

VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 2, Número 5, Mayo de 2008

CONTENIDO

La evaluación educativa: un modo de vida escolar (p. 3)

Manuel Ortega Muñoz

Competencias de un docente de educación media superior para propiciar en sus alumnos el aprender a aprender (p. 9)

Arturo Barraza Macías

Jesús Silerio Quiñónez

La innovación educativa. Del proyecto a la realidad (p.18)

Gala Silvia Alvarado Calderón

El taller como modalidad de trabajo en el campo de la formación de docentes (p. 30)

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

La educación superior: su historia, rostro y vicisitudes (p.37)

Delia Inés Ceniceros Cázares

Ilustraciones

Antonio Ruiz

Normas para colaboradores (p. 54)

Sugerencias en la Internet (p. 55)



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

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

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español, Calle Victoria No. 147 Nte.

Tels. 618-8117811 y 618 8127226
e-mail: iunaes@yahoo.com.mx



**INSTITUTO
UNIVERSITARIO ANGLO
ESPAÑOL**

DIRECTORIO

Directora General
Alia Lorena Ibarra Ávalos

Directora Académica
de Posgrado
Adla Jaik Dipp

**REVISTA
VISIÓN EDUCATIVA IUNAES**

DIRECTOR

Arturo Barraza Macías

CONSEJO EDITORIAL

Enrique Ortega Rocha
*Instituto Universitario
Anglo Español*

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

Alejandra Méndez Zúñiga
*Universidad Pedagógica
de Durango*

Raymundo Carrasco Soto
*Universidad Juárez del
Estado de Durango*

Jesús Manuel Luna Espinoza
*Colegio de Bachilleres del
Estado de Durango (COBAED)*



LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: UN MODO DE VIDA ESCOLAR

Manuel Ortega Muñoz

El hablar de evaluación es referirnos al elemento más importante en el proceso de cumplimiento de los objetivos de toda institución. El apreciar los alcances y/o deficiencias que hemos tenido al desarrollar un programa, actividad o práctica docente, nos permitirá revisar, analizar, idear e introducir nuevas estrategias o métodos de ejecución con el fin de concretar los objetivos previstos y poder ofrecer una educación de calidad.

La evaluación es fundamental en todo sistema educativo. Es de gran importancia que nuestra educación sea evaluada, con esto hablo de evaluar a las autoridades, evaluar a los directivos, evaluar a los padres de familia, evaluar a los maestros y evaluar a los alumnos. El valorar el actuar de cada uno de los componentes de la comunidad educativa es una necesidad imperiosa, ya que si alguna de estas piezas no hace o no está haciendo bien su labor, la maquinaria educativa no funcionará de la mejor manera según lo planeado y por supuesto, no responderá a las tan sentidas demandas sociales de crecimiento y desarrollo.

Hay que tener bien claro que la evaluación, en cualquier sentido, deberá tender siempre hacia la mejora y no hacia la reprobación.

La evaluación no debe ser considerada como una acción de control o fiscalización, es un proceso que permite a los distintos actores... adquirir experiencia de lo planificado y ejecutado para tomar decisiones que optimicen la gestión del programa o proyecto y garanticen mejores resultados e impactos. (UNICEF, 1992, en Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente 2004 s/p)

Resulta prioritario crearnos una cultura de la evaluación, entendido el término cultura como un modo de vida (Real academia de la Lengua Española, 2008), una cultura de estimación de lo que se está haciendo, cómo se está haciendo, qué está bien y qué está mal, pero sobre todo, dónde, cómo y qué podemos mejorar,



con el fin de cumplir de forma eficaz y eficiente con todo aquello que nos hemos propuesto alcanzar.

El ejercicio cotidiano de la evaluación, servirá para hacer un alto en el andar, pero no en el sentido de detenernos, sino de hacer una pausa para verificar que seguimos recorriendo ese mismo camino que nos habíamos trazado al inicio.

La importancia de la evaluación en cualquier ámbito es ineludible, de aquí todos aquellos que se han preocupado por su estudio, desde grandes investigadores, dependencias nacionales, hasta organismos de influencia mundial, sobre lo cual se exponen los siguientes ejemplos: La UNICEF (1992, en Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente 2004 s/p) define a la evaluación como:

Un proceso que procura determinar, de manera más sistemática y objetiva posible, la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de actividades a la luz de los objetivos específicos. Constituye una herramienta administrativa de aprendizaje y un proceso organizativo orientado a la acción para mejorar tanto las actividades en marcha, como la planificación, programación y toma de decisiones futuras.

De igual forma, Popham (1990), define a la evaluación como una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo.

Asimismo, Forns (1980 p. 108) nos dice que la evaluación es "estimar cuantitativamente y cualitativamente el valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos".

Y para finalizar con este recorrido, una conceptualización de pocas palabras pero de gran contenido: la evaluación es "comparar lo deseado con lo realizado" (Alfaro, 1990 p. 70).

Estos conceptos, si bien es cierto, con algunas variantes, nos expresan la valía que tiene la evaluación en su práctica y, por ende, resulta imprescindible que nos apropiarnos de ella como todo un modo de vida escolar.



El considerar a la evaluación como un modo de vida escolar, explicando todo su proceso, nos lleva a evocar los conceptos de Nirenberg (2000 p. 32), la cual dice que la evaluación:

Es un proceso o conjunto de actividades programadas de reflexión sobre la acción, apoyado con procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, los resultados e impactos de un programa (de acción) y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan revisar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras.

Es decir, se trata de todo un conjunto de fases: intervención, identificación y verificación de aquello que se ha programado y comprometido a realizar, sobre los cuales se obtendrá información de gran importancia, con el afán de llegar a la toma de decisiones acerca de su efectivo funcionamiento o modificación en el plan de acción institucional.

Al analizar el punto total de este ensayo, haremos un recuento de algunas ideas y conceptos sobre la evaluación educativa.

Como ya se mencionó anteriormente, la evaluación vista siempre como la acción para la mejora, está en posibilidades de ofrecer a nuestras instituciones educativas, las herramientas e instrumentos necesarios para una eficaz toma de decisiones e ir avanzando en el logro de sus propósitos educativos, es decir, conseguir abatir sus carencias y responder a sus intereses, porque no hay que olvidar que una educación de calidad es el pilar fundamental por el cual toda sociedad llegará al desarrollo y a la mejor forma de satisfacción de sus necesidades.

Para entender y tener bien claro esta evaluación educativa, Lafourcade (1977 s/p), nos dice que es la "etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación".

En este mismo sentido, García (1989), define a la evaluación educativa como una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento



de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.

Otra definición, es la que nos presenta Álvarez (2001, p. 51), el cual dice que "la evaluación educativa es esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos".

Como conclusión a las anteriores definiciones y en apoyo a las mismas, Stenhouse (1984, en Santos Guerra, 1998), menciona que:

Evaluar es comprender y, obviamente, la comprensión conduce al cambio, habrá que concluir que la evaluación no produce precisamente comprensión del proceso sino sólo medición de resultados. De la evaluación no se deriva solamente el etiquetado del alumno como fracasado o triunfador. De la evaluación se pueden extraer muchas consecuencias para el conocimiento, el debate y la mejora de la realidad.

Ese sentido de comprensión de la evaluación educativa, destacado por Stenhouse, es fiel a las ideas expresadas en los materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar elaborados por la Secretaría de Educación del Estado de Durango (2005 p. 30), los cuales dicen que:

La evaluación pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento de la escuela en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que esté generando

La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son. Lo cual hace necesario saber cómo son realmente.

Como cierre de la anterior revisión de conceptos e ideas podemos decir que la evaluación educativa al igual que la evaluación en su sentido general, puede virar hacia diversas intenciones: el logro de objetivos, el examen de una situación o el efecto de una actividad, pero lo importante será, no olvidar que esta evaluación nos ofrecerá una visión completa y objetiva de lo que estamos



haciendo, con el fin de observar qué estamos haciendo bien y qué podemos mejorar dentro del complejo mundo de las instituciones educativas.

CONCLUSIONES

Por principio de cuentas, no hay que olvidar que la evaluación representa la parte más importante del proceso o puesta en práctica de un trabajo, tarea, actividad, programa, etc., previsto en la escuela.

La evaluación no sólo debe ejecutarse al final de un proceso, por el contrario, ésta deberá aparecer constantemente a lo largo de los pasos a realizar en una tarea, actividad, programa, trabajo educativo, etc., pero además, la evaluación, debió ser el motivante para la elección y realización de tal o cual acción.

La evaluación educativa representa la visión de la realidad de la escuela en su quehacer educativo.

Cada uno de los integrantes del sistema educativo debe de ser susceptible de evaluación, dado que obtener y ofrecer una educación de calidad es responsabilidad de todos quienes somos parte de él.

La cultura de la evaluación se debe de vivir de forma natural y cotidiana dentro de los centros educativos.

La evaluación siempre y bajo cualquier circunstancia, debe de representar un medio para la mejora y no para la reprobación.

La evaluación debe de constituirse en todo un modo de vida para cada una de las instituciones educativas preocupadas y ocupadas en otorgarles a sus alumnos una educación integral y de calidad que satisfaga las necesidades e intereses sociales.

REFERENCIAS

Alfaro Maria Elena. (1990). *Aspectos prácticos del proceso de programación y evaluación*. Documentación Social. Nº 81. Madrid.



- Álvarez Méndez Juan Manuel. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata. Madrid.
- Nirenberg Olga, Brawerman Josette y Ruiz Violeta. (2000). *Evaluar para la transformación*. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Argentina, Paidós (Tramas Sociales).
- Forns, M. (1980). *La evaluación del Aprendizaje*. Horsori. Barcelona.
- García Ramos Juan Manuel. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Lafourcade Pedro. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Cincel. Madrid.
- Popham James. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Anaya: Madrid.
- Real Academia de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. España. Disponible en www.rae.es Consultado el 1 de mayo de 2008.
- Secretaría de Educación del Estado de Durango. (2005). Coordinación General Estatal del Programa Escuelas de Calidad. Materiales de apoyo para intervenir en la gestión escolar. *Un plan para mejorar la gestión de nuestra escuela*.
- Stenhouse, Lawrence. (1984). En Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Colección Respuestas Educativas. Argentina.
- UNICEF, (1992). En Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente 2004 s/p. *Jornada de capacitación para la elaboración de los planes de acción y aplicación año 2004*. Caracas, Venezuela.

Ilustración 1 Ángela





COMPETENCIAS DE UN DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PARA PROPICIAR EN SU ALUMNOS EL APRENDER A APRENDER

*Arturo Barraza Macías
Jesús Silerio Quiñonez*

INTRODUCCIÓN

A partir de la aparición y desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), y su impacto en el almacenamiento, transferencia y recuperación de la información, a nuestra sociedad se le ha caracterizado como la sociedad del conocimiento, sin embargo, más allá de la denominación, el principal reto que esta situación acarrea es lograr una distribución equitativa del conocimiento como derecho humano básico de todo individuo.

La estrategia fundamental para lograr una distribución equitativa del conocimiento es la educación, en todos sus niveles y modalidades; para lograr este objetivo los docentes deben tratar de desarrollar en sus alumnos las siguientes competencias (Ademar, 2006):

- Aprender a Aprender
- Aprender a convivir
- Aprender a emprender

De estas tres competencias, es sin lugar a dudas la de aprender a aprender la que adquiere mayor relevancia, en ese sentido los docentes están comprometidos a desarrollar en sus alumnos la competencia de aprender a aprender para que se puedan insertar a la sociedad del conocimiento con las habilidades necesarias para su crecimiento y desarrollo.

Curricularmente el Sistema Educativo, en lo general, y el nivel de educación media superior, en lo particular, han dado grandes pasos para promover en el alumno la competencia de aprender a aprender, como queda de manifiesto en el hecho de que los diseños de los programas se han realizado con base a competencias y se ha integrado el enfoque cognoscitivista como fundamento de la actuación docente. Sin embargo, para que estos avances curriculares den



los frutos correspondientes es necesario que sus objetivos y contenidos se concreten en la práctica profesional de los docentes.

En el caso de los profesores de educación media superior, en lo general, y de los profesores del Colegio de Bachilleres y de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en lo particular, esta tarea de concreción se ha dificultado enormemente al no haber recibido una adecuada formación para trabajar bajo un enfoque por competencias.

Bajo este contexto creemos que es necesario brindar una formación, a los profesores de educación media superior, que les permita desarrollar las competencias docentes necesarias para propiciar en sus alumnos la construcción de la competencia de aprender a aprender.

Ante esta situación surge la pregunta que guía la presente ponencia y a la cual intentaremos responder en los siguientes apartados:

¿Cuáles son las competencias que se deben formar en los docentes de educación media superior para que puedan propiciar en sus alumnos la competencia de aprender a aprender?

LAS COMPETENCIAS DOCENTES

La respuesta a la pregunta que guía la elaboración de esta ponencia ya ha sido contestada en lo general y un ejemplo de esto es la propuesta de Cano (2005), quien afirma que el docente necesita en la actualidad desarrollar las siguientes competencias:

- 1.- Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
- 2.- Capacidad de comunicación
- 3.- Capacidad de trabajar en equipo
- 4.- Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
- 5.- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- 6.- Habilidad para desarrollar un autoconcepto positivo y ajustado
- 7.- Habilidad para la autoevaluación constante de sus acciones.



Más allá de la pertinencia o no de esta clasificación, creemos que un denominador común en ésta y otras propuestas es su carácter general, por lo que creemos necesario distanciarnos de ellas y centrarnos exclusivamente en las competencias docentes de orden didáctico metodológico que consideramos son las que directamente están relacionadas con la promoción de competencias en los alumnos.

Para poder precisar cuáles son las competencias de orden didáctico metodológico que deben de formarse en los profesores de educación media superior nuestro punto de partida es seleccionar las metodologías que el docente debe aprender a manejar para lograr desarrollar en sus alumnos la competencia de aprender a aprender.

De Miguel (2005) identifica siete modalidades educativas y siete métodos de enseñanza para desarrollar competencias en los alumnos.

Las modalidades educativas que permitirían el desarrollo de competencias en los alumnos serían las siguientes:

- Clases teóricas
- Seminarios y talleres
- Clases prácticas
- Prácticas externas
- Tutorías
- Estudio y trabajo en grupo
- Estudio y trabajo autónomo del alumno

Por su parte los métodos de enseñanza que permitirían desarrollar competencias en los alumnos serían:

- Lección magistral
- Estudio de Casos
- Resolución de ejercicios y problemas
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje orientado a proyectos
- Aprendizaje cooperativo
- Contrato de aprendizaje.



Por la orientación de la presente ponencia nuestra atención está centrado en los métodos, de los cuales abordaremos solamente cuatro que consideramos son los que tienen una mayor repercusión a la hora de trabajar con nuestros alumnos, nos referimos al Estudio de Casos, al Aprendizaje Basado en Problemas, al Aprendizaje Orientado al Proyectos (de aquí en adelante se le identificará como Método de Proyectos) y el Aprendizaje Cooperativo.

Queda fuera de la presente ponencia realizar una introducción a estos métodos por lo que solamente nos concretaremos definirlos, en un primer momento, y posteriormente establecer las competencias en las que los profesores de educación media superior deben de ser formados para poder trabajar adecuadamente con ellos.

LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA DESARROLLAR EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

Como se comentó en párrafos anteriores nuestra atención está centrada solamente en cuatro métodos que a continuación nos permitimos definir

a) Estudio de caso

Cirigliano y Valleverde (citados por Mendoza, 2003) afirman que el método de estudio de casos puede ser definido como "la acción mediante la cual el grupo estudia analíticamente y exhaustivamente el "caso" dado con todos los detalles, para extraer conclusiones ilustrativas" (p. 17). Una de las características centrales de este tipo de estudio es que cada uno de los miembros puede aportar una solución diferente de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones, es decir, no hay una única solución al caso.

b) Aprendizaje cooperativo

El Método del Aprendizaje Cooperativo plantea como premisa central para su implementación la necesidad de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, En una situación de aprendizaje cooperativo los alumnos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El Método de Aprendizaje Cooperativo es "el



empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás". (Johnson, Jhonson y Holubec, 1999; p. 14)

c) Método de proyectos

Este método nace de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje, aplicando en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clases. El Método de Proyectos "busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras". (ITESM, s/f; p. 3)

d) Aprendizaje basado en problemas

En el Método del Aprendizaje Basado en Problemas el alumno tiene que aprender por sí mismo los conceptos necesarios para resolver un problema, "pero además tiene que desarrollar las habilidades lógicas, creativas y de investigación que se requieren para relacionar y evaluar la información obtenida". (Espíndola, 2000; p.138).

En este método los problemas se plantean no como complemento a un aprendizaje teórico sino como el fundamento mismo de un aprendizaje que articula conocimientos teóricos y prácticos.

COMPETENCIAS DOCENTES NECESARIAS PARA DESARROLLAR EN LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

A continuación presentamos las competencias docentes que son necesarias desarrollar en los profesores de educación media superior para que estos puedan utilizar los métodos de enseñanza ya mencionados que permitirían lograr que sus alumnos desarrollen la competencia de aprender a aprender.



a) Estudio de caso

El profesor de educación media superior, a partir de su formación en el método de estudio de casos, construirá las siguientes competencias:

1.- Buscar, seleccionar y/o adaptar informes de casos ya preexistentes que posibiliten el logro de sus objetivos de aprendizaje.

2.- Redactar informes de casos. (Para el desarrollo de esta competencia, de orden general, el profesor construirá las siguientes competencias específicas:)

2.1.- Determinar el tipo de caso que se requiere en función de los objetivos de aprendizaje, condiciones del curso y edad y experiencia previa de los alumnos.

2.2.- Establecer claramente la problemática específica que se desea abordar.

2.3.- Recabar los datos necesarios para el informe de caso.

b) Aprendizaje cooperativo

El profesor de educación media superior, a partir de su formación en el método de aprendizaje cooperativo, construirá las siguientes competencias, en cada una de las dos dimensiones que comprende el trabajo con este método:

Dimensión: decisiones previas

- Seleccionar los materiales y objetivos didácticos pertinentes para el desarrollo del aprendizaje cooperativo.
- Conformar los grupos de tal manera que se propicie la cooperación entre los alumnos.
- Establecer la disposición más adecuada del aula para facilitar la cooperación entre los alumnos.
- Asignar los roles que posibiliten el trabajo cooperativo de los equipos.

Dimensión: la ejecución de tareas y el trabajo en equipo

- Explicar, al grupo, en lo general, y a cada equipo, en lo particular, la tarea académica a desarrollar.
- Fomentar la interdependencia positiva en el trabajo por equipos.



- Reforzar las conductas deseables para el adecuado funcionamiento de los equipos.

c) Método de proyectos

El profesor de educación media superior, a partir de su formación en el método de proyectos, construirá las siguientes competencias:

- Planear un proyecto tomando como base su duración, complejidad, tecnología, alcance y apoyo.
- Definir las metas del proyecto
- Establecer los objetivos específicos de aprendizaje de los alumnos
- Establecer las preguntas guías que conduzcan al logro de los objetivos del proyectos.
- Determinar las subpreguntas y actividades potenciales derivadas de ellas.
- Seleccionar los productos que construirán los alumnos
- Orientar la construcción en bloque de las actividades de aprendizaje de manera que lleven a los alumnos a alcanzar a contenidos de conocimientos, de desarrollo de habilidades y de resultados de procesos.
- Brindar el apoyo instruccional necesario para guiar el aprendizaje de los alumnos
- Crear ambientes de aprendizaje para elevar el interés de los alumnos por el proyecto.
- Proveer los recursos de información y las herramientas tecnológicas para que los alumnos puedan desarrollar los productos del proyecto.

d) Aprendizaje Basado en Problemas

El profesor de educación media superior, a partir de su formación en el método de Aprendizaje Basado en problemas, construirá las siguientes competencias:

- Plantear una situación problemática que desencadene la acción del alumno.
- Seleccionar la información con el grado de concreción adecuada que permita la apertura a un pensamiento divergente.



- Diseñar estrategias que permitan la generación de hipótesis de una manera creativa.
- Promover el uso de estrategias de indagación, sean éstas de carácter idiosincrático o convencionales.
- Coordinar al grupo de alumnos para logra la adecuada reformulación del problema.

CONCLUSIONES

En la presente ponencia hemos partido de reconocer que los profesores de educación media superior necesitan tener una formación en competencias para favorecer en sus alumnos la competencia de aprender a aprender.

En nuestro caso particular hemos considerado que las competencias que deben desarrollar los docentes deben de ser de orden didáctico metodológico. En ese sentido, a partir de los cuatro métodos que consideramos los más idóneos, hemos establecido un conjunto de competencias a desarrollar en cada profesor.

Para terminar esta ponencia, y partiendo de las competencias ya establecidas, solamente nos queda afirmar que en el desarrollo de estas competencias se deben privilegiar los métodos y modalidades educativas orientados a la práctica (primer caso), o en su defecto, orientados a la articulación de la teoría y la práctica (segundo caso).

En el primer caso la formación que se brinde a los profesores de educación media superior debería de responder a las siguientes modalidades y métodos educativos: clases prácticas, prácticas externas, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje orientado a proyectos.

En el segundo caso la formación que se brinde a los profesores de educación media superior debería de responder a las siguientes modalidades y métodos educativos: seminarios y talleres, estudio y trabajo en grupo, estudio y trabajo autónomo del alumno, aprendizaje cooperativo y contrato de aprendizaje.



En cualquiera de los dos casos no se debe de perder de vista las competencias que se intentan formar en los docentes y que en esta ponencia hemos mencionado.

REFERENCIAS

Cano Elena (2005), *Cómo mejorar las competencias de los docentes*, Barcelona, España, Grao.

De Miguel Díaz Mario (2005), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, Universidad de Oviedo.

Espíndola Castro José Luis (2000), *Reingeniería educativa*, México, Pax Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (s/f), *El método de proyectos como técnica didáctica*, México, Autor

Mendoza Núñez Alejandro (2003), *El estudio de casos. Un enfoque cognitivo*, México, Trillas.

Johnson David W., Johnson Roger T. y Edythe Holubec (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, México, Paidós

Ilustración 2 Mujer Nahual





LA INNOVACIÓN EDUCATIVA, DEL PROYECTO A LA REALIDAD

Gala Silvia Alvarado Calderón

"..... la grandeza y miseria del cambio educativo es que depende de lo que el profesorado haga y piense, tan simple y tan complejo, al tiempo"
Antonio Bolívar

A lo largo de su historia, la educación ha sufrido importantes y comprensibles cambios, que han determinado nuevas formas de concebir la enseñanza, al profesor y su formación y la escuela.

Por ello las políticas educativas han implementado proyectos que colocan a la escuela en unidad estratégica de mejora y donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el epicentro del cambio.

En México el Programa Escuelas de Calidad (PEC) es un proyecto innovador que forma parte de una respuesta a los progresos y necesidades de la sociedad y fue instituido en 2001 como una política educativa que señala entre uno de sus objetivos el fortalecimiento y mejora tanto de los aprendizajes de los estudiantes como de la práctica docente, medios ambos para el logro de una mayor calidad educativa.

Siguiendo los propósitos del PEC, es prioritario cambiar las estructuras de la institución, porque cualquier cambio que se pretenda en las prácticas requiere una organización del contexto adecuada a ese cambio; una organización que proporcione oportunidades para que los profesores crezcan tanto en el plano profesional como personal; una organización que dé cabida e incluso promueva la participación de todo el personal del centro.

A través de una mejor organización escolar y la orientación responsable de sus tareas, la escuela debe conseguir que todos sus alumnos aprendan y lo hagan, además, con mayor calidad a través de acciones que tiendan hacia una



serie de intervenciones, decisiones y procesos que con intención y sistematización, consigan la modificación esperada.

Se busca construir una nueva imagen de la escuela en la que el personal se preocupe no sólo de cómo transmitir el conocimiento al estudiante, sino también, y muy especialmente, de cómo conducirse para que los estudiantes aprendan los contenidos, las habilidades y destrezas, los valores y actitudes que les lleven a ser personas educadas.

Derivándose de este propósito, los procesos enseñanza y aprendizaje ocupan el centro de atención y destaca la figura del alumno sobre el que deben girar las acciones docentes, la nueva gestión del currículo.

Entre estos conceptos, enseñanza y aprendizaje, existe un vínculo estrecho pues el aprendizaje es producto de estrategias que se implementen y en las cuales maestro y alumno participan activamente.

Se concibe al educador, junto con sus compañeros de trabajo como parte de ese reto y agente clave en el logro de ese cambio. Asimismo, las escuelas deben estar conscientes de las necesidades de su realidad contextual, de identidad, de su propia cultura y de sus responsabilidades como formadoras del ser humano. Todo lo anterior, conlleva a asumir un desafío para ofrecer una dinámica de mayor calidad a los alumnos de la escuela y de la comunidad.

Con base en lo anterior se pretende que la práctica pedagógica sea innovadora. Una práctica innovadora se puede definir como aquella que no permanece o que no se da siempre de la misma manera, sino que está cambiando, que se está inventando cada vez.

Su característica es que se da de forma intencional y consciente por parte del maestro que conoce precisamente que los estudiantes son diferentes, que sus objetivos de aprendizaje también lo son, y de igual manera, las disciplinas y el contenido curricular, así como los intereses de los docentes; que por tales circunstancias no se puede estereotipar una manera única, exclusiva y permanente de abordar y desarrollar los contenidos.



Pero, en adición a lo anterior, una práctica pedagógica es exitosa si impacta positivamente a los alumnos. La práctica docente debe ser innovadora y enriquecedora tanto para el alumno como para el maestro.

En este ensayo se pretende rescatar las aportaciones últimas de algunos teóricos de la enseñanza y la innovación pedagógica para contrastarlas con la realidad que vive una de las escuelas primarias que se constituyó en unidad de investigación.

La escuela primaria "Héroes de la Independencia" se incorporó al Programa Escuelas de Calidad apenas el año próximo pasado.

La asistencia de los maestros a cursos, a reuniones colegiadas, a talleres, etc. ofrecen las herramientas necesarias para revertir los reprobatorios resultados del aprendizaje del alumnado. La fase de actualización ha proyectado sus alcances en lograr que el docente incorpore los últimos elementos teóricos a su nueva práctica, a promover la reflexión y la autoevaluación de su trabajo.

Destinar ese tiempo para la actualización en horas extra clase o en el mismo turno de la jornada laboral, se ha vuelto para muchos maestros, un asunto de mortificante continuidad.

"...toda la "perdedera" de tiempo no es más que falta de clases para los alumnos y el nivel, yo pienso, sinceramente, que no está subiendo, (Ma. 1)

Esto muestra el tradicional concepto de que mientras más clases reciba el alumno más calidad tiene el aprendizaje y mayor la seguridad para el maestro de que los resultados serán de elevada magnitud, preocupación que les desvincula con el propósito de la actualización.

La reflexión del profesor acerca de su quehacer implica la inmersión consciente en el mundo de su experiencia; misma que se encuentra cargada de connotaciones, valores, simbologías, afectos, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales.



Reflexiona el maestro si comienza a interrogarse, a cuestionar lo que dice, hace o deja de hacer; cuando acepta que no existe un solo método para buscar la verdad, sino que da cabida a la pluralidad metodológica; cuando convierte la acción educativa en búsqueda de sentido; cuando acepta que no todo está dado porque a medida que avanza encuentra nuevas posibilidades; cuando se interesa no sólo por lo que enseña sino en por qué y para qué lo hace es que ha iniciado su transformación misma.

No se niega que se navega solo en la superficie porque el maestro se encuentra también replegado a lo que se le indique:

".....a veces dice uno: mire, directora, esta semana no planeo porque tengo dos semanas de tres días, entonces me acomodo, ¿no? Correcto, autoriza la directora, dice: "está correcto, tú trabaja lo que tienes planeado pero acuérdate que ahí viene la prueba" ¿ ya entonces qué se hace en esos casos? apresurar a los niños y corriendo y apréndanse y estudien y nada más"

Como se puede apreciar, el factor tiempo tiene valor pero sólo en el desarrollo de una planeación que requiere agotarse, ya que las exigencias externas son constantes presiones para los maestros.

Sin duda, esto se ajusta claramente a la perspectiva de la enseñanza como transmisión cultural, que exponen Scardamalia y Bereiter (en Pérez Gómez, 2000), pues visto está que ante las presiones, principalmente de autoridades de orden superior, el maestro tiende a hacer que los alumnos memoricen contenidos fragmentados y arbitrarios que en nada habrán de apoyar al estudiante, careciendo de aplicación práctica y por consiguiente serán olvidados.

Aplicable el ejemplo lo es también para referirme al modelo sustantivo de explicación "proceso - producto" (Pérez Gómez, 2000) que, motivado desde los peldaños superiores de la jerarquía educativa, pretenden hacer de la vida en el aula una simple reducción de dos variables: el comportamiento del maestro y el rendimiento del alumno, ambas inscritas en un enfoque conductista y mecánico del aprendizaje .



Entre la perspectiva técnica de la enseñanza, así denominada por Schon (1983, en Pérez Gómez, 2000) y el concepto que nos ofrece Pérez Gómez "un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as..." hay un mar de diferencia, sin embargo priva la primera y se plantean propósitos y objetivos como si se realizase la segunda.

Esta situación deja claro que aún están confusos los qué, para qué y cómo del proyecto escolar de esta escuela primaria aunque los maestros mismos fueron sus autores. La desvinculación de los objetivos tanto del propio proyecto, que reflejan los de la institución, como del PEC, se han perdido en el camino.

A esto se refiere Díaz- Barriga Arceo (2002) cuando hace notar que muchos maestros no comienzan o guían su trabajo en función de unos objetivos específicos, sino más bien en función del contenido que enseñarán y el lugar donde su práctica ha de realizarse.

De ahí la inexistencia de una reflexión constante de lo que acontece en el aula y su relación con la planificación cuidadosa y detallada de la enseñanza.

"Porque la calidad, yo no sé si en todas las escuelas sea lo mismo pero desafortunadamente en nosotros no se está viendo la calidad en cuánto hemos cambiado o aumentado nuestra calidad desde que entramos a escuelas de calidad..." (Ma. 1)

Lamentablemente muchas escuelas carecen de diálogo, de intercambio de experiencias, de planeación de estrategias a seguir y sólo se perciben como centros de enseñanza en los que los profesores trabajan en solitario, encerrados en la soledad de sus aulas.

Pero el pecado no lo comete solo la escuela, existe una espantosa incongruencia, una paradójica situación, mientras el PEC clama por cumplir obligadamente uno de los estándares principales; el tiempo, arremete contra ello, con la excesiva carga administrativa para todos los planteles incorporados.



Acaso desde ahí mismo la innovación tenga connotación de modelos tecnológicos y pase por alto la actividad facilitadora de adquisición de conocimiento y la comprensión de lo que le da sentido. (Carbonell 2001)

Entonces ¿cómo transformar, cambiar desde los cimientos, la cultura escolar?

La exposición hasta aquí presentada muestra en el caso que nos ocupa, algunas de las dificultades a las que Jaume Carbonell (2001) y B. Joyce (en Rosales, 1988) hacen referencia cuando de generar el cambio, la innovación en el aula y en la escuela , se trata .

Y aunque al interior del centro sí se vive la culpa en cada uno de los integrantes queda la oportunidad, de entre todas las debilidades y amenazas que enfrentan, de reconocer pequeños indicios hacia la identificación de lo que se puede corregir.

"...ese equipo de trabajo lo que decimos es que se va abajo por intereses personales, por falta de comunicación o porque no concuerda uno en las ideas."
(Mo. 2)

La inferencia de que existe un conflicto al interior de la escuela es, más que un aspecto negativo, la posibilidad de convivencia que tienen las culturas, misma de la que surgirán las confrontaciones, la reflexión, iniciando así el proceso innovador, y aunque no se niega que lo mismo puede constituirse en obstáculo para el cambio, la declaración deja entrever la incipiente toma del camino correcto:

".....si me integro al trabajo nada más para que ya no me digan nada yo pienso que esa es una manera muy falsa de parte de los maestros tomar esa decisión, hay que entregarse, hay que comprometerse con uno mismo y creo yo que el otro diga yo hago lo mejor que pueda , esforzarse lo mismo..." (Mo 2)

La escuela quiere ser ahora el espacio en que encuentren aposento culturas caracterizadas por dar respuesta al cambio continuo, a la incertidumbre, la inestabilidad y la conflictividad que distinguen la enseñanza; culturas que promuevan el riesgo; culturas creadoras de verdaderas comunidades de



aprendizaje conectadas con las necesidades de la institución y del personal que en ella trabaja. Unas culturas en las que los profesores dispongan de formas siempre nuevas de aprendizaje, formas de aprendizaje continuo capaces de responder a las complicadas cuestiones que diariamente plantea la enseñanza, formas de aprendizaje que no sólo interesen a los profesores individualmente considerados sino que la institución haga suyas.

La posibilidad única para llegar al logro de la encomienda será trabajar en colaboración para aprender a resolver las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza, colaboración que se convertirá al tiempo en un estímulo profesional. (Fullan, en Bolívar, 2002)

Ya de entrada, el reconocer las principales fallas es parte del proceso que ha de seguir un equipo de trabajo para constituirse como tal; y como expone la autora, este proceso es lento y doloroso, significando a mi entender, el trato de esas divergencias, de las discordantes ideas de unos y otros hasta llegar al punto de acuerdo que permita avanzar firmemente, de modo sistémico y complementario. "Las innovaciones se centran más en el proceso que en el producto; más en el camino que en el punto de llegada" (Carbonell, 2001 : 23) .

El proceso estriba en la actividad principal del maestro: la enseñanza. Un concepto y una actividad que ha evolucionado con los tiempos y con las necesidades de la población, como afirma Carlos Rosales (1988) y que orienta el aprendizaje en orden a conseguir unas metas consideradas, de acuerdo con José Gimeno (2000).

En ese tenor, el rescate de los propósitos, la definición de las estrategias, concatenando ambos y con la entrega y profesionalidad que les caracteriza, es seguro que la transformación de prácticas tradicionales habrán de ir mostrando paulatinamente un avance.

No se pone en duda desde luego que el compromiso moral, como lo llama José Contreras (1997) viva y se manifieste en el quehacer de los docentes, de hecho ha sido impulsor de la educación, que para bien o para mal, está preñada de tradicionalismos, ha marchado siempre al frente hablando por los maestros y aunque "la escuela ha ido a remolque de los cambios sociales, tecnológicos y culturales" como menciona Jaume Carbonell (2001) el maestro ha respondido y



hecho posible la supervivencia de la institución gracias a las cualidades de su profesionalidad.

"...entender que todos tenemos la misma obligación, las mismas responsabilidades en la escuela, a lo mejor uno a mayor grado, que como director, como maestro de grupo, como de apoyo pero todos vamos en lo mismo y la responsabilidad y el desempeño o aprovechamiento de una escuela es de todos, ¿sí?" (Ma 1)

La clase es así su primera responsabilidad, pero no la única, de manera que la escuela se contempla como una totalidad que es responsabilidad de todos, lo que no quiere en absoluto decir que esa responsabilidad se diluya de forma que cada maestro deje de sentirse responsable porque se escude en los demás; se trata de pensar la escuela como una totalidad y cada individuo que la integra es responsable de cómo sea organizada y gobernada y, sobre todo, de cómo lleve al éxito sus misiones.

Ello trata de cómo los docentes se encuentran en condición de dar una dirección adecuada a su preocupación por dar una buena enseñanza (Contreras 1997)

"yo puedo tomar una decisión en el grupo, con mis alumnos, de manera de dar mi clase en lo que yo vea que debo hacer yo, que es mi función, en este caso digo, dentro de mi grupo..." ;

Este planteamiento a todas luces señala la obligación moral de la profesionalidad del maestro, es la conciencia que lleva aparejada la autonomía como valor profesional (Contreras 1997).

".....a lo mejor ha habido variación en las formas de trabajo o actividades implementadas nuevas...." (Ma 1)

Esta firme convicción encuentra su justificación en palabras de Gimeno (en Contreras, 1997: 51) quien comenta que " el docente no define la práctica sino en todo caso, su papel en la misma..." y complementa también con " su conducta profesional puede ser una pura respuesta adaptativa a las condiciones y requerimientos impuestos por los contextos preestablecidos"



En tono esperanzador el discurso del maestro empieza a delinear una "variación" en su práctica, y esto es una señal a lo que Jaume Carbonell (2001) comenta que la modificación de prácticas y actitudes no se realiza de la noche a la mañana.

Agregando desde luego la imposibilidad de lograr que se genere un cambio en la forma de pensar sólo por la prescripción de un proyecto o de una ley. (Fullan, en Bolívar, 2002)

Lo lamentable sería que este proceso fuese segado de golpe por nuevas políticas educativas emanadas del centro y la incertidumbre continúe manteniendo las inercias.

Es evidente que la tarea de enseñar ha ido cambiando a lo largo del tiempo, Sin embargo ¿cómo exigir a los maestros una enseñanza distinta, en relación directa con el desarrollo de habilidades, capacidades, actitudes?

La realidad reclama que para que se dé una reforma real ésta ha de empezar con la modificación del pensamiento y de los hábitos y actitudes de los maestros. Los docentes deben aprender a enseñar de maneras que desconocen. El aprendizaje debe visualizarse como un continuo, no fragmentado ni episódico. Para que su enseñanza sea constructiva tienen que aprender constructivamente.

En últimos tiempos los investigadores educativos están considerando la necesidad de la existencia de una teoría específica de la enseñanza y no solo la utilización de los aportes de las teorías del aprendizaje de las que se ha valido la didáctica y con ello basado la práctica docente.

Teoría que pretendidamente habrá de orientar la práctica de los maestros ya que el aprendizaje depende de la enseñanza y que en nuestros días se ha reducido solamente al conocimiento de cómo tienen lugar los procesos de aprendizaje, relacionado directamente con la ciencia psicológica. (Camilloni 2001)

Esta necesidad de contar con una ciencia exclusiva funda sus bases en que los investigadores han separado ya la enseñanza del aprendizaje, conceptos que



formaban un solo proceso y que ellos, visionariamente, han dado su importancia en lo individual para llegar a su máxima comprensión y estudio.

Se insiste igualmente en la necesidad de adquirir una nueva concepción del rol docente: el mediador, una mediación que en lo general consiste en organizar, "el encuentro del alumno con el conocimiento" como comenta Díaz Barriga Arceo (2002:3)

Desde el punto de vista de Gimeno Sacristán (en Díaz Barriga Arceo, 2002) , el profesor es ahora mediador, entre alumno y cultura a través de su propio nivel cultural, sus propias creencias y representaciones, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento .

"Sí podemos cambiar, hacer cosas nuevas pero ¿cómo? si siempre hay imprevistos, nos falta tiempo, que haga esto, que tenemos que entregar aquello...y luego los compañeros, que si te quieres lucir, que si quieres quedar bien...". (Ma. 3)

A MANERA DE CIERRE

El proceso de innovación es largo y lento e implica que los maestros tengan un cambio de pensamiento de tal forma que su quehacer adquiera un nuevo significado.

Por lo tanto el hecho de que un proyecto lo solicite no es garantía de que suceda.

Los maestros muestran un pensamiento dicotómico entre los objetivos que plantean y las prácticas que realizan.

Además, se requiere la creación de contextos apropiados para las relaciones interpersonales, de forma que se conozcan mutuamente los miembros de la comunidad escolar, que cada uno esté al tanto y respete las experiencias, aspiraciones y expectativas de los otros; un ambiente facilitador de diálogos frecuentes y de trabajo y responsabilidades compartidos



Sin embargo existe voluntad y compromiso para aprender a ser innovadores, en este caso los docentes han empezado por reconocer lo que como equipo les afecta, superarlas es igualmente un acto volitivo.

La creación de una teoría de la enseñanza abre la oportunidad a los futuros maestros de adquirir una formación y un pensamiento holístico de lo que es la escuela, de la forma diferenciada de enseñar, justa, equitativa, porque los actuales estamos en transición.

Conviene entonces, precisar cuál es el papel y el compromiso del educador; si se considera como técnico instrumentalista que repite y reproduce conocimientos o si se perfila como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica.

Mientras tanto, un compás de espera....

"Bien es verdad que una cosa es el cambio educativo como objeto de estudio; otra, la política que decide o prescribe y otra, la comunidad docente que lo lleva a cabo o innova".

Antonio Bolívar

REFERENCIAS

- Bolívar, Antonio (2002) *Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar*. Revista Episteme. No.6. Año 2, Octubre-Diciembre 2005 recuperado el 29 de marzo de 2007 Disponible en URL http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/colaboracion/a_educacion.asp
- Carbonell, Jaume. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid Morata pp. 13-40. Antología del Seminario "Intervenciones pedagógicas y aprendizajes" Maestría en Educación Campo-Práctica Educativa IV SEM. Universidad Pedagógica de Durango
- Contreras Domingo José (1997) *La autonomía del profesorado* Madrid Morata PP. 34-59 Antología del Seminario "Intervenciones pedagógicas y



- aprendizajes" Maestría en Educación Campo-Práctica Educativa IV SEM. Universidad Pedagógica de Durango
- De Camilloni Alicia (2001) *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires Paidós pp. 17-39 Antología del Seminario "Intervenciones pedagógicas y aprendizajes" Maestría en Educación Campo-Práctica Educativa IV SEM. Universidad Pedagógica de Durango
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2002) *Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo* 2 ed. México .Mc. Graw-Hill pp. 1-20 Antología del Seminario "Intervenciones pedagógicas y aprendizajes" Maestría en Educación Campo-Práctica Educativa IV SEM. Universidad Pedagógica de Durango
- Gimeno Sacristán, José (1982) La integración de la teoría del Aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza en PEREZ GÓMEZ Ángel I. Y Julián Almaraz *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid , Zero pp. 467-499 Antología del Seminario "Intervenciones pedagógicas y aprendizajes" Maestría en Educación Campo-Práctica Educativa IV SEM. Universidad Pedagógica de Durango
- Perez Gómez, Ángel I. (2000) "Enseñanza para la comprensión" en GIMENO SACRISTÁN, José y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* 9 ed. Madrid Morata, pp 78-114. Antología del Seminario "Intervenciones pedagógicas y aprendizajes" Maestría en Educación Campo-Práctica Educativa IV SEM. Universidad Pedagógica de Durango
- Rosales López Carlos (1988) *Didáctica, núcleos fundamentales*. Madrid, Narcea pp. 13-18, 35-48 y 121-150 Antología del Seminario "Intervenciones pedagógicas y aprendizajes" Maestría en Educación Campo-Práctica Educativa IV SEM. Universidad Pedagógica de Durango

Ilustración 3 Niño metafísico





EL TALLER COMO MODALIDAD DE TRABAJO EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

PRESENTACIÓN

Una de las principales modalidades para organizar el trabajo en el campo de la formación de docentes es el taller. Esta forma de trabajo grupal se presenta, o por lo menos se menciona, de manera recurrente en las prácticas discursivas de los formadores de docentes, sin embargo, su uso denota, la mayoría de las veces, que se desconoce lo que es y por ende, sus características esenciales se pierden en el trabajo, en ese sentido, se considera importante realizar el presente trabajo donde se ofrece una caracterización de esta forma de trabajo grupal.

Para la realización de este trabajo se han tomado como base, de manera esencial, los aportes que sobre este tema ha hecho el Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) (SEP, 1999 y 2002); y como complemento se han utilizado también las contribuciones realizadas por Alanis (2001) y Cameron (2001).

DEFINICIÓN

El taller puede ser conceptualizado como una modalidad de trabajo o como una técnica formal que tiene como propósito central la reunión de un grupo de personas para el trabajo y el estudio colectivo; en este tipo de reunión se adquiere un compromiso de aprendizaje conjunto en el que es necesario reconocer tres condiciones primordiales:

- Todos los integrantes del grupo, sea cual sea su nivel de experiencia previo, tienen conocimientos o estrategias que aportar, por lo tanto, toda participación es valiosa y ayuda al grupo a lograr su objetivo.
- Los integrantes participan de manera abierta y responsable.
- Todos están dispuestos a aprender de los demás, y contraparte, a



enseñar a los demás.

CARACTERÍSTICAS DEL TALLER

Las principales características de un taller son las siguientes:

- Admite grupos pequeños de 10 a 30 participantes; este tamaño facilita la interacción en lapsos de corta duración y trabajo intensivo.
- Tiene propósitos perfectamente definidos que deben estar estrechamente relacionados con lo que el participante realiza habitualmente.
- Se vale de la combinación de técnicas didácticas que promueven el conocimiento a través de la acción.
- Se adapta a las necesidades de los participantes, lo que le da flexibilidad, por lo que el coordinador se encarga de la observación y el análisis cuidadoso de las necesidades del grupo.
- Los contenidos que propone el taller promueven el desarrollo de las capacidades de los participantes y elaboración de productos.
- Tienen una duración entre 4, 8, 12, 16 y 20 horas.
- Pueden ser talleres independientes o tener una relación entre sí.

ESTRUCTURA PARA LA GUÍA DE UN TALLER

La estructura básica que puede tener un taller se concreta en 11 apartados, los cuales se reseñan a continuación:

a) **Presentación:** se trata de un mensaje institucional en el que se destaca la importancia de los talleres, así como su utilidad en el quehacer docente.

b) **Introducción:** es un texto en el que se explica de manera general por qué se estructuró el taller, cuál es su importancia y utilidad para los profesores, así como el tipo de estrategia didáctica que se tomó como base.

Se recomienda incluir la siguiente información:

- **Justificación del taller:** la relación tema con los objetivos de la institución en la que se diseña o con alguna problemática detectada.



- Importancia del tema o de su aplicación en el aula para la mejora del quehacer académico del participante.
- Destinatarios de la guía.
- Fines o intenciones académicas del taller.
- Ventajas que el taller aporta a los participantes.

c) Propósitos generales: expresan de manera concreta, comprensible, relevante y asequible lo que se desea que el participante logre al finalizar el taller. Conviene destacar en ellos los conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollarán durante el taller. Se enuncian en subjuntivo como se puede observar en el siguiente ejemplo: "a través de la realización de este taller se espera que los participantes....."

d) Contenidos: Es una relación de temas concretos que se abordan en el taller. Se presenta de manera detallada y puede incluirse algún esquema o cualquier tipo de organizador gráfico que permita tener una visión general del taller y de su estructura.

e) Modalidad de trabajo: expone de manera sucinta qué es un taller, así como las características de las actividades propuestas. Puede incluir recomendaciones para trabajar, sugerencias de organización del grupo, orientaciones para aprovechar los materiales.

f) Distribución del tiempo: presenta la duración total del taller, así como una explicación de cómo están distribuidas las sesiones conforme a la temática tratada. Es recomendable incluir un cuadro de temas por sesión, especificando la duración de cada una.

g) Materiales: lista de todos los materiales requeridos: libros, videos, audiocintas, material de papelería, etc.

h) Productos: es lo que el participante va a construir como resultado de las actividades desarrolladas a lo largo de las sesiones. Puede ser: un texto, un organizador de información, un plan de clase, una secuencia didáctica, una estrategia de trabajo, etc. El requisito es que sea un producto aplicable.



i) Descripción de las sesiones: detalla los aspectos o subtemas a tratar, así como la manera en la que se manejarán durante cada una de las sesiones. En cada sesión de taller es necesario especificar:

- Tema o título de la sesión en forma breve y concreta.
- Propósitos específicos de la sesión; iniciando con un verbo en infinitivo (v. gr. adquirir, analizar, etc.).
- Materiales.
- Actividades: secuencia de acciones que el grupo deberá llevar a cabo, se recomienda expresar instrucciones en un sentido directo, propiciar el trabajo individual o en grupo, incluir recursos como recuadros informativos, textos, tablas, mapas conceptuales, diagramas, resúmenes, etc.
- Propuestas de evaluación: se refiere a las actividades de autoevaluación o coevaluación que se realizarán y que normalmente se incorporan al término de cada secuencia didáctica.
- Tiempo aproximado: en el que se desea realizar las actividades propuestas para la sesión.

j) Bibliografía: textos que se sugieren al participante para incrementar y apoyar el aprendizaje.

k) Anexos: pueden ser lecturas de apoyo, glosarios, esquemas dibujos, gráficas, cédulas, mapas, etc.

DESARROLLO DEL TALLER

La modalidad de taller requiere que cada participante asuma las tareas y compromisos adquiridos y no deposite en los integrantes del grupo o en la coordinación toda la responsabilidad del éxito del taller y del logro de sus propósitos.

Debido a lo anterior el profesor encargado de guiar el trabajo para que los propósitos se cumplan se convierte en coordinador asumiendo un liderazgo más vital, movilizand o situaciones de comunicación, organizando experiencias de aprendizaje, guiando la evaluación. Es el encargado de planear la tarea, encuadrarla, elige las técnicas adecuadas con las que trabajará cada contenido



para hacer realidad las potencialidades del grupo, observa y evalúa procesos individuales y grupales.

Algunas de las técnicas que se recomiendan para el trabajo en taller son: grupos de discusión, solución de problemas, seis comadres, detección de expectativas, recursos desiguales, presentación cruzada, análisis de impacto, rejilla, cuchicheo, diálogo-debate, presentación, correo, emisor-receptor, lluvia de ideas, phillips 66, foro, etc.

Estas técnicas se pueden usar con diferentes intenciones: integración, sensibilización, comunicación, negociación, competencia y liderazgo. Aquí se apela al sentido estratégico del coordinador para que éste decida cuales técnicas son las mejores usar en función del interés que se persigue y de las características del grupo.

RESPONSABILIDADES DEL ASESOR

Las principales responsabilidades que asume un asesor en el desarrollo de un taller son las siguientes:

- Participar activamente en el estudio y análisis de los contenidos que se aborden.
- Constatar que todos los miembros del grupo han entendido con suficiente precisión los objetivos planteados, y en su caso, acordar con ellos los propósitos de trabajo.
- Conseguir el mayor consenso posible en la realización de los trabajos y valorar los que el grupo rechaza.
- Asegurar que las prioridades que defina el grupo se relacionen con el plan de trabajo del taller.
- Monitorear y supervisar el desarrollo de las sesiones.
- Responsabilizarse de las actividades que se lleven a cabo en el grupo.
- Contar con criterios claros para evaluar e informarlos oportunamente.
- Es recomendable que la información del taller se registre en forma escrita, videos o audio casetes.



RESPONSABILIDADES DE LOS PARTICIPANTES

Las principales responsabilidades que adquieren los participantes para el buen desarrollo de un taller son básicamente dos: la participación activa y la creación de un ambiente de trabajo

Con relación a la participación activa, cada uno de los miembros del taller debe comprometerse con la participación individual y colectiva para el buen desarrollo de las actividades. Esta participación se considera indispensable por que:

- Cada participante enriquece el trabajo colectivo aportando su experiencia docente, comentarios, sugerencias y materiales para el análisis de los temas.
- La práctica cotidiana de los maestros es la base para la realización de actividades y la elaboración de los productos de taller.

Paralelo al compromiso de participar activamente en la sesión, cada miembro del taller se debe comprometer a crear un ambiente de trabajo que favorezca el intercambio de conocimientos, opiniones, dudas. La buena comunicación entre los participantes facilitará el logro de los objetivos planteados para el taller.

EVALUACIÓN DEL TALLER

La evaluación del taller debe de ser:

- Cualitativa: esto se obtiene mediante juicios de valor, críticas reflexiones, sugerencias o recomendaciones sobre el trabajo realizado.
- Cuantitativa: la cual se obtiene mediante indicadores y categorías que manifiesten los aprendizajes con números o letras y proporcionen la calificación administrativa de los procesos y productos.
- Participativa: involucrando tres tipos de evaluación: la institucional, la del asesor y la evaluación del equipo o grupo.
- Continua: para esto se debe de desarrollar durante todo el proceso.
- Sistemática: por lo que debe apelar a las características de ser científica y registrable.



- Sumaria o global, al intentar responder a todas las evaluaciones parciales.

A MANERA DE CIERRE

En las prácticas discursivas de los formadores de docentes se ha ido perdiendo cada vez más la precisión y el verdadero sentido del lenguaje. Los términos se utilizan cada vez más como un discurso legitimador, y/o esnobista, que como una verdadera guía para la acción.

Contraria a esta tendencia, creo que las conceptualizaciones adecuadas de los términos que utilizamos cotidianamente nos pueden ayudar a guiar nuestra actuación profesional, en ese sentido, es que se ha elaborado este trabajo para poner en manos de los interesados una adecuada caracterización de lo que es un taller como estrategia de trabajo.

REFERENCIAS

- Alanís Huerta, Antonio (2001), *el saber hacer en la profesión docente. Formación profesional en la práctica docente*. México, Trillas.
- Cameron, Esther (2001), *La facilitación hecha fácil. Consejos prácticos para mejorar la facilitación en talleres de capacitación*. México, Morata.
- Secretaría de Educación Pública (1999), *Guía para coordinadores de grupo. Serie Cuadernos de apoyo a la educación*. México, Autor
- Secretaría de Educación Pública (2002), *Talleres Breves*, México, Autor

Ilustración 4 Aladino y sus deseos





LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SU HISTORIA, ROSTROS Y VICISITUDES

Delia Inés Ceniceros Cázares

El presente documento es producto de investigación bibliográfica respecto a los derroteros que ha tomado la Educación Superior en Latinoamérica. La intención de este escrito es presentar un análisis de las condiciones en las que la Educación Superior se ha venido desarrollando en dos contextos fundamentalmente: el Latinoamericano y el Nacional (mexicano); con la idea de establecer las similitudes, discrepancias y causales que han contribuido a conformar este *collage* multifacético que es la Educación Superior.

La Educación Superior es un Universo con características propias, con una construcción cultural *sui generis*, en ella convergen toda clase de ideologías, modelos, culturas, creencias y formas de entender la academia. Es en el Sistema de Educación Superior donde se consolida el proceso formativo inicial del ser humano, es en ella donde se inicia la profesionalización del individuo, donde habrá de convertirse en un actor social.

El estudio de este Sistema se inscribe en un tiempo y un espacio determinados, con rasgos específicos que le dan sentido a los procesos evolutivos internos. En este trabajo se hace un análisis de sus circunstancias, condiciones y avatares, en un afán por comprender los rasgos actuales de la misma.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La característica más evidente de la evolución de los Sistemas de Educación Superior en América Latina es la inexistencia de uniformidades visibles y coherentes (Rollin, 2002). Las políticas públicas varían enormemente de un país a otro y, al interior de cada país, esta circunstancia se mantiene en los distintos períodos de su desarrollo. Cuando se detectan uniformidades, como el crecimiento de la matrícula, los ciclos de crecimiento y la extensión del fenómeno, son muy distintas en cada uno de los países, no obstante la convergencia cultural. De igual forma, se pueden detectar variantes en cuanto



al capital asignado para el impulso a la Educación Superior, existiendo épocas de gran beneficio económico y otras de franco empobrecimiento.

No obstante, es posible detectar algo común o general en los diferentes sistemas, en conjunto, éstos parecen provenir de un juego combinatorio en el cual, dada la tradición común y problemas semejantes, los gobiernos parecen operar con un número limitado de alternativas políticas.

Los problemas semejantes se traducen en el surgimiento, si no de las políticas, por lo menos de temas que organizan los debates, las demandas y los conflictos, expresando alteraciones en la visión general acerca de la naturaleza y las funciones de la Educación Superior. En el debate actual, democratización y evaluación son dos de los temas más amplios, aunque el segundo es más moderno y reciente que el primero. Temas más específicos, como la educación gratuita, el ingreso irrestricto y la cogestión universitaria, llamaron mucho más la atención de los actores políticos, (Brunner, 1990).

Las políticas públicas se orientan de forma diferenciada en cada país, no obstante que el común a todas ellas son los elementos constitutivos, las necesidades sentidas y reales y los planteamientos institucionales. Considerando lo anterior es importante analizar cómo la diferente combinación de componentes comunes, conforma realidades internas por demás diferenciadas. En otras palabras "lo común parece consistir en una misma tradición, modificada, y en la existencia de alternativas semejantes, combinadas en momentos distintos" (Kent, 2002, p. 10).

Al analizar el surgimiento y desarrollo de la Educación Superior en América Latina es importante centrarlo en el contexto histórico-político que esto sucede. Debe considerarse la creciente demanda de la clase media (en rápida expansión) que se vivió por la formación universitaria. Con esta situación se pone de manifiesto la debacle de un sistema elitista preocupado fundamentalmente por la formación de las clases poderosas, pero igualmente (y en consecuencia) el surgimiento de un sistema educativo presionado ante la necesidad de ofrecer Educación Superior a una población creciente y demandante de dicho servicio.



Lo anterior obligó a los gobiernos a redefinir sus políticas educativas para dar respuesta a las nuevas demandas, con lo cual se conformó un sistema educativo mucho más congruente con la situación mundial del momento.

El surgimiento de la Educación Superior se encuentra fuertemente marcado por la influencia clerical. El control que la Iglesia Católica ejercía sobre la educación, sin embargo, observa una variante importante en el nivel superior. Surge la figura del estado como ente regulador principal del proceso educativo. Por lo tanto, la creación de escuelas simultáneamente públicas y católicas.

Con el fenómeno independentista los países hispanoamericanos rompieron dicha simbiosis y se crearon instituciones públicas controladas exclusivamente por el estado. Esta fue la gran revolución educativa del siglo XIX. El modelo organizacional imperante fue el napoleónico (universidades conformadas por escuelas y facultades), el cual es un modelo que se preserva hasta nuestros días.

Sin embargo la secularización de la Educación Superior no se dio de forma rápida o contemporánea entre los países de América Latina. Colombia logró fundar su primera universidad pública ajena a la iglesia hasta el año de 1935 (Lucio & Serrano, 1992). En Chile se conformó un sistema dual en el que el Estado mantuvo el financiamiento de un sector católico. En Brasil la iglesia se unió al sector privado y se constituyó en competencia del público. En Argentina y México el sistema de Educación Superior católica (como regulador absoluto del quehacer educativo) desapareció de forma relativamente rápida, instaurándose en su lugar, un sistema educativo de sostenimiento privado, operado en buena parte por el clero.

Otra característica importante de la Educación Superior latinoamericana es la arraigada creencia de que los estudios universitarios promueven la modernización de la sociedad. Dicha concepción se mantiene hasta esta época y apoyadas en ella, las universidades han logrado consolidar financieramente proyectos importantes, que de haber sido otra la concepción, difícilmente hubieran podido desarrollarse exitosamente.

La autonomía universitaria es otro rasgo característico de las instituciones que conforman el sistema de Educación Superior latinoamericano (Schwartzman,



1993). Aunado a esta autonomía se encuentra el desarrollo de las instituciones centrado fundamentalmente en la cátedra, dejando poco espacio a la investigación y la difusión de la cultura. Esto ha generado un credencialismo exacerbado.

La politización de la vida académica en las Instituciones de Educación Superior latinoamericana no encuentra parangón en la Educación Superior de los países industrializados. Los estudiantes forman una parte determinante de las políticas institucionales. Los movimientos estudiantiles han significado por lo general grandes movimientos sociales que traspasan las fronteras institucionales.

Resumiendo, hablar de la Educación Superior latinoamericana significa:

- a) Desplazamiento del sistema religioso para consolidar la conformación de un sistema secular.
- b) Reconocimiento y ejercicio de la autonomía universitaria.
- c) La participación de los estudiantes en el gobierno de las instituciones.
- d) La valoración de la educación pública y gratuita y la demanda de su expansión.

Como se puede observar, el desarrollo de la Educación Superior ha sufrido grandes transformaciones desde sus orígenes hasta la época actual. Sin embargo, uno de los rasgos que se mantiene inalterable es la fuerza social que esta ostenta. Bien como factor de movilidad económica, bien como promotora de cambios políticos y sociales, es innegable el poder que la Educación Superior tiene en la conformación de la sociedad actual.

Uno de los ámbitos de más reciente desarrollo en la Educación Superior latinoamericana es la investigación. El excesivo énfasis puesto en las prácticas de docencia cobraron un alto precio al desarrollo investigativo en general. Pareciera que la investigación en las instituciones hubiera estado esperando un detonante económico, industrial o tecnológico para surgir con fuerza. Enfatizando lo anterior, podrá encontrarse explicación al hecho de que la investigación se haya desarrollado de forma previa en Argentina y posteriormente en países menos desarrollados como Brasil, México, Chile y Colombia (en ese orden).



La situación política de cada país ha sido también un factor determinante para el desarrollo de las instituciones educativas universitarias. Así, mientras en Brasil, Argentina y Chile, sus regímenes militares influyeron decisivamente en los rumbos de las reformas universitarias porque el movimiento estudiantil las asoció con propuestas de revolución socialista, por lo cual se constituyeron en uno de los principales focos de resistencia contra el autoritarismo militar.

En ocasiones, (como ocurrió en Argentina) dichos movimientos y asociaciones políticas, no solamente significan una pausa en el desarrollo de la educación sino un retroceso importante. Conllevan la desaparición de financiamientos, la reducción de vacantes y el estancamiento de la investigación.

La democratización de la universidad en Latinoamérica (a excepción de Chile) hizo resurgir los ideales de la década de los 60, se institucionalizó el ingreso irrestricto y cobró fuerza la cogestión institucional. No obstante, la investigación siguió sufriendo descalabros y en este proceso de reforma no fue precisamente el área que recibiera mayor apoyo. La comunidad de investigadores, siguió siendo considerablemente menor que la de docentes y aun cuando gozara de una gran reputación institucional, la realidad es que tuvieron que constituirse estrategias de apoyo a la formación de investigadores, pues éstos eran por lo general docentes sin previa formación en investigación.

Otra de las modificaciones de la Educación Superior en la segunda mitad del siglo XX fue la rápida expansión que experimentó. Las universidades se masificaron y constituyeron una oportunidad de profesionalización para las comunidades alejadas. Igualmente, las universidades ya existentes en las grandes ciudades de cada país se poblaron como nunca antes había sucedido, lo cual generó el establecimiento de políticas de regulación de ingreso tales como la aplicación de exámenes, la presentación de entrevistas, proyectos y el ingreso a cursos propedéuticos.

En la actualidad la Educación Superior enfrenta una serie de retos importantes. De la manera como sortee dichos retos dependerá su mantenimiento y evolución o su desaparición. Algunos de los problemas a que se enfrenta en la época contemporánea la Educación Superior son:



- a) La crisis de financiamiento del sistema público.
- b) La expansión descontrolada del propio sistema.
- c) La enorme dispersión en cuanto a oferta educativa del nivel superior.
- d) La falta de sistemas que regulen (realmente) la calidad de los servicios que reofrecen en las instituciones (Brunner, 1990).

Los rasgos anteriormente enunciados se constituyen en puntos nodales para el desarrollo de las instituciones educativas. Recientemente las políticas gubernamentales han puesto especial atención a estas situaciones, conformando sistemas descentralizados en los cuales destaca la cesión de control a las instituciones, la conformación de un financiamiento basado en mecanismos de evaluación, la asignación presupuestal controlada y diversificada. Como puede observarse, las medidas establecidas son análogas a las que se implementan en los países desarrollados, lo cual es un signo inequívoco de los efectos de la globalización en el ámbito educativo.

La educación se encuentra siempre en movimiento, siempre en constante evolución, sin embargo ocasionalmente las transformaciones son tan profundas que parecen no observarse a simple vista.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

El Sistema de Educación Superior en México surgió durante las décadas de los 70 y 80, observándose una rápida expansión de su matrícula, pasando de 210,000 a 1,080,000 estudiantes, igualmente la población docente se incrementó de 17,000 a más de 100,000 profesores en el mismo período y en cuanto al universo institucional, el incremento fue de 100 instituciones en 1970 a 373 en 1990 (Martínez Rizo, 1993); obviamente, todo lo anterior se dio en un marco de desconcentración geográfica importante.

Este fenómeno de extraordinario desarrollo no podría haberse consolidado sin la existencia de dos condiciones fundamentales:

- a) La expansión de la demanda y
- b) La disposición estatal a financiar dicha expansión.



Este proceso de desarrollo y fuerte posicionamiento de la Educación Superior como agente de cambio social, se evidenció prioritariamente en las universidades públicas autónomas de los estados, fundamentalmente en aquellas de las grandes ciudades (México, Guadalajara y Monterrey) y poco a poco fue expandiéndose, hasta conformarse una amalgama político-educativa que imperaba en todo el territorio nacional. Dicho desarrollo se logró gracias a un esquema de intercambio político en el cual los fondos del gobierno federal se destinaban a apoyar las labores de las instituciones de Educación Superior en pro de la atención de demandas sociales crecientes y con ello se intentaba subsanar el descontento social reinante por el dramático desenlace del conflicto estudiantil de 1968 (Fuentes Molinar, 1990).

En consecuencia, la década de los setenta está caracterizada por el desarrollo de un gran activismo político (fundamentalmente por el surgimiento del sindicalismo universitario) y de mucha retórica reformista en la educación. Sin embargo, las políticas gubernamentales se inclinaron más por limar las asperezas aún evidentes por las ríspidas relaciones entre el gobierno y el sector de Educación Superior que por generar programas que apoyaran una verdadera modernización educativa.

El resultado de dicha relación fue la consolidación de un Estado benevolente que en un afán por ganar adeptos sociales generaba una serie de problemas organizacionales y por otro lado, una serie de instituciones celosas de su autonomía que abanderadas en dicha autonomía generaban reformas azarosas y desarticuladas con poca rendición de cuentas y deficientes resultados. Quizás la única excepción a esta situación lo sea la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), como consecuencia de un conjunto congruente de políticas reformadoras del estado.

Esta afirmación se sostiene incluso en contra de la evidencia clara de un discurso modernizador que insistía en temas como la planeación racional, la introducción de la tecnología educativa y la innovación curricular (Martínez Romo, 1992).

A pesar de la prolífica retórica de modernización educativa que caracteriza a este período, la práctica no se movía en el mismo sentido que el discurso. La excesiva burocratización y la politización de las situaciones vividas en el nivel



superior hacían poco menos que imposibles los procesos de mejora e implementación de políticas de calidad educativa. Por lo tanto, la calidad se convirtió en una utopía a la que se le desgastaba en el permanente afán reivindicativo del aparato gubernamental.

La excesiva atención que se le dio al intento reconstruccionista de las relaciones gobierno-sistema de educación superior, provocó que las áreas sustantivas de esta última sufrieran las consecuencias del abandono y la falta de proyectos sólidos. No es de extrañar que no existiera un soporte institucional para el postgrado orientado hacia políticas de desarrollo y fortalecimiento de los cuerpos académicos. Lo cual generó un freno para la expansión del sistema educativo (Brunner, 1990).

Uno de los problemas que se generaron durante este período y que subsiste hasta nuestros días es el de la expansión descontrolada que sufrió la Universidad, debido fundamentalmente a las nuevas demandas sociales, a las políticas de cobertura implementadas como respuesta a dichas demandas y a las condiciones en que la educación se estaba desarrollando. La masificación provocó que el sistema de educación superior creciera desmesuradamente, pero de forma anárquica y poco estructurada. Creció sin prestar especial atención a la demanda de innovación que pesaba sobre sus hombros y concentrándose casi de forma exclusiva en satisfacer la demanda de atención.

Pocas fueron las instituciones que desarrollaron planes y programas de fortalecimiento institucional en todos los sentidos (administrativo, de gestión, de labor social, académico, etc.); algunas instituciones tomaron en cuenta el contexto y las demandas presentes y futuras y en función de dichos elementos, dedicaron enormes esfuerzos a consolidar modelos universitarios vanguardistas y congruentes con las condiciones reinantes; sin embargo, el grueso de las instituciones que conforman el sistema de educación superior en México siguieron en la política de expansión desarticulada. Lo anterior generó un sistema educativo de calidad muy heterogénea. En estas circunstancias,

La porción más importante de la demanda en los años setenta se dirigió a instituciones públicas, tanto universidades como institutos tecnológicos. Sin embargo, durante la década siguiente las instituciones privadas fueron las que crecieron a un ritmo más intenso, multiplicaron su base



institucional y llegaron a albergar hasta 18% de la población estudiantil nacional (Brunner, 1990, p. 68).

Este fenómeno fue bien acogido por el sector público debido fundamentalmente a su incapacidad para responder a la creciente demanda de servicio educativo de nivel superior; por lo tanto, posteriormente la matrícula en educación superior fue creciendo tanto en el sector público como en el sector privado.

Sin embargo en lo que se refiere al sector privado se ha podido observar una situación interesante; la proliferación de instituciones universitarias de dudosa calidad académica, debido principalmente a la falta de normas gubernamentales de alta exigencia que regulen la práctica educativa de nivel superior (Levy, 1986).

Los inicios de la década de los ochenta, específicamente a partir de 1983, con el desencadenamiento de la crisis de la deuda externa, el gobierno implementó una política de austeridad y ajuste financiero cuya prioridad era el control de la inflación y el apoyo a las exportaciones como principal factor de equilibrio económico para el país. El sector educativo se vio fuertemente afectado con esta política, pues debido a su carácter de sector de gasto social, la austeridad se hizo sentir en la asignación presupuestaria de la época. Los proyectos de desarrollo, las investigaciones y las políticas de formación se vieron mermadas, con el consecuente descontento del sector magisterial, pues los salarios no crecían a la par que la inflación, con lo que el poder adquisitivo de los mismos se vio fuerte y negativamente impactado. Si durante los expansivos años setenta el gasto estatal en educación aumentó más de seis veces en términos reales, entre los años 1981 y 1988 los recursos públicos para el sector perdieron alrededor de 25% de su valor (Salinas de Gortari, 1991, p. 361).

Coincidentemente, la matrícula de ingreso en educación superior sufrió una merma importante al grado tal que prácticamente llegó a un estancamiento casi absoluto en 1989, aunado a ello, las políticas sindicales no se modificaron para hacer frente a las nuevas demandas y características de la educación superior y las crisis desencadenaron fuertes contratiempos que afectaron a la organización y estructura académica de las universidades de mayor tamaño. Hubo casos de grave involución política en algunas de las universidades públicas



más grandes de los estados (Fuentes Molinar, 1988), y aquellas que eran más pequeñas en matrícula se vieron también afectadas al carecer de políticas internas de desarrollo y encontrarse desarrollando sus funciones a partir de las políticas marcadas por instituciones de mayor tamaño.

Durante esa crítica etapa de inestabilidad económica nacional, fueron pocos los agentes educativos que tomaron conciencia de que la política de restricción financiera, la caída de la demanda de educación superior y la crisis institucional estaba llegando a su fin el modelo educativo de nivel superior que se había desarrollado durante casi treinta años y con ello, una época marcada por la expansión, el credencialismo exacerbado y las disputas políticas estaba llegando a su fin (Brunner, 1992). Lo anterior fue motivo para que el grueso del sector educativo se manifestara inconforme con la transformación que se sucedía en su nicho de desempeño (y poder). Fuera del campo universitario, particularmente en diversos sectores de la opinión pública, estos problemas se convirtieron en motivo creciente de insatisfacción.

A partir de 1985 la política del Estado consistió fundamentalmente en no incrementar el gasto educativo, intentando mantener un nivel de inflación tolerable para la nación y tratando de resolver los problemas económicos que exigían una respuesta urgente por consistir en situaciones que podían desencadenar conflictos insostenibles a futuro. Situación interesante es que el gobierno decidió no adoptar actitudes beligerantes o represivas hacia los conflictos sociales que esta política propició (Fuentes Molinar, 1991; Kent, 1993). Un hecho innegable es que a finales del sexenio de De la Madrid Hurtado (1982-1988), las universidades públicas ostentaban una imagen muy deteriorada ante la sociedad. Existía en ese momento una fuerte crisis de credibilidad en este sector educativo debido fundamentalmente a los conflictos políticos no resueltos durante los veinte años anteriores. Esta situación contribuyó a elevar la imagen de las instituciones privadas, las cuales se convirtieron rápidamente en una opción sectorial importante frente a la devaluada alternativa que representaba la universidad pública.

Como se puede observar, durante el período analizado y a lo largo de los años de mayor expansión, la agenda de políticas de la educación superior estuvo dominada por el monto del financiamiento, el papel del sindicalismo, la democracia institucional y la militancia política de los universitarios (Brunner,



1990). Estos factores que quizás de forma aislada no hubieran provocado crisis desestabilizantes en la educación superior, de forma conjunta (tal como se vivieron) significaron la caída de un sistema educativo, de una cultura gremial y de una política educativa que le daba sentido y razón de ser al sector universitario. Fue extremadamente complejo (y lo sigue siendo) intentar la reconstrucción de este sistema y colocarlo en una plataforma diferente. Esta agenda "en cierto modo se refería a procesos y rasgos periféricos a la estructura esencial de las instituciones o que correspondía más bien a sus relaciones políticas y sociales externas" (Fuentes Molinar, 1991). Fue a partir de esta época que las discusiones en cuanto a la política educativa comenzaron a incluir conceptos tales como "calidad", "pertinencia", "eficacia" y "eficiencia". Esta variante en las discusiones refleja una nueva concepción del fenómeno educativo, en la cual lo principal no era ya el sostenimiento de una cultura sindical y de política externa sino la conformación de un sistema educativo que se posicionara en la agenda económico-política del país, ya no como gasto sino como inversión, que se analizara desde la perspectiva de ente productivo.

Los rasgos que definen las postrimerías de la década de los 80 son una fuerte crisis económica, el incremento desmedido en la tasa de desempleo, una disminuida legitimidad política, una inflación prácticamente imposible de controlar y una fuerte crisis de credibilidad en las instituciones de gobierno. Es justamente en este contexto que, en 1988 asume el poder (en medio de fuertes críticas y denuncias de triunfo ilegítimo) Carlos Salinas de Gortari, quien se pronunció por dar continuidad a las políticas económicas del gobierno anterior, profundizar la apertura de la economía mexicana, controlar la inflación, reducir el déficit público y privatizar una buena porción del sector gubernamental (Brunner, 1990). Otros aspectos importantes de este programa de gobierno fueron la renegociación de la deuda externa, la desarticulación de los grupos de poder sindicales, la atención a las demandas salariales de los maestros de educación básica, el inicio de las conversaciones sobre un Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y Canadá y la recuperación de la inversión privada. Estas acciones tenían cobijo en el discurso de la modernización: la necesidad de un Estado fuerte, la apertura a la economía mundial, la búsqueda de la eficiencia y la calidad en los procesos económicos y el valor de la competencia como sustituto del patrocinio estatal. Todo esto marcó fuertemente el desarrollo de la política de gobierno y la definió como una política de reapertura económica a las grandes empresas, de apoyo a las



instituciones a partir de evidencias de productividad y de consolidación de las políticas del gobierno anterior.

La educación volvió a cobrar fuerza y se destinaron recursos económicos sin precedente a la tecnología y a la ciencia, así como al fortalecimiento, desarrollo y consolidación de la educación superior: entre 1989 y 1993 aumentó aproximadamente 50%, en términos reales, el financiamiento federal a las universidades y los institutos tecnológicos públicos, y el gasto en desarrollo científico y tecnológico experimentó un crecimiento análogo (CONACYT, 1992; Salinas de Gortari, 1993).

La nueva política respondía a la idea de "eficacia", por lo tanto, la política presupuestaria del gobierno de Salinas de Gortari se regía bajo los criterios de calidad y transparencia en el ejercicio del gasto público (Salinas de Gortari, 1989). El Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica expresó así este cambio de actitud gubernamental:

Muy pocos mexicanos están satisfechos con el quehacer actual de las instituciones de educación superior. La mayoría exige mejoramiento en la calidad y ampliación en la cobertura. Los reclamos vienen desde dentro y desde fuera del sector educativo y lo único que varía son las formas de expresarlos (...) Es necesario que las universidades y demás instituciones de educación superior atiendan y entiendan lo que los otros sectores de la sociedad esperan de ellas. En síntesis, la eficacia de las instituciones está en duda (Gago, 1989, p. 78).

Es a partir de este momento y con la explícita adherencia del sector educativo a las políticas de asignación presupuestaria vigentes, que comenzaron a institucionalizarse prácticas antes inexistentes como la evaluación institucional, la rendición de cuentas a la sociedad, el impulso a la competencia interinstitucional (tanto al interior de cada sector como entre instituciones públicas y privadas) por posicionarse en el mejor lugar de las preferencias sociales, la evaluación periódica y sistemática tanto a docentes como a investigadores, la conformación de mecanismos de control de producción investigativa, la revisión del concepto de definitividad en los puestos o cargos directivos, la vinculación y congruente relación entre salario y productividad y la fuerte vinculación entre la empresa y la institución educativa.



Obviamente el proceso de incorporación de estas prácticas no se dio sin detractores. Hubo quienes las calificaron de violatorias de la autonomía universitaria; sin embargo, a nivel de autoridad universitaria y de gobierno, la situación se vivió sin conflictos mayores y con una (aparente) absoluta coincidencia política.

Uno de los rasgos que destacan por su pertinencia política ha sido la permanente defensa del gobierno a la autonomía de las instituciones. Permanentemente se hace un llamado a la vigilancia y estricta observancia de la misma y con ello ha creado una política de evaluación *sui generis* para cada ámbito de la educación superior, la cual responde a las necesidades particulares de la institución o universidad a evaluar. Es decir, la conformación de criterios generales y la inclusión de criterios específicos ha sido la constante en los procesos evaluativos, con lo cual se asume que se mantiene la política de autonomía institucional. Para todo fin práctico, según una crítica reciente, la autonomía había dejado de ser una forma de defensa de la libertad intelectual para convertirse en un discurso encubridor de un estrecho corporativismo sostenido primordialmente por los funcionarios universitarios, quienes habrían expropiado la doctrina autonómica como instrumento de negociación de espacios propios ante las autoridades gubernamentales (Fuentes, Gago & Ortega, 1991).

Se puede deducir de todo lo anteriormente expuesto que el talón de Aquiles de la Educación Superior Mexicana ha sido y sigue siendo la evaluación (tanto a nivel institucional como a nivel de sujetos). En teoría se observa una gradual aceptación del proceso evaluador en las instituciones educativas, entendiendo dicho proceso como un componente importante para lograr la modernización educativa tan demandada en los años noventa y tan ansiada en la época reciente. Sin embargo, su consolidación en la práctica se ha dado de forma muy desigual, en tanto que en algunas instituciones la práctica evaluativa constituye parte de la cultura organizacional, existen otras en las que su implementación se encuentra en ciernes. Sin embargo sea una u otra la situación imperante, por regla general, al estar de por medio la asignación de recursos económicos, surgen desavenencias, conflictos de orden interno, descalificación de procesos e inconformidades con los resultados.



Actualmente, en materia de evaluación, se debe poner especial atención en los siguientes rasgos:

- a) Evaluación de la investigación científica. Es imperativo que los criterios de evaluación que han prevalecido para la asignación de recursos, se modifiquen y adecuen a las condiciones y necesidades de las instituciones educativas, con la idea de evitar las asignaciones inequitativas, además de favorecer una política de promoción de la investigación educativa y social con apoyo equiparable al que recibe la investigación científica tradicional.
- b) La evaluación del desempeño académico. En la actualidad cabe preguntarse si el mecanismo de evaluación vigente realmente induce a la elevación del desempeño individual o bien si es meramente un instrumento de aumentos salariales diferenciados (Kohn, 1994).
- c) La metaevaluación. Es indispensable llevar a cabo la difusión de los resultados de los procesos evaluativos, particularmente con el objetivo de sanear dichos procesos y evitar conflictos ulteriores. Actualmente la CONAEVA no se ha posicionado como una institución evaluadora de fuerte arraigo y muestras signos de opacidad (Kent, 2002).
- d) La evaluación de la calidad no ha logrado consolidarse como tal, desde el punto en que el concepto mismo ofrece una polisemia que hace complejo su abordaje, seguido de la dificultad contextual por la diferencia abismal que existe entre las instituciones que conforman el sistema de educación superior. El costo de esta situación es que la evaluación de la calidad no sea efectivamente incorporada en las prácticas institucionales e individuales (Maassen, 1992)
- e) El desbordado crecimiento del sector privado en educación superior hace difícil el establecimiento de políticas de desarrollo, de regulaciones de procesos y de establecimiento de normas que garanticen mínimamente un desempeño adecuado de las mismas. No existen políticas reales de seguimiento institucional de dichos planteles, con lo que la participación regulatoria del Estado en las prácticas educativas es nula. Algunas instituciones particulares como la Universidad de las Américas en Puebla y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, decidieron desde hace tiempo incorporarse a mecanismos de acreditación de la Southern



Association of Schools and Colleges de los Estados Unidos (Kent, 2002).

"Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" (Delors, 1996, p. 8). No es ésta una visión pueril del papel que juega la educación en el desarrollo social, tampoco se sostiene con esto que la educación sea la panacea que resolverá toda clase de desigualdades, atropellos e inequidades. Esta afirmación tan vigente hoy como hace diez años, surge del proceso de reconocimiento de un Sistema Educativo que a pesar de sus desventajosas condiciones respecto de otros sistemas educativos en el mundo, es reconocido también con grandes fortalezas para poder enfrentar los desafíos de la sociedad progresista de este tiempo.

En el Informe Delors (1996) se hace hincapié en las tensiones que habrán de resolverse en la nueva discusión acerca de la pertinencia de la educación. Dichas tensiones son:

- a) La tensión entre lo mundial y lo local.
- b) La tensión entre lo universal y lo singular.
- c) La tensión entre tradición y modernidad.
- d) La tensión entre el largo y el corto plazo.
- e) La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades.
- f) La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.
- g) La tensión entre lo espiritual y lo material.

Las situaciones anteriormente mencionadas parecen moverse en dos extremos irreconciliables, sin embargo, es tarea (en gran parte) de la educación, acercar dichas polaridades y construir una nueva forma de pensamiento en la cual converjan lo científico y lo humano, lo lejano y lo íntimo, lo objetivo y lo subjetivo. Es tiempo de reconocer lo universal de las manifestaciones culturales locales; es momento de conformar un sistema educativo que sea capaz de aglutinar lo global sin menoscabo de lo particular.

Es justamente en esta tónica en la que las reformas académicas de todos los tiempos se han venido sucediendo. La idea de modernizar la educación está



presente desde el momento mismo de su surgimiento. Cada reforma educativa, cada proceso de acomodación institucional, cada nueva propuesta de mejorar, no es sino un reflejo de la permanente preocupación por responder a la demanda social (local, nacional e internacional) que enmarca el ejercicio educativo.

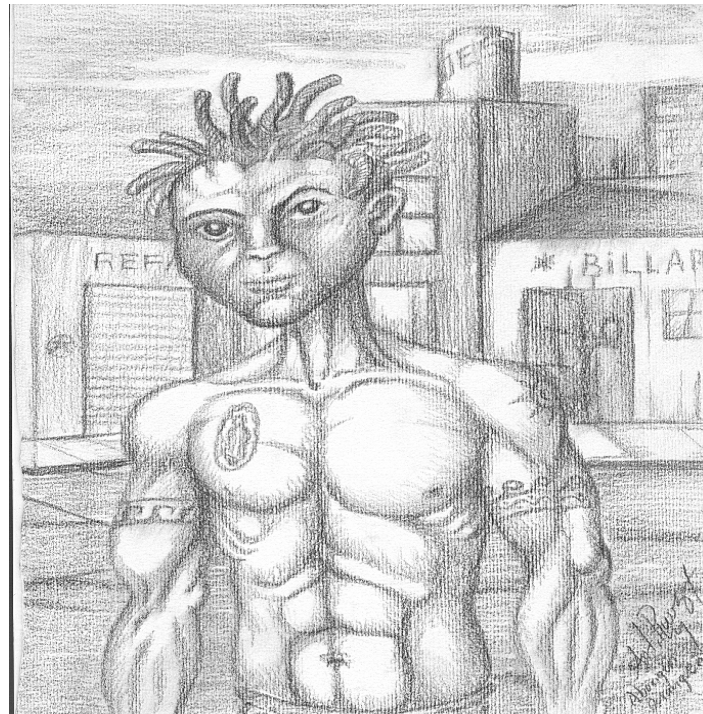
REFERENCIAS

- Brunner, J. J. (1990), *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (1992). *Evaluación de la Calidad Académica en perspectiva Internacional Comparada*. Santiago: FLACSO.
- CONACYT (1992). *Indicadores*. México: autor.
- Delors, J. (coord..) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. UNESCO. Disponible en red: <http://www.unap.cl/jsalgado/jdelors.pdf>
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación* (trad. del inglés). Pamplona, España: EUNSA.
- Fuentes Molinar, O. (1988). "Universidad y democracia: la mirada hacia la izquierda", en *Cuadernos Políticos*, 53, México: Era.
- Fuentes Molinar, O. (1990), "La Educación Superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", en *Universidad Futura*, vol. 1, 3. México.
- Fuentes Molinar, O. (1991). "Las cuestiones críticas: una propuesta de agenda", en *Universidad Futura*, vol. 3, núms. 8-9. México.
- Fuentes Molinar, O.; Gago, A. & Ortega, S. (1991). "El sentido de la evaluación institucional: un debate". En *Universidad Futura*, vol. 2, núms. 6-7, México.
- Gago Huguet, A. (1989). "Veinte telegramas por la educación superior y una petición desesperada". En *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 1. México.
- Kent, R. (comp.) (2002). *Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina en los años 90. Estudios Comparativos*. México: Fondo de Cultura económica, FLACSO, UAA.
- Kohn, A. (1994). "¿Por qué no funcionan los programas de incentivos?". En *Universidad Futura*, núm. 15. México.
- Lucio, R. & Serrano, M. (1992). *La Educación Superior: tendencias y políticas estatales*. Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.



- Martínez Rizo, F. (1993). "La descentralización de la educación superior". En *Universidad Futura*, núm. 10. México.
- Martínez Romo, S. (1992). *Political and Racional Models of Policy Making in Higher Education: The Creation and Establishment of The Nacional System of Permanent Planning of Higher Education in Mexico, 1970-1986*. Tesis de Doctorado. Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Salinas de Gortari, C. (1989). "Discurso de campaña". En *Universidad Futura*, vol. 1.núm. 1. México.
- Salinas de Gortari, C. (1991). *Tercer Informe de Gobierno, 1991*. México: Presidencia de la República.
- Schwartzman, S. (1993). "Policies for Higher Education in Latin America: The Context", *Hiegher Education*, vol. 25, núm. 1, enero, pp. 9-20. Número especial dedicado a la Educación Superior en América Latina.

Ilustración 5 Cholin





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 No. 8
<http://www.upd.edu.mx/librospub/revistas/invedu08.pdf>

APUNTES SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Hablemos de Sistematización de Experiencias
Dolores Gutiérrez Rico

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La promoción al puesto directivo: Análisis del discurso de legitimación de directivos de escuelas de educación básica en el estado de Durango
María del Socorro Guzmán Lucero, Miguel Navarro Rodríguez y Felipa de Jesús Guerrero

Las expectativas de inserción laboral de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa
Arturo Barraza Macías y Dolores Gutiérrez Rico

La formación y su complejidad semántica
Martha Remedios Rivas González

La escuela que queremos ser: una visión de futuro y la planeación escolar, desde la perspectiva de los profesores de una escuela primaria inscrita en el Programa Escuelas de Calidad
Manuel Ortega Muñoz, Miguel Navarro Rodríguez y María Luisa Chavoya Peña

Entre la regularidad y la convencionalidad: la construcción infantil de formas verbales no convencionales. Un estudio de caso
José de Jesús Corrales Castillo

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Escala de Personalidad Estudiantil Tipo "A"
Arturo Barraza Macías

Cuestionario para la detección de necesidades de formación para el empleo de tecnologías de la información y la comunicación en procesos de enseñanza aprendizaje en educación primaria
Martha Moreno

MAGISTER DIXIT

Eficiencia del Programa Enciclomedia.
Resultados de una práctica de investigación evaluativa
Alejandra Delgado Chávez, Gerardo Gurrola Núñez, Rosa de Lima Moreno Luna y Teresa del Carmen Félix Raigosa

DOSSIER

Indicadores para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación
Comité de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica de Durango