

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 1, Número 2, Mayo de 2007

CONTENIDO

Evaluación y Diagnóstico.

Una discusión conceptual

Dolores Gutiérrez Rico

**Elementos para un modelo de
formación de investigadores**

Arturo Barraza Macías

**Propuesta de un modelo de evaluación
de la maestría en educación del**

IUNAES.

Adla Jaik Dipp

Enrique Ortega Rocha

La tarea escolar

Yadira Salazar Ramírez

**Reforma de la educación secundaria
como promotora de calidad educativa**

Ignacio Ramírez Ibarra

Normas para colaboradores

Sugerencias en la Internet



La revista "Visión Educativa" es una publicación electrónica con periodicidad semestral 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



**INSTITUTO
UNIVERSITARIO ANGLO
ESPAÑOL**

DIRECTORIO

**Directora General
Alia Lorena Ibarra Ávalos**

**Directora Académica de
Posgrado
Adla Jaik Dipp**

**REVISTA
VISIÓN EDUCATIVA**

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 Zúñiga
Universidad Pedagógica de
Durango**

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



EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO. UNA DISCUSIÓN CONCEPTUAL

Dolores Gutiérrez Rico

A ctualmente una de las discusiones frecuentes en el ámbito educativo es la confusión que existe entre la evaluación y el diagnóstico, en algunos casos, dicha discusión gira en torno a verlos como sinónimos, en otros casos ver al diagnóstico como un elemento subordinado a la evaluación, o viceversa; sin embargo es innegable que ambos son elementos fuertes que requiere la educación en cualquier ámbito.

Por lo anterior el presente artículo **se centra básicamente en realizar una discusión conceptual de ambos conceptos, de igual forma en qué momento tienen un carácter subordinado y en qué momento se conjunta en una misma jerarquización.**

Para lo primero fue necesario rastrear una serie de concepciones que se tienen tanto para la evaluación como para el diagnóstico, encontrando una verdadera diversidad de definiciones y contextualizaciones, primero realizaré la discusión en torno a la evaluación y posteriormente al diagnóstico, para finalmente realizar un análisis crítico entre ambos, ver sus campos de acción, su sentido explicativo y sobre todo el uso en cada contexto.

DISCUSIÓN CONCEPTUAL: EVALUACIÓN

La evaluación es un término usado en cada momento del quehacer educativo, en torno a la institución, a la curricula, a los aprendizajes, etc. Por lo que de acuerdo a la Real Academia Española (2001; p. 1012) significa "Acción y efecto de evaluar", entonces el significado de evaluar explica el señalar el valor de algo... Estimar, apreciar, calcular el valor de algo... Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos, o bien de cualquier actor en el proceso educativo.

Por otro lado, Alfaro (1994) refiere que evaluar significa establecer una comparación entre lo deseado y lo realizado. Esto con la intención de conocer y acercarnos valorativamente hacia una situación, para estimar si lo propuesto y lo concreto es congruente con lo esperado. Por su parte Stufflebam (1988),



menciona que es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo. Con esta idea concuerda Foros (1991) ya que para él, la evaluación nos induce a pensar en la posibilidad de efectuar ciertas estimaciones cuantitativas y cualitativas acerca del valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos.

Entonces podemos situarnos que la evaluación, en la actualidad, ya no tiene un carácter únicamente cuantitativo, sino también cualitativo, en donde a través de una serie de técnicas e instrumentos podemos de manera subjetiva interpretar una situación con un carácter valorativo.

En este sentido, De la Orden (1979) refiere que la evaluación constituye un medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Por lo que su finalidad, es facilitar una predicción y un control lo más exacto del proceso educativo. Es así como desde estas posturas, la evaluación se identificaría con la emisión de juicios en función de criterios previos para facilitar la toma de decisiones sobre objetos, situaciones o fenómenos.

Finalmente y ante las definiciones expuestas podemos decir que todas coinciden en ubicar a la evaluación como aquella que emite juicios de valor sobre cualquier situación, es decir la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo, que presupone un proceso de recogida de información sistemática y relevante que garantice "calidad" del juicio formulado.

Retomando el concepto anterior de evaluación, si lo aplicamos en los aprendizajes de los alumnos requeriríamos realizar una evaluación sobre esos aprendizajes, para detectar las debilidades de los mismos y tener argumentos que apoyen la toma de decisiones sobre la intervención; en el caso de evaluación de programas, a partir de este proceso se podría determinar si un programa educativo está cumpliendo con los propósitos para lo que fue creado; de igual forma podemos hablar a nivel institucional, en donde la evaluación tendría un carácter estimativo y valorativo, en el sentido de determinar tanto la efectividad como la eficiencia de una institución educativa como centro de trabajo y prestadora de servicios a la sociedad, y se puede seguir ubicando a la evaluación en otros contextos, sin embargo como se ha desarrollado, podemos definir a la evaluación como un proceso sistemático, en un análisis general, pero ya en lo específico se situaría dentro de un carácter meramente valorativo.



DISCUSIÓN CONCEPTUAL: DIAGNÓSTICO

Siguiendo con esta discusión, tocaría el turno al concepto de diagnóstico, quien al igual que la evaluación tiene una diversidad conceptual; para iniciar se diría que tiene su origen en el campo médico y supone el estudio riguroso de la sintomatología que aparece en sujeto enfermo, cuyo resultados permitirán emitir un juicio científico sobre el tipo de dolencia padecida por aquel. En el plano pedagógico, la aplicación de este concepto ofrece las mayores dificultades. Para tener una idea clara de la orientación se cita el perteneciente a Aristos (1985; p. 220) en el que se plantea que diagnóstico: "... Es sinónimo de diagnosis / conocimiento de los síntomas de una enfermedad / determinar el carácter de una enfermedad..."

Esencialmente igual aparece la propuesta de definición en "Gran Diccionario CUYAS" (1960; p. 268) de la lengua Inglesa, al igual que su homólogo de lengua francesa Nouveau Petit Larousse (1970; p. 167).

Estas definiciones relacionan al diagnóstico con el análisis, valoración, interpretación, y los síntomas de una enfermedad. Resulta válido reconocer, que todo apunta a que es en el campo de la Ciencias Médicas donde el diagnóstico tiene su nacimiento y sistematización - en un primer momento - situación que con el desarrollo de las demás ciencias por un lado y la transferencia de éste como método a otros objetos de análisis, trae como consecuencia que se pierda el dominio de las ciencias médicas sobre este método y se extienda a casi todas las esferas de la vida.

En las siguientes definiciones se distribuyen los enfoques dados por autores en una óptica que tiende a lo general, con inclinación a los aspectos pedagógicos, González, Castañón. M. A. 1995, González Lamazárez, Magalys, (1998; p. 41) y Fernández Díaz, Ana Ibis (1999; p. 15). En la propuesta por la segunda autora de las antes mencionadas, la definición que propone resulta factible para organizar un algoritmo de aplicación del proceso de diagnóstico, lo cual resulta importante para los ejecutores, que de alguna manera puedan aprovechar al máximo este recurso en la práctica educativa. En estas autoras son comunes las consideraciones que asumen respecto al diagnóstico:

Lo visualizan con un carácter de proceso, además de estar caracterizado por ser dinámico, requerir indicadores, valorar peculiaridades del objeto receptor del proceso. Además asumen de igual forma que, ... Diagnóstico: es un proceso de estudio para interpretar, determinar y caracterizar particularidades individuales posibilitando instrumentar estrategias de



intervención de acuerdo con las necesidades / potencialidades de cada persona...

Otra concepción sobre diagnóstico desde una perspectiva constructivista, es la que Bassedas (1993) entiende como un proceso de trabajo en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar orientaciones e instrumentos de trabajo a los maestros que permitan modificar el conflicto planteado. Mollá (2001) hace una historicidad interesante sobre el diagnóstico, coincidiendo con lo antes mencionado, de que el diagnóstico tiene su origen en lo médico, y como éste llega a involucrarse en el ámbito psicológico, para finalmente ubicarlo en el pedagógico dentro de un contexto más amplio que es el educativo. En referencia a esto, menciona que una definición de diagnóstico bastante amplia y clara es la de Doval, (en Mollá, 2001; p. 29) el cual refiere que es la actividad científico-profesional de apoyo al Sistema Educativo convencional que se ocupa de re-conocer en una situación (individual y, sobre todo, colectiva) a examen, y por comparación con el momento teórico de referencia, su naturaleza y su potencial de cambio pedagógicamente asistido, al objeto de tomar decisiones (remediales o preventivas), más congruentes con los juicios predictivos de ellos derivados.

Esta última definición permite dar pauta a un análisis más profundo, si bien, el diagnóstico ha pasado por diferentes etapas desde una visión médica hasta una visión educativa, siempre ha tratado de interpretar, de conocer una realidad, para poder intervenir en ella. Los campos más usuales han sido el individual, como prueba tenemos el contexto de Educación Especial, nivel educativo en donde el diagnóstico tenía y tiene una tierra fértil, sin embargo poco a poco se fue encauzando a otros contextos como el escolar, áulico, a la misma investigación como lo es el carácter crítico de la investigación acción, en donde el diagnóstico tiene una naturaleza comprensiva e interpretativa en donde a través de recogida de datos a partir de una serie de instrumentos, permite conocer una situación, para poder tomar decisiones adecuadas para su intervención.

SEMEJANZA Y DIFERENCIACIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y LA EVALUACIÓN

Después de la discusión de ambos conceptos es importante situar el sentido explicativo y de acción que tienen estos conceptos:



El diagnóstico interpreta, conoce y comprende la situación de los actores educativos, para de ahí dirimir una serie de acciones que permitan la toma de decisiones, su propósito es comprender la naturaleza de los problemas, establecer su extensión, la duración de los mismos y las diferentes interrelaciones que hacen que prevalezca un estado determinado de desarrollo o de calidad.

Algunas de las preguntas que deben contestarse en un diagnóstico son: ¿Por qué se dan esos resultados?, ¿qué elementos favorecen una buena calidad de los resultados y cuáles la obstaculizan?, ¿cómo se desarrollan los procesos que inciden positiva o negativamente sobre la calidad?, ¿cómo se podría intervenir a partir de la toma de decisiones?, ¿la intervención tendría que ser a corto, mediano o largo plazo?, etc.

En todo diagnóstico la evaluación juega un papel subordinante en el sentido que, cuando se toman las decisiones para intervenir ante el objeto estudiado, se requiere evaluar si las estrategias de intervención fueron las más adecuadas, cómo se aplicaron, qué resultados se obtuvieron, en fin, emitir juicios valorativos respecto a las decisiones que se tomaron. La evaluación aparece hasta que se ha aplicado el plan de acción. Es un proceso de diagnóstico, toma de decisiones, diseño de estrategias a través de una propuesta de intervención, o bien un plan de intervención, aplicación del mismo y por último la evaluación, una vez que se conocen los resultados se rediseña el plan de intervención y se vuelve a aplicar. Por eso se menciona que el diagnóstico es un proceso que puede ser largo.

En cuanto a la evaluación, es importante mencionar que conduce a la emisión de juicios sobre el objeto evaluado, en donde se determina la calidad del objeto, para de esta manera proponer alternativas de mejora. Dentro de su proceso se busca mediante un diagnóstico la información sobre el objeto evaluado que permite retroalimentar a los encargados de tomar decisiones, para proporcionar elementos para la planeación de acciones. Las preguntas claves para la evaluación son: ¿qué evaluar?, ¿Para qué evaluar?, ¿por qué evaluar?, ¿con qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿Quiénes evalúan?, ¿desde donde se evalúa?, ¿frente a que?, etc.

Es importante mencionar que existen momentos en donde los dos conceptos se unen dando lugar a la **evaluación diagnóstica**, en donde se busca, con un enfoque esencialmente constructivo, el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias de los objetos de estudio, sea el individuo centrado en su aprendizaje, la institución, los programas etc., y las causas de estos



logros y deficiencias, para definir acciones de mejoramiento. Los juicios desistirían en calificar a algo como un logro o una deficiencia, como algo deseable o indeseable, si se toma en cuenta que los diversos elementos que intervienen en el objeto de estudio tienen estrecha relación entre sí mismos, es evidente que la evaluación diagnóstica tiene que ser holística. El unir estos conceptos nos lleva a detectar grandes ventajas para su aplicación; por un lado es colectiva y orientadora, además de que aporta datos y contribuye a sistematizar la información. Permite hacer ajustes y cambios, mediante acciones de mejoras, que permiten la participación de diversos actores.

A MANERA DE CIERRE

Cada uno de los conceptos discutidos y analizados en cuestión permiten concluir que:

Tanto la evaluación como el diagnóstico se necesitan, dependiendo el objetivo a realizar.

El diagnóstico plantea una necesidad de comprender, interpretar, conocer, sin la emisión de juicios valorativos; sin embargo la evaluación sí busca la emisión de esos juicios valorativos, de comprobaciones y explicaciones.

Ambos se ayudan, cada uno en su momento y contexto, pero lo que es innegable es el hecho de que ambos requieren de un momento de toma de decisiones para buscar acciones adecuadas y dar una solución lo más acertado al problema.

La evaluación diagnóstica se emplea para determinar la situación inicial en la que se encuentra un proceso educativo. Entonces, podemos realizar una evaluación diagnóstica para saber los conocimientos previos de los alumnos, al inicio de un curso, para determinar necesidades de capacitación entre los profesores etc.

Tanto la evaluación, el diagnóstico, y la evaluación diagnóstica requieren de técnicas e instrumentos que pueden ser similares como: entrevista, cuestionarios, observaciones, listas de cotejo, test, guión de observación, diario de campo, grupo focal etc.

Las discusiones siempre van a existir, ya que eso posibilita el análisis crítico de las personas y da mayores elementos para discernir campos de esas discusiones, sin embargo en la evaluación y diagnóstico siempre se verán diferentes formas de concebirlas, lo importante es delimitar sus contextos de intervención, así como sus momentos de aplicación.



REFERENCIAS

- Alfaro, I. (1994). *Diagnóstico y evaluación*, en Revista de Investigación Educativa, no. 23.
- Bassedas, Eulalia. et. al. (1993) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Bell, Rodríguez R. (1997) *Educación Especial: razones, visión actual y desafíos*.—La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 56
- Bruecner, J, Leo y Gay L: Bond. (1975) *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*.—La Habana: Ediciones Revolucionarias, 2. edición, p. 509
- De la Orden, A. (1979). *La escuela en la perspectiva del producto educativo*. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes. p.2.
- Enciclopedia Encartas-2000.Información Electrónica, Nodo de Computación del I. S. de Cultura Física. Santiago de Cuba. (En disco compacto).
- Fernández Díaz, Ana Ibis.(1999) *El juego como alternativa de desarrollo en niños con necesidades educativas especiales* .—La Habana: Palacio de Convenciones, febrero 1999.Congreso Pedagogía, p.7.
- Forns, M., Kirchner, F. y Torre, M. (1991) *Principales modelos de evaluación psicológica*. Barcelona: L' estudi d' en Llop.
- González Lamarez, Magaliz. et, al.(1998) *Metodología para el diagnóstico*. En *Con Luz Propia*. La Habana no. 2, enero-abril.
- María, Mollá. R (2001) *Diagnóstico pedagógico: un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel Educación.
- Santangelo, N. Horacio. (1994) *Diagnóstico como proceso de evaluación - intervención*. sld.
- Stufflebeam, D. I. (1988). *El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro*. En Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao I.C.E. Universidad de Deusto. P.41.
- Valenzuela, González. J. R (2004) *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.



ELEMENTOS PARA UN MODELO DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Arturo Barraza Macías

PRESENTACIÓN

La sociedad del conocimiento representa para los sistemas educativos modernos un desafío sin precedente histórico. Los vertiginosos avances en tecnologías y las comunicaciones instantáneas que aceleran y circunscriben al proceso de globalización causan un profundo impacto en la educación (Lepeley, 2003).

Los desafíos que enfrenta la educación en todo el mundo son enormes y substanciales, por lo que el cambio educativo adquiere alta prioridad en el desarrollo de los países.

Hasta fines del siglo XX la prioridad educativa de los países se concentró en la cobertura. Con este propósito los gobiernos incrementaron significativamente las inversiones en educación y crearon sistemas educativos de carácter, mayoritariamente público, lo que condujo a brindar el servicio educativo sin costo alguno para los consumidores de educación.

En las postrimerías del siglo XXI, las economías de los países avanzan progresivamente en su nivel de desarrollo, debido esencialmente a la integración económica y comercial entre países y a la proliferación de redes de comunicación social entre personas.

Surge entonces la necesidad de una educación que tenga como fundamento la información y el conocimiento y que se concentre en las nuevas prioridades congruentes con el grado de desarrollo de la sociedad y el país; estas demandas difieren notablemente de aquellas que se le exigían a los sistemas educativos durante la era industrial.

Los requerimientos de la educación en la sociedad del conocimiento se articulan a partir de los siguientes aspectos:

- Énfasis en el ser humano como creador y gestor de información y conocimiento.
- El ser humano como centro de la educación.



- Énfasis e la calidad del servicio educativo.
- Necesidad de un desarrollo integral de las organizaciones educativas.
- Énfasis en las redes de comunicación, sean éstas de carácter formal o informal.
 - Gestión institucional basada en la colaboración e integración interna y en la autonomía externa.
 - Estilo de liderazgo participativo basado en el respeto a la persona.
 - Estructura matricial en el nivel organizacional del sistema educativo.

La producción masiva e indiscriminada de información que caracteriza a la era del conocimiento requiere de personas con la capacidad suficiente para transformar la información en conocimiento; esta tarea se constituye en el eje central de la actuación de los agentes del quehacer educativo.

La complejidad de esta nueva tarea requiere de la participación proactiva de docentes, administradores de la educación, formadores de docentes, diseñadores curriculares e investigadores, quienes constituidos en equipos multidisciplinarios pueden dar solución a los problemas de distinta naturaleza que esta situación acarrea.

Esta participación proactiva tiene como condición sine qua non el perfeccionamiento docente y la formación de investigadores. En ese sentido cobra sentido el diseño y operación de programas académicos de formación que permitan, por una parte, ofrecer elementos teóricos metodológicos que posibiliten a los usuarios profundizar en el análisis de su práctica profesional, mientras que por otra parte, proporcione una formación que le conduzca a desarrollar investigaciones con un alto rigor metodológico.

La formación para la investigación ha sido un discurso recurrente y una idea fuerza aglutinadora de una serie de prácticas y políticas del sistema educativo mexicano durante las últimas dos décadas, "sin embargo, a pesar de los distintos esfuerzos invertidos hasta ahora en este campo, México no cuenta aún con el número suficiente de investigadores para asegurar una capacidad propia de producción de conocimientos" (SNTE, 2000; p. 195).

Con base en estos planteamientos, se ha realizado un análisis que permita identificar los elementos que deberían estar presentes en un modelo de formación de investigadores.



UN PROGRAMA DE INTEGRACIÓN TEÓRICA COMO RECURSO BASE EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.

Las teorías sociales, en su proceso de constitución, han elegido una serie de opciones de construcción que las han conducido por diferentes caminos; estas diferentes opciones pueden ser leídas como pares de opuestos a partir de la propuesta lakatiana de programas de investigación rivales.

Los primeros programas de investigación que rivalizaron y se disputaron el campo de la investigación en el ámbito de lo social fueron el positivista e interpretativo.

Las características centrales de estos programas de investigación son resumidas por Ruiz (1999) en un cuadro que toma como base a Plummer (citado por Ruiz, op. cit) y que a continuación se presenta:

	Programa de Investigación Interpretativo	Programa de Investigación Positivista
Focos de estudio	Únicos e idiográficos. Centrados en lo humano, lo interior, lo subjetivo y en el significado	Generales y Nomotéticos. Centrados en la estructura, lo exterior, lo objetivo, en las cosas y los sucesos.
Epistemología	Fenomenología, Relativista, Perspectivista.	Realista, Absolutista esencialista. Lógico positivista.
Tarea	Interpretar, comprender y describir. Observar.	Explicación causal. Medir.
Teoría	Inductiva y concreta. Cuenta historias.	Deductiva y abstracta. Operacionalismo.
Valores	Comprometida ética y políticamente. Igualitarismo.	Neutral ética y políticamente. Pericia y élites.

Los programas de investigación que, en segundo lugar, han polemizado sobre el campo de la investigación en el ámbito de lo social fueron, por un lado el que lleva al análisis de la estructura social, en el nivel macro, y por el otro, el que analiza a los actores en situaciones de interacción, esto es, en el nivel micro.



En el campo de los estructuralistas ubicamos a los clásicos de la sociología como sería el caso de Marx, Durkheim y Weber (Bravo, et.al., 1980 y Gutiérrez, 1998), quienes continúan siendo, hasta la fecha, los autores más referenciados en el estudio de los hechos sociales, como lo demuestran Sociological Abstracts (Flecha, Gómez, Puigvert, 2001).

A este selecto grupo se le integra Parsons (Alexander, 2000) quien con su libro *La estructura de la acción social* se coloca entre los estructuralistas más renombrados del siglo XX. Parsons dedicó su obra a construir un modelo global de análisis sistémico de la sociedad y logró con el modelo AGIL (por sus iniciales en inglés: Adaptation, Goal, Integration & Latency) establecer cuáles eran las funciones claves para la existencia de una sociedad,

A esta concepción, que por momentos fue hegemónica, le siguió la revuelta parsoniana (Alexander, 2000) y surgieron una serie de corrientes teóricas que cuestionaban el estructural funcionalismo parsoniano, en primera instancia, y al estructuralismo sociológico de los clásicos, en segundo instancia. Así emergieron propuestas teóricas como *La Teoría del Conflicto*, *La Teoría del Intercambio*, *El Interaccionismo Simbólico*, *La Etnometodología*, *La Sociología Cultural*, *El Constructivismo Social* y *El Análisis Dramatúrgico* entre otras.

Estas teorías son identificadas como microsociología o como teorías centradas en los sujetos (Flecha, Gómez, Puigvert, 2001) por sostener que las acciones y hechos sociales son creados por los propios individuos.

En tercer lugar se ubican los programas de investigación que han analizando por separado al actor y a la estructura social.

Esta rivalidad es ocasionada, sin lugar a dudas, por el desarrollo de los programas anteriores, ya que tanto los estructuralistas, como los interaccionistas, al centrar su atención en uno solo de los aspectos descuidan las relaciones entre el actor y la estructura, o en el mejor de los casos, la contraparte aparece como un epifenómeno que puedes ser fácilmente subsumido en los planteamientos generales de la propuesta defendida.

A estas posturas se le oponen los esfuerzos de integración de autores tales como Habermas, Bordieu, Giddens, Archer y Helle (Briones, 2002). Este planteamiento conduce a reconocer que el actor tiene el poder de introducir cambios en el mundo social, pero a la vez su acción es posible debido a la existencia de normas y recursos, que constituidos en prácticas recurrentes reflejan la estructura social.



En cuarto lugar se ubican los programas de investigación que han privilegiando el uso de técnicas de investigación cuantitativa o cualitativa.

Estos programas de investigación se derivan directamente de las perspectivas positivista e interpretativa, esto los ha conducido a otorgar la primacia para la recolección de la información a técnicas tales como la encuesta, la observación categorial o la entrevista estructurada por un lado, o a la observación participante y a la entrevista a profundidad por el otro.

Estos cuatro pares de programas de investigación han tenido diferentes esfuerzos de integración y por consecuencia diferentes resultados.

Por un lado se encuentra la integración de explicación versus comprensión, la cual, a pesar de los esfuerzo de autores como Goldman (1972) y Habermas (1982), no ha pasado de ser una propuesta teórica que justifica la integración pero no la desarrolla en términos epistémicos.

En segundo lugar se encuentra la integración de lo micro y lo macro, la cual empieza a rendir frutos en propuestas claras y definidas como lo es la de Ritzer (1998a) quien a partir de establecer dos continuos (micro-macro y objetivo-subjetivo) puede identificar cuatro niveles de análisis: macroobjetivo, macrosubjetivo, microobjetivo y microsubjetivo. Esta propuesta, así como otras que intentan esta integración, han permeado ya diferentes campos del conocimiento (v. gr. la Administración Educativa a través de los trabajos de Anderson y Dixon, 2001) y poco a poco van ganando terreno y por consiguiente su carta de naturalización.

En tercer lugar, la centración en el actor o la estructura, cede terreno rápidamente a las perspectivas integradoras como la de Giddens, la de Touraine o la de Crozier (Ritzer, 1998b) que gozan de gran popularidad hoy en día.

En cuarto lugar, la integración técnicas cuantitativas versus técnicas cualitativas, también ha tenido un amplio desarrollo; cada vez es más frecuente observar textos de investigación cuantitativa que integran técnicas cualitativas en su presentación (v.gr. Namakforoosh, 2002) o viceversa (v.gr. Galindo, 1999),

Esta integración ha dado lugar a modelos de integración (Hernández, Fernández y Baptista, 2000) que no obstante su giro pragmático posibilitan la estructuración de estos esfuerzos.

Este panorama, con relación a los programas de investigación vigentes en el campo de la investigación social, ocasiona que mi postura, gire alrededor del concepto *Programas de Integración Teórica* (Briones, 2002).



Esta postura nos conduce a reconocer que la construcción de teorías, como elemento distintivo de la formación de investigadores, debe resultar de:

- la sistematización de los marcos teóricos empleados actualmente, sean éstos de carácter explicativos o interpretativos.
- la integración de las hipótesis más pertinentes de los grandes programas de investigación,
- la organización de los resultados de investigación no triviales y con validez metodológica,
- la inserción de las explicaciones estadísticas más relevantes, y
- el acompañamiento de los resultados de metaanálisis referidos a temas particulares.

LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA COMO PRINCIPIO DE CONTROL PARA LA CALIDAD DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN UN PROCESO DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.

La apuesta por un Programa de Integración Teórica se torna: a) difícil si se considera el continuo explicación versus comprensión, b) heurística si se consideran las dualidades macro versus micro y actor versus estructura; y c) lógica si se considera la evolución de la integración que se viene dando entre las técnicas cuantitativas versus técnicas cualitativas.

Estas condiciones prevalecientes en los esfuerzos de integración, tienen como correlato posible dos grandes riesgos: un pragmatismo inmediatista o una anarquía teórico-conceptual.

El pragmatismo inmediatista puede originarse si los programas de investigación técnicas cuantitativas versus técnicas cualitativas pierden su esencia y por consiguiente su compromiso teórico-metodológico; en este contexto posible, sus procedimientos, técnicas y recursos se tenderán a utilizar de manera indiscriminada, en función únicamente de fines prácticos e inmediatos y en la mayoría de las veces con una intencionalidad eminentemente empirista.

La anarquía teórico-conceptual es factible de presentarse si los programas de investigación macro versus micro y actor versus estructura no cuidan el rigor metodológico de las propuestas teóricas que se construyan a partir de su análisis; esta situación implica un riesgo innecesario que puede conducir a que las hipótesis teóricas subyacentes en estos niveles de análisis se pierdan en un relativismo distorsionado.



A estos dos grandes riesgos hay que sumarle la dificultad que representa en términos reales la integración de los programas de investigación explicación versus comprensión.

En este panorama, aparentemente nada halagüeño, estos riesgos pueden ser evitados si se toma como base de los Programas de Integración Teórica el principio de la Vigilancia Epistemológica (Bordieu, Chamboredon y Passeron, 1996).

La vigilancia epistemológica, como principio rector para el control de la calidad de los procesos de investigación, se opone a un seguimiento acríptico y formalizante de los controles de calidad establecidos por comunidades epistémicas, que cual gendarme metodológico se constituyen en el parámetro de referencia obligada para los futuros investigadores.

A la tentación que siempre surge de transformar los preceptos del método en recetas de cocina científica o en objetos de laboratorio, sólo puede oponérsele un ejercicio constante de la vigilancia epistemológica que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuan rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular (Bordieu, Chamboredon y Passeron, 1996; p. 16).

El uso de la vigilancia epistemológica en los procesos investigativos posibilitará formar investigadores que desarrollen investigaciones con un alto rigor metodológico, pero a la vez, con una conciencia tal de su trabajo, que les permita articular las exigencias metodológicas derivadas de su formación con las exigencias metodológicas establecidas por las comunidades epistémicas en un proceso de sano equilibrio.

EL SEMINARIO TALLER COMO ELEMENTO ESTRUCTURANTE DE UNA PEDAGOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.

Cuando se aborda el tema de la formación de investigadores, el primer punto que salta a la palestra es el cómo enseñar una práctica social y epistémica como lo es la investigación; en ese sentido, si partimos del hecho de que lo que se intenta es desarrollar en el sujeto la competencia para realizar una práctica, se hace necesario alejarnos de la formación exclusivamente teórica, verbalizante y acumulativa sin referencia directa a esa práctica,



Bajo esa óptica la mejor opción es apostar por *una formación en la investigación* que articule lo teórico y lo práctico y esto, creemos que se puede lograr a través de *la estrategia del seminario taller como espacio curricular*. En términos operativos el Seminario Taller se concreta en dos momentos estrictamente secuenciales: el Seminario y el Taller.

a) Seminario:

El momento del Seminario comprende dos etapas de trabajo:

1.- Lectura individual previa: el participante leerá previamente los textos que se le proporcionen, elaborando el control de lectura que le sea solicitado como estrategia para la comprensión de la información.

2.- Sesión de trabajo grupal: a partir de los trabajos previos realizados por los participantes y bajo la moderación del coordinador se desarrollará una discusión grupal que permita que los alumnos confronten sus puntos de vista y elaboren sus conclusiones al respecto.

b) Taller

El momento del Taller comprende cuatro etapas de trabajo: elaboración individual, confrontación y elaboración en equipos, discusión plenaria y reelaboración individual.

1.- En la primera etapa el participante pondrá en juego el marco de referencia construido durante el momento del seminario para desarrollar su práctica de investigación en relación a los contenidos curriculares discutidos en el seminario y a su propio trabajo de investigación.

2.- En la segunda etapa el participante expondrá su práctica de investigación ante su equipo, confrontarán sus avances, los analizarán y evaluarán y procederán a reelaborar la práctica de investigación individual en función de las observaciones realizadas en el equipo.

3.- En la tercera etapa cada equipo expondrá al grupo las observaciones realizadas a las diferentes prácticas de investigación de sus miembros, para recibir las críticas y observaciones pertinentes para su realimentación.

4.- En la cuarta etapa el participante reelaborará su práctica de investigación considerando las observaciones y discusiones tenidas durante el proceso.

La práctica de investigación "es un constructo teórico-metodológico de carácter didáctico-pedagógico; su desarrollo implica la aplicación y/o ejercitación de procesos investigativos diferenciales, tanto en los aspectos que los integran como en el grado de rigurosidad exigido a sus diferentes componentes" (Barraza, 2000; p. 4). En ese sentido, los componentes de las prácticas de investigación y el nivel de rigurosidad exigido a cada uno de ellos



estaría en función del contenido a desarrollar en el espacio del seminario-taller (v. gr. si en el seminario-taller la atención está centrada básicamente en el diseño de instrumentos se solicitaría una práctica de investigación que involucre exclusivamente la construcción del objeto de estudio y el diseño metodológico, pero en el primero de ellos, el nivel de exigencia sería el mínimo indispensable para permitir el paso siguiente, mientras que en el caso del diseño metodológico se exigiría un mayor nivel de rigurosidad y dentro de esta etapa el mayor nivel de rigurosidad se exigiría al diseño de instrumentos).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las tres ideas fuerza que permitirán orientar el desarrollo de un modelo para la formación de investigadores, han sido expuestas en los párrafos anteriores y de manera sintética podemos enunciarlas de la siguiente manera:

- a) la construcción de teorías y procesos investigativo durante la formación de investigadores se guiarán por los Programas de Integración Teórica,
- b) el principio rector para el control de la calidad de dichos procesos investigativos será el de la Vigilancia Epistemológica y
- c) el Seminario Taller constituirá la estrategia central en la formación de los investigadores.

Estos tres elementos pueden servir como ejes estructurantes de un modelo de formación de investigadores, que a su vez, puede concretarse en una propuesta curricular de postgrado.

REFERENCIAS

- Alexander Jeffrey (2000), *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial*, Barcelona, España, Gedisa.
- Anderson Gary L. y Dixon Alexandra (2001), "Cambios de paradigma y gestión local en los Estados Unidos: hacia un paradigma de potenciación social", en *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*, de John Smyth (Ed.), Madrid, España, Akal.
- Barraza Macías Arturo (comp.) (2000), *Prácticas investigativas con encuestas en la Universidad Pedagógica de Durango*, México, Universidad Pedagógica de Durango.
- Bordieu Pierre, Chamboredon Jean Claude y Passeron Jean Claude (1996), *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI Editores.



- Bravo Victor et.al. (1980), *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*, México, Ed. Juan Pablo.
- Briones Guillermo (2002), *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*, México, Trillas.
- Flecha Ramón, Gómez Jesús y Puigvert Lidia (2001), *Teoría sociológica contemporánea*, Barcelona, España, Paidós.
- Galindo Cáceres Jesús (1999), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison, Wesley y Longman.
- Goldman Lucien (1972), "La epistemología de las ciencias humanas desde la perspectiva del estructuralismo genético", en *Lógica y conocimiento científico: Epistemología de las ciencias humanas*, de Jean Piaget (ed.), Buenos Aires, Argentina, Proteo.
- Gutiérrez Pantoja Gabriel (1998), *Metodología de las Ciencias Sociales II*, México, Oxford University Press.
- Habermas Jürgen (1982), *Conocimiento e Interés*, Madrid, España, Taurus.
- Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos y Baptista Lucio Pilar (2000), *Metodología de la Investigación*, México, Mc Graw Hill.
- Lepelley María Teresa (2003), *Gestión de la calidad en educación. Un modelo de evaluación*, México, Mc Graw Hill.
- Namakforoosh Mamad Naghi (2002), *Metodología de la investigación*, México, Limusa.
- Ritzer Georges (1998a), *Teoría Sociológica Clásica*, México, Mc Graw Hill
- Ritzer Georges (1998b), *Teoría Sociológica Contemporánea*, México, Mc Graw Hill
- Ruiz Olabuénaga José Ignacio (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, España, Universidad de Deusto.
- SNTE (2000), *Tercer Congreso Nacional de Educación*, México, Autor.



PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DEL IUNAES

*Adla Jaik Dipp
Enrique Ortega Rocha*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una propuesta de evaluación para la Maestría en Educación del Instituto Universitario Anglo Español que llega a cobrar un interés particular dado que existe una factibilidad amplia de llevarlo a la práctica a fin de responder a una necesidad real del posgrado en educación.

El objetivo que se persigue en la realización del trabajo es: elaborar una propuesta teórico-metodológica para la construcción de un modelo de evaluación integral del Posgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español, con la finalidad de obtener información para la toma de decisiones orientada hacia la mejora de su calidad.

Para el desarrollo de este trabajo, en primera instancia se presenta una justificación en la cual se establecen las razones que motivan y a nuestro juicio hacen válida su elaboración.

En un segundo apartado se describen los aspectos contextuales donde está inmerso el modelo de evaluación que se propone, se ha procurado señalar los elementos más significativos que influyen en la operación del posgrado, sin desconocer por ello la presencia de muchos otros e incluso de algunos emergentes.

En un tercer apartado se presenta la fundamentación teórica del modelo propuesto y se describe la conceptualización considerada para su construcción, incluyéndose la definición de dimensiones de evaluación y sus componentes. Adicionalmente se presenta el gráfico correspondiente al marco conceptual.



JUSTIFICACIÓN

La concreción de un proyecto educativo transcurre por diferentes etapas que se inician con la planeación, en ella se enmarca la visión de lo que se desea lograr y las formas alternas mediante las cuales se puede obtener el objetivo que se persigue, contraparte fundamental de esta etapa es la evaluación, la cual en términos generales permite la contrastación entre lo planeado y lo obtenido, a fin de retroalimentar el proceso mejorándolo continuamente.

En el caso concreto del Programa de Maestría en Educación del Instituto Universitario Anglo Español, se hace necesario que el sistema funcional que sustenta su operación sea evaluado, a efecto de precisar la eficacia y eficiencia con que se éste se desempeña en relación a criterios de evaluación preestablecidos.

De lo anterior puede derivarse que es importante conocer como se desempeñan las funciones sustantivas del posgrado, es decir la académica, la escolar y la administrativa. De la primera, se evaluará el currículum y el desempeño docente; de la segunda el proceso de aprendizaje; igualmente será importante valorar el proceso administrativo de la función administrativa.

La obtención de juicios de valor en relación al desempeño de los rubros indicados, permitirá la elaboración de estrategias específicas, orientadas a subsanar deficiencias en el funcionamiento, dando lugar así a un proceso sistémico de mejoría de todos estos factores, tendiente a incrementar el nivel de calidad global del programa, lo que a su vez permitirá elevar el grado de competencia del posgrado.

MARCO CONTEXTUAL

El Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) es una escuela particular ubicada en la ciudad de Durango, Dgo., la división de estudios de posgrado del IUNAES surge a la vida académica en el año de 1998 ofreciendo el programa de Maestría en Educación, en el año 2000 inaugura los cursos de la Maestría en Administración de Tecnologías y Sistemas de Información, y en enero de 2005 abre el nivel de doctorado en Ciencias de la Educación.

- a) Maestría en Educación.- A la fecha han egresado 17 generaciones haciendo un total de aproximadamente 300 alumnos egresados.
- b) Maestría en Administración de Tecnologías y Sistemas de Información.- Actualmente se tienen 5 generaciones que hacen un total de 70 egresados.



- c) Doctorado en Ciencias de la Educación.- Este programa tiene dos generaciones en proceso con un total de 25 estudiantes.

En lo referente a recursos humanos, se cuenta con una planta docente altamente calificada que asciende a un total 43 profesores, con grado de maestría y de doctorado, entre titulares, asesores y lectores de tesis.

La construcción de esta oferta educativa y la operación del posgrado ha implicado el desarrollo de procesos de planeación, promoción, dirección y organización entre otros, sin embargo, y aún cuando se lleva a cabo una evaluación sobre el desempeño docente, formalmente no se tiene construido ni un modelo ni una cultura de evaluación integral, naturalmente no existe un departamento que lleve a cabo esta función, ni personal entrenado para ello.

En la localidad existe una oferta educativa a nivel de posgrado de 10 instituciones que ofrecen Maestría en Educación, 2 oficiales y 8 privadas.

FUNDAMENTACIÓN

En este apartado se presentan los aspectos teóricos y conceptuales que fundamentan la propuesta del modelo de evaluación de la Maestría en educación del Instituto Universitario Anglo Español. En primera instancia y a fin de ubicar conceptualmente el tema del presente trabajo, se presentan diversas expresiones sobre evaluación, y concretamente de lo que es la evaluación educativa, en segundo término se expone la concepción y fundamentos teóricos del modelo de evaluación.

Evaluación

Se considera importante concretar lo que se entiende por evaluación, de aquí que se revisan a continuación algunas definiciones y concepciones de diversos autores:

"Una evaluación es, en cierto modo, un juicio hecho sobre un dato o conjunto de datos con relación a determinados valores de referencia. La evaluación de la educación, si se postula como un elemento útil para la política y la administración de la educación, no puede apoyarse en prejuicios o posiciones ideológicas, sino que precisa de la existencia de un análisis científico de la realidad que se enjuicia a la luz de valores explícitos de referencia. Si la evaluación implica juicio, éste debe resultar de observaciones concretas basadas en normas o valores lo más objetivos posibles." (Tiana y Santángelo, 1994).



Para Colomba y Chanes (2004) evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa.

Para estos autores, construir una cultura evaluativa implica incorporar a la evaluación como una práctica cotidiana que realizan todos y afecta a la institución en su conjunto, no ya para sancionar y controlar sino para mejorar y potenciar el desarrollo de sus miembros. De esta manera, la evaluación ya no puede reducirse a una práctica que realizan unos (con autoridad o poder) sobre otros.

La evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, considera globalmente las situaciones, atiende tanto a lo explícito como lo implícito y se rige por principios de validez, participación y ética.

Para Elola y Toranzos (2000) toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria sino que la información que se produce a través de la evaluación genera conocimiento de carácter retroalimentador, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado. Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en una forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, etc.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) afirman que la evaluación supone comparar objetivos y resultados, mientras que otras exigen una conceptualización más amplia, apelando a un estudio combinado del trabajo en sí y de los valores. El Joint Comité on Standard for Educational Evaluation ha adoptado la siguiente definición: "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto", esta definición se centra en el término valor e implica que la evaluación siempre supone juicio, de acuerdo con ella si un estudio no informa de cuán buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación.

Las normas del comité señalado recomiendan que las evaluaciones deben de cumplir cuatro condiciones principales:



1. Una evaluación debe ser útil. Debe estar dirigida a aquellas personas y grupos que estén relacionados con la tarea de realizar aquello que se está evaluando o que sean sus más directos responsables. Debe ayudarles a identificar y examinar lo bueno y lo malo de este objeto. Debe poner énfasis en plantearles las cuestiones de mayor importancia. En general, debe facilitar no sólo informaciones acerca de virtudes y defectos, sino también soluciones para mejorarlo todo.
2. Debe ser factible. Debe emplear procedimientos evaluativos que puedan ser utilizados sin demasiados problemas, y deben ser dirigidas de un modo eficiente.
3. Debe ser ética. Debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Además, debe proporcionar un informe equitativo que revele todas las virtudes y defectos del objeto.
4. Debe ser exacta. Debe describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto. Debe revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones, debe estar libre de influencias y proporcionar conclusiones válidas y fidedignas.

El Modelo

El concepto del modelo que se propone es empírico-inductivo, dado que se extrae de la realidad misma que se presenta en el escenario del posgrado y que atiende a los requerimientos de conocimiento y diagnóstico de esa realidad, con el propósito de propiciar su mejora constante. Dada la naturaleza empírico-inductiva del modelo, no se dispone de una teoría que abarque o englobe todas las dimensiones señaladas por lo que será necesario construir el modelo ubicando diversas teorías según corresponda a la naturaleza de las dimensiones a evaluar.

El modelo propuesto, considera tres funciones o variables a evaluar (ver marco conceptual gráfico), la académica, la escolar y la administrativa, dentro de la primera se contempla la dimensión currículo y docencia; en la segunda el aprendizaje y en la tercera el proceso administrativo.

a) Función Académica



Currículo. - Definir el currículo es algo sumamente complejo, de hecho existen múltiples definiciones al respecto, algunos lo consideran como un plan o programa de estudio, como una guía, o como una especie de crisol que engloba todos los componentes del proceso educativo. El concepto predominante es aquel que lo considera como una selección cultural, o bien como una organización selectiva de la cultura social para ser enseñada y aprendida en las escuelas, otro enfoque lo ve como un modelo de enseñanza-aprendizaje donde se insertan los programas educativos. Para efectos de este trabajo se considerará el currículo dentro de la tradición interpretativa, en la cual se identifica una doble dirección, por un lado, se acentúa lo cognitivo del currículum y por otro lo sociocultural; en unos casos se subraya más lo primero y en otros lo segundo, mientras que en otras situaciones se intenta el equilibrio. De hecho si hablamos de adoptar una definición estaríamos considerando la de Stenhouse (1981, p. 29, en Román y Díez, 2000, p. 151) en la que "indica que un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

Así como existen múltiples definiciones de currículo, igualmente son múltiples las teorías que lo explican, mismas que se concretan en modelos como una forma de organización que permita su aproximación a la práctica. Los modelos curriculares más representativos, son el academicista, el tecnológico o conductista, el interpretativo cultural y el crítico social, para efectos de este trabajo, se adopta el enfoque propuesto por Stenhouse (1998), el cual se ubica desde una visión humanista y reconceptualista dentro del modelo interpretativo.

Stenhouse (1998) considera que son los contextos educativos los que deben configurar y remodelar el currículo en forma tal que el formato curricular es decisivo en los dos elementos fundamentales que se identifican en su teoría, es decir la *innovación curricular* y la *renovación pedagógica*.

- **Innovación curricular.**- Se visualiza al profesor como un investigador en el aula a partir de la reflexión sobre su propia acción, mediante la cual discute, modela y aplica el currículum convirtiéndolo en un marco de solución de problemas.
- **Renovación pedagógica.**- Impacta de manera decisiva en los procesos de formación de los docentes como un determinante claro para mejorar la calidad de la educación, al impactar sobre



las formas de enseñar y sobre las formas de evaluar de los docentes.

Una característica significativa de este enfoque es que el desarrollo curricular está centrado en procesos, en el que se incluyen conceptos, procedimientos y criterios de desarrollo, trata de diseñar procesos de aprendizaje novedosos, sugiriendo ideas y alternativas construidas a partir de ejemplos situacionales concretos.

Docencia. - El arribo de nuevos paradigmas educativos a mediados del siglo pasado así como los emergentes requerimientos provocados por los fenómenos de globalización recientes han dado origen a que en las últimas décadas se cuestione la función tradicional del docente y se han propuesto alternativas para cambiar el rol que debe desempeñar, esto ocurre en todos los niveles educativos y con las matizaciones necesarias para cada nivel.

Hoy en día la tarea del profesor debe dirigirse fundamentalmente hacia el alumno y su desarrollo personal y social, debe actuar de mediador en el proceso de aprendizaje de los alumnos, debe estimular y motivar, aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase; debe ser especialista en recursos y medios, clarificar y aportar valores y por último debe promover y facilitar las relaciones humanas en el aula y en la escuela.

Así pues, no es fácil hoy en día caracterizar al docente, más bien debe hablarse de cualidades y competencias generales que deben poseer los buenos docentes, por lo que es fundamental la generación de procesos de formación docente orientados al desarrollo de esas competencias y habilidades, en este sentido, se hace indispensable en nuestra institución, la evaluación continua y permanente de las características docentes a efecto de establecer estrategias que aseguren un desempeño de calidad.

La fundamentación teórica en que se basa la propuesta de evaluación en relación al aspecto docente es la denominada "habilidades para la docencia" que propone Zarzar (1993) en la que se aprecian cinco elementos del desempeño docente:

1. **Objetivos de aprendizaje.**- Se precisan dos tipos de objetivos de aprendizaje: los objetivos de tipo informativo y los objetivos de tipo formativo.
Los primeros se refieren a la información con que el alumno entra en contacto durante el curso, y definen o describen el nivel o grado de apropiación que debe de conseguir en relación con ellos,



se distinguen tres niveles de los objetivos informativos de aprendizaje: conocer, comprender y manejar los contenidos.

Los objetivos formativos se refieren a la adquisición, de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual, humano y social indispensables para la inserción del individuo en la sociedad y su desarrollo propio, se identifican en este orden los siguientes objetivos formativos: Formación intelectual, humana, social y profesional.

2. Plan de trabajo de un curso.- Se refiere por una parte, al diseño del programa de estudios explícito que debe de desarrollar el docente a partir del programa de estudios institucional (sintético) y por otra, al diseño didáctico del curso, que en términos generales debe de contener las estrategias de aprendizaje para cada tema de acuerdo a los diferentes tipos de objetivos de aprendizaje diseñados para tal efecto.
3. Encuadre del curso.- Por encuadre se define al marco dentro del cual se desarrollara el curso, incluyendo tanto aspectos de fondo como de forma. El objetivo general del encuadre es que los alumnos tengan claro qué se va a hacer, para qué se va hacer y cómo se va hacer. Se trata de establecer un acuerdo formal entre las partes que rija o norme la actividad que se desarrollará. El encuadre comprende los siguientes elementos: a) presentación de los participantes, b) análisis de expectativas, c) presentación del programa, d) plenario de acuerdos y de organización operativa, e) prueba de diagnóstico.
4. Diseño de actividades de aprendizaje.- Se refiere al diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje. Cuando se habla de formas o estilos de docencia, se alude a la manera de trabajar del profesor, el vínculo que establece con sus alumnos y al tipo de actividades de aprendizaje que instrumenta; al hacer la planeación didáctica el maestro formula tanto objetivos informativos como formativos que debe de lograr en sus alumnos a través de múltiples actividades de aprendizaje centradas en el alumno y que deben de ser diseñadas específicamente.
5. Evaluación de aprendizajes.- Se refiere a la contraparte del inciso anterior, es decir, todos los esfuerzos de aprendizaje que el



alumno realice deben de ser considerados para la evaluación. La evaluación implica un juicio de valor donde se pueden y deben de tomar en cuenta aún los elementos subjetivos, es recomendable el uso de diferentes mecanismos o evidencias de aprendizaje. Las finalidades de la evaluación son analizar en que medida se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados y valorar la metodología de trabajo en función del logro de los objetivos de aprendizaje.

b) Función escolar

Aprendizaje. - Actualmente coexisten dos grandes paradigmas educativos, el de enfoque conductista y el de enfoque cognitivo constructivista; en este último se ubica el enfoque con el cual se desarrolla la maestría en educación del anglo español.

Como es conocido, dentro del enfoque citado existen diversas corrientes, de hecho, en la práctica se ejerce una mezcla de ellas, sin embargo, para efectos del modelo se ha elegido la que hemos considerado más representativa, esta es la teoría de la asimilación de David P. Ausubel.

Uno de los conceptos más importante de la teoría de Ausubel es el de aprendizaje significativo, lo describe como un proceso mediante el cual una idea expresada en forma simbólica se relaciona de manera sustancial con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del alumno (Ausubel, 1983).

Las tres condiciones que en esta teoría se consideran necesarias para el logro de aprendizajes son:

- a) **Materiales significativos:** es preciso que el material por aprender sea potencialmente significativo, esto es, que esté organizado, que sea claro, que tenga coherencia y secuencia lógica, decisiva también es la forma de presentación que se utilice.
- b) **Conocimientos previos:** son importantes ya que permiten enlazar las estructuras cognitivas existentes con los nuevos conceptos para generar un nuevo aprendizaje.
- c) **Disposición para aprender:** Es necesario además, que el alumno manifieste una actitud positiva para relacionar el nuevo material con lo que ya sabe; el aprendizaje significativo pues, requiere una actividad cognitiva compleja, que va desde la selección de esquemas de conocimientos previos, aplicación a la nueva situación, revisión, modificación y reestructuración, hasta el establecimiento de



nuevas relaciones, para lo cual el alumno debe estar lo suficientemente motivado para lograrlo.

c) Función administrativa

Proceso administrativo. - La administración de un organismo requiere el constante ejercicio de ciertas responsabilidades directivas. A tales responsabilidades a menudo se les denomina colectivamente como las funciones de la administración o también se les conoce como las etapas del proceso administrativo. Si bien varían sus designaciones, estas funciones son ampliamente reconocidas tanto por los eruditos académicos como por los gerentes profesionales. En el presente trabajo, se empleará la terminología y definiciones de las funciones administrativas descritas por un prominente autor, Arthur G. Bedeian (1987, en De Welsch, Milton y Gordon, 1990) esencialmente en los siguientes términos:

- **Planeación.**- Es el proceso de desarrollar objetivos organizacionales y elegir un futuro curso de acción para lograrlos.
- **Organización.**- Es el proceso mediante el cual los empleados y sus labores se relacionan unos con los otros para cumplir los objetivos de la organización. Consiste en dividir el trabajo entre grupos e individuos y coordinar las actividades individuales del grupo. Organizar implica también establecer autoridad directiva.
- **Dirección.**- Comprende dos fases o subetapas:
 1. *Suministrar el personal y administrar los recursos humanos*, es el proceso de asegurar que se recluten empleados competentes, se les desarrolle y se les recompense por lograr los objetivos de la empresa. La eficaz dotación de personal y la administración de los recursos humanos implica también el establecimiento de un ambiente de trabajo en el que los empleados se sientan satisfechos.
 2. *Guía y relación interpersonal*, es el proceso de motivar a las personas (de igual nivel, superiores, subordinadas y no subordinadas) o grupos de personas para ayudar voluntaria y armónicamente en el logro de los objetivos de la empresa (designado también como dirigir o actuar)



- Control.- Es el proceso de asegurar el desempeño eficiente para alcanzar los objetivos de la empresa, implica: a) establecer metas y normas, b) comparar el desempeño medido contra las metas y normas establecidas, y c) reforzar los aciertos y corregir las fallas.

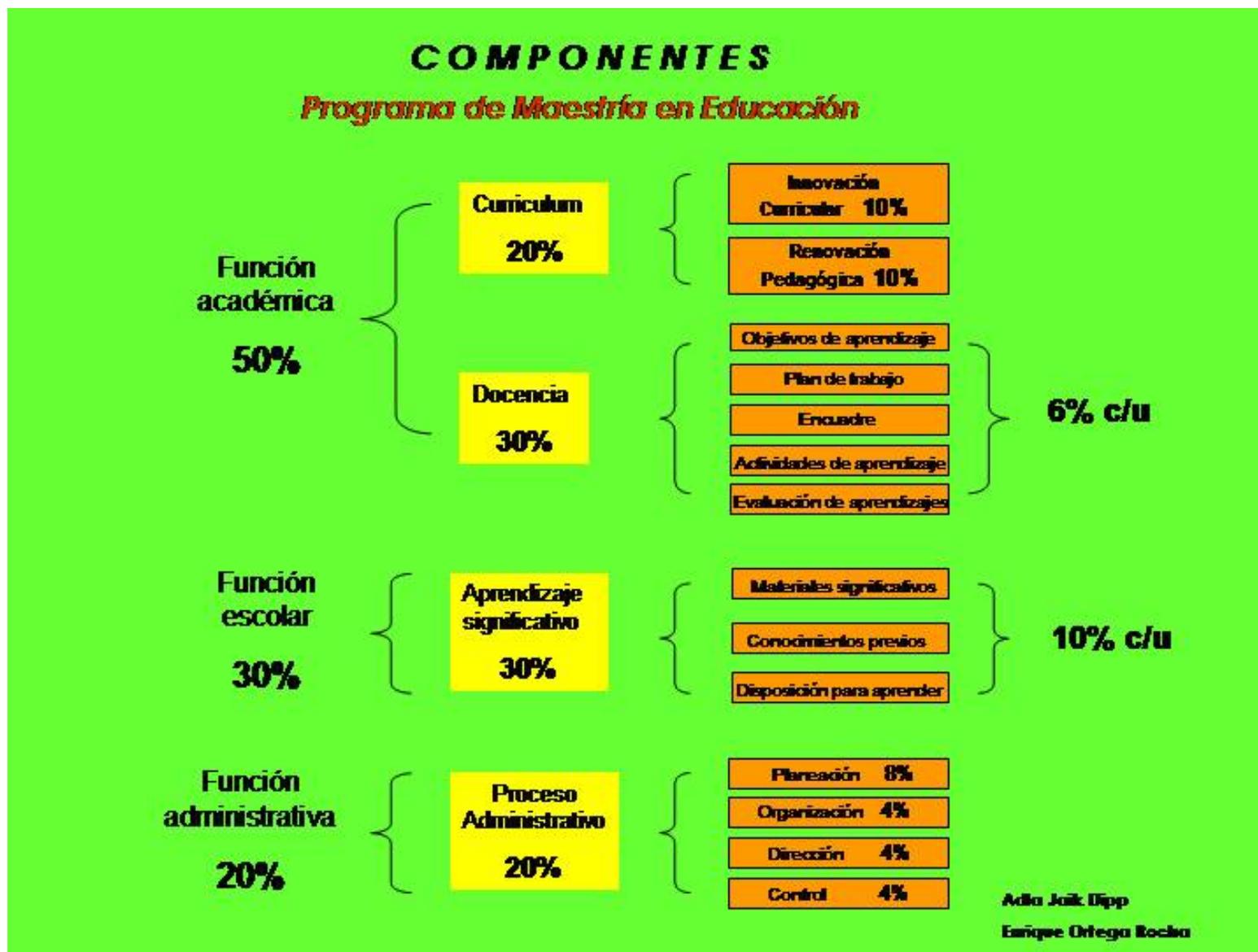
REFLEXIÓN FINAL

Hacer posible el acercamiento de una realidad concreta a un ideal institucional implica contar con una herramienta que describa en forma precisa los elementos de esa realidad y el estado que guardan en relación al referente institucional propuesto, la aportación que hace este trabajo es la construcción de un modelo que lleva a términos conceptuales y operativos las funciones que reflejan la realidad a evaluar.

El modelo está concebido con una visión integral en el sentido de que comprende la totalidad de las funciones sustantivas que se llevan a cabo en el contexto educativo y conceptualizado con un enfoque de sistemas que tiende al logro de un objetivo común mediante la interacción e interdependencia de las dimensiones que constituyen dicho modelo.

Se considera que la aplicación de este modelo dará paso a la creación de una cultura de evaluación, condición sustancial para alcanzar mayores niveles de calidad en los procesos educativos de la institución y que si bien el modelo está circunscrito a las condiciones contextuales del IUNAES podría constituirse en referente de otros modelos evaluativos.







REFERENCIAS

- Ausubel D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Colomba, N y Chanes, G. (2004), *Evaluación, nuevas concepciones*, Monografías. Com Recuperado el 4 de agosto de 2005 de, <http://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce.shtml>
- De Welsch, Hilton & Gordon. (1990). *El proceso administrativo*. México: Prentice Hall. Recuperado el 4 de agosto de 2005 de www.uas.mx/cursoswebct/presupuestos/lec1.htm
- Elola, E. & y Toranzos, L. V. (2000). *Evaluación Educativa: una aproximación conceptual*. Buenos Aires.
- Román, P. M y Díez, L. E. (2000). *Aprendizaje y currículum*. Buenos Aires: Novedades educativas 6ª Ed.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, A. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.
- Tiana, A. y Santángelo, H. (1994). *Evaluación de la calidad de la educación*. *Revista Iberoamericana de la Educación*, edit. OEI.
- Zarzar, Ch. C. (1993). *Habilidades Básicas para la docencia*. México: Patria S. A. de C. V.



LA TAREA ESCOLAR

Yadira Salazar Ramírez

En la pedagogía cotidiana existen varias actividades a realizar en el contexto escolar y en el familiar, en donde se mezclan tanto el ingenio, el profesionalismo, la vocación, la responsabilidad, la actitud y destreza de los maestros como de los alumnos y padres de familia para llevarla a cabo con toda la eficiencia y eficacia requeridas que intentan lograr la formación académica de las futuras generaciones de seres humanos, misma que cada día requiere del compromiso total de los involucrados en dicha formación, una de las actividades que ha estado causando gran polémica no sólo aquí en México, sino en todos los países desarrollados y no desarrollados es: la tarea, entendida como una actividad extraescolar.

En la práctica diaria como docente de una escuela secundaria se tiene la experiencia de que la mayoría de los estudiantes no cumplen con las tareas asignadas, ya sea por falta de conocimientos, de tiempo o simplemente de motivación para realizarlas, esto hace que disminuya bastante su rendimiento escolar y por consecuencia se logren bajas calificaciones principalmente en las materias básicas.

El presente trabajo pretende abordar el tema de la "tarea" y a partir de este concepto se tratarán varios temas relacionados con el mismo: qué piensan los grandes pedagogos sobre este tema, los padres de familia, los maestros y, por supuesto, los alumnos, cuáles son sus efectos positivos y negativos, qué tipos de trabajos escolares deben hacerse en casa, cuánto tiempo se le dedica a esta labor, cuál es el papel que desempeñan los padres de familia dentro de esta actividad y por último se concluirá con una reflexión personal.

La tarea escolar ha sido denominada actividad extraescolar y según el Diccionario de las Ciencias de la Educación es el "conjunto de estrategias concatenadas con las escolares y que coadyuvan a la integral educación de los alumnos; pero no pueden ser atendidas por la escuela en su actividad normal", la tarea ha formado parte de la vida de los estudiantes desde los comienzos de la escolarización de la humanidad, algunas veces esta práctica



ha sido aceptada y otras rechazada por maestros y padres de familia ya que ésta puede tener efectos tanto positivos y negativos en el aprendizaje y las actitudes de los alumnos.

La tarea ha ido avanzando, pedagógicamente hablando, al ritmo en que lo ha hecho la investigación educativa, en los modelos tradicionales se veía como una actividad que beneficiaba a los alumnos haciéndolos más responsables e independientes de su aprendizaje al adquirir hábitos y métodos de estudio que les serían de gran utilidad para toda su vida, pero conforme ha ido avanzando los estudios realizados acerca de cómo aprende el ser humano, se le ha dado más importancia a la actividades extraescolares que no están relacionadas con la escuela, tales como la práctica de algún deporte, aprender otro idioma, a tocar un instrumento musical, pintura, escultura, baile, etc.

Pero, ¿conviene o no que los profesores dejen tarea?, es un debate permanente entre maestros, padres de familia, pedagogos y alumnos, Garret Redmond, un prestigioso pedagogo californiano, opina que se estudie únicamente en la escuela, que las tareas para casa sólo impiden que el alumno pueda realizar actividades que le sirvan para relajarse o divertirse además que pueden ser un elemento de discriminación ya que no todos los padres tienen el mismo nivel cultural y económico suficiente para ayudar a sus hijos con la tarea.

Las tareas siempre serán objetos de críticas por todos los involucrados en ellas, los maestros argumentan que los programas están muy cargados y que la única forma de llegar a cubrirlo es con el trabajo que los alumnos realizan en casa, los padres no tienen el tiempo ni las herramientas suficientes para ponerse a ayudar a sus hijos con estos deberes, a los alumnos les parece un trabajo inútil ya que la mayoría es refuerzo de lo que se ve en clases en horario escolar normal y los grandes pedagogos no son partidarios de esta actividad. Aún así por ejemplo el Gobierno francés ha aprobado recientemente una resolución en la que se explicita que los alumnos harán en casa todas las tareas relativas a la memorización, pero no a la escritura o a la comprensión, en Gran Bretaña los alumnos trabajan los temas por su cuenta, en casa, y el contacto con los maestros es nada más para intercambiar conocimientos y dirigir el trabajo práctico fuera de las aulas, en Alemania el horario de clases es mucho menor a la media europea, los maestros cargan a los estudiantes de trabajo extra y en Estados Unidos en las escuelas se extiende el horario de permanencia de los alumnos, durante el tiempo extra se hacen los deberes que el maestro encarga para el día siguiente, con esto se les permite a los padres que cuando salgan del trabajo pasen por ellos y evitar que pases mucho tiempo con gente extraña.



Los deberes escolares para la casa son considerados por muchos como un recurso pedagógico que permite profundizar y afianzar los conocimientos adquiridos en clase, además ayudan a formar hábitos de estudio, acostumbrando al alumno al trabajo independiente y responsable. La propuesta y ejecución de actividades extra clase también ayuda a que el niño o adolescente desarrolle sus capacidades creativas y desarrolle habilidades en cuanto a la investigación. Todo ello, favorece a su pensamiento crítico y reflexivo de modo que sea el protagonista de su propio aprendizaje. La justificación para dar al estudiante tareas es una forma de satisfacer totalmente las exigencias que demanda el desarrollo integral del alumno.

Para lograr lo anterior se deben tomar en cuenta los siguientes:

Requisitos de la tarea escolar enunciados por Larroyo, Francisco (1983),

- 1) Debe ser determinada por la edad, madurez y escolaridad del alumno.
- 2) Debe ser realizable, en cuanto que pueda el estudiante ejecutarla para el día fijado por el docente.
- 3) El alumno debe solicitar y obtener la colaboración de compañeros, amigos y familiares que favorezcan el nacimiento de actitudes de apoyo.
- 4) Debe promover la autoactividad, esto significa que la tarea escolar debe impulsar al alumno para que por sí mismo ejercite su autonomía adentrándose en el modo de los valores, de las grandes realizaciones humanas.
- 5) Inducir a que los estudiantes investiguen y logren valorar por medio de reflexiones profundas sobre lo humano en toda su grandeza o en su debilidad.
- 6) Debe aspirar a conductas valiosas, la tarea escolar necesariamente debe tener un punto de partida y de llegada a la adquisición y fortalecimiento de hábitos, habilidades y actitudes valiosas que acompañan al individuo durante toda su vida.
- 7) Debe ser complemento de la clase, la tarea debe ser para culminar una acción empezada en el aula, una continuación de lo examinado.

Sin embargo, hay quienes no están de acuerdo con la manera en cómo se asignan los deberes para la casa, ya que limitan al alumno en su vida extraescolar, porque se ven limitados para realizar deportes y pasar más tiempo con la familia y los amigos. Otro aspecto importante para quienes argumentan como negativas las tareas, es la falta de participación propia del estudiante en la realización de sus tareas, puesto que en muchos casos se puede notar la intervención de padres, hermanos o terceras personas.



Las tareas para el hogar a veces se convierten en un martirio o castigo porque no responden a las necesidades ni intereses del alumno o adolescente, ya que éstas son rutinarias, extensas y contribuyen poco a su verdadera formación.

"El estudiante, al verse sometido a una presión excesiva para realizar ampulosas tareas, puede caer en tensiones psicológicas que afectan su autoestima y estabilidad emocional, ocasionando estados de angustia, inseguridad, sumisión, rechazo o rebeldía", explica el profesor Octavio Copa Herrera.

Ante lo anterior, la tarea escolar nunca será según el Diccionario Ciencias de la Educación:

- ☞ Un sustituto del profesor o de la actividad que debe realizarse en el aula.
- ☞ Un pretexto para que el alumno estudie solo, sin apoyo y fuera de la escuela.
- ☞ Para el alumno un castigo o una penalización por parte del profesor.
- ☞ Un medio forzado para adquirir conocimientos desordenados e incoherentes.
- ☞ Una acción para "completar" programas, "rellenar huecos" o estudiar en casa lo que debió examinarse en clase.
- ☞ Un obstáculo en el desarrollo del educando. La tarea debe dejar tiempo para que el estudiante sea niño o adolescente.
- ☞ Una actividad desligada de los objetivos educativos.
- ☞ Trabajo exhaustivo que el profesor no revisa.

Con la siguiente reflexión se pretende puntualizar cómo los padres de familia están involucrados en la realización de las tareas escolares.

"Si espera que su hijo tenga una buena educación, usted tiene la responsabilidad de asegurarse que su hijo se eduque, empezando en el hogar, en ciertos fundamentos", (Bush, George W.).

La participación de los padres de familia en las tareas escolares es fundamental, ya que estos deben:

1. Proporcionarles a sus hijos un lugar tranquilo y bien iluminado para hacer la tarea.
2. Poner a disposición de sus hijos los materiales necesarios.
3. Ayudar a sus hijos a aprovechar el tiempo.
4. Ser positivo respecto a la tarea.
5. Hacer sus propias tareas frente a sus hijos.
6. Orientar a sus hijos, no darle las respuestas.
7. Colaborar y hablar con el maestro.
8. No intervenir demasiado en la elaboración de las tareas.



9. Observar a sus hijos.
10. Recompensar la realización de la tarea.

La investigación científica realizada sobre este tema también revela que la participación de los padres puede tener un impacto positivo o negativo en el valor de la tarea. La participación de los padres puede ayudar a acelerar el proceso de aprendizaje de su hijo. La tarea escolar puede incluir a los padres en el proceso de enseñanza. Puede ayudar a los padres a apreciar más la educación. Puede darles la oportunidad de expresar a sus hijos actitudes positivas sobre la importancia de la obtención de buenos resultados en la escuela.

Pero la participación de los padres también puede interferir con el aprendizaje. Por ejemplo, los padres pueden confundir a los niños cuando sus métodos de enseñanza son diferentes de los que se usan en la clase. Es posible que la participación de los padres en la tarea de sus hijos impida su progreso académico cuando los padres terminan los trabajos que sus hijos son capaces de hacer por sí mismos.

Cuando las madres y los padres se interesan por la tarea de sus hijos, puede mejorarse la comunicación entre la escuela y la familia. Esto puede ayudar a aclarar para los padres lo que se espera de los estudiantes. Puede dar a los padres una buena idea de lo que los estudiantes están aprendiendo y cómo le está yendo a su hijo en la escuela.

Según indica la investigación científica, si un alumno tiene dificultades con la tarea, los padres deben intervenir prestando mucha atención. Deben esperar que el maestro solicite mayor ayuda de ellos. Si un alumno está obteniendo buenos resultados en la escuela, sus padres deben considerar la posibilidad de cambiar su forma de intervención y comenzar a apoyar las decisiones tomadas por su hijo sobre cómo hacer la tarea. Los padres deben permitir que su hijo cumpla con las tareas de manera independiente.

A manera de conclusión y de acuerdo con lo que ya se ha mencionado, la tarea escolar puede ser una manera efectiva de ayudar a los estudiantes a aprender mejor, pero para ello es necesario tener expectativas realistas respecto a los efectos de la tarea escolar porque muchos factores pueden influir en el impacto de los resultados de la tarea, sobre todo durante los primeros años de la escuela.

Las reglas y prácticas relativas a la tarea deben dar a los maestros, a la escuela y a los padres de familia la flexibilidad de tomar en cuenta las necesidades y las circunstancias particulares de aprendizaje de cada estudiante. De esa manera, se puede aprovechar al máximo los efectos positivos de la tarea y reducir al mínimo los efectos negativos mismos que



no sólo influyen en las calificaciones escolares del estudiante sino que también en su autoestima y nivel de estrés.

En la práctica pedagógica cotidiana las actividades que los estudiantes deben realizar estarán encaminadas a la formación integral de ellos mismos y la tarea es una forma de llegar a tener buenos hábitos de estudio, para ello se necesita no sólo la participación decidida, entusiasta y motivada de él mismo, sino la de los maestros y padres de familia.

REFERENCIAS

- Hernández Arriaga Maria de los Ángeles (2006). *Proyecto de innovación "La importancia del apoyo de los padres de familia en las tareas extraescolares"*, México, D. F.
- Sánchez Olvera Saúl Ulises (2005). *Propuesta de innovación de acción docente "La integración del padre al trabajo escolar"*, Chihuahua.
- Ramos Navarrete Leonor (2002). *Propuesta de innovación docente "La participación de los padres de familia en la tareas escolares a través del trabajo colegiado"*, Chihuahua.
- Diccionario de Ciencias de la Educación*, Editorial Santillana. Tomo I segunda Edición. pp. 41.
- Calderón Romero José Monserrat (2003). *Propuesta de innovación de acción docente "Estrategias para propiciar el interés en los niños en la realización de sus tareas escolares"*, Chihuahua.
- Larroyo Francisco (1983), *Ciencia de la Educación*, México, Editorial Porrúa S.A.
- White House. *Iniciativa para la excelencia en la educación de los hispanoamericanos "Consejos para los padres sobre la tarea escolar"*, disponible en URL:
<http://www.yosipuedo.gov/elementary/homework.html>
- Las Tareas. "Información para Padres y Cuidadores"*. NSW Government Schools Homework, disponible en URL:
https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/languagesupport/homework/hw_spanish.pdf#search=%22tipos%20de%20tarea%20escolar%22
- Garrido Lidia y Luján, Mónica. *Tareas escolares: ¿Instrumento de castigo o incentivo?*, disponible en URL: <https://www.lostiempos.com/oh/16-04-06/tendencias.php>
- Zapkovic v., Ramiro. *¡Tareas! Esa tortura.*, disponible en URL:
<https://www.lostiempos.com>
- Paulu, Nancy (s/d) , disponible en URL
<http://www.ed.gov/espanol/parents/academic/tareaescolar/index>.



REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO PROMOTORA DE CALIDAD EDUCATIVA

Ignacio Ramírez Ibarra

INTRODUCCIÓN.

Las grandes transformaciones del mundo entero, producto de la globalización y el crecimiento desmedido de las tecnologías y el conocimiento, aunado a la gran diversidad existente entre países y entre la misma población de un país, exige una articulación entre los sistemas educativos y las necesidades de la sociedad.

Producto de esta necesidad han surgido gran cantidad de reformas educativas a lo largo del mundo entero, siendo más marcadas en Latino América como son las reformas de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, El Salvador y México, en el que han estado surgiendo reformas, como es el caso del nivel Preescolar (Obligatorio y desarrollo de competencias en los niños), nivel medio superior (Aprendizaje Basado en Normas de Competencia) y recientemente en Secundaria la Reforma de la Educación Secundaria (R.E.S.), la cual surge a raíz de los bajos resultados obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales, como es el caso de las pruebas nacionales aplicadas en el 2003 que indican que 24% de los alumnos de tercero de secundaria tienen pobre desarrollo de sus competencias lectoras y el 50% en razonamiento formal, por otra parte casi 536,000 egresados de secundaria contestaron correctamente 60 de 128 preguntas (46.7%) del examen aplicado por el CENEVAL en el año 2003, siendo mayormente desfavorable en Matemáticas (43.7%) y Física (43.3%), complementando con los resultados de PISA, conducido por la OCDE que muestran que 28% de los estudiantes mexicanos sólo son capaces de completar tareas complejas de lectura (SEP, 2004). Teniendo como base estos antecedentes la R.E.S. se propone formar una educación secundaria que forme a los jóvenes para la construcción de una sociedad democrática, integrada, competitiva y proyectada al mundo, fortaleciendo la cobertura, la permanencia, la calidad, la equidad, la articulación y la pertinencia (SEP, 2004).

A pesar de la buena voluntad gubernamental y del esfuerzo para su implementación, y a raíz de la gran incertidumbre y confusión que presentan la mayoría de los docentes en su primera etapa de implementación surge la



inquietud de saber si realmente la Reforma de la Educación Secundaria impacta favorablemente en la calidad educativa que reciben los jóvenes del país, para lo cual se realiza el presente ensayo, el cual intentará dar respuesta a esta pregunta realizando un análisis a los aspectos que se consideran puedan influir mayormente en la calidad de educación que la sociedad tanto exige.

- a. Competencias docentes
- b. Educación integral
- c. Educación igual para todos.

COMPETENCIAS DOCENTES.

Con bastante certeza considero que el principal factor de incidencia en la calidad educativa y así lo expresan varios autores como: Benavente (2001), Cruz (2006), Tedesco (citado por Martinic, 2001) y Decibe (2003), es la profesionalización del docente, lo que implica que el docente cuente con las competencias profesionales básicas, las cuales Cruz (2006), clasifica de la siguiente manera:

COMPETENCIA PEDAGOGICA - DIDACTICA	<ol style="list-style-type: none">1. Seleccionar estrategias de aprendizaje2. Crear nuevas estrategias3. Facilitar procesos aprendizaje autónomo.4. Conocer, seleccionar, utilizar, evaluar etc. procesos de intervención didáctica5. Saber hacer y utilizar TICS.
COMPETENCIA INSTITUCIONAL	<ol style="list-style-type: none">1. Adaptarse a la realidad de la institución educativa, en lo organizacional, en lo pedagógico-curricular y en el ámbito comunitario.
COMPETENCIA PRODUCTIVA	<ol style="list-style-type: none">1. Ser productivos, para formar ciudadanos productivos.
COMPETENCIA INTERACTIVA.	<ol style="list-style-type: none">1. Relaciones formales e informales2. Se da al implementar sistemas de participación entre grupos y personas.
COMPETENCIA ESPECIFICADORA	<ol style="list-style-type: none">1. Integrar conocimientos acerca de instituciones, sujetos y disciplinas.2. Integra las 4 disciplinas anteriores.

Por consiguiente al implementar cualquier reforma curricular es de vital importancia el que el docente la conozca en todos sus aspectos y principalmente en lo pedagógico-curricular, sin embargo en la



implementación de la Reforma de la Educación Secundaria se observa que la mayoría de los docentes desconocen muchos aspectos de la R.E.S., siendo aun más marcado el aspecto pedagógico-curricular, lo que a creado una gran incertidumbre y confusión en docentes y alumnos, coincidiendo con la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública en su 2º informe de implementación en escuelas piloto durante el ciclo escolar 2005-2006, donde manifiesta que algunos de los factores que han dificultado la implementación de la reforma son: el perfil de los docentes, debido a que tienen poca claridad para diseñar secuencias didácticas y proyectos, así como poca articulación entre los temas de reflexión, desarrollo de actividades didácticas y el saber hacer con los conocimientos, y por otro lado la insuficiente capacitación recibida por los docentes, aunado a que no se cuentan con recursos para brindar una asesoría sistémica a los maestros, ya que una asesoría es fundamental y positiva para el logro de una educación de calidad, siempre y cuando este bien sistematizada.

En la escuela secundaria gran cantidad de profesores cuentan con una formación inicial carente de competencias profesionales básicas, primero por que un considerable numero de maestros son egresados de escuelas no formadoras de docentes, y segundo por la falta de profesionalismo en muchos otros, manifestando practicas pedagógicas poco calificadas; escasas practicas de planificación, gestión y evaluación colaborativa y sobre todo ausencia de incentivos para una mayor profesionalización docente, que han provocado respuestas rutinarias a nuevas situaciones tan complejas, y que influyen de manera negativa en los logros de aprendizaje de calidad en los alumnos de secundaria. Todo esto aunado a que los equipos que promueven la reforma no tienen las competencias para construir consensos bien sistematizados en torno a los enfoques y acciones que se pretenden implementar.

A lo largo de la historia y concordando con Cruz (2006), reformas implementadas en México y el mundo, han reducido al docente a una categoría de técnico ejecutor, encargándose de ejecutar acciones y objetivos propuestos por expertos totalmente ajenas a la realidad de la vida áulica, congeniando con el modelo propuesto en la Reforma de la Educación Secundaria en el que el docente es un ejecutor de los programas curriculares propuestos, dejándole poco campo a su creatividad, investigación y sobre todo profesionalización.

Todo esto refleja la situación actual que se vive en la mayor parte de las escuelas de nivel secundaria, donde existe una gran incertidumbre y confusión en los docentes y directivos al no saber vincular los aspectos



teóricos de la reforma con los prácticos (el saber hacer), ocasionando, hasta hoy un retroceso en el aprendizaje de los alumnos y un desánimo en los padres de familia al no observar esa educación de calidad que tanto demanda la sociedad.

EDUCACIÓN INTEGRAL.

Uno de los aspectos de mayor influencia en la calidad educativa de un sistema educativo de cualquier país es lograr en los jóvenes un aprendizaje integral, en el que se involucren aspectos exógenos del alumno; comunidad; padres de familia; profesionalización docente; gestión escolar; correlación entre asignaturas; recursos y trabajo colaborativo entre maestros, directivos y alumnos, entre otros.

Originalmente la Reforma de la Educación Secundaria (RES) tenía como nombre Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), al cual se le extrajo el término "Integral", quedando solamente como Reforma de la Educación Secundaria (RES), dándole un aspecto fragmentado e incoherente a la reforma curricular, ya que contempla una integración entre asignaturas, docentes y subsistemas (Preescolar - Primaria - Secundaria - Preparatoria), dejando excluidos muchos aspectos que le dan fortaleza a una integración efectiva, y por otra parte no contempla un procedimiento sistematizado del como realizar esta integración, creando una gran incertidumbre en docentes, directivos y alumnos, aunado a la fragmentación que propone de las asignaturas académicas de las tecnológicas, y en general la estructura organizativa de la secundaria al dividir cada rama general en varias asignaturas, rompiendo con la estructura cognitiva que trae el niño de la educación Primaria, de la misma manera con el afán de hacer una abstracción de los contenidos obstaculiza explorar y explotar el potencial de los jóvenes impidiéndoles que la escuela sea un espacio formativo y de vida juvenil.

Coincidiendo con Cruz (2006) en que los sistemas que operan bajo estos principios conducen a aprendizajes con una pronta obsolescencia, abstracción e incoherencia, recalcando que se han logrado avances en el desarrollo de algunos mecanismos de interacción, pero persiste la tendencia de la mayoría de los docentes a implementar estrategias formales y rígidas, desarrolladas a partir de modelos institucionales que establecen secuencias y tiempos de acreditación ajenos al control del docente, repercutiendo de manera negativa en la calidad educativa que se pretende lograr en los jóvenes del país.

En lo que respecta a la integración de los diferentes niveles educativos, la Reforma de la Educación Secundaria promueve una mayor



articulación entre niveles, mediante una organización de contenidos en ejes temáticos para los tres niveles de educación básica, sin embargo no contempla ninguna estrategia bien sistematizada de cómo realizarlo en Secundaria, coincidiendo con Cruz (2006) al mencionar que si se planean cambios en la forma de organizar el currículo, dándole un enfoque que favorezca la integración en algunos niveles habrá que determinar con que criterios se llevara a cabo.

Por otra parte los programas de cada nivel educativo no manifiestan relación ni secuencia alguna, conviniendo con Braslavsky, (citada por SEP, 2006), en que los alumnos y alumnas a causa de lo antes mencionado atraviesen por cortes abruptos entre modelos institucionales creados con diferentes finalidades para niveles diferentes.

Teniendo en cuenta que la Reforma no contempla los aspectos exógenos del alumno, como es el capital cultural y económico en el que se desenvuelve familiarmente el joven, concordando en este aspecto con Tedesco, (citado por Martinic, 2001), en que para obtener logros de calidad es necesario contemplar los aspectos externos del alumno, como aprendizajes primarios, códigos, hábitos, situación económica y destrezas en su ambiente familiar y social, y de esta manera trabajar de manera integral los diferentes actores del proceso educativo para producir cambios en la realidad extra-escuela y contribuir así a las condiciones que requiere una educación de calidad.

EDUCACIÓN IGUAL PARA TODOS

Este mundo tan cambiante y diversificado exige que la educación que se ofrece a los jóvenes sea acorde a las nuevas tendencias mundiales y nacionales, en los que se atienda la diversidad mundial, nacional e individual, sin embargo se congenia con Cruz (2006) al observar que la tendencia de los sistemas educativos es afianzar el nuevo orden económico, político y sociocultural globalizado, tendientes por medio del desarrollo de competencias a una estandarización en países e individuos completamente diferentes.

Con el fin de lograr una articulación pedagógica y organizativa de la educación secundaria con las exigencias económicas y políticas de México, se propone la Reforma de la Educación Secundaria, en la que se visualiza la intención de construir una plataforma general, común y de calidad para todos los jóvenes del país y lograr en ellos un perfil similar a pesar de la gran diversidad de alumnos existentes.

Al considerar un currículo y perfil común para todos los jóvenes del país y en el que se contempla la diversificación, no parece suficiente para



lograr la educación de calidad que el país exige, ya que considero al igual que Benavente (2001), que una propuesta como esta al contemplar un perfil y una educación igual para todos frena la principal expectativa que tienen los jóvenes "que se les permita desarrollar y explotar todo su potencial (UNESCO, citada por SEP, 2006)", pudiendo ocasionar en el joven un descontrol ante una selva de información sin sentido y una desmotivación en los alumnos más capacitados. Una desmotivación que repercutiría directamente en la calidad educativa, teniendo en cuenta que para obtener un equilibrio cognitivo en todos los educandos es necesario que los más capacitados disminuyan o se estanquen en su aprendizaje, para que los alumnos más atrasados puedan lograr este equilibrio, a lo que Benavente (2001), denomina "principio de comprensibilidad", ya que "rebaja los niveles de exigencia y no admite opciones, obligando a todos a llevar el mismo itinerario formativo".

Concluyendo en concordancia con él mismo, al mencionar que una educación basada completamente en el constructivismo como es la que se pretende en la Reforma de la Educación Secundaria, solo ha dado resultados cuando el profesor tiene una sólida preparación y los alumnos desean de verdad aprender y que en una enseñanza masificada y permisiva, en la que predominen los aspectos lúdicos sobre una pedagogía del esfuerzo en el que los niveles de exigencia son mínimos han ocasionado la frustración de los docentes que desean de verdad enseñar y de los alumnos que acuden a la escuela con la intención de aprender, repercutiendo en un fracaso escolar o baja calidad educativa.

A MANERA DE CIERRE.

Como se ha observado la voluntad política manifiesta al implementar la Reforma de la Educación Secundaria al apostar por las instituciones educativas y los docentes como elementos determinantes para mejorar la calidad educativa, se puede traducir en una utopía, ya que en los aspectos analizados se refleja una gran incongruencia en lo que se estipula en la reforma y lo que realmente se articula en la practica. En lo concerniente a la competencia docente, la falta de competencias profesionales en los maestros y principalmente en lo concerniente a la reforma curricular es manifiesta, agravándose por el hecho de que en Durango no se cuentan con propuestas de superación sistémicas que permitan ofrecer a los docentes del Estado una visión teórica y practica que les propicie el desarrollo de competencias profesionales (Cruz, 2006), considerando que el primer paso e imprescindible de la implementación de cualquier reforma es la capacitación de los actores principales y así enfrentar los cambios con mayor decisión y



seguridad; en el rubro de lograr una educación integral, esta debe ser contemplada como un factor determinante en la calidad educativa y por lo tanto plasmar estrategias sistematizadas para que el docente pueda vincular la teoría con la práctica, considerando que el integrar varios factores es un aspecto que requiere mucha capacitación y esfuerzo técnico y humano. Referente a la educación igual para todos en un país tan diversificado cultural, étnica y económicamente se traduce en un aspecto utópico, ya que cada individuo tiene habilidades y expectativas diferentes, y el implementar una reforma tan lineal puede provocar una desmotivación o truncamiento de potencialidades en algunos alumnos.

Considerando estos factores como determinantes en la calidad educativa, se puede afirmar que la Reforma de la Educación Secundaria no es promotora de la calidad educativa que México tanto exige, y por consiguiente su viabilidad a corto plazo es muy poco probable, aunando en que la reforma será holística e influyente en la calidad educativa en la medida en que reúna multitud de factores, como es la descentralización; la profesionalización docente y directiva; la evaluación externa; entre otros, pero principalmente la disposición y buena voluntad de cada uno de los actores que intervienen en el proceso educativo para que de esta manera se influya en la educación de calidad que la sociedad tanto demanda.

REFERENCIAS

- Benavente Barreda. José María (2001). *Mitos de la reforma educativa de los noventa en España*. Revista Iberoamericana de Educación #27. Organización de Estado Iberoamericanos. Disponible en <http://www.benavente%20mitos>
- Cruz García Rolando (2006). *La formación docente y sus competencias*. Antología. Instituto Universitario Anglo Español. Durango. México.
- Decibe Susana (2003). *Educación básica: Las reformas pendientes*. Revista Iberoamericana de Educación # 31. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en <http://www.Decibe%20educación%20basica>
- Martinic Sergio (2001). *Reformas educativas: mitos y realidades, conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación #27. Organización de Estado Iberoamericanos. Disponible en <http://www.martinic%20conflictos%20politicos>.



- SEP (2006). *El papel de los Directivos y Supervisores Escolares en el apoyo a la implementación del plan de estudios 2006*. Guía de trabajo y antología. México.
- SEP (2006). *Plan de Estudios 2006*. México.
- SEP (2004). *Reforma integral de la Educación Secundaria: ¿Por qué es necesario reformar la Educación Secundaria?* México.
- Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular (2006). *Informe Nacional de Avance: 2º periodo de seguimiento de la Reforma de la Educación secundaria*. México. SEP

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES



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 20



SUGERENCIAS EN LA INTERNET

REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DURANGUENSE Vol. 2, No. 6

<http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/invedu06.pdf>

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

¿Cómo valorar un coeficiente de confiabilidad? (*Arturo Barraza Macías*)

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Condiciones socioeconómicas y demográficas de los alumnos como determinantes en el aprendizaje (*Raymundo Carrasco Soto*)

La lectura y la escritura en la escuela preescolar mexicana. Dimensión historiográfica (*Martha Remedios Rivas González*)

La planeación didáctica en la escuela primaria (*Flavio Ortega Muñoz*)

El análisis del discurso de Foucault (*Cecilia Navia Antezana*)

Síndrome de Burnout. Un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango (*Arturo Barraza Macías, Raymundo Carrasco Soto y Martha Graciela Arreola Corral*)

Estructura organizacional y formación docente. Una propuesta para mejorar la función organizativa del director de escuela primaria (*Guadalupe del Carmen Monreal Nájera*)

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

El modelo VARK. Instrumento diseñado para identificar estilos de enseñanza-aprendizaje (*José René García Nájera*)

Cuestionario sobre necesidades de formación de docentes universitarios en un modelo de aprender a aprender (*Alejandra Méndez Zuñiga*)

MAGISTER DIXIT

Las reformas en educación básica (*Pamela Alejandra Galindo Briceño, Claudia Melina Valencia Serrano, Xhanira Muñoz Saldaña, Isidoro Medina Vázquez y Edgar Jesús Almaraz Rodríguez*)

DOSSIER

Autoevaluación institucional