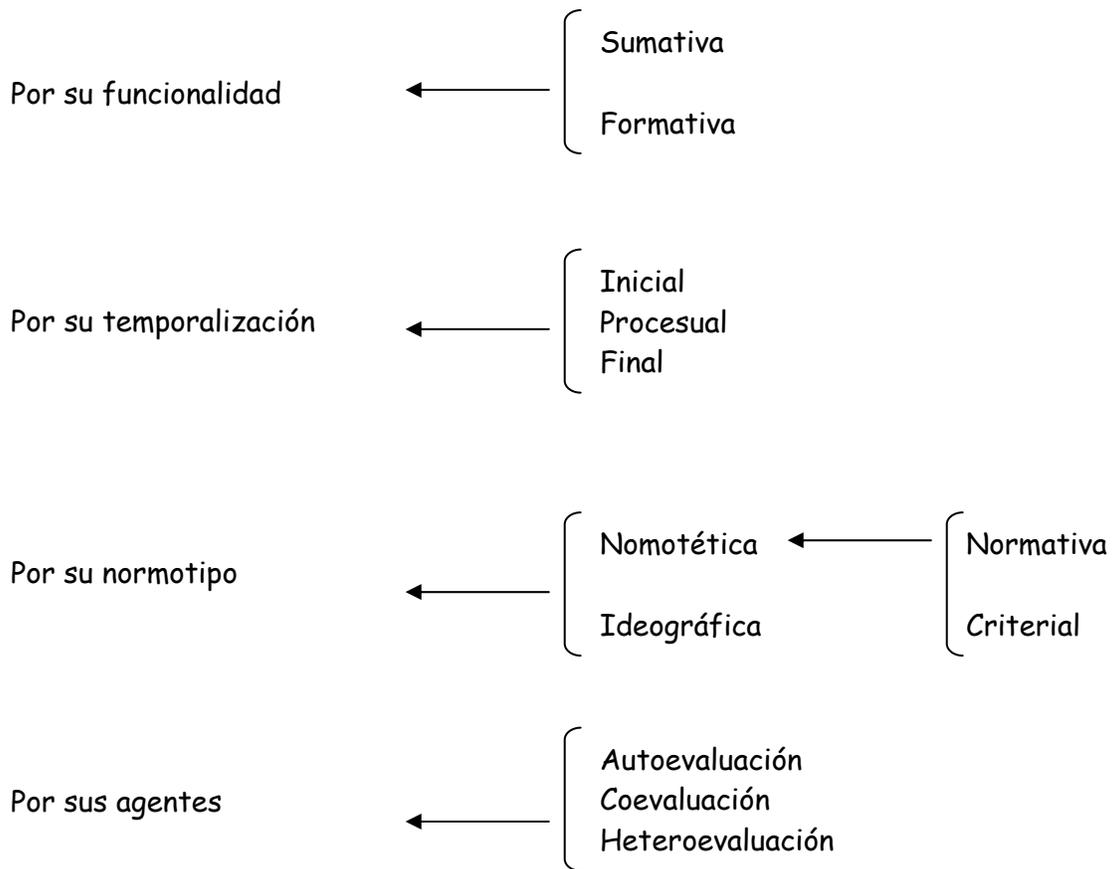
La evaluación deberá reunir las siguientes características:

- a) **Amplia:** considerar todos los elementos implicados en los procesos evaluados.
- b) **Flexible:** con posibilidad de adaptación a los diferentes aspectos a evaluar.
- c) **Diversa:** consideración de diversas técnicas e instrumentos para el levantamiento de información y; con la posibilidad de participación de diferentes personas de la institución.
- d) **Continua:** contemplación de todo el proceso.

Según (Casanova, 1995), en toda actividad evaluativa, deberá evitarse: permitir que los prejuicios oculten hechos importantes, fundamentados en el sentido común; emitir juicios basados en instrumentos no fiables; habrán de diseñarse o adecuarse los instrumentos utilizados de acuerdo al contexto, la finalidad de la evaluación y al periodo de aplicación; usar equivocadamente la información numérica, se tendrá que considerar que existen hechos sociales imposibles de cuantificar; ignorar variables importantes porque no se sabe como evaluarlas o porque resulta difícil hacerlo; permitir que los problemas del proceso evaluativo entorpezcan o paralicen los procesos de la institución.



Casanova, elabora una tipología de la evaluación a partir de las finalidades que persigue:



De acuerdo con la función o finalidad principal, la evaluación puede recibir diferentes nombres (regulativa, prospectiva, formativa, iluminativa, sumativa, etc.). Sin embargo, según la autora citada, las finalidades sumativa y formativa son las más importantes, pues están presentes en cualquier modalidad de evaluación, de ahí la necesidad de tener claro su sentido, sobre todo para la evaluación de los aprendizajes de alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad.

El seguimiento, es esencialmente una recogida permanente de datos y el tratamiento inmediato de la información obtenida, a fin de corregir y reorientar la acción en el curso de su realización.

El seguimiento implica evaluación y al mismo tiempo sirve de soporte para ésta, en un proceso más completo y en profundidad de análisis de la acción y de sus resultados:



“En el nuevo enfoque de la evaluación, la fase de identificación, lejos de alcanzar el ciclo “identificación/programación/seguimiento/evaluación” le da un impulso para empezar de nuevo...”(Aguilar 1993).

Implementar un proyecto de evaluación institucional conlleva que los integrantes de la organización estén inmersos en la cultura de la planeación y, más allá, comprometidos con la mejora y superación institucional y personal, y eso, es cuestión de ACTITUD. La búsqueda de estrategias para mejorar la prestación del servicio, lleva a poner especial interés en las personas, quienes ofrecen el servicio y quienes reciben, sin descuidar, los procesos en sí mismos y los recursos o medios utilizados.

Como todo proyecto, para la implementación del modelo de evaluación, es menester involucrar al personal, negociarla, llevando a cabo reuniones de información, sensibilización y conocimiento, acercamientos personales para buscar adeptos, etc. Para lograr actitud de aceptación y compromiso que posibilite el éxito del proyecto.

Desde la fase de planeación del modelo de evaluación, la participación propositiva e incluso cuestionadora de quienes intervendrán, enriquece; al igual en que la fase de ejecución, sea como evaluador o como evaluado y al término evaluando el modelo en sí, es conveniente plantear la necesidad de realizar evaluación institucional interna, complementada con evaluación externa; con la finalidad de incrementar las ganancias que conlleva este tipo de prácticas.

Es necesario que los responsables de aplicar el modelo, así como las autoridades institucionales, asuman que llevar a plenitud el proyecto implica un fuerte compromiso con toda la organización, dado que conocer el pasado y presente debe impulsar a la toma de decisiones convertidas en acciones fortalecedoras, situación no siempre sencilla, en razón de los costes económicos, políticos y sociales.

La evaluación externa puede desempeñar además del proceso de evaluación, funciones de control, apoyo o animación; mientras la evaluación interna esencialmente hace función de apoyo al manejo de las acciones propias de la institución.

Una variante de la evaluación interna es la evaluación participativa (autoevaluación); ésta es una fórmula que permite a los actores del conocer la información disponible y participar en el análisis de ésta, definir el tipo de evaluación institucional a llevar a cabo sea interna, externa o mixta, al seno de la organización institucional, desde los criterios, la duración, la recolección de la información, el análisis de los datos recolectados, la utilización de la información.



CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LOS TRES TIPOS DE EVALUACIÓN				
Las etapas del proceso	Evaluación externa	Evaluación mixta		⇐Evaluación interna
Realización de la evaluación	Evaluación extremos ⇒ (profesionales)	Participación de los beneficiarios	Apoyo de participantes externos	⇐Actores: Población local ONG de servicios
RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Criterios	Fijados por ⇒ el demandante (ONG de ayuda)	Negociación de los actores	Negociación con las contrapartes externas	⇐ Fijados por los beneficiarios
Duración	Por lo ⇒ general, duración muy limitada	Evaluaciones periódicas	Momentos importantes	⇐ Proceso Largo
Participación de los actores	Encuestados ⇒ pasivos	Reuniones, debates	Asistencia externa para recolectar datos y animación de debates	⇐ Encuestados activos
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN				
Análisis de los datos recolectados	Redacción ⇒ del informe por el evaluador externo (en provecho de las diversas contrapartes)	Referencia al punto de vista de los actores	Apoyo metodológico por una persona externa	⇐ Debate entre los actores
UTILIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Disposiciones operacionales	Sugerencias ⇒ dadas a los proveedores de fondos	✓ Negociación entre contrapartes ✓ Reorientaciones		⇐ Decisiones de reajuste



Por otro lado, en la literatura referente a la evaluación y a los modelos de evaluación, se encuentra que la construcción de un modelo es una manera por la cual los miembros de una organización pueden tener una imagen de ella, más efectiva para ellos. Se podría ver a una organización como aquella que consta de un sistema personal, cultural y tecnológico, y cada uno de estos, a su vez, contribuyendo en cierto sentido a la prosecución del trabajo de la organización. La construcción de un modelo facilita también la identificación de la interdependencia del sistema: ¿cuál es el sistema de control, de información, de entrenamiento, etc.?, ¿cómo se relacionan mutuamente?, ¿en dónde se apoyan o no?, ¿cómo trabajan juntos para formar un supersistema integrado?, ¿hasta qué extensión cada sistema depende del siguiente?.

Lo óptimo del sistema presupone que hay una configuración de sistemas interdependientes que es más ventajosa para lograr los objetivos de la organización que otra posible configuración existente. La evaluación permite identificar esa mejor forma de configuración y trabajo para lograrlo. Esto puede implicar trastocar el estado actual de equilibrio entre sistemas, a fin de lograr el crecimiento; quizá se puedan requerir cambios políticos y estructurales en la autoridad formal o que la cultura se refleje sobre su propio campo para ayudar a los otros sistemas de la organización.

Conceptualizando cultura, como el patrón de actividades humanas o de conducta, y las normas, sentimientos, creencias, actitudes y valores aceptados y propugnados por los miembros de la organización y que determinan dicha conducta. (Ferrer, 1995).

Aunado a lo anterior, toda organización aspira a cumplir con los fines y propósitos para los que se conforma y operar de la mejor manera, y para ello quienes lo administran deben cuidar la salud de la misma. Ferrer Pérez (op. cit.) considera que al analizar una organización en cuanto a sus resultados, éstos tienen relación directa con el estado de salud que mantienen. El autor cita algunas características de una organización sana, que se enuncian en seguida:

- a) Los objetivos son ampliamente compartidos por los miembros y existe un fuerte y consistente flujo de energía hacia los objetivos de la organización.
- b) La gente se siente libre para señalar las dificultades porque espera que los problemas se traten, y es optimista en su solución.
- c) La solución de problemas es muy pragmática. La gente trabaja informalmente cuando ataca los problemas y no se preocupa por el estatus, ni por lo que piensen los altos jefes. Se reta frecuentemente al jefe. Se tolera mucho la conducta inconforme.
- d) Los puntos de toma de decisiones son determinados por la habilidad, el sentido de responsabilidad, la disponibilidad de información, la importancia



del trabajo, el tiempo, y por los requisitos para un desarrollo adecuado y profesional de la gerencia. El nivel organizacional no es considerado como factor.

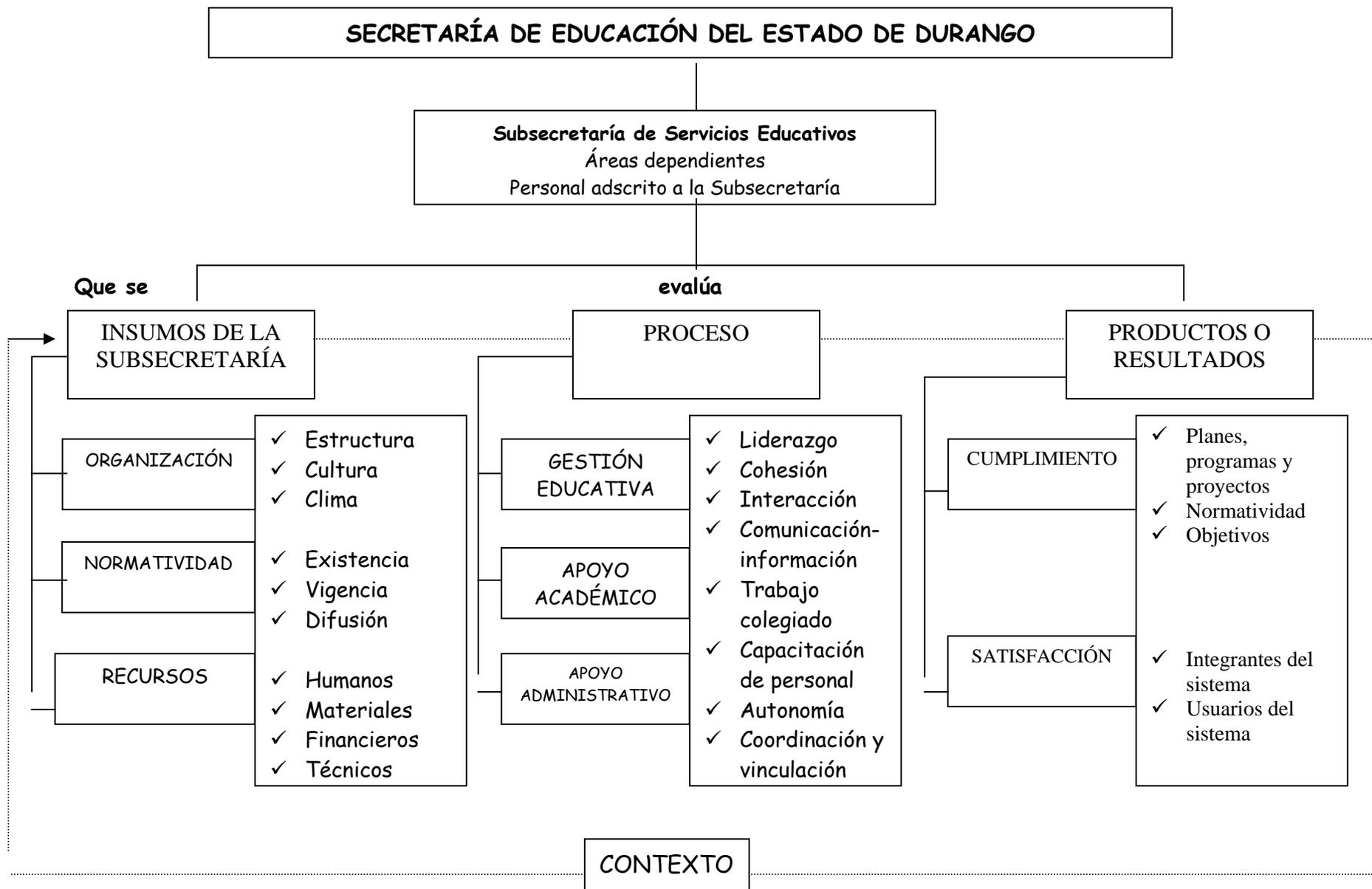
- e) Hay un notable sentido de equipo en la planeación, el desempeño y la disciplina. Hay también una responsabilidad compartida.
- f) El juicio de los subordinados es tomado en cuenta.
- g) La clase de problemas que se atacan incluye las necesidades personales y las relaciones humanas.
- h) Existe un alto grado de colaboración. La gente pide ayuda prontamente de los demás y a su vez están dispuestos a prestarla. Están muy desarrolladas las maneras de ayudarse mutuamente. Si los individuos y grupos compiten entre sí, lo hacen en un grado ínfimo y para obtener metas compartidas.}
- i) Cuando hay crisis, la gente coopera en el trabajo hasta que desaparece aquélla.
- j) Los conflictos son considerados importantes para la toma de decisiones y el crecimiento personal. Son tratados efectivamente en forma abierta. La gente dice lo que quiere, y espera que así actúen los demás.
- k) Existe mucho aprendizaje en el trabajo, basado en una voluntad de dar, buscar y usar retroalimentación y consejo. La gente se ve a sí misma y a los demás como capaces de un desarrollo y crecimiento personales.
- l) La crítica, adyacente al progreso, es una rutina.
- m) Las relaciones son honestas. La gente se preocupa por los demás y no se siente sola.
- n) La gente está motivada y muy involucrada voluntariamente. Su lugar de trabajo es importante y divertido.
- o) El liderazgo es flexible, cambia de estilo según la persona y la situación.
- p) Hay un alto grado de confianza entre la gente y un profundo sentido de libertad y mutua responsabilidad. La gente generalmente sabe lo que es importante para la organización y lo que no lo es.
- q) Se acepta el riesgo como una condición de crecimiento y oportunidad.
- r) "¿Qué es lo que podemos aprender de nuestros errores?"
- s) Se enfrenta al desempeño deficiente y se busca la solución pertinente.
- t) La estructura, política y procedimientos de la organización, están orientados a ayudar a la gente a proteger permanentemente el buen funcionamiento de la organización. También ellos (la estructura, la política y los procedimientos) están prontos a cambiar
- u) Existe un sentido de orden y un alto grado de innovación. Los antiguos métodos son puestos en tela de juicio y a menudo no se les considera cuando son inoperantes.



- v) La organización por sí misma se adapta rápidamente a las oportunidades o a otros cambios en el mercado, debido a que se anticipa el futuro.
- w) Las frustraciones son un signo que llama a la acción: "Es mi responsabilidad salvar la situación".



MARCO CONCEPTUAL





MODELO DE EVALUACION (DESCRIPCIÓN)

El Modelo de Evaluación propuesto, se ubica en la perspectiva de mejora institucional, considerando que recabar información y valorar los resultados alcanzados en cotejo con lo planeado, sirve para la toma de decisiones en procesos de mejora continua. "Entendiendo que toda evaluación educativa está orientada a medir la calidad o avance en los procesos, conviene aceptar que esa calidad está determinada por múltiples factores y que es necesario reconocer su multicausalidad" (Schmelkes, 1996). Para replantear o depurar procesos y eficientar recursos.

La implementación de este modelo adicionalmente a su finalidad propia, pretende insertar la cultura de la planeación y la evaluación al seno de la estructura organizacional, en este caso de La Subsecretaría de Servicios Educativos.

Se trata de un modelo de evaluación mixta en el que se contempla llevar evaluación interna en tres momentos del ciclo escolar: evaluación diagnóstica, evaluación participativa de procesos y evaluación sumativa; llevada por la participación activa de todos los integrantes de la organización, en algún momento como evaluadores y en otro formando parte de lo evaluado, haciendo autoevaluación y coevaluación. Adicional a este proceso se complementaría el modelo con evaluación externa al final del ciclo escolar. Los indicadores y criterios establecidos serían los mismos, tanto en evaluación interna como en la externa; con la finalidad de contrastar las recomendaciones dadas en los informes correspondientes.

La metodología utilizada en la recolección, análisis y reporte de datos, es de corte cuali-cuantitativo. Los instrumentos utilizados serían cuestionarios, entrevista, listas de cotejo y registros de observación.

Los criterios utilizados son de dos tipos: de tipo comparativo en relación a los indicadores de normatividad y satisfacción, y los restantes indicadores tienen criterio de tipo absoluto especificado por el equipo evaluador.

Finalmente, el beneficio directo de esta evaluación, la recibiría la propia Secretaría de Educación, La Subsecretaría de Servicios Educativos, el personal adscrito a ésta y los usuarios potenciales del servicio.



MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

MISIÓN, FILOSOFÍA, NATURALEZA JURÍDICA, PRINCIPIOS, FINES, OBJETIVOS, POLÍTICAS E IDENTIDAD INSTITUCIONAL.			
CATEGORÍAS			
ÁREAS	INSUMOS	PROCESO	PRODUCTOS
	Criterios		
Normatividad	Existencia Vigencia Difusión	Cobertura Adecuación Congruencia	Congruencia Consistencia Integración Impacto
Organización	Existencia Funcionalidad	Funcionalidad Adecuación Congruencia	Eficacia Eficiencia Impacto
Recursos	Existencia Adecuación Actualidad Viabilidad	Suficiencia Cobertura Oportunidad Seguimiento Calidad del servicio	Eficacia Eficiencia Congruencia Rendimiento Impacto
Gestión educativa	Existencia Vigencia Actualidad Adecuación Difusión	Cobertura Viabilidad Congruencia Relevancia Adecuación	Eficacia Eficiencia Impacto Estabilidad
Apoyo académico	Existencia Organización Operación Adecuación Actualidad Difusión	Cobertura Adecuación Congruencia Viabilidad Relevancia Calidad	Eficacia Eficiencia Congruencia Impacto
Apoyo administrativo	Existencia Organización Adecuación Difusión	Cobertura Adecuación Congruencia Viabilidad Relevancia Calidad	Eficacia Eficiencia Congruencia Impacto
Coordinación y vinculación	Existencia Vigencia Difusión	Cobertura Adecuación Congruencia Seguimiento	Eficacia Eficiencia Impacto Cobertura



GLOSARIO

Actualidad	Característica o propiedad de un objeto, sistema o norma acorde con las condiciones del presente.
Adecuación	Correspondencia que existe entre el desarrollo e implantación de una norma, plan, proyecto o acción y las necesidades y requerimientos que les dan origen.
Calidad	Conjunto de cualidades deseables de personas, objetos o sistemas.
Calidad:	Conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistemático (contexto, input, proceso, producto y objetivos del sistema)
Clima Organizacional	Atmósfera del centro, comportamientos y relaciones entre los miembros.
Cobertura	Proporción de usuarios atendidos en relación con los servicios demandados.
Compromiso de Acción	Declaración obligante, que formula un actor, orientada a la realización de acciones conjuntas con otro u otros actores con el fin de alcanzar un propósito común.
Congruencia	Relación apropiada de las funciones, normas y actividades de las IES con los objetivos establecidos.
Criterio	Referente axiológico definido a priori, en función del cual se emiten juicios de valor.
Cultura Organizacional	El centro es una organización formada por un conjunto de valores y actitudes que le dan forma y modelan el estilo de conducta.
Descentralización	Proceso de transferencia de facultades, recursos y programas de una institución a una entidad con personalidad jurídica y patrimonio propios, dotada de autonomía técnica y orgánica, aunque el nivel central conserva la tutela.
Difusión	Formas y alcances de la propagación de normas, programas y proyectos de las IES en su comunidad.
Direccionalidad	Sentido y rumbo que imprime, la institución o un actor a sus objetivos y que traza un marco de referencia para sus decisiones y sus acciones.
Eficacia	Capacidad para cumplir en el lugar, tiempo, cantidad y calidad las metas y objetivos establecidos.
Eficiencia	Logro de los objetivos y metas con el mínimo de recursos, incluido el tiempo.



Eficiencia terminal	Proporción entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan.
Equilibrio	Distribución proporcional de programas, recursos o insumos por áreas de conocimiento, por objetivos institucionales o por prioridades, de acuerdo con un patrón ideal.
Estrategia	Conjunto de trayectorias que combinan distintos tipos de recursos que son visualizadas y diseñadas con el propósito de alcanzar determinados objetivos.
Estructura Organizacional	Cada uno de los integrantes de un centro cumple un rol específico, que interaccionan bajo un esquema de límites administrativos y de autoridad.
Evaluación, Acto de	Emisión de un juicio de valor, resultante de la contrastación de un índice con su parámetro correspondiente, mismo que expresa un criterio determinado.
Evaluación de la Educación	Proceso continuo, integral y participativo -a su vez, parte integrante del proceso de planeación- que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante, cuyos juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones.
Existencia	Disponibilidad de normas, recursos, instrumentos, etc., para la realización de las actividades de un sistema.
Formación	Proceso por medio del cual una institución educativa promueve el desarrollo de actitudes y aptitudes, así como la profundización en el conocimiento de su personal, con el propósito de mantener y elevar la calidad de sus servicios en docencia, investigación, extensión y apoyo.
Funcionalidad	Análisis de la operación o gestión realizada para el desempeño de las funciones.
Impacto	Efectos positivos o negativos esperados, o no, de un programa en un contexto determinado.
Indicador	Expresión cuantitativa o cualitativa del valor de dos o más propiedades de un fenómeno.
Índice	Valor que el indicador asume a un intervalo de tiempo específico.
Liderazgo	Capacidad del directivo para dirigir el centro, capacidad gerencial y de transformación.
Normatividad	Normas o conjunto de normas aplicables a las funciones institucionales de las IES.



Oportunidad	Realización o consecución de una acción en un tiempo convenientemente determinado.
Productividad	Relación entre la cantidad de estudios, publicaciones, asesorías, etcétera, elaborados por los miembros de la comunidad y el tiempo y los recursos utilizados.
Recursos	Medios con los que cuenta el centro para el desarrollo de sus actividades.
Rendimiento	Relación entre los productos alcanzados y la aplicación de los recursos financieros, humanos y/o materiales de una institución.
Resultados Suficiencia	Productos obtenidos en el desarrollo de las actividades o funciones. Grado en que los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros satisfacen los requerimientos.
Trabajo colegiado	Mejoramiento del programa de enseñanza con la participación de los profesores. Profesionalización de los profesores
Viabilidad	Condiciones técnicas, económicas, administrativas, institucionales y legales para el desarrollo o aplicación de una norma, un plan, un proyecto o una acción en el sistema.
Viabilidad	Condiciones de posibilidad que inciden en la decisión, ejecución y permanencia de una acción, de un proyecto o una estrategia y que pueden depender de la disponibilidad de determinados recursos o de la naturaleza de las restricciones presentes.
Vigencia	Validez, actualidad y aplicación en tiempo y espacio de disposiciones emanadas de un sistema.



REFERENCIAS

- Aguilar Valenzuela, Rubén (1993) *Seminario técnicas de la planificación en programa de Maestría en Planeación y Desarrollo*, México, SEP.
- Carreño, Fernando (1999), *Enfoques y principios teóricos de la evaluación, La evaluación educativa*, México, Editorial Trillas.
- Casanova, M.A. (1995), *Manual de evaluación educativa*, Madrid, Editorial La Muralla.
- CIEES (1997), *Marco de referencia para la evaluación de la administración y gestión en los institutos de educación superior. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior*, México, SEP-ANUIES.
- Escudero Escorza, T. (s/f), *Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos*, tescuder@posta.unizar.es, España, Universidad de Zaragoza.
- Elola, Nydia y Toranzos Lilia (2000), *Evaluación educativa: Una aproximación conceptual*, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Díaz, María, *Evaluación de Centros Educativos*, (www.uv.es/RELIEVE/), España, Universidad Complutense.
- Ferrer Pérez, L. (1995), *Desarrollo organizacional*, Tercera edición, México, Editorial Trillas.
- Lanza, Hilda Ma. (1996), *La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica*, Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad, Madrid, España.
- López Frías, blanca Silvia y Hinojosa Kleen, Elsa María (1998), *Evaluación del aprendizaje*, Editorial Trillas, ILSE, ITESM, México.
- Manual General de Organización (2004), Secretaría de Educación del Estado de Durango, Durango, México.
- Schmelkes, Sylvia (1996), *La evaluación de los centros escolares*, presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por el programa de medios e instrumentos para la evaluación de la calidad de la educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y por la Secretaría de Educación Pública de México.
- SEP, "Estrategias de Evaluación en el Aula", México, 1994.
- SEP, Programa Nacional de Desarrollo Educativo, 2005 - 2006
- SEP, Ley General de Educación, 1992.
- SEP, Ley de Educación del Estado de Durango, 1992.
- Toranzos, Lilia (1996), *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa en Programa: Evaluación de la Calidad en la Educación*, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina.



REFORMA EDUCATIVA Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Dolores Gutiérrez Rico

Un hecho importante que en los últimos años ha impactado los diferentes niveles de educación, es, sin duda, los cambios a través de diversas reformas educativas, cambios que han generado serias controversias en educación básica, media superior y superior, en donde los diversos actores educativos se ven mezclados en una serie de inquietudes suscitadas por los movimientos que se realizan dentro de su práctica.

Sin duda, en México, como en otros países, las reformas obedecen a una serie de necesidades que la sociedad manifiesta, por lo que considero importante dar un acercamiento a lo que hacen referencia estas reformas, y a qué obedecen, ya que desde mi punto de vista son definidas como parte del proceso de regulación social, económico y político que tiene un país. Mary Warnock, sostiene que "es oportuno diferenciar dos aspectos de las reformas: por un lado se expresan como un programa político de acción, con estrategias que van del centro a la periferia y por otro se asumen como intencionalidad que interactúa en un campo de relaciones con diversos actores sociales. Estas relaciones son asimétricas, los actores son portadores de tradiciones, representaciones y prácticas, poseen diferente intensidad y fuerzas, lo cual genera una dinámica algo más compleja que un movimiento de acción -reacción" (Warnock, 1989).

Sin embargo, es válido aclarar que en el sexenio actual México atraviesa por un modelo neoliberal cuyas tendencias más fuertes son las interrelaciones con otros países en diferentes campos, siendo el principal el tecnológico - científico, por lo que las reformas que han surgido en los últimos años llevan consigo una tendencia de formar sujetos que desarrollen una serie de habilidades que los proyecten a otros estándares.

El presente ensayo tiene como finalidad realizar un análisis del impacto que tienen las reformas educativas y las necesidades que de estas se desprenden en los principales actores de la educación, me refiero al profesor y al estudiante. Para su análisis se desarrollará en dos subtemas:

El impacto de las reformas educativas en México: Modelo basado en un enfoque por competencias.

El docente y su necesidad formativa en el mundo de las competencias.



EL IMPACTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MÉXICO: MODELO BASADO EN UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS.

Sin duda las reformas no son el resultado de la acción monolítica de un actor individual, sino de un complejo juego de acciones, interacciones y relaciones entre agentes estatales (y no-estatales) con capacidad de intervenir en su formulación, estas acciones e interacciones no son consecuencia de una elección individual, desvinculada de las condiciones estructurales en las que se producen. Los agentes sociales actúan e interactúan al interior de campo de relaciones que constituyen tanto "limitaciones" como un "horizonte de posibilidades y alternativas" a su acción. (Costa, s/d), esta idea de costa permite visualizar como los diferentes agentes que pueden intervenir en los cambios que México requiere en sus modelos educativos, son consensuados y determinados por diversos sujetos, a través de un serio análisis de lo que se supone requiere el país. Sin embargo los personajes claves que requieren operar estos cambios, son los profesores de los diferentes niveles educativos, y es cuando se percibe que "Las reformas definen los fines, las posibilidades y limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos a través de la invención y/o legitimación de ciertos modelos de funcionamiento macro y microinsitucional" (Braslavsky, 1996). Entonces, develar los modelos de funcionamiento que las reformas proponen -y en muchos casos imponen- constituye uno de los principales desafíos para los actores que deben intervenir en las mismas. La búsqueda de los mecanismos por los cuales el Estado pretende transformar el modelo normativo propuesto en un estilo de funcionamiento cotidiano, al interior de las instituciones educativas supone indagar la subjetividad de los agentes, sus representaciones, los significados que ellos le asignan a la reforma y los intereses que ponen en juego. Una mirada que se centre en los aspectos estructurales o en la acción, de modo desarticulado desconocería las relaciones de mutua determinación entre ambos aspectos y produciría explicaciones parciales.

Un análisis cuidadoso de los cambios sufridos en la educación, así como de las diversas reformas, nos permiten deducir que, el principal factor inductor de estos cambios ha sido en las últimas décadas, las externalidades socioeconómicas. En efecto, los propósitos iniciales de cristianizar, alfabetizar, formar ciudadanos, educar para la vida, educar para ascender en la escala social, formar para la producción, instrumento de desarrollo, avanzar a la par en la tecnología mundial, son algunos de los referentes a partir de los cuales las políticas internacionales se han configurado en la educación.

Son diferentes los factores que han orillado estas transformaciones pero sin duda el aspecto económico ha dado margen a visualizar un nuevo modelo que trate de cubrir las necesidades educativas para satisfacer demandas sociales y políticas, considero que uno de los modelos que se impone en los últimos años para dar respuesta a estas necesidades es el basado en un enfoque por competencias, que en la actualidad se ha incrustado en educación preescolar, así como en algunas licenciatura



de educación superior, y es de suponer que por la relevancia que se le está dando irá impactando los diferentes niveles de educación básica y media superior.

Sin embargo es importante hacer un poco de historia para darle sentido al por qué la educación requiere estar basada en competencias.

A medida que los procesos de globalización de las economías se van extendiendo e imponiendo, el cambiante mundo de la economía y el trabajo pone énfasis en controlar y elevar la calidad de la producción y de las mercancías, lo cual requiere a la vez aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados. Una consecuencia de lo anterior ha sido el debate acerca de los mecanismos en que las instituciones educativas forman los recursos, y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza.

En este contexto global, México se incorpora y forma parte de los grandes bloques económicos internacionales. La necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo conduce al sector oficial a promover la implementación de las opciones educativas basadas en los denominados modelos por competencias. La política oficial se concreta en 1993 al crearse el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, sistemas derivados del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación. El proyecto fue realizado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social. Originalmente fue propuesto principalmente por el Dr. Ernesto Zedillo (en ese entonces secretario de Educación Pública) como parte de la Reforma Integral de la Educación. Entre sus planteamientos se establecía que "con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales" (Ibarra, 1996).

Los trabajos de planeación duraron dos años. En ese lapso se consultaron los sectores productivos, se elaboraron diagnósticos sobre la situación de la educación tecnológica y la capacitación y se analizaron experiencias internacionales de sistemas similares; finalmente, se decidió que, ya que se trataba de una propuesta de educación técnica y capacitación, podría implementarse en el Sistema de Educación Tecnológica, específicamente en el conalep y en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Con estos antecedentes, el propósito de la primera experiencia de educación basada en competencias del conalep fue ofrecer mayores y más amplias oportunidades para adquirir conocimientos o perfeccionar los que se tenían, sin importar la forma en que se hubiesen adquirido (Argüelles, 1996), proyecto que se basaba en una "perspectiva humanista" y proponía el uso de metodologías más flexibles.

En nuestro país, el tema de las competencias es reciente. En otras latitudes, el término tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas,



particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. Éste es el contexto en el que nacen las denominadas competencias laborales, concepto que presenta varias definiciones, entre las que sobresale aquella que las describe como la "capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada" (iberfop-oei, 1998).

Desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo mismo, se reconoce que este modelo requiere de niveles de desempeño y eficacia.

Sin embargo, en la explicación anterior se ubica la enseñanza que este modelo pretende en escuelas técnicas, pero ahora, ya no con una visión en lo laboral, sino en desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes, destrezas y capacidades que les permita resolver problemas, y mostrar esos desempeños a través de evidencias, es lo que ha venido a revolucionar el campo educativo. "Formar sujetos competentes para la vida", pero quienes los forman son docentes que requieren primero "formarse" y "desarrollar" esas competencias; ahora bien qué entendemos por competencias, existe una diversidad de conceptualizaciones que nos llevan a analizarlas desde diferentes niveles. Autores como Gonzi y Athanasou (1996) señalan tres conceptualizaciones básicas correspondientes a tres enfoques distintos:

"Competencia basada en la tarea" que queda definida como diversos comportamientos discretos, ligados con la realización de tareas muy específicas. Esta fue una de las primeras acepciones, ampliamente difundida y se caracterizó por su visión simplificada y fragmentaria acorde con el auge del conductismo y las técnicas de análisis de tareas, durante los años setenta.

"Competencia genérica" en la cual se aglutinan los atributos generales del profesional experto, indispensable para un desempeño efectivo. Se trata de conocimientos y habilidades de índole general que augurarían el pensamiento crítico y las habilidades en comunicación con cierto nivel de dominio para el desempeño del profesional., cualquiera que fuese el contexto. Este enfoque se ha señalado como descontextuado ya que además de generar cuestionamientos acerca de si existen o no competencias genéricas, y si éstas en verdad pueden transferirse de cierta área de actividad a otra; o bien, si por tratarse de atributos tan generales, éstos sean aplicables en situaciones muy específicas.

"Competencia como relación holística o integrada" en la cual toda competencia se planea como un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente. Bajo este enfoque se reúnen tanto las



habilidades derivadas de la combinación de atributos, como las tareas determinadas para situaciones específicas. Asimismo, posibilita cierta variedad y enlace en la sucesión de acciones internaciones simultáneas, tomando en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se genera este proceso.

Otra definición es la que da referencia, de que es una estrategia educativa que evidencie el aprendizaje de conocimientos, las capacidades, actitudes y comportamientos requeridos para desempeñar un papel específico, ejercer una profesión o llevar a cabo una tarea determinada (UNESCO, 1998).

Analizando lo anterior derivamos que en la reforma educativa que impacta curricularmente algunos programas, las competencias son consideradas como el desarrollo de habilidades, destrezas, capacidades que permitan al sujeto resolver problemas cotidianos, ser competentes para la vida, y de esto se deriva el segundo punto de análisis.

EL DOCENTE Y SU NECESIDAD FORMATIVA EN EL MUNDO DE LAS COMPETENCIAS.

Es innegable que el docente es quien sufre las consecuencias de cambio, aun de que a través de diagnósticos serios y bien analizados se determine lo que la sociedad requiere, es al docente a quien le corresponde intervenir en los programas, en las formas de evaluación, en el diseño de estrategias, en fin establecer las condiciones idóneas para que se desarrolle todo aprendizaje. A través de la enseñanza el docente desarrolla en sus alumnos aprendizajes, creando los medios, formas y herramientas para lograr lo que se pretende.

El docente considerado como un ser autónomo, en realidad deja mucho de llegar a serlo, ya que requiere cumplir con los estándares determinados por quienes realizan estos movimientos, al hablar de un modelo basado en competencia, requiere de una serie de actualizaciones, ya que éste fue formado bajo modelos distintos, tanto en escuelas normales, como en centros de actualización, en fin, esta oleada de competencias viene a confrontar los estilos de enseñanza de los docentes. Con lo anterior no se considera que sea negativo todo cambio, pero antes de realizarlos se requiere una formación a profundidad de quienes van a desarrollar con su práctica las normas ideadas.

Sin duda existe una necesidad por parte del profesor en conocer como enseñar bajo este modelo, como evaluar, como organizar el aula, etc. Es también importante que al hablar de desarrollo y adquisición de habilidades cognitivas, requiere que el mismo profesor pueda desarrollar esas habilidades, que conozca estrategias adecuadas para lograrlo, pero sobre todo el poder desarrollar en sus alumnos estas series de habilidades.

La necesidad de formación que requiere el profesor es en el sentir de que le falta algo, las autoridades educativas dan por hecho que el docente esta preparado para cualquier cambio, pero en realidad no es así, y eso se confirma en las discusiones



que se generan en círculos de estudio, en los cursos que se les dan a los profesores, en grupos de posgrados, el sentir de la gran mayoría es verse implicados en tantos cambios, sin tener las herramientas necesarias para hacerles frente, entonces se requiere entender la formación no como un mero instrumento correctivo que supla ciertas carencias sino como una oportunidad de encontrar respuestas a tantas inquietudes.

Las necesidades que plantean los docentes son más sentidas, ya que no se les pregunta sus carencias, sino que se diseñan una serie de cursos por personas conocedoras del tema y se piensa que eso que se desarrolla es lo que necesita el profesor; sin embargo no es así, el profesor tiene sus propias necesidades y requiere ser escuchado.

Es claro que los profesores son personas competentes, pues muestran cada día con evidencias los alcances que tienen, sin embargo es difícil para ellos desarrollar competencias en sus alumnos. En la actualidad el paradigma cognitivo-constructivista ha desarrollado un campo interesante para el desarrollo de habilidades y destrezas.

Este paradigma ha tomado alcances impactantes en el ámbito educativo y cada vez son más los profesores que se relacionan con esta tendencia, la perspectiva cognoscitiva tiene algo interesante para el docente y es que se centra en los procesos de pensamiento y en la conducta que refleja estos procesos, es importante mencionar que a partir de la década de los setenta comenzó a desarrollarse un movimiento en psicología y educación, denominado enfoque cognoscitivo. En el marco de este enfoque se han llevado a cabo numerosas investigaciones dirigidas a analizar y comprender cómo la información que recibimos, la procesamos y la estructuramos en nuestro sistema de memoria. En otras palabras, cómo aprendemos. Este enfoque ha modificado la concepción del aprendizaje ya que, en vez de concebirlo como un proceso pasivo y externo a nosotros, lo concibe como un proceso activo, que se da en nosotros y en el cual podemos influir. A diferencia de las propuestas de los enfoques asociacionistas, los resultados del aprendizaje no dependen de elementos externos presentes en el ambiente, sino del tipo de información que recibimos o que se nos presenta y las actividades que realizamos para lograr que esa información sea almacenada en nuestra memoria. Los supuestos que sustentan el enfoque cognoscitivo en relación con el aprendizaje son los siguientes:

- El aprendizaje es un proceso activo, que ocurre en nuestras mentes, que está determinado por nosotros, y que consiste en construir estructuras mentales o modificar o transformar las ya existentes a partir de las actividades mentales que realizamos, basadas en la activación y el uso de nuestro conocimiento previo.
- Los resultados del aprendizaje dependen del tipo de información recibida y de cómo la procesamos y la organizamos en nuestro sistema de memoria, no de elementos externos presentes en el ambiente (docente, objetivos, contenidos).



- El conocimiento está organizado en bloques de estructuras mentales y procedimientos.
- El estudiante es concebido como un organismo activo que realiza un conjunto de operaciones mentales con el propósito de codificar la información que recibe y almacenarla en la memoria para luego recuperarla o evocarla cuando la necesita.

Como se puede percibir, el papel que tienen los procesos de transformación y organización de la información, que ocurren en nuestras mentes, ha cobrado mucha importancia y, en consecuencia la atención de los investigadores se ha dirigido a analizar las actividades que realizamos para aprender, retener y evocar.

Ahora bien, es importante afirmar que existen varios enfoques dentro del paradigma de la cognición teniendo en común el haber focalizado en una o más de las dimensiones de lo cognitivo (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, etc.), aunque también es necesario subrayar que existen diferencias de distinta índole entre ellos.

En el caso de Bruner (1988) sostiene que la revolución cognitiva tiene como objetivo principal "recuperar la mente", después de la época de glaciación conductista. En los inicios del paradigma cognitivo, como señala Bruner, había una firme intención de realizar esfuerzos denodados para indagar los procesos de creación y construcción de los significados y producciones simbólicas, empleados por los hombres para conocer la realidad circundante.

Es importante rescatar que el estudio de las representaciones mentales es básico en los profesores ya que a través de su conocimiento podrán desarrollar procesamientos mentales adecuados, según Gardner (1987) y Pozo (1989), el enfoque cognitivo está interesado en el estudio de las representaciones mentales, al que considera un espacio de problemas propio, más allá del nivel biológico, pero más cercano del nivel sociológico o cultural. Los teóricos cognitivos se esmeran en producir trabajo científico dirigido a describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como a determinar el papel que desempeñan éstas en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas.

Considero que quien estudia la cognición toma en cuenta que ésta debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental. Lo anterior describe como este paradigma ha impactado la tendencia de ver en el profesor que a través de estrategias adecuadas puede desarrollar habilidades en sus alumnos; sin embargo el propio docente en ocasiones no sabe que hacer con la información que tiene, o como relacionarla, entonces es cuando viene la inquietud por saber como va a desarrollar competencias en sus alumnos, competencias básicas que requiere como una base para su futuro escolar.

Por consiguiente las Universidades Pedagógicas del país, las Escuelas Normales, Los Centros de Actualización, etc. Todas aquellas instituciones que tienen como objetivo la formación del docente, están involucrados en diseñar estrategias para que



los profesores sepan como desarrollar competencias en sus alumnos, pero principalmente como desarrollar primero ellos las habilidades necesarias para poder innovar estrategias para sus alumnos.

Es importante recordar que las estrategias son acciones, recursos que permiten procesar adecuadamente la información que recibimos, para así dar evidencia de lo que hemos procesado y cómo lo hemos procesado.

Toledo (1989), considera a las estrategias cognitivas como destrezas mentales mediante las cuales los profesores y por consecuencia sus alumnos, puede desarrollar sus procesos mentales o cognitivos, para así incorporar y relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos ya existentes en su esquema mental; para posteriormente transferirlos a una experiencia real de aprendizaje como lo es el desarrollo de un trabajo escrito, la resolución de problemas matemáticos, habilidades de comprensión lectora, etc. por otro lado las estrategias se han considerado como métodos que utilizamos para hacer algo, permiten realizar un adecuado proceso de la información que recibimos, por los diferentes sentidos, específicamente la percepción, pues como considera Bruner la percepción en un sujeto activo es selectiva, y solo aquella que es significativo le damos un proceso activo.

Importante es mencionar a Chadwick (1985), quien refiere que la estrategia cognitiva es aquella que regula y controla, planifica y evalúa el aprendizaje de determinados contenidos y que por consecuencia le permita mostrar evidencias en todo aquello que se proponga, es relevante pues, derivar que el desempeño que se tenga en las acciones cotidianas, serán una forma de evidenciar la potencialidad que tiene en lo lingüístico, lo comunicativo, lo matemático etc.

Ruiz Iglesias (2005), refiere que los profesores podemos y solemos ser competentes en muchas áreas de nuestra profesión, pero por lo general nuestros modos de actuación no están encaminados a que nuestros alumnos lo sean, no por la incompetencia de estos, sino a que cada profesor enseña como le enseñaron. Por lo que hablar de estrategias cognitivas, de ir más allá del simple conocimiento, no es tarea fácil. Requiere primero el profesor de desarrollar una serie de habilidades, para luego diseñar otras que ayuden a sus alumnos a desarrollar las propias.

Es importante reflexionar que el docente al verse como protagonista en todo cambio educativo, le genera inquietudes, ansiedades, o malestares; al verse sometido a nuevas tendencias que de primera fuente no se entiende, también es válido mencionar que los cambios que se generan, son derivados de una serie de necesidades que la sociedad plantea y que se requiere responder a ellas; por lo que la invitación es pensar que si existe voluntad, intención y posibilidad de formar con base en competencias se asuma desde una perspectiva de consenso, y no implementada por de facto.

La necesidad de formación en el docente requiere que parta precisamente de sus necesidades latentes y vividas, y esto se puede ayudar o detectar a través de la implementación de técnicas como lo son los grupos de discusión, grupos focales, talleres de análisis funcionales, encuestas, etc. Técnicas que permiten reconocer las



necesidades propias y de viva voz del profesor. De esta manera se podrían implementar las acciones reales que contribuirían a una formación y actualización adecuada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braslavsky, C. (1996) *Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino 1984-1995*. En Propuesta Educativa N° 14 FLACSO. Bs. As.

Bruner, J. (1991) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona:Gedisa.

Chadwick, B. (1985). *Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de microcomputadoras en la educación*: Planic-V, 4(7) 2-6.

Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*. Barcelona: Piados. |

Pozo, J. I. (1989), *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Ruiz, Iglesias M. (2005) *La formación de competencias en educación: una mirada detenida en las competencias de la profesión docente*. En Módulo "La formación docente y sus competencias". Doctorado en ciencias de la Educación. Instituto Universitario Anglo Español. Durango, Dgo.

Ruiz Iglesias, M. (2001) *Profesionales competentes: una respuesta educativa (como puede la Educación superior desarrollar un modelo educativo que contribuya a cumplir la misión institucional en función de la calidad del egresado)*. Capítulo 5. México, Instituto Politécnico Nacional.

Toledo, M. (1989). *Estrategia cognitiva*. Concepto y clasificación. Revista Diálogo Educativos, 7(13-14), 75-79.

MAZO, Carlos Alberto. (1993) *Resistencia al cambio. Alegría de enseñar*. No. 16. Fundación FES. Santafé de Bogotá; p. 34-36.

WARNOCK, Mary. (1989) *Una Política Común de Educación*. Paidós: Barcelona.

Gonczi, Andrew, (1996) *"Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia"*, en Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Limusa-sep-cnccl-conalep, México. pp. 265-288.

Ibarra, Agustín (1996), "El sistema normalizado de competencia laboral", en Argüelles, A., *op. cit.*, pp. 25-66.

IBERFOP-OEI (1998), *Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional*, "Metodología para definir competencias", Madrid, CINTER/OIT.

UNESCO (1995), *Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior*, París, Autor.



NUESTROS COLABORADORES



ADLA JAIK DIPP

- Ingeniera en Ciencia y Tecnología de los Alimentos por la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Juárez del Estado de Durango (1977-1981).
- Maestra en Educación por el Centro de Estudios Superiores de Baja California (1997-1999).
- Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (2005 a la fecha).
- Actualmente se desempeña como Directora Académica de Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español A. C.



ENRIQUE ORTEGA ROCHA

- Maestro en Educación por el Centro de Estudios Superiores de Baja California (1997-1999).
- Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (2005 a la fecha).



MARÍA DE LA LUZ SEGOVIA CARRILLO

- Profesora de Educación Primaria por el Instituto de Capacitación del Magisterio "Francisco Zarco"(1977-1981)
- Licenciada en Educación Especial en Audición y Lenguaje por la Escuela Normal Superior de Especialidades de Jalisco (1982-1988)
- Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango (1999-2001).
- Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (2005 a la fecha)
- Actualmente se desempeña como Asesora Técnica de la Zona Escolar No. 22 de Educación Primaria de la Secretaría de Educación del Estado de Durango y como catedrática de la Maestría en orientación Educativa de la Universidad José Vasconcelos.



ARTURO BARRAZA MACÍAS



- Profesor de Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (1980-1984).
- Licenciado en Educación de Personas con Problemas de Aprendizaje por la Escuela Normal Regional de Especialización de Saltillo Coahuila (1985-1990)
- Maestro en Educación con Campo en la Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango (1994-1996).
- Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (2005 a la fecha).
- Actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango.

ELVA SALAZAR RANGEL



- Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (2005 a la fecha).

MARÍA EMILIA MANZANERA JÁUREGUI



- Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (2005 a la fecha).

DOLORES GUTIÉRRES RICO



- Profesora de Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (1979-1983).
- Licenciada en Educación de Personas con Problemas de Aprendizaje por la Escuela Normal regional de Especialización de Saltillo Coahuila (1984-1989)
- Maestra en Educación con Campo en la Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango (1999-2001).
- Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Universitario Anglo Español (2005 a la fecha).
- Actualmente se desempeña como Coordinadora de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de Durango.



NORMAS PARA COLABORADORES

Los trabajos que se presenten podrán ser de dos tipos:

1. **ENSAYOS:** Trabajos argumentativos con una fuerte fundamentación teórica que aborden temas relacionados con el ámbito educativo, en cualquiera de sus niveles o dimensiones de análisis. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página.
2. **PROPUESTAS:** Trabajos prescriptivos con una sólida fundamentación teórica y/o empírica que culminen con una propuesta de análisis, intervención, transformación o innovación. La extensión de estos trabajos será con un máximo de 15 páginas tamaño carta; con 27 o 28 líneas por página

Las referencias bibliográficas deben constar completas al final del trabajo, escritas en el siguiente orden: autor (apellido y nombre), año de edición entre paréntesis, título de la obra en letra cursiva, lugar y editorial. Ejemplo Padilla Aria Alberto (1996), *Formación de profesores universitarios en México: 1970-1985*, México, UAM-Xochimilco.

Se deberá presentar un resumen del trabajo de entre 100 y 200 palabras. El título del trabajo deberá ser lo más breve posible; entre 8 y 10 palabras. En caso necesario utilice mejor un subtítulo.

Las notas a pie de página deberán evitarse en todo lo posible e incorporar cualquier material explicativo en el mismo texto; en caso de no ser posible se presentarán al final del trabajo. Para las referencias en el texto se utilizará el estilo Harvard (Padilla, 1996, p. 132); en caso de varios autores se sintetizará con et. al. Sin embargo todos los autores deberán aparecer al final del trabajo en las referencias. Se recomienda cuidar que las citas y notas al final del texto concuerden con las referencias.

Deberá incluirse un currículum abreviado del autor no mayor de 150 palabras.

El trabajo deberá ser escrito en letra Comic Sans MS del No. 12, en el caso del resumen y del currículum del autor deberán ser escritos en Comic Sans MS No. 10. Para resaltar las palabras o frases que se consideren convenientes únicamente se utilizarán las negritas o cursiva. Los márgenes serán de 3 cm. en cada uno de los lados.

Se deberán presentar tres copias del trabajo, acompañados de un disquette en que conste archivado el material; trabajo, resumen y currículum en archivos separados. Se recomienda utilizar el procesador de texto Word 97 o 2000.