

COLECCIÓN:
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-9063-04-7



Coordinadores de la Colección:
Miguel Navarro Rodríguez
Enrique Ortega Rocha

Tomo seis: LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Coordinadores:

**José Germán Lozano Reyes
Octavio González Vázquez**



ISBN: 978-607-9063-10-8



EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN:
PUNTOS DE ENCUENTRO CON EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Coordinadores

José Germán Lozano Reyes

Octavio González Vázquez

Centro de Actualización del Magisterio en Durango/ReDIE

Primera edición octubre de 2012

Editado en México

ISBN de la Colección: 978-607-9063-04-7

ISBN del tomo seis: 978-607-9063-10-8

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:

Instituto Universitario Anglo Español

Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR-IPN, Durango),

Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Colección: Experiencias de investigación: Puntos de encuentro con el campo de la educación

Coordinadores de la Colección:

Miguel Navarro Rodríguez

Enrique Ortega Rocha

Tomo Seis: La evaluación educativa

Coordinadores del tomo seis:

José Germán Lozano Reyes

Octavio González Vázquez

Formato del libro:

Octavio González Vázquez

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

ÍNDICE

PRÓLOGO	1
INTRODUCCIÓN	6
PRIMERA PARTE: EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	9
CAPÍTULO UNO	16
Las prácticas de evaluación institucional de las escuelas normales públicas de educación primaria en Yucatán por: Irma Leticia Pérez Rodríguez, Violeta González Marín, Rosa María Rodríguez Mijangos <i>Escuela Normal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”, y Rolando Efrén Estrada Estrada, Escuela Normal de Dzidzantún</i>	
CAPÍTULO DOS	26
Aspectos culturales que guían las acciones evaluativas de directivos de escuelas de alto y bajo logro académico por: Alicia Rivera Morales , <i>UPN Ajusco</i>	
CAPÍTULO TRES	43
Diseño, confiabilización y validación de un instrumento para medir el nivel de satisfacción de los padres de familia hacia el servicio prestado por las escuelas de educación primaria por: Jesús Bernardo Miranda Esquer, José Francisco Miranda Esquer , <i>Universidad del Valle de México, Campus: Hermosillo., Francisco Javier Valdez Valenzuela y Manuel Raymundo Valdez Domínguez, Universidad de Sonora</i>	
CAPÍTULO CUATRO	52
Evaluación de la docencia en educación superior por: Yasmín Ivette Jiménez Galán, Juan Antonio Castillo Marrufo y Josefina Hernández Jaime , <i>IPN-Escuela Superior de Cómputo</i>	
CAPÍTULO CINCO	64
Competencias científicas de estudiantes de posgrado en ciencias naturales e ingenierías por: Ángel Alberto Valdés Cuervo , <i>Instituto Tecnológico de Sonora</i> , José Ángel Vera Noriega y José Pablo Siqueiros Aguilera , <i>Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.</i>	
CAPÍTULO SEIS	76
Competencias investigativas de estudiantes técnicos de educación superior por: Adla Jaik Dipp , <i>CIIDIR- IPN, Unidad Durango/Instituto Universitario Anglo Español</i> , y Flor de Liz Reza Luna , <i>Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos</i>	
	91

SEGUNDA PARTE: EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

CAPÍTULO SIETE 96

La evaluación como proceso permanente para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje por: **Heriberto Monárrez Vásquez**, *Escuela Primaria Víctor Manuel Sánchez García*

CAPÍTULO OCHO 108

La evaluación de los saberes en la formación de docentes: los contenidos evaluados, las estrategias utilizadas y los juicios de evaluación por: **Francisco Nájera Ruiz, Roberto Murillo Pantoja y Damián Alejandro Sánchez Rodríguez**, *Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan*

CAPÍTULO NUEVE 120

Significados de la evaluación y la acreditación en la práctica clínica odontológica por: **Gloria Martha Álvarez Morales**, *Maestría en Docencia y Procesos Institucionales/Universidad Autónoma de Zacatecas*

CAPÍTULO DIEZ 127

Autorregulación y evaluación de la comprensión de textos por: **Wilson Jesús Pool Cibrián, Yanko Mézquita Hoyos, Jose Herrera Vazquez y José Canto y Rodríguez**, *Universidad Autónoma de Yucatán*

PRÓLOGO

La evaluación en la educación pasa por un momento de particular interés en México. A la ola inicial que hacia finales de los años noventa la hacía aparecer como una puerta inequívoca hacia la calidad, pasamos por una etapa de seria crítica hacia su utilidad y entramos ya a otra en donde la evaluación es vista como necesaria, pero debe justificar su existencia mediante la demostración de su impacto en la calidad de la educación. La evaluación ha tenido ciclos similares como elemento de la gestión educativa a los que en los años setenta y ochenta tuvo la planeación, y en los noventa la descentralización. En su etapa actual se generan trabajos sobre el tema de muy diversa naturaleza, como los que presenta este libro coordinado por la Red Durango de Investigadores Educativos A. C., y en particular por José Germán Lozano Reyes y Octavio González Vázquez, que procuran ofrecer elementos y metodologías concretos para aplicar y aprovechar evaluaciones en distintos ámbitos.

El ciclo de la evaluación educativa en México muestra rasgos particulares: las primeras evaluaciones externas al aula en educación básica tienen objetivos distintos a los de informar al estudiante respecto de su desempeño académico. Algunas se hicieron para seleccionar o distribuir estudiantes que aspiran a ingresar a una institución educativa, como ocurrió en 1974 con el instrumento precursor del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS). Otras se diseñaron para evaluar al docente, como las utilizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial, puesto en marcha en 1993. Este programa incluía la aplicación de exámenes a alumnos, pero no para ofrecer una

realimentación al estudiante, sino para conocer el “aprovechamiento escolar” derivado de la práctica docente.

La participación de México en evaluaciones estandarizadas internacionales requirió nuevamente la evaluación de estudiantes, ahora como medio para valorar el desempeño del sistema educativo nacional: así ocurrió con el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) aplicado en 1995; con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de 1997 y con el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), aplicado por primera vez en el año 2000 y que desde entonces se aplica cada tres años. La naturaleza muestral de estos ejercicios impide que el estudiante pueda conocer su resultado.

La evaluación estandarizada y censal para informar al estudiante y a la escuela llegó hasta 2006, con la puesta en marcha de la Evaluación Nacional de Logro Académico de Centros Escolares (ENLACE) en 2006. Su puesta en marcha fue parte de una serie de acciones que en la última década hicieron que la evaluación se hiciera omnipresente en la gestión educativa: en distintos momentos evaluamos alumnos, docentes, escuelas y programas, aunque no siempre lo hacemos con una articulación que haga que los esfuerzos sean congruentes y complementarios. A la diseminación de la evaluación abonaron la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE, en 2002; la reestructuración de la SEP que creó en 2003 la Unidad de Planeación y Evaluación de la Política Educativa (UPEPE); la promulgación de la Ley General de Desarrollo Social, en 2004, que estableció la evaluación anual de los programas del sector educativo a cargo del Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (Coneval) que se crearía en

2005; y la decisión de instaurar la Evaluación Universal para los docentes desde 2012.

Ante un escenario de sobreabundancia de ejercicios de evaluación, cabe distinguir algunas de las oportunidades que presenta el tema en nuestro sector educativo:

1. Elevar la calidad de los instrumentos utilizados para que midan cada vez mejor lo que desean medir.
2. Mejorar el uso que se le da a los resultados de cada ejercicio, más allá de que una persona, escuela o estado conozca su puntaje, para que se traduzcan en acciones específicas dentro de la escuela y el aula.
3. Analizar la información derivada de cada proceso de evaluación para alimentar la toma de decisiones macro y la investigación educativa.
4. Articular esos esfuerzos para hacerlos complementarios y congruentes entre sí. En el sector educativo federal, dicha articulación se antoja necesaria:
 - a. Entre evaluaciones que tienen objetivos similares como EXCALE (INEE) y ENLACE (SEP); el examen de egreso de normales y el de ingreso al servicio docente; la evaluación universal y los Exámenes Nacionales de Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS).
 - b. Entre instancias que realizan evaluaciones, como el INEE y la Dirección General de Evaluación de Políticas de SEP en cuanto a la evaluación de estudiantes; la UPEPE y la Subsecretaría de Educación Básica en cuanto a la evaluación docente; y entre SEP y Coneval en cuanto a la evaluación de programas.

c. Entre los contenidos de las evaluaciones por una parte, y los planes y programas de las reformas por otra. Se trata de asegurar que el contenido de los exámenes midan aquello que los planes y programas establecen.

5. Realizar ejercicios de evaluación a una escala institucional para atender intereses y oportunidades específicos de mejora académica.

En este último tenor se encuentran los trabajos incluidos en el presente libro, que abonan a la cultura de la evaluación: Nájera, Murillo y Sánchez ofrecen una perspectiva de lo que los estudiantes de la normal de Acaquilpan, Estado de México, perciben de la evaluación que les es aplicada. El tema importa porque de esa percepción seguramente partirán los principios que esos normalistas aplicarán a su vez en su práctica docente. Pool, Mézquita, Herrera y Canto hacen un ejercicio para relacionar la autorregulación con la comprensión de textos; Jaik y Reza estudian en qué medida los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos, en Durango, muestran competencias asociadas a la capacidad investigativa; Jiménez, Castillo y Hernández ofrecen una propuesta de cuestionario para la evaluación del desempeño docente de profesores de educación superior.

La experiencia de haber tomado diversos cursos sobre evaluación sin que estos le aportaran los elementos necesarios para saber utilizarla, lleva a Heriberto Monárrez a indagar si otros docentes se encuentran en la misma circunstancia; Alicia Rivera revisa las formas en que directores de escuelas evalúan el desempeño de sus escuelas e identifica diferencias entre los elementos utilizados por quienes dirigen escuelas de bajo y alto rendimiento; Miranda, Miranda, Valdez y Valdez muestran la validez de un cuestionario para medir el nivel de satisfacción de padres de familia

con respecto a la escuela de sus hijas(os); Pérez, Estrada, González y Rodríguez concluyen que las Escuelas Normales de Yucatán evalúan sólo parcialmente los elementos que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) proponen; Gloria Álvarez ofrece elementos que utiliza para analizar la evaluación y la acreditación entre los docentes de práctica clínica odontológica; y finalmente Valdés, Vera y Siqueiros sondan la percepción de estudiantes de posgrado respecto de su propia adquisición de competencias científicas.

Quedamos entonces en espera de que las aportaciones de los autores se traduzcan en mejoras sensibles a la calidad de los servicios de las instituciones a las que analizan, aunque vale siempre recordar que la educación es oficio de artesanos y misioneros: artesanos porque la mejora educativa se cimenta en lo individual, en la tarea de asegurar que cada persona obtenga una educación que beneficie a su formación; misioneros porque los verdaderos frutos de la cosecha se verán en plazos largos, más allá de los que permitirían que el sembrador tenga un reconocimiento adicional al agradecimiento y la valoración que reciba de las personas.

Dr. Bernardo Naranjo¹
Director de Proyecto Educativo S. C.
San Andrés Cholula, Puebla. Agosto de 2012

¹ El Dr. Naranjo Piñera es Licenciado en Ciencias Políticas por la Universidad Iberoamericana, Maestro en Política Pública con especialidad en Desarrollo Regional por la Universidad de California en Berkeley, y Doctor en Política Educativa por la Universidad de Stanford. Ha laborado en el sector público, la academia y la consultoría, en instituciones como la Secretaría de Educación Pública, en OCDE, en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, y en la Universidad Iberoamericana. Actualmente dirige “*Proyecto Educativo, S.C.*”, una consultora especializada en la planeación, seguimiento, organización y evaluación de programas y sistemas educativos, que presta sus servicios a dependencias públicas federales y estatales, organismos internacionales, fundaciones e instituciones educativas. Asimismo, es profesor de las asignaturas de Evaluación de Políticas Públicas y de Política Educativa Mexicana en la Universidad Iberoamericana.

INTRODUCCIÓN

La Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. (ReDIE) tiene como objetivo general convocar los esfuerzos multidisciplinarios de los investigadores educativos a fin de promover la calidad y competitividad de la educación en el estado de Durango, articulando dichos esfuerzos a través de la vinculación institucional, a fin de incentivar los procesos de desarrollo educativo mismos que eleven los indicadores de calidad en espacios educativos concretos.

Uno de sus objetivos específicos es desarrollar eventos académicos que convoquen a la comunidad educativa en la educación básica, estatal, regional y nacional a fin de vincular a los investigadores con la comunidad de practicantes, con los directivos y con los hacedores de políticas a fin de lograr la vinculación del conocimiento con la práctica educativa.

En la consecución de dicho propósito, la ReDIE y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en coordinación con la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “General Lázaro Cárdenas del Río”, en Lerdo Durango, la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango, el Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (CIIDIR-IPN, Durango), el Instituto Universitario Anglo Español, la Red de Educación Inicial de la Universidad Pedagógica Nacional, el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango, el Centro de Actualización del Magisterio de Durango, la Escuela Normal Profesor

Carlos A. Carrillo, y la Federación Democrática de Sindicatos de Servidores Públicos, convocaron este año al Tercer Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE con el objetivo de establecer un espacio abierto de participación y diálogo entre los investigadores educativos de nuestro país comprometidos con el desarrollo del sistema educativo nacional.

Para el desarrollo de este Tercer Coloquio, se propusieron como líneas temáticas las siguientes: sujetos de la educación, procesos de enseñanza y aprendizaje, gestión institucional, evaluación educativa, la diversidad en el ámbito educativo y TIC's y educación

Con los trabajos presentados, surgidos de experiencias de investigación, se hizo un ejercicio de clasificación para conformar diferentes bloques temáticos, que no necesariamente coinciden en su definición, con las líneas temáticas abordadas en el evento académico.

El presente libro incluye las experiencias de investigación relacionadas con la línea temática Evaluación Educativa. Está integrado por diez trabajos, organizados en dos bloques temáticos. El primer bloque se refiere a la evaluación institucional e incorpora seis reportes de investigación presentados por académicos de diferentes instituciones de educación superior y formadoras de docentes. El segundo bloque está referido a la evaluación de aprendizajes e integra cuatro reportes de investigación presentados por académicos de una institución de educación básica y de algunas instituciones de educación superior y formadoras de docentes.

Al inicio de cada bloque temático, se presenta un tratamiento disciplinar del tema para introducir los trabajos, así como un breve comentario a cada una de las experiencias de investigación incluidas en el bloque.

Confiamos que la lectura del contenido de este libro sea ilustrativa para cualquier persona que esté interesada en el desarrollo de proyectos de investigación educativa, tanto en Durango como en cualquier parte de México y del mundo.

PRIMERA PARTE: EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Evaluar hace referencia al proceso mediante el cual alguna o varias características de una persona, de un grupo, de un programa, de un instructor, de una práctica educativa, etc., son enfocadas, analizadas y valoradas por el evaluador, en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante (Gimeno Sacristán, 1994: p. 338).

En particular, la evaluación educativa en México, inmersa en la complejidad y el dinamismo que implica la sociedad del conocimiento, es una práctica que en las dos últimas décadas ha cobrado gran relevancia por la utilidad que se le atribuye en la medición de la calidad y la eficacia educativas y para una más acertada toma de decisiones; conceptualizarla como práctica, quiere decir que se está ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada (Gimeno Sacristán, 1994: p. 334); asimismo, como parte del sistema educativo, que a su vez forma parte del sistema social, la evaluación se ve afectada e influida por los procesos de cambio estructurales y rápidos surgidos por la necesidad constante de mejora e innovación de los sistemas económicos, productivos, científicos y tecnológicos.

En este marco sistémico, existe la idea casi generalizada de que cada institución es la responsable de mantener y elevar la calidad de la educación que se desarrolla en ella, y por lo mismo, el reclamo de las instituciones de que los procesos

de evaluación se desarrollen internamente; sin embargo, en virtud de que las instituciones públicas, como parte del sistema socioeconómico, reciben recursos del gobierno, deben someterse además a procesos implementados por instancias externas, con el fin de que se transparenten y se entreguen cuentas de los recursos invertidos en ellas.

Vale la pena entonces preguntarse: ¿qué significa, cómo y por qué surge la evaluación institucional? ¿Por qué las instituciones educativas deben modificar los modelos de evaluación que han venido practicando durante décadas, y que a su juicio les han proporcionado buenos resultados?

De acuerdo al Instituto Nacional de Investigación Tecnológica, se puede decir que la Evaluación Institucional es una investigación evaluativa que se realiza en una institución educativa para obtener bases firmes de apoyo a la toma de decisiones sobre política institucional, planificación y gestión educativa, administrativa y económica. El proceso de recolección de información y análisis que toda investigación supone, debe permitir construir un saber acerca del establecimiento y sus problemas, plantear alternativas posibles, trazar estrategias, tomar decisiones y planificar las acciones. Concebida de esta manera, es evidente que la Evaluación Institucional se encuentra en el centro de la búsqueda de la mejora continua de la calidad educativa de las instituciones. (INET, 2003, en línea).

Por lo tanto, y también de acuerdo con lo señalado por la Pontificia Universidad Católica de Perú en la presentación del VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (2010, en línea) la evaluación institucional se convierte en un tema de permanente reflexión para estar de acuerdo a los desafíos de la sociedad y a los nuevos cambios.

Otras respuestas a las interrogantes arriba planteadas las encontramos en las experiencias de investigación que se presentan en este bloque temático como la concepción generalizada que de ellas se desprende, en que la evaluación debe dejar de ser únicamente un medio útil de medición para otorgar calificación a los alumnos, o como un mecanismo para jerarquizar a las instituciones en buenas o malas, para concebirse como una fuente de información que permita a las instituciones educativas mejorar, modificar e incluso crear programas de formación docente, que se espera redunde de manera directa en la mejora del sistema educativo (PUCP, 2010, en línea).

Pérez Rodríguez y sus compañeros mencionan en la investigación “Las prácticas de evaluación Institucional de las Escuelas Normales Públicas de Educación Primaria en Yucatán”, que en México, la práctica de la evaluación institucional es una política educativa relativamente reciente, que surge como resultado de un proceso de transformaciones nacionales e internacionales.

Todos estos temas se pueden apreciar en las seis experiencias de investigación que en este bloque se incorporan, en las que además destaca el interés institucional vigente por la evaluación del desempeño de los docentes y las competencias que logran desarrollar en los alumnos, desde el punto de vista de los estudiantes, de los padres de familia, de los directivos escolares y de los propios docentes. Estos trabajos ofrecen también la oportunidad de conocer la perspectiva institucional, local y regional respecto de la evaluación institucional de las competencias docentes y de los estudiantes.

La primer experiencia, “Las Prácticas de Evaluación Institucional de las Escuelas Normales Públicas de Educación Primaria en Yucatán”, presenta un

análisis sobre los procesos y aspectos en la evaluación institucional y el seguimiento de egresados, la inserción laboral y los programas de vinculación con otras instituciones, por medio de un estudio descriptivo, transeccional y de campo desarrollado en dos etapas: en la primera, se identifican los aspectos que evalúa la institución y en la segunda los procesos que utiliza para hacerlo. El instrumento de investigación fue una lista de cotejo. Esta investigación los llevó a concluir que si bien hay avances en la evaluación institucional que realizan las escuelas Normales, aún queda mucho por hacer en este tema, en virtud de que los aspectos que se han mencionado son considerados en la evaluación pero aún no se analizan los instrumentos y procedimientos que utilizan para realizarla. A eso se dedica la segunda etapa de esta investigación.

La segunda experiencia, “Aspectos Culturales que Guían las Acciones Evaluativas de Directivos de Escuelas de Alto y Bajo Logro Académico”, presenta una serie de reflexiones en torno a la gestión de la evaluación de escuelas secundarias públicas de alto y bajo logro académico del Distrito Federal con base en la modalidad de un estudio descriptivo con orientación mixta es decir, cuantitativa y cualitativa que combina la encuesta descriptiva con el estudio de casos. Después del estudio y aplicación de instrumentos, el autor concluye en que se puede afirmar que la acción humana dentro de las instituciones, marcan diferencias significativas entre las escuelas de alto y bajo logro académico, sobre todo en relación con las creencias y expectativas.

La experiencia “Diseño, Confiabilización y Validación de un Instrumento para Medir el Nivel de Satisfacción de los Padres de Familia hacia el Servicio Prestado por las Escuelas de Educación Primaria”, se describe el proceso de diseño,

confiabilización y validación de un instrumento elaborado para medir el nivel de satisfacción de padres de familia de escuelas primarias del Estado de Sonora que incluye ocho aspectos: colaboración entre actores; clima de confianza; desarrollo integral del alumno; actitud hacia la crítica; capacidad de interlocución; capacidad de mediación de conflictos; nivel de satisfacción del padre de familia y; cumplimiento de expectativas del padre de familia. Desde el punto de vista de los autores, el instrumento presenta alta consistencia interna y es confiable en lo que dice medir.

En la cuarta experiencia, “Evaluación de la Docencia en Educación Superior”, realizada por investigadores del Instituto Politécnico Nacional hace referencia al desempeño docente como el principal indicador de calidad educativa; a los conceptos de educación basada en competencias, autoevaluación del desempeño docente y competencias pedagógicas. La investigación se desarrolla a través de un estudio de caso, en el que se validó un cuestionario orientado principalmente a la definición de las competencias pedagógicas necesarias para manejar el Modelo de Evaluación Institucional que permitiera esclarecer a los docentes cuáles deben ser sus competencias, mediante la reflexión y el análisis profundo de su desempeño; con base en los indicadores establecidos los docentes pudieron determinar qué dimensiones de las competencias profesionales aún les hace falta desarrollar para elevar la calidad de la docencia en el IPN y contribuyan a lograr las metas y objetivos institucionales. Incluye también las percepciones de los alumnos sobre el desempeño docente.

La quinta experiencia de investigación, “Competencias Científicas de Estudiantes de Posgrado en Ciencias Naturales e Ingenierías” hace referencia a la importancia de la evaluación de posgrado en ciencias naturales e ingenierías del

Estado de Sonora a través de un estudio de corte cuantitativo. Se elaboró expofeso un instrumento para medir desarrollo de competencias científicas. Incluye la percepción de los estudiantes de su propio desempeño. Se basa en un diseño transeccional de tipo descriptivo relacional.

“Competencias Investigativas de Estudiantes Técnicos de Educación Superior” es una experiencia que presenta los resultados de un estudio realizado en el Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos del estado de Durango. De forma detallada describe el Nivel de dominio de competencias investigativas que tienen los alumnos de esta institución de educación superior. Esta investigación concluye con una serie de observaciones que podrían tomarse como referentes para un próximo estudio de tipo causal: La competencia menos desarrollada por los alumnos del ITSRLl es traducir textos en idioma inglés, y la más desarrollada es buscar información en Internet; el mayor nivel de competencia desarrollada es en la dimensión de competencias genéricas, y el menor nivel es en el manejo del Marco teórico; el nivel general de competencia investigativa de los alumnos del ITSRLl es de 51.7%; el haber tomado 1, 2 ó 3 cursos de metodología no establece diferencia significativa en el desarrollo de las competencias investigativas; el género sí establece diferencia significativa en la Competencia Investigativa favorable al género femenino (.034).

Como se puede apreciar, las investigaciones que forman parte de esta primera parte del libro reflejan las tendencias y conceptos vigentes de la evaluación institucional. Así como la oportunidad para nuevas investigaciones.

Referencias

Gimeno Sacristán, J. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). (2003). Recuperado de

<http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/TallerINET-FEDIAP-EvaluacionInstitucionalIII.pdf>

Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de <http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/>

LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN YUCATÁN

Irma Leticia Pérez Rodríguez
Rolando Efrén Estrada Estrada
Violeta González Marín

Rosa María Rodríguez Mijangos

Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña"

Escuela Normal de Dzidzantún

Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña"

Resumen

Este artículo describe los aspectos que consideran las Escuelas Normales de Yucatán para la evaluación institucional. Se recabó información con 17 directivos y docentes responsables de la evaluación en las 4 escuelas Normales públicas de Yucatán que imparten la licenciatura en educación primaria. El instrumento fue una lista de cotejo con 64 indicadores elaborado con base en los aspectos que establece el PROMIN para la evaluación interna, y los CIEES para la evaluación externa de las instituciones de educación superior. Se afirma que se ha iniciado la cultura de la evaluación institucional en las escuelas normales pero no consideran más allá de la mitad de los elementos requeridos. Se evalúa principalmente lo relacionado con aspectos pedagógicos, curriculares y de organización como el Modelo educativo, el plan de estudios y el desempeño del personal académico y no se considera, entre otros, el seguimiento de egresado, la inserción laboral y los programas de vinculación con otras instituciones, aspectos todos ellos básicos para la mejora institucional.

Palabras clave: evaluación institucional, escuelas Normales.

Introducción

A partir de los años ochentas, con la globalización de la economía y la información, algunos países europeos comenzaron a incorporar ciertas prácticas de evaluación institucional en las universidades; esto debido al crecimiento en el número de universidades, el incremento de la cantidad de estudiantes y la aparición de nuevas áreas de estudio, particularmente en el campo de las ciencias sociales (Luengo, 2003). Más adelante, la evaluación institucional consideró otros aspectos como la calidad de los programas educativos, los planes de estudio, el desarrollo de la

investigación, las repercusiones de las nuevas comunicaciones, las tecnologías de la información y comunicación en la docencia, el perfil del personal académico y administrativo, las condiciones de la gestión, la administración y el financiamiento.

Con esto, se fueron creando instituciones al exterior de las universidades con fin de valorar, lo más objetivamente posible, los aspectos tal y como se desarrollaban al interior de cada centro educativo. Esto permitió constatar lo que se hacía y sobre todo, la forma en que se hacía, para contrastarlo con los resultados académicos obtenidos, fin último de toda institución educativa.

En México, la práctica de la evaluación institucional es una política educativa relativamente reciente, que surge como resultado de un proceso de transformaciones nacionales e internacionales para la educación superior.

Si se hace con Luengo (2003), un recorrido por las últimas décadas del siglo XX se puede identificar varias fases. Los setentas se caracterizaron por el mayor crecimiento en la historia de la educación en México de la matrícula, de instituciones, de programas académicos y de la planta docente. En esa década, la política gubernamental puso énfasis en los aspectos cuantitativos más que en la calidad de los resultados de los procesos educativos, lo que derivó en una expansión no regulada del sistema que se acompañó de un gasto público sin criterios de calidad, eficacia y transparencia. Se incorporaron además nuevas formas de organización académica, nuevas formas de organización de planes de estudio, la creación de un sistema nacional de formación de profesores y el establecimiento del sistema nacional de planeación de la educación superior.

La década de los ochentas por su parte, se identificó por un freno al crecimiento sostenido del sistema de educación superior. La severa crisis económica

iniciada en 1982 redujo los recursos públicos destinados a la educación superior que se manifestó en disminución de gastos de inversión en instalaciones y equipamiento, en la investigación y desarrollo y en los sueldos de los académicos entre otros. Se pasó entonces de un período de expansión basado en el crecimiento y la innovación, a un período de coordinación y racionalización; de una política benevolente y una planeación indicativa a las políticas de evaluación ligadas al financiamiento público.

A través de los criterios de eficacia y eficiencia del desempeño institucional, la pertinencia social del servicio educativo, la redistribución de la oferta educativa o el grado de madurez de la docencia e investigación, se fue construyendo un proceso de planificación y evaluación, que se extendió en la década de los noventas, a todo el sistema de educación superior del país.

En los inicios de este nuevo siglo, se confirman las políticas para la educación superior de los noventas en el sentido de conformar cuerpos académicos, redes institucionales y el otorgamiento de personalidad jurídica propia a los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). La tendencia es transitar de la evaluación diagnóstica de programas a su acreditación formal y de la evaluación de los insumos a los resultados de los procesos educativos.

Las escuelas de educación superior, fueron ajustándose a los criterios impuestos, en virtud de que, para asignarles recursos financieros extraordinarios, se les medía en rubros como eficiencia terminal, nivel de empleo de sus egresados, vinculación con la industria y la sociedad entre otros.

Surgieron varios programas entre ellos la evaluación y acreditación de instituciones, la evaluación y acreditación de programas académicos, la evaluación de proyectos para asignar recursos económicos, los exámenes generales de

alumnos, la evaluación del personal académico para acceder a estímulos, el reconocimiento internacional de la certificación profesional y la regulación de las profesiones entre otros.

El conjunto de esas evaluaciones tiene diversas implicaciones para las instituciones. Entre las positivas, se consideran el establecimiento de una cultura de la evaluación, el contar con parámetros que permitan observar cambios deseados, instrumentos para buscar mayor calidad educativa y operar con eficiencia los recursos públicos destinados a la educación. Algunos aspectos que no han sido superados en las instituciones de educación superior y posiblemente en las escuelas normales, se refieren a la escasa articulación de los resultados de la evaluación con la toma de decisiones institucionales, falta de consenso al interior de las comunidades académicas sobre los mecanismos establecidos y falta de claridad sobre los efectos de estas nuevas políticas con los intentos de reforma de las instituciones.

Las políticas para la educación superior obligan a las escuelas normales y a sus directivos y académicos, a que se adapten a las nuevas circunstancias y realicen una evaluación institucional. En ese sentido se plantean varias interrogantes: ¿Cómo se desarrollan los procesos de evaluación institucional en las escuelas normales públicas de Yucatán?, ¿Cuáles son los aspectos en materia de evaluación institucional que las escuelas toman en cuenta cuando realizan estos procesos?

Entender la situación actual del proceso de evaluación institucional de las escuelas normales en Yucatán, analizarlas en sus trayectorias institucionales y en el contexto en el que desarrollan su función es una intensión que coincide con los propósitos del Sistema de Educación Normal del Estado de Yucatán (SIENEY) que

afirma que, sin perder su identidad y en el marco de un conjunto de principios rectores, las escuelas normales deben contribuir ordenadamente y de manera articulada entre sí, a hacer realidad el proyecto que comparte la sociedad y el gobierno de mejorar la educación y el bienestar de su población.

La reciente incorporación de las escuelas normales al subsistema de educación superior influye para que no se tengan datos sobre las características de la evaluación que implementan. Se requiere por tanto, identificar los aspectos que las escuelas normales públicas de educación primaria toman en cuenta en la evaluación institucional y los procedimientos que utilizan.

Por otra parte se contribuye a la reflexión y al análisis sobre temas relevantes del funcionamiento y desarrollo del subsistema de escuelas normales que contribuyan a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrecen y a fundamentar el diseño y desarrollo de programas de evaluación institucional en Yucatán.

Objetivo

- Describir las prácticas de evaluación institucional que se utilizan en las escuelas normales públicas de educación primaria en Yucatán.

Objetivos particulares

- Conocer los aspectos que las escuelas normales públicas de educación primaria de Yucatán, consideran al realizar su evaluación institucional.
- Conocer el proceso de evaluación institucional que realizan las escuelas normales públicas de educación primaria de Yucatán.

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo, transeccional y de campo. Para conocer los aspectos que evalúan las escuelas normales se diseñó una lista de cotejo con 64 indicadores. Se utilizaron los indicadores que se prescriben en los documentos normativos y sugerencias planteadas por la Secretaría de Educación Pública a partir del Programa de Mejoramiento Institucional (PROMIN), para la evaluación interna.

Los indicadores consideran cuatro dimensiones: pedagógico-curricular, organizacional, administrativa y vinculación con el entorno (SEP, 2003); además se tomaron en cuenta los que establecen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como criterios de evaluación externa.

Estos Comités consideran 10 categorías: normatividad y políticas generales; planeación y evaluación; modelo educativo y plan de estudio, alumnos; personal académico, servicio de apoyo a los estudiantes; instalaciones, equipos y servicio; trascendencia del programa; productividad académica—docencia; productividad académica—investigación; vinculación con los sectores de la sociedad (De la Garza, 2008).

La población de estudio la constituyeron los directores de las escuelas normales y los docentes con mayor intervención en los procesos de evaluación institucional señalados por los mismos directores, que dieron un total de 17 personas.

Participaron en el estudio las 4 escuelas Normales públicas del Estado de Yucatán que por normativa están sujetas a la evaluación institucional: Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria, “Rodolfo Menéndez de la Peña”,

Mérida; Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, Valladolid; Escuela Normal de Dzidzantún; y Escuela Normal de Ticul.

Los resultados se procesaron en el programa SPSS versión 15 en español. Se determinó operacionalmente considerar que un aspecto sí se evaluaba cuando el 70% o más de los docentes de una escuela afirmaron que se realizaba.

La investigación tiene dos etapas. En la primera se identifican los aspectos que evalúa la institución y en la segunda los procesos que utiliza para hacerlo. Se describen a continuación los resultados de la primera etapa.

Discusión de Resultados

De los 64 indicadores establecidos por el PROMIN o los CIEES para la evaluación institucional en las escuelas normales sólo 30 de ellos son considerados actualmente, es decir, menos de la mitad de los aspectos necesarios en la evaluación de una institución de educación superior.

De los aspectos evaluados, 94% pertenece al rubro del perfil de egreso y vinculación de la escuela Normal con la educación básica.

Las escuelas evalúan, 88% de ellas, la congruencia del plan de estudios que se implementa en la escuela con la Misión y Visión institucional, la organización de las actividades académicas en la escuela y el trabajo colegiado. Un 82% considera la aplicación del Plan y Programas, el cumplimiento temático del Plan de estudios, la organización curricular y las formas de evaluar el proceso de enseñanza y el desempeño de los docentes, y de aprendizaje.

Con la información anterior, las escuelas Normales pueden conocer el avance en la implementación del Plan de estudios, lo que los docentes hacen en lo individual

y en colegiado respecto a ámbitos disciplinarios y metodológicos; y lo que el alumno sabe y sabe hacer en relación con lo que tendrá que dominar para considerarse un profesional de la docencia en educación primaria. Estos aspectos son básicos y se reconoce un avance en este campo. Queda pendiente averiguar el uso que hacen las instituciones de la información obtenida.

El 82% de las Normales evalúa aspectos administrativos como el servicio y uso de las instalaciones y el equipo, y el logro de metas institucionales como la eficiencia terminal, el índice de titulación, los intercambios académicos con otras instituciones y las actividades de formación complementaria. Aspectos como estos se incluyen en los Proyectos de Desarrollo Institucional y en los Planes Anuales de trabajo, que tienen como función establecer los lineamientos generales, procesos y acciones necesarias para cumplir la Misión, Visión y finalidades de la institución.

Se consideran además como indicadores de la capacidad de realización de las aspiraciones planteadas por la institución.

Un 76% de la población afirmó que se evalúa en su institución el programa de titulación que se implementa y el proceso de dirección de tesis, el servicio social, el uso del tiempo escolar y las políticas internas para asignar recursos.

El modelo educativo, programa de tutoría, asignación de becas, procesos de mejoramiento de la docencia, estímulos al desempeño docente y uso de tecnologías, lo evalúa un 70% de las escuelas Normales.

En síntesis, se puede afirmar que las prácticas de evaluación de las escuelas normales de Yucatán se centran en aspectos pedagógicos, curriculares y de organización institucional; en el Modelo educativo que desarrollan, la implementación del plan de estudios y el desempeño del personal académico.

Estos aspectos son esenciales y manifiestan el avance que se tiene en la cultura de la evaluación institucional.

Por otra parte y si bien el interés del estudio se ubica en identificar lo que se evalúa en las instituciones, resulta importante mencionar lo que no se considera en la evaluación ya que se mencionó anteriormente que no se atiende ni la mitad de los aspectos establecidos por el PROMIN y los recomendados por los CIEES para la acreditación de los programas educativos.

Se omite en la evaluación institucional de las Normales la pertenencia de docentes a organismos académicos y las investigaciones realizadas. Esta es una carencia importante en virtud de que se solicita a los docentes que realicen de manera equilibrada las funciones de docencia, investigación, gestión y difusión del conocimiento y se valora como deseable su ingreso al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y para ello se requiere producción académica.

Otros aspectos pendientes son los programas de formación continua, la relación del egresado con la institución, la inserción laboral, la vinculación docencia—investigación y los programas de vinculación con otras instituciones. Estos aspectos, afirman González, J., Galindo, N., Galindo, J. y Gold, M. (2004), vinculan a la institución educativa con las circunstancias de oferta y demanda profesional y retroalimentan a los Planes y Programas de estudio. Constituyen además la trascendencia del conocimiento docente a través del ejercicio profesional.

Si bien hay avances en la evaluación institucional que realizan las escuelas Normales queda un largo trecho de camino por recorrer en virtud de que los aspectos que se han mencionado son considerados en la evaluación pero aún no se analizan

los instrumentos y procedimientos que utilizan para realizarla. A eso se dedica la segunda etapa de esta investigación.

Referencias

De la Garza, J. (2008). La Evaluación Diagnóstica y la Acreditación de Programas de Educación Superior. Metodología y principales indicadores. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Mérida.

González, J., Galindo, N., Galindo, J. y Gold, M. (2004). Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación. México: Edit. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Secretaría de Educación Pública. (1999). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2003). Evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales. Serie: Gestión Institucional. México: SEP.

Los investigadores agradecemos el apoyo que nos brindó el SIENEY y el gobierno del Estado de Yucatán financiando esta investigación.

ASPECTOS CULTURALES QUE GUÍAN LAS ACCIONES EVALUATIVAS DE DIRECTIVOS DE ESCUELAS DE ALTO Y BAJO LOGRO ACADÉMICO

Alicia Rivera Morales
UPN Ajusco

Presentación

Los procesos de evaluación impuestos desde la política en los últimos años en las escuelas, como medida para la mejora de la calidad educativa, demandan rediseñar la función directiva, los supervisores y directores, quienes reconstruyen su papel en la escuela, simplificando radicalmente sus tareas administrativas y apoyando su condición de líderes académicos. Las políticas, que suponen que las escuelas son comunidades participativas y con orientación académica, deben reconocer la alta diversidad organizacional en ellas, en especial las políticas basadas en la administración relativamente autónoma así como la acción humana en las propias organizaciones.

De toda la complejidad propia de una escuela, como organización, en este trabajo se exponen algunos hallazgos del estudio: *Cultura escolar y procesos evaluativos en escuelas secundarias*, relacionados con una de sus dimensiones analíticas: la gestión de la evaluación de escuelas públicas de alto y bajo logro académico. Se trata de ilustrar lo singular de la gestión de la evaluación en casos polarizados de escuelas públicas del Distrito Federal. Los contrastes permiten identificar procesos y factores que marcan las diferencias entre ellos.

El análisis aquí presentado se basa en los testimonios vertidos en el grupo de enfoque con dos grupos de directores: los de escuelas de alto logro académico (DA) y los de bajo logro (DB).

1. Antecedentes

A partir de los años setenta, se ha ido consolidando un importante movimiento de investigación en torno a las 'escuelas eficaces'. Las investigaciones realizadas han sido numerosas, centradas en escuelas eficaces y tienen su origen en el estudio de Coleman (1990) sobre la igualdad de oportunidades en educación.

Estudios clásicos en el campo de las escuelas eficaces, se puede citar: el de Rutter (1979) y el de Mortimore (1991). El estudio de Rutter et al. (1979) realizado en escuelas del nivel secundaria estableció siete factores vinculados con la eficacia de las escuelas.

Características similares fueron encontradas por Mortimore et al (1991) en su estudio longitudinal sobre 2,000 niños de educación primaria (7—11 años). Este autor señaló que existen condiciones propias de la escuela tales como el tamaño, el ambiente y a la estabilidad de los profesores que favorecen su mejoramiento. Los factores señalados por Sammons et al. (1995) ofrecen una imagen que perfila las características de las escuelas eficaces, entre otras se encuentran (liderazgo, visión y metas compartidas, expectativas elevadas, etc.) Similares conclusiones se encuentran en diversas investigaciones en América Latina.

Por mencionar, Arancibia (1992), Espinoza y cols. (1995), Zárata (1992), Servat, (1995) y Alvaríño y Vizcarra (1999) resaltan como factores claves de las escuelas efectivas, el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un

compromiso nítido del equipo del colegio en torno a las metas acordadas —especialmente las de aprendizaje—, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas.

En tal sentido son relevantes los trabajos de Teddlie & Stringfield (1993), Reynolds (1996) y Stoll & Fink, (1999). A la luz de estos estudios aparece con claridad que hay ciertos factores adicionales relevantes para explicar la ineficacia o pérdida de eficacia de las escuelas. Por ejemplo: falta de visión (los profesores no participan de un proyecto común), ausencia de liderazgo (directores con bajas expectativas, poco comprometidos), resultados disfuncionales entre los profesores (reactivos, poca confianza en sí mismos, inestables, con bajas expectativas personales y en referencia a sus alumnos, dificultades en el manejo conductual de la clase).

Por otra parte, el movimiento de la mejora de la escuela, contrario a la orientación cuantitativa en la que los investigadores utilizaban una metodología correlacional y se centran en los resultados de los alumnos; en la práctica, con una orientación cualitativa y una escasa utilización de la evaluación empírica. Dentro de los investigadores que pretenden aproximar ambos paradigmas se encuentran:

Hargreaves (1994), Hopkins (1994); Ainscow, Hopkins, Soutworth, & West (1994); Stoll y Fink (1999). Dentro de la tradición de la mejora de la escuela se está incorporando el conocimiento de todos los niveles del sistema educativo que influyen en el funcionamiento de las escuelas y en el aprendizaje de los alumnos. Ello puede ayudar a incrementar significativamente el conocimiento disponible sobre cómo funcionan las buenas escuelas y cuáles son las mejores estrategias para mejorar su calidad.

La escuela como objeto de evaluación

En la actualidad no se acepta fácilmente que la evaluación de las escuelas se concentre exclusiva o principalmente en los resultados de los alumnos medidos por test estandarizados, como si éstos fuesen los únicos resultados válidos de la actividad del estudiante y del establecimiento (Gardner, 1995). Más bien, se subraya la necesidad de llevar en cuenta los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar.

En sentido similar se orientan las conclusiones de Marchessi y Martin (1998) quienes refiriéndose a los efectos de la descentralización y el autocontrol concluyen que hay cuatro elementos que deben ser considerados como comunes a los resultados de las evaluaciones:

- a. Normas comunes
- b. Centrarse en los factores vinculados al contexto del centro y a sus propios procesos de gestión
- c. El conocimiento de los resultados de cualquier evaluación
- d. La complementariedad entre autoevaluaciones y evaluaciones externas

En el documento 'Evaluación de las escuelas', Loera, Cázares, García, González, Hernández, & G. de Lozano (2003), investigador responsable de llevar a cabo la evaluación del PEC sostiene que un sistema de evaluación escolar debe cumplir con una serie de requisitos si quiere proporcionar estimaciones útiles de los efectos de la escolarización. A continuación se presentan tales requisitos y se discuten luego con mayor detenimiento. Para resumir, un modelo de evaluación de la escuela debe incluir los nueve elementos siguientes:

En la evaluación de los índices de eficacia de las escuelas evaluación; Loera, Cázares, García, González, Hernández, & G. de Lozano (2003) consideran los indicadores de proceso que describen lo que se enseña y la forma como se enseña e incluyen: el consenso sobre los objetivos de la escuela, el liderazgo de instrucción, las oportunidades de aprendizaje, el clima escolar y el desarrollo del personal y la interacción entre los profesores. Los indicadores de resultado se refieren usualmente al efecto de la escuela en los estudiantes o a proporcionar información sobre otras definiciones de 'buenas escuelas'. El problema de medición del efecto de la escuela, se convierte entonces en establecer los niveles de logros alcanzados por los estudiantes en las variables más importantes de resultados y en determinar hasta dónde el promedio de estos estudiantes sobrepasa o está por debajo de las expectativas.

Es importante señalar que por mucho tiempo, el estudio de las organizaciones se concentró en el carácter de la administración y se soslayó el carácter cultural de las relaciones que allí entablan los individuos, así como también sus valores y creencias. Lo que justifica la motivación de este trabajo de indagación.

2. El método

Este trabajo se diseñó con base en la modalidad de un estudio descriptivo con orientación mixta es decir, cuantitativa y cualitativa que combina la encuesta descriptiva con el estudio de casos. Se trabajó con los casos extremos, porque posibilitaron mayor riqueza de categorías para la configuración de los modelos teóricos a construir, ya que los casos polarizados permiten, en sus contrastes, identificar procesos y factores que marcan las diferencias entre ellos.

Los escenarios

Los escenarios en los que se llevó a cabo el estudio fueron escuelas secundarias del DF de alto y bajo logro académico.

Tabla 1:
Comparativo de las características de las escuelas

CARACTERÍSTICAS	ESCUELAS	
	ALTO LOGRO	BAJO LOGRO
Nivel socioeconómico de los alumnos	Medio alto y medio bajo	Medio bajo y bajo
Entorno social	Contexto violento, con problemas de drogadicción y delincuencia	Entorno violento, con problemas de drogadicción y delincuencia
Gestión	Algunas lideradas por directoras	Lideradas por directores, la mayoría
Organización	Participan los subdirectores, docentes, médico en el Consejo Técnico que sesiona todos los viernes de cada mes donde se formulan planes, se plantean problemas y estrategias de solución, se desarrollan cursos-taller y conferencias sobre temas emergentes: competencias, integración. Se crean comisiones para diversas actividades, como el diseño del proyecto escolar	Las reuniones del C.T se llevan a cabo cada mes, excepto en la B2 donde se cancelaron varias veces durante el tiempo que duró la investigación.
Dimensión Comunitaria	Cuentan con apoyo de diversas instancias tales como universidades, centros de rehabilitación, entre otras.	Limitan el acceso a las instancias de apoyo.

De acuerdo con la tabla anterior, dos dimensiones de la gestión hacen la diferencia, la organizativa y la comunitaria. Las escuelas de alto logro cuentan con apoyo de diversas instancias que les permiten desarrollar sus actividades académicas, por un lado, y por otro, atender problemas de conducta, emocionales o de adicción de los estudiantes.

Los actores

En este trabajo sólo se considera a los directivos de escuelas de alto (7) y bajo logro académico (6) cuyas características son:

Tabla 2.
Características de los directivos

CARACTERÍSTICAS	ALTO LOGRO	BAJO LOGRO
Edad	40 y 69	45 y 49
Años de experiencia	20 y 29	20 y 29
Antigüedad en la escuela	0 a los 34	0 a los 9
Género	4 h y 3 m	6 h
Nivel de escolaridad	Licenciatura y Maestría	Licenciatura

La tabla 2 muestra que los directores poseen amplia experiencia en el campo. Si se comparan la información de los dos tipos de escuelas, se puede observar que el género, edad, y la antigüedad en el servicio y en la escuela son variables que pueden influir en los procesos de gestión de la evaluación.

Técnicas e instrumentos

Se realizaron dos grupos focales con 13 figuras directivas. La validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados se llevó a cabo a partir de opiniones de expertos.

Además se realizaron dos videograbaciones de sesiones de Consejo Técnico.

3. Los hallazgos

En este apartado se presentan los hallazgos en torno a la gestión de la evaluación en escuelas de alto y bajo logro académico. Además de señalar algunos elementos psicosociales que influyen en las acciones de los directivos, tal como el significado, la representación, las creencias, expectativas, valores y la jerarquía y el poder de la evaluación.

El significado

Existen pocas diferencias entre la concepción que sobre evaluación tienen los directivos, de un tipo de escuela y otro, que va desde la perspectiva ortodoxa hasta

la holística. La evaluación no sólo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino explicaciones causales sobre las mismas. Los directivos de escuelas de bajo logro, así lo manifiestan:

“...hemos confundido evaluar con calificar, le hemos asignado algún número y ese número lo hemos tomado como la calificación...” (DB)

El siguiente comentario recupera la definición ortodoxa, cuando dice que la evaluación es un acto para revisar qué tanto se logran los objetivos.

“... la evaluación, es un acto en el proceso para revisar qué tanto se están logrando los objetivos planteados” (DB)

Los directores y directoras de las escuelas tipo A sostienen la misma posición, sin embargo explicitan claramente quiénes y qué tendría que ser evaluado, de tal manera que consideran ser sometidos a este proceso, ellos mismos, el subdirector, los maestros, la participación de los padres de familia, además de los recursos materiales, los apoyos administrativos, de acuerdo con la afirmación siguiente:

Tanto en el significado como la representación de los directivos de las escuelas tipo A y B se evidencia cierta coincidencia en términos de señalar que la evaluación permite revisar los objetivos, supervisar el trabajo del maestro, rendir cuentas y realizar diagnósticos en sus escuelas.

En estos hallazgos se pueden ver diferencias en el matiz que le imprimen a la evaluación como un proceso continuo y holístico considerado para lograr lo que se planea, en caso de los directores de alto logro, además de revisar la planeación, la intención es apoyar a los docentes en su labor pedagógica y se contemple no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino su propia gestión, la participación de los padres de familia, los apoyos administrativos, etc. Se muestran optimistas al señalar que la evaluación les permite ver sus logros y lo que falta para alcanzar mejores resultados.

En caso de los directivos, es importante recuperar que el significado de la evaluación pudiera ser similar, aunque a la hora de gestionarla, se vislumbran diferencias interesantes en tanto que los de bajo logro, supervisan para elevar los estándares mientras que los de alto logro para apoyar a los docentes, recuperar los aciertos y revisar los errores para mejorar lo que se hace en sus escuelas.

Las expectativas

En esta categoría se incluye lo que se espera lograr a través de la evaluación a partir de las afirmaciones, declaraciones o dogmas que tienen los actores a partir de una proposición en la que confían y que los lleva a actuar.

Los directivos de alto logro esperan diseñar un proyecto de evaluación de las competencias; generar ambientes para desarrollarlo; articular a la escuela como una unidad educativa, para lo cual ya se encuentran realizando acciones; crear, desde la escuela, herramientas para lograr el cambio y la mejora para ello se requiere el compromiso tanto de maestros como directivos, así lo manifiestan:

“...para que haya una buena evaluación se tiene que estar siempre creando un clima bueno entre el personal: docentes, intendente, secretarias... articular a la escuela como una unidad educativa, que las decisiones se tomen en colegiado... yo creo en la medida en que podamos posibilitar mejores experiencias en esta cultura de la evaluación, creo que hay camino por andar...” (DA)

Los directores de las escuelas secundarias de alto logro enfatizan que la evaluación debe ser real sin maquillarse y que recupere los avances del estudiante.

“Cuando las evaluaciones no se maquillen, que realmente sean reales en cuanto al avance del educando... reflejarnos una realidad para poder seguir avanzando, seguir creciendo... con el compromiso de toda la comunidad, el director no lo puede hacer todo.” (DA)

Los directivos de escuelas de bajo logro, esperan que los supervisores monitoreen la evaluación de los docentes; que los docentes se actualicen y que se dé seguimiento a fin de ver el impacto de la misma en su práctica evaluativa; sensibilizar a los docentes en seminarios—taller donde *“casi, casi se les obligue a*

comprometerse a ser un profesional de la evaluación”; y que los alumnos desarrollen las habilidades para contestar exámenes:

“Para que una escuela dé servicios de calidad... el maestro... no puede llegar a improvisar nada más, y esa planeación tiene que ser monitoreada por un administrador educativo...que realmente se llevara a cabo un curso, seminario o taller donde se viera exactamente qué es la evaluación, y qué instrumentos puede utilizar el maestro para evaluar...”

“El alumno tiene que aprender a desarrollar... también las habilidades que le podrán ayudar realmente a contestar un examen” (DEB)

Ambos grupos esperan generar una cultura de evaluación, desarrollar la evaluación de las competencias, de manera colectiva y reconocer tanto las fortalezas como debilidades para mejorar, avanzar y cambiar.

Los directores y directoras de escuelas de alto logro tienen altas expectativas y realizan acciones para conseguir lo que se proponen a través del apoyo que brindan a sus maestros y alumnos y trabajan de manera colaborativa; mientras tanto los directores de las escuelas de bajo logro esperan mayor control, por parte de los supervisores, a los docentes; esperan que la actualización en evaluación mejore las prácticas evaluativas del profesorado para que los estudiantes aprendan a responder exámenes.

Las creencias

Una creencia es una afirmación que consideramos verdadera consciente o inconscientemente, afecta a la percepción que tenemos de nosotros mismos, de los demás y del mundo en general. Es todo aquello que creemos verdadero e importante para nosotros.

Los directivos de las escuelas de bajo logro creen que la evaluación es un problema ontológico, que los docentes necesitan ser controlados; que existe incongruencia entre los procesos evaluativos de la escuela secundaria y los

solicitados externamente; que el docente es el responsable de que sus egresados no se incorporen al nivel medio superior debido a que reproducen procedimientos de evaluación que ellos vivieron como alumnos y carecen de formación en estrategias pedagógicas y de evaluación.

“... no hay una objetividad, el maestro se ha dedicado a evaluar únicamente cualitativamente, por eso cuando viene el examen de selección a nivel medio superior vienen los resultados patéticos, un alumno con un promedio de nueve punto ocho en nivel secundaria, saca setenta o sesenta...”

El ingreso a la educación media superior, cobra gran relevancia, en virtud de que a partir del número de estudiantes que logren acceder a este nivel, se mide la calidad del servicio que ofrecen. Los directores de escuela tipo B están preocupados por mantener sus cuotas de ingreso y al no lograrlo responsabilizan tanto a los docentes como a otras autoridades del sistema.

“Los alumnos... en los exámenes para el nivel superior y no se quedaron; lo saben los demás, sus amigos, sus amistades, sus parientes; entonces...no sé qué rasgos se tomaron los maestros para evaluar...” (DB)

Por otro lado, los directores de escuelas de alto logro creen en la autoevaluación de la gestión, en trabajar con los profesores y aprender con los alumnos, creen que su ámbito de incidencia es acotado; que sólo si se parte de la realidad y con evaluaciones reales se puede crecer de manera eficiente; que la discriminación y la calificación es más frecuente de lo que se cree; en evaluar continuamente para que haya éxito en la tarea; que para cambiar de actitudes es necesario evaluar las habilidades, actitudes y aptitudes. Creen que el reto es lograr que el maestro pueda registrar los aprendizajes.

“... ese es el reto, de qué manera el maestro puede registrar que el alumno llegó a adquirir esa habilidad, ese conocimiento, esa actitud... yo creo que ahí está el meollo del asunto... cómo medimos ese aprendizaje, cómo nos damos cuenta que el alumno lo alcanzó...” (DA)

Creen que para gestionar la evaluación es importante partir de la realidad, determinar las condiciones en las que se encuentran y luego establecer

compromisos entre la comunidad para crecer de manera eficiente. Añaden que las evaluaciones tienen que ser reales para poder crecer, de lo contrario queda en un simple informe que se tiene que hacer pero se continúa igual. Luego para poder cambiar primero se tiene que aceptar que existe un problema y luego establecer compromisos entre compañeros y comunidad para seguir creciendo.

“...para que nosotros realmente podamos crecer, y no se quede en un simple informe, en un documento... a través del compromiso y del aprendizaje constante entre compañeros y comunidad...” (DA)

Los directores de alto logro académico tienen creencias más positivas y realizan acciones para desarrollar la evaluación en sus escuelas, mientras que los directivos de escuelas de bajo logro creen que el problema de los resultados académicos son producto del trabajo evaluativo que realizan los docentes, quienes tendrían que ser controlados por supervisores.

Los valores

Tugendhat (1997) define la ética como el conjunto de juicios morales de los que dispone un grupo o alguien y se refiere a rasgos fundamentales de la comprensión humana, de acuerdo a cada cultura. La moral se refiere a las normas, acciones, valores, preferencias y estructuras. La ética se ocupa de lo moral como una razón filosófica. La ética está ligada a la acción esencialmente humana en que los sujetos reflexionan sobre sus actos, en este caso sobre la evaluación. El valor es la entereza para cumplir los deberes de la ciudadanía, sin intimidarse por amenazas, peligros ni vejaciones.

Tanto los directivos de alto y bajo logro, señalan que es necesario promover los valores en los estudiantes y que no sólo le corresponde al maestro de cívica y

ética sino es la obligación de todos, incluyendo al director, sin embargo también evidencian las dificultades para llevar a cabo acciones de formación en este sentido

“...estamos dejando de lado las prácticas de los valores y que no corresponde únicamente al maestro de formación cívica y ética; esa obligación desde el director de la escuela hasta la persona que barre los salones... considerar que la práctica de los valores tendría que ser una parte fundamental para la formación integral de los alumnos...llevar a la práctica esos valores...” (DA)

Afirman, los directivos de bajo logro, que hay ausencia de calidad moral para

llevar a cabo procesos autoevaluativos

“cuando hablamos de autoevaluación se complica, porque la autoevaluación depende mucho de la calidad moral de la persona... donde somos honestos u ocultamos cosas, entonces, esta simulación que hacemos pues no nos da datos reales y por lo tanto los resultados tampoco lo son; tenemos que cambiar individualmente y después ya colectivamente.” (DB)

Los directores de escuelas de alto logro enfatizan que habrá que reflejar la realidad, en los reportes de evaluación, para poder avanzar. Afirman que para que la evaluación sea útil tiene que haber honestidad en la misma, la evaluación que realizan los profesores provoca la deserción porque es poco ética.

“... para que realmente... pueda servir... tenemos que partir desde la honestidad, qué es lo que deberíamos de evaluar y qué es lo que estamos evaluando, son dos cosas totalmente diferentes” (DEA)

Los equipos directivos de las escuelas de alto logro, por su lado, argumentan que habrá que implementar acciones para promover una evaluación justa, así como valores para formar ciudadanos cívicos y con valores que les permitan incorporarse a la sociedad actual; enfatizan que los informes de evaluación consideren la realidad y sea útil y honesta.

Los directivos de alto logro señalan tanto los valores positivos como negativos vividos en su proceso de gestión escolar, hacen propuestas y las ejecutan para resolver situaciones de injusticia, de corrupción, etc., con el fin de mejorar los procesos evaluativos en sus escuelas. Mientras que los directores de bajo logro manifiestan que los docentes no llevan a cabo los procedimientos de evaluación de

tal manera que eleven el número de aprobados y las estadísticas en los niveles de logro requeridos por el sistema.

La jerarquía y el poder

El concepto de jerarquía también es ampliamente aplicado a la gestión de las organizaciones para designar la cadena de mando que comienza con los gestores de alta dirección y sigue hasta los trabajadores no gestores, pasando, sucesivamente, por todos los niveles de la estructura organizacional. Con que, a través de la jerarquía se establecen las relaciones de autoridad formal entre los superiores y sus subordinados, además de definirse la estructura organizacional de cualquier organismo (Santos, M., 2008).

Los directivos de las escuelas de bajo logro señalan que los instrumentos y evaluaciones realizados por organismos internacionales como PISA no se aplican a tiempo, luego es tarde para corregir calificaciones o falta eficiencia y claridad en el proceso, además que tienen poco apoyo de las autoridades en estos procesos.

“Hay un poco de respaldo por parte de las autoridades y así quieren tener mejores evaluaciones en PISA... jamás se hace un examen para evaluar el trabajo del desempeño académico, te lo dan cuando ya realmente entregaste evaluaciones... los instrumentos de evaluación que ha implementado el organismo expresado no han sido bajados en tiempo y forma, hace falta más eficiencia y ser claros...” (DB)

Reiteran que los resultados son motivo de señalamiento negativo o positivo por parte de la comunidad o de la sociedad lo que define falsamente si una escuela es buena o mala sin considerar otros factores.

“Si una escuela no arroja resultados positivos es motivo de señalamiento por parte de la comunidad y eso determina falsamente si una escuela es buena o mala...” (DB)

Ambos grupos de directivos coinciden en manifestar que la escuela está sometida a diversas instancias y procesos evaluativos externos a la misma: supervisión, ATP, jefes de enseñanza, PEC, CENEVAL, etc. a quienes tienen que

rendir cuentas o partir de cuyos resultados se mide su eficiencia y eficacia frente a la sociedad en donde tienen mayor credibilidad. Los directivos de escuelas de bajo logro hacen observaciones más puntuales en torno a la evaluación de la carrera magisterial donde los resultados de sus escuelas y docentes impactan en la evaluación de su gestión y específicamente en su retribución económica. Mientras que los directivos de las escuelas de alto logro, a pesar de asumir una postura crítica en torno a la evaluación externa, tienen un grado de empoderamiento que les permite hacer propuestas y acciones tendientes a la mejora de su gestión, especialmente, de la evaluación de sus escuelas.

Por otra parte, los directores de alto logro desarrollan tácticas de influencia en evaluaciones internas de su escuela, de tal modo que los resultados obtenidos son recuperados para la mejora de su gestión.

Propuestas de gestión de evaluación

Las sugerencias que plantean los directivos de escuelas de alto logro son variadas aunque afirman que es difícil cambiar prácticas históricas que propicien la mejora del quehacer educativo. En el margen de acción, ponen en marcha una serie de estrategias y para ello recuperan su realidad para tomar decisiones...*“pero mi visión es a pesar de todo lo que existe, como existe y como está, atender la problemática de mi institución que es lo que más me preocupa” (DA).*

En este sentido, proponen lo siguiente:

- 1. Brindar apoyo y seguimiento al docente**
- 2. Acompañar al docente en su trabajo técnico-pedagógico**
- 3. Crear una unidad educativa conjunta**

4. Generar nuevos ambientes para la evaluación

5. Autoevaluar su gestión

6. Impulsar la evaluación entre pares

Los directores de escuelas de bajo logro proponen lo siguiente para llevar a cabo la evaluación:

1. Cambiar las formas, actitud y conciencia de los docentes frente a la evaluación

2. Unificar criterios en reuniones colegiadas

Lo anterior puede sintetizarse en el siguiente modelo de evaluación:



Figura 1. Modelo holístico de los directivos

Conclusiones

En síntesis se puede afirmar que la acción humana dentro de las instituciones, marca diferencias significativas entre las escuelas de alto y bajo logro académico, sobre todo en relación con las creencias y expectativas. La tensión entre "querer ser" y "deber ser" está siempre presente y para gestionar esa tensión, los directivos se

defienden, se adaptan, se reconstruyen, el riesgo es que consideren como foco de atención desarrollar mecanismos de evaluación que les permitan elevar su nivel de logro y no los aprendizajes de sus estudiantes.

Referencias

- Alvariño, C., & Vizcarra, R. (1999). Gestión para la innovación en educación: desafíos para las escuelas particulares subvencionadas. En P. Cariola, & J. Vargas, *Educación Particular Subvencionada*. Santiago de Chile: CONACEP.
- Arzola, S. (1988). *La homogeneidad del Sistema Educativo Chileno*. Santiago de Chile: Informe DIUC, 108 (86).
- Coleman, J. (1990). *Equality en Achievement in Education*. Westview press. San Francisco: Bouldes.
- Loera, A., Cázares, Ó., García, E., González, M. d., Hernández, R., & G. de Lozano., M. A. (Enero de 2003). El estado inicial de las escuelas primarias de las escuelas de calidad. Informe ejecutivo sobre los indicadores de la Línea de base. *Heurística Educativa*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/pec/Documentos/Evaluaciones%20de%20Heuristica/Reporte_Ejecutivo.pdf
- Marchesi, A. (2001). Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. *VII Reunión del comité regional intergubernamental del proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Rivera, A., & Rivera, L. (2006). *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. México: mástextos UPN.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Cultura que genera la evaluación en las escuelas. En *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*. Granada: Centro de profesores de Granada.
- Zárate, G. (1992). Experiencias educacionales exitosas: Un análisis a base de testimonios. *Estudios Públicos*, 47, 127—158.

DISEÑO, CONFIABILIZACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA HACIA EL SERVICIO PRESTADO POR LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Universidad del Valle de México, Campus: Hermosillo.

José Francisco Miranda Esquer

Universidad del Valle de México, Campus: Hermosillo.

Francisco Javier Valdez Valenzuela

Universidad de Sonora.

Manuel Raymundo Valdez Domínguez

Universidad de Sonora

Resumen

El presente reporte de investigación expone el proceso de diseño, confiabilización y validación de un instrumento elaborado por los autores para medir el nivel de satisfacción de padres de familia de escuelas primarias. El instrumento se integra por 40 ítems, se utiliza una escala tipo Likert, con opciones de respuesta 0, 1, 2, 3, 4 y 5. Para el proceso de validación se empleó un jueceo de expertos. Los procedimientos realizados e índices calculados permiten concluir que son referentes válidos y confiables para medir el nivel de satisfacción de los padres de familia de escuelas primarias. Se empleó el paquete estadístico SPSS v. 16.0 para calcular el índice de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach (0.971) y el método de mitades partidas (0.946 y 0.950).

Palabras clave: padres de familia, evaluación de instituciones, evaluación de la docencia

Introducción

En México la evaluación institucional que se ha practicado dentro del nivel básico atiende la perspectiva planteada por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Dentro de los exámenes censales practicados en el estado de Sonora, se recuperan algunos indicadores que tienen que ver con el servicio prestado por estas instituciones de educación básica, sin embargo, no ahondan en las dinámicas de los actores, ni mucho menos se revisan los niveles de satisfacción a los padres de familia.

Las metas institucionales de la escuela primaria, pueden ser retroalimentadas a partir de la opinión de los padres de familia. Sin embargo, para que esto sea posible, debe mirarse la evaluación desde una perspectiva *correctiva*, no *punitiva*. Evaluar para corregir, es una necesidad apremiante para construir nuevas propuestas didácticas desde un enfoque colaborativo entre los miembros de la comunidad escolar (Martínez, 2009; Shepard, 2006, Stern, s. f.).

Al respecto, recuperamos algunas experiencias antecedentes sobre evaluación institucional. En este sentido, recuperamos que, los primeros trabajos de investigación, estaban basados en identificar los rasgos del profesor asociados con efectividad docente, una de las investigaciones más importantes fue la de Hart: *teacher and teaching: by ten thousand high school seniors*. El investigador les preguntaba a los alumnos que describieran al mejor profesor que hubieran tenido y también al que no les gustó. En esa época fue cuando surgieron los Cuestionarios de evaluación de la Docencia. El uso de escalas o cuestionarios surgió entonces como instrumento para investigar la efectividad docente, publicándose la primera de ellas en el *Fourteenth Book of the National Society of Study of Education* en 1915.

Sin embargo, la evaluación trae consigo una variedad de problemas, tanto a la institución, a los maestros y a los alumnos en general; a los maestros les produce estrés frecuentemente al saber que van a ser evaluados y que la decisión puede afectar su contratación y estatus (Perassi, 2008); los alumnos evalúan al docente en ocasiones, según la carga de trabajo y la institución, tiene que hacer gastos financieros y de tiempo importantes para diseñar, implementar e interpretar la información, además de darle un uso no siempre adecuado y formativo.

Uno de los aspectos fundamentales de la evaluación educativa es el propósito por el que se evalúa, puede ser principalmente con fines de control o de mejoramiento. Se recomienda en ese sentido, la pertinencia de hacer explícitos los propósitos de la aplicación de la evaluación, como un elemento de información para la toma de decisiones, en el aula, en la escuela, por los administradores del sistema y por la misma comunidad (Martínez, 2007: Picaroni, 2009). Otro de los requisitos a tomarse en cuenta es que los resultados del proceso de evaluación sean considerados dignos de creer por los docentes, estudiantes, directivos y demás agentes involucrados de la sociedad.

El análisis del papel de la escuela, y el cumplimiento de expectativas de los actores educativos es importante para avanzar hacia la construcción de la calidad educativa, desde los propios actores, y no solamente desde los políticos y administradores educativos.

En este sentido, la evaluación institucional tomando en cuenta a los padres de familia, nos permite reflexionar en torno al cumplimiento de expectativas de uno de los actores fundamentales de la comunidad escolar: el padre de familia. El INEE (2008) presenta un instrumento para revisar las expectativas de los padres de familia sobre la escuela en la que está inscrito su hijo, así como el clima escolar. A este respecto, existen algunos estudios en Sonora (Solís, M., 2010 y Solís, M. y Rodolfo, J., 2011) sobre la relación que guardan las expectativas del padre de familia respecto al clima escolar.

Objetivo

Diseñar, validar y confiabilizar un instrumento que permita medir el nivel de satisfacción de los padres de familia de una escuela primaria.

Método

En este estudio la muestra representa la población.

Sujetos

Para el piloteo del instrumento se seleccionaron 158 padres de familia de la Escuela Primaria “Adelaida E. de Félix” de la comunidad de San Ignacio, Cohuirimpo, Navjoa, Sonora adscrita a la zona escolar estatal 004.

Instrumento

Los factores que integran este instrumento se describen en la Tabla 3.

Tabla3.

Factores de instrumento para medir el nivel de satisfacción de los padres de familia de la escuela primaria.

FACTORES	ÍTEMS
1. Colaboración entre actores	1, 2, 3, 4, 5, 11, 12
2. Clima de confianza	6, 7, 9, 10
3. Desarrollo integral del alumno	8, 15
4. Actitud hacia la crítica	13, 14, 26
5. Capacidad de interlocución	16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24
6. Capacidad de mediación de conflictos	20, 25, 27, 28, 29, 30
7. Nivel de satisfacción del padre de familia	31, 32, 33, 34, 35
8. Cumplimiento de expectativas del padre de familia	36, 37, 38, 39, 40

El instrumento retoma una escala tipo Likert con los siguientes valores 0 = sin elementos para responder, 1= muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = indeciso, 4 = de acuerdo y 5 = muy de acuerdo.

Procedimiento

El procedimiento realizado se describe enseguida:

1. Se consultó la bibliografía especializada en el tema, para identificar los factores dominantes en nivel de satisfacción de los padres de familia.
2. Identificados los factores citados por los investigadores del tema, se redactaron los ítems.
3. Se realizó un jueceo de expertos, para corregir, agregar u omitir ítems.
4. Se preparó la versión final del instrumento.
5. Se aplicó el instrumento a 158 padres de familia.
6. Se sometieron los resultados a dos métodos de confiabilidad: el índice de consistencia interna alfa de Cronbach y el método de mitades partidas empleando el paquete estadístico SPSS v. 16.0.

Resultados

Instrumento para medir el nivel de satisfacción de los padres de familia de la escuela primaria

El índice de consistencia interno calculado mediante el alfa de Cronbach se presenta en la tabla 4.

Tabla 4.
Índice de consistencia interna del instrumento.

RELIABILITY STATISTICS	
Cronbach's Alpha	N of Items
.971	40

Mediante el método de mitades partidas se presentan los resultados del estudio de consistencia interna aplicado al instrumento, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5.
Estudio de consistencia interna por mitades partidas.

RELIABILITY STATISTICS		
Cronbach's Alpha	Part 1 Value	.946
	N of Items	20a
	Part 2 Value	.950
	N of Items	20b
	Total N of Items	40
Correlation Between Forms		.841
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.914
	Unequal Length	.914
Guttman Split-Half Coefficient		.914

- a. The items are: Los profesores colaboran con la dirección de la escuela, El director apoya a sus profesores, El director se apoya en la mesa directiva de sociedad de padres, El director toma en cuenta las indicaciones de supervisión , Los padres de familia colaboramos con los profesores, Los profesores nos inspiran confianza , El director nos inspira confianza, En esta escuela se centran en el desarrollo de seres humanos, Los profesores confían en nosotros como padres de familia , Los alumnos confían en sus profesores , El director apoya las iniciativas de los profesores, El director apoya las iniciativas de los padres de familia de esta escuela, El director es abierto a la crítica , El profesor escucha las críticas de los padres de familia sobre su trabajo en el aula , El director se preocupa por el desarrollo integral de los alumnos, El director se reúne de manera frecuente con los padres de familia de esta escuela, El director toma en cuenta los puntos de vista de los padres de familia, El director toma en cuenta al personal docente de la escuela, El director toma decisiones respecto a la escuela en base a la información, El director busca soluciones a la problemática de la escuela.
- b. The items are: La comunicación con el director es dinámica, La comunicación entre los padres es fluida, Los profesores atienden las peticiones de los padres de familia, Hay comunicación entre los alumnos, El director atiende los problemas de los padres de familia, El director acepta las fallas propias y del personal docente, El director media los conflictos entre los profesores, El director es un mediador en los conflictos entre padres de familia, así como entre alumnos, El profesor es un mediador en conflictos entre alumnos, así como entre padres de familia, El director corrige las situaciones negativas que se presentan en la escuela, Estoy satisfecho con el desempeño del profesor, Estoy satisfecho con el desempeño del director, Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo, Me siento satisfecho con mi desempeño como padre de familia, Estoy satisfecho con el desempeño del personal administrativo y/o de intendencia , Mi hijo ha aprendido lo que se proponía en el grado escolar, Los resultados de mi hijo en las evaluaciones fueron los que esperaba, La atención del profesor hacia mi hijo fue la que yo esperaba, La convivencia en la escuela fue la que creía que existía, La frecuencia de las tareas escolares fue la que esperaba.

Discusión de resultados

Sobre los resultados obtenidos en este proceso de confiabilización y validación del instrumento se puede discutir lo siguiente. El alfa de Cronbach fue de 0.971, por lo tanto el instrumento presenta alta consistencia interna y es confiable en lo que dice medir. Al emplear el método de mitades partidas, en la primera parte del instrumento se obtuvo un 0.946 de alfa y en la segunda parte un 0.950 de alfa. La primera

presenta una consistencia interna menor, que la segunda, sin embargo siguen siendo índices altos, pues para los estudios de ciencias sociales son suficientes los índices arriba de 0.700 (Kerlinger y Lee, 2002).

Referencias

- INEE (2008). *Factores escolares completos*. México, DF: Autor.
- Martínez, F. (2007). *La Difusión de Resultados de las Evaluaciones: la Experiencia del INEE*. México: SEP-BID.
- Martínez, F. (2009). Evaluación Formativa en el Aula y Evaluación a Gran Escala: Hacia un Sistema más Equilibrado. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11. Núm. 2. P.p. 1-18. Recuperado de <http://redalycuaemex.mx/svc/inicio/AvtPdfRed.jsp?iCue=15512151001>.
- Martínez, F. Santos, A. Backhoff, E. Robles, H. Ruiz, G. y Díaz, M. A. (2008). *¿Avanza o Retrocede la Calidad Educativa? Tendencias y Perspectivas de la Educación Básica en México*. México: INEE.
- Perassi. Z. (2008). *La Evaluación en Educación: un Campo de Controversias*. San Luis, Argentina: Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Shepard, L. (2006). *La Evaluación en el Aula*. México: INEE.
- Stern, T. (s. f.). *The Role of Formative Assesment in Enhancing Independent Learning and reflective Teachers: Some Results of the Austrian IMST- Project*. Recuperado de <http://cvs.gnowledge.org/episteme3/pro-pdfs/33-stern.pdf>.
- Solís, M. (2010). Clima Escolar y Expectativas de los Padres de Familia: un Estudio Correlaciobnal. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*. Año 2. No. 7. pp. 23—42. Recuperado de <http://rediesonorense.files.wordpress.com/2011/08/redies7.pdf>
- Solís, M. y Rodulfo, J. (2011). Un Estudio Correlacional entre Clima Escolar y Expectativas de los Padres. En *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de http://lab.iiiipe.net/congresonacional/docs/area_16/0364.pdf

**INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA HACIA
EL SERVICIO PRESTADO POR LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Miranda, J. B. (2010)

ESCUELA: _____ GRADO: ____ GRUPO: ____

ESTIMADOS PADRES DE FAMILIA:

En este cuestionario aparecen diversos enunciados que reflejan el nivel de satisfacción sobre la escuela en la que está su hijo (a). Conteste a cada uno a partir de la escala presentada líneas abajo, tachando el cuadro que corresponda a su respuesta. Le pedimos honestidad en sus respuestas, asegurando un manejo confidencial y anónimo de cada cuestionario resuelto.

5= MUY DE ACUERDO

4= DE ACUERDO

3= INDECISO

2= EN DESACUERDO

1= MUY EN DESACUERDO

0= SIN ELEMENTOS PARA RESPONDER

Ítem	0	1	2	3	4	5
1. Los profesores colaboran con la dirección de la escuela						
2. El director apoya a sus profesores						
3. El director se apoya en la mesa directiva de sociedad de padres						
4. El director toma en cuenta las indicaciones de supervisión						
5. Los padres de familia colaboramos con los profesores						
6. Los profesores nos inspiran confianza						
7. El director nos inspira confianza						
8. En esta escuela se centran en el desarrollo de seres humanos						
9. Los profesores confían en nosotros como padres de familia						
10. Los alumnos confían en sus profesores						
11. El director apoya las iniciativas de los profesores						
12. El director apoya las iniciativas de los padres de familia de esta escuela						
13. El director es abierto a la crítica						
14. El profesor escucha las críticas de los padres de familia sobre su trabajo en el aula						
15. El director se preocupa por el desarrollo integral de los alumnos						
16. El director se reúne de manera frecuente con los padres de familia de esta escuela						
17. El director toma en cuenta los puntos de vista de los padres de familia						
18. El director toma en cuenta al personal docente de la escuela						
19. El director toma decisiones respecto a la escuela en base a la información						

Ítem	0	1	2	3	4	5
20. El director busca soluciones a la problemática de la escuela						
21. La comunicación con el director es dinámica						
22. La comunicación entre los padres es fluida						
23. Los profesores atienden las peticiones de los padres de familia						
24. Hay comunicación entre los alumnos						
25. El director atiende los problemas de los padres de familia						
26. El director acepta las fallas propias y del personal docente						
27. El director media los conflictos entre los profesores						
28. El director es un mediador en los conflictos entre padres de familia, así como entre alumnos						
29. El profesor es un mediador en conflictos entre alumnos, así como entre padres de familia						
30. El director corrige las situaciones negativas que se presentan en la escuela						
31. Estoy satisfecho con el desempeño del profesor						
32. Estoy satisfecho con el desempeño del director						
33. Estoy satisfecho con el desempeño de mi hijo						
34. Me siento satisfecho con mi desempeño como padre de familia						
35. Estoy satisfecho con el desempeño del personal administrativo y/o de intendencia						
36. Mi hijo ha aprendido lo que se proponía en el grado escolar						
37. Los resultados de mi hijo en las evaluaciones fueron los que esperaba						
38. La atención del profesor hacia mi hijo fue la que yo esperaba						
39. La convivencia en la escuela fue la que creía que existía						
40. La frecuencia de las tareas escolares fue la que esperaba						

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Yasmín Ivette Jiménez Galán

IPN-Escuela Superior de Cómputo

Juan Antonio Castillo Marrufo

IPN -Escuela Superior de Cómputo

Josefina Hernández Jaime

IPN-Escuela Superior de Cómputo

Resumen

Términos como calidad y evaluación, procedentes del mundo económico, se han arraigado profundamente en el mundo educativo pasando de un tema de moda a uno toral para los implicados en el sistema de educación. Desde esta perspectiva, la discusión ya no debería girar en torno a la pertinencia de dichas acepciones en el sistema educativo; ahora es indispensable reflexionar y debatir sobre la manera en que los implicados en el proceso educativo debemos de entender y aplicarlos en nuestro desempeño diario. La exigencia mundial de elevar la calidad educativa ha traído como consecuencia el cambio de modelo educativo y la adopción de la Educación Basada en Competencias (EBC); no obstante se ha dejado de lado la explicitación de las nuevas funciones docentes y la evaluación del desempeño docente continúa realizándose de manera cuantitativa y con fines de control lo que no aporta valor al proceso. Este trabajo describe los resultados de una propuesta de evaluación de la calidad del desempeño docente de una Institución de Educación Superior basado en el autodiagnóstico de las competencias de los profesores.

Palabras Clave: Competencias pedagógicas; Evaluación de la docencia; IES.

Introducción

El concepto de calidad tiene su origen en el mundo empresarial logrando un auge después de la segunda guerra mundial; sin embargo, derivado de la globalización y la competencia entre naciones éste ha sido transferido al sector educativo al que se le ha dado una función económica al considerar a la educación la base de la competitividad de las naciones. Derivado de este origen se asocia la calidad en educación a conceptos como eficiencia, productividad, rentabilidad, vinculación con la industria y el mundo del trabajo.

Sin embargo, todos estos indicadores no pueden ofrecer, per se, una comprensión total de la significación de la calidad educativa debido a que ésta, como fenómeno social, posee atributos y dimensiones que no se pueden cuantificar; por lo que la calidad en la educación necesita ser interpretada a través de diversas perspectivas, metodologías, instrumentos e incluso grupos de interés.

Así, en el 2000, la UNESCO estableció que el concepto de calidad educativa tiene como referente al conjunto de dimensiones que constituyen el fenómeno educativo, como la enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario, etc. y se pronunció por las necesidad de que las IES cambiaran su modelo educativo elevando, con ello, la calidad.

Dicho modelo está representado por el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, con el que se reconoce y fomenta la posibilidad de que las personas aprendan durante toda su vida, de manera intencionada y planificada; e implica una noción integrada del aprendizaje en los ámbitos formal, no formal e informal, y el acercamiento entre el mundo educativo y el laboral, en busca de sinergias de desarrollo expresado en la Educación Basada en Competencias (EBC) (Tobón, 2006).

Problema de estudio

En el año 2000 inició un diagnóstico en el IPN para determinar el grado de pertinencia de su actuación ante una sociedad modificada por la globalización y en el 2003 emitió una Reforma Educativa y Académica que tuvo expresión en el cambio del Modelo Educativo Institucional (MEI); entre otras problemáticas existen dos que

cobran particular importancia para elevar la calidad del desempeño docente: no se determinaron explícitamente las nuevas funciones docentes y la evaluación docente sigue realizándose de forma cuantitativa ejercida con fines de control y otorgamiento de estímulos y becas.

Este método de evaluación no promueve la efectividad docente y representa un problema ya que suscita amplio rechazo cuando la evaluación es negativa y grata aceptación cuando es positiva. Consideramos que para que el cambio de MEI del IPN sea efectivo y se logre el mejoramiento de la docencia es necesario explicitar sus nuevas funciones y modificar el método actual de evaluación de la docencia.

Referentes teóricos

La evaluación del desempeño del docente resulta imprescindible para gestionar la calidad educativa al: facilitar el establecimiento de un sistema de promoción del profesorado, permitir detectar necesidades de formación y fomentar una cultura de orientación al estudiante y al aprendizaje, que es lo que pretende el cambio de modelo educativo (Marquès, 2000). Sin embargo, para García (et. al. 2007) ante la exigencia de elevar la calidad educativa a nivel mundial, en México se ha respondido con políticas de evaluación del personal docente donde predomina un propósito de control al asociar los resultados de dicha evaluación con el otorgamiento de recursos económicos y compensaciones salariales a los sueldos de los académicos universitarios (Rueda, 2004 y 2006). En este sentido, se hace necesario establecer un marco conceptual y metodológico para la evaluación del desempeño de los docentes.

Para comenzar, debe aclararse que la docencia universitaria ha sido definida por Vain (1998) como:

Una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo de tensiones que implican cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Pero como si esto no fuera de por sí problemático, los docentes universitarios desarrollamos nuestra tarea en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea. Por ello, nuestro rol de docentes universitarios se construye sobre dos ejes que lo estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actuamos (Vain, 1998: 5).

Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente representa un problema complejo; ya que por un lado se necesita reflexionar sobre quién es, qué hace y pensar en la práctica docente como práctica social que se desarrolla en tiempos, espacios y contextos determinados.

En primer lugar hay que advertir que el intento por evaluar las competencias docentes es consecuencia obligada al adoptar el modelo de enseñanza por competencias que conlleva la incorporación de acciones distintas tanto para los maestros como para los estudiantes.

Así, la evaluación de las competencias docentes² representa algunas ventajas respecto de las evaluaciones docentes tradicionales; ya que éstas permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, destacan públicamente lo que deben hacer los profesionistas competentes y lo que se espera de ellos, proporcionan metas más claras para los formadores y clarifican las expectativas a los docentes que se deseen incorporar a trabajar a una institución educativa. Asimismo, proporcionan bases para elaborar procedimientos más sólidos de evaluación de las habilidades profesionales y obligan a la clarificación de qué,

² Entendiendo por esto la evaluación del desempeño docente.

para qué y cómo se hará la evaluación (Gonczi, 1994; Rivera, et. al. 2009); lo que le daría al proceso mayor validez.

Así, la autoevaluación del desempeño es una propuesta esencial para facilitar la teoría del cambio y promover una cultura innovadora en las instituciones educativas y al interior de las aulas (Valdés, 2000); dado que, en la actualidad, el papel fundamental de la evaluación es expandir las oportunidades para que los docentes reflexionen sobre la enseñanza examinando analíticamente el proceso docente educativo.

Para determinar cuál debe ser el desempeño docente dentro de este nuevo contexto se tomó como base el cuestionario de autoevaluación del profesional de la educación de Sarramona (2004) quien agrupa las competencias pedagógicas en tres categorías:

A. Competencias Curriculares que incluyen el conocimiento de la disciplina y la comprensión y manejo del currículum de la institución educativa con una visión estratégica e integradora del perfil de egreso de los estudiantes.

B. Competencias de gestión que incluyen la acción tutorial que se debe ejercer para acompañar al estudiante durante su trayectoria académica y la gestión de un ambiente de aprendizaje colaborativo.

C. Competencias colaborativas que incluyen la relación del docente con el entorno institucional y social contribuyendo a las metas de las mismas y la relación con las familias.

Objetivo

Validar un cuestionario de autoevaluación de las competencias de los docentes en una institución de educación superior que ha incorporado un nuevo modelo educativo.

Metodología

El diseño de estudios de caso como estrategia de investigación se ha situado dentro de un enfoque cualitativo; del cual, Meneses (2004) menciona que la ciencia social es consecuencia del conocimiento conseguido y aceptado por el hombre por medio de procesos de reflexión, sistematización y rigor realizados con la finalidad de interpretar y comprender la realidad.

Así, se eligió el estudio de caso como estrategia de la presente investigación; ya que se pretende desarrollar una propuesta de autoevaluación del desempeño docente basado en la reflexión.

Se validó el cuestionario desarrollado para evaluar las competencias de los docentes, sin descuidar que los fines de dicha evaluación del desempeño de los docentes eran –de acuerdo con Fuentes-Medina y Herrero (1999) y Valdés (2000): primero, el diagnóstico de modo que sirviera al director, al jefe de departamento y al mismo docente de guía para la búsqueda o desarrollo de acciones de formación y capacitación docente; segundo, la instrucción para determinar de manera sintética los indicadores del desempeño del docente para que los docentes incorporaran una

experiencia de aprendizaje laboral; y tercero, la formativa³ para que el proceso de evaluación contribuyera a incrementar el desarrollo del docente y éste sea capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, aprender de sus errores o desaciertos y, por lo tanto, desempeñe su trabajo de una manera más consciente.

El método para determinar las competencias pedagógicas de los docentes estuvo basado en una investigación de Jaume Sarramona (2004); sobre la autoevaluación del desempeño docente bajo el enfoque educativo basado en competencias; dicho cuestionario fue sometido a un proceso de validación en el contexto IPN. El proceso de validación de este cuestionario fue realizado mediante entrevistas semiestructuradas a profesores expertos en la Reforma Institucional del IPN, en el Modelo Educativo Institucional, y a directivos.

a) Población y muestra representativa

La población docente de la institución educativa investigada es de 159⁴ profesores asignados a cuatro diferentes departamentos académicos. La muestra estudiada se estableció en un 35% de la planta docente y se utilizó el método de muestreo probabilístico estratificado, para que todos los departamentos tuvieran representación en la muestra, asignando pesos a cada uno de los departamentos relacionados con el número de profesores como se muestra en la siguiente tabla.

³ Diversos investigadores como Scriven (1976) y Stenhouse (1981), entre otros, enfatizan que la función más importante de la evaluación es la formativa, cuyo propósito es ayudar a los profesionales a perfeccionar cualquier actividad que estén desarrollando.

⁴ De los cuales 30 se encontraban comisionados o en año sabático, por lo que se consideró a 129 profesores como el 100% de la población.

Tabla 6

Peso asignado a cada departamento académico y núm. de profesores encuestados

DEPARTAMENTO	NO. DE PROFESORES	PESO ASIGNADO	NO. DE PROFESORES ESTUDIADOS
Formación básica	36	0.23	10
Ingeniería en sistemas Computacionales	62	0.43	20
Ciencias e Ingeniería de la Computación	42	0.27	12
Formación Integral e Institucional	12	0.07	4

Fuente: Elaboración propia

Discusión de resultados

De acuerdo al cuestionario desarrollado se indagó en tres categorías de competencias que se consideran esenciales para que el MEI se implante efectivamente. En las *competencias curriculares* se indagó sobre la organización y puesta en marcha del MEI a partir de la comprensión de los docentes sobre qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes.

Sólo el 50% de los encuestados conoce la estructura del currículum muy bien o bien, lo que podría prestarse al fraccionamiento del conocimiento por áreas de conocimiento ya que los docentes podrían sólo enseñar sus contenidos sin tener una visión integradora del currículum; de hecho sólo el 5% de los docentes ha establecido una vinculación con otros departamentos académicos para que los estudiantes desarrollen proyectos de manera conjunta. Así mismo, llama la atención que el 25% de los encuestados no conocen el perfil de egreso de los estudiantes.

Se considera que todos los docentes de esta institución educativa; deben conocer y comprender el mapa curricular y el perfil de egreso de los estudiantes

porque éste se logra en colaboración con todas las unidades de aprendizaje, y si los docentes no comprendemos los niveles formativos ni cómo contribuye nuestra unidad de aprendizaje al perfil de egreso podría ser que no logremos formar los profesionistas que espera el nuevo modelo educativo.

Respecto a las *competencias de gestión*, donde se indagó sobre la acción tutorial y la gestión del aula. La evaluación de la acción tutorial establecida como imprescindible dentro del MEI para que los estudiantes tengan un acompañamiento permanente de apoyo al aprendizaje; evidenció resultados contrastantes porque a pesar de ser un requerimiento institucional del IPN no todos los docentes llevan a cabo esta actividad. El 50% no está actualizado en cuanto a los cambios de reglamentación del alumnado por lo que se considera que en un momento determinado no podrán guiar al alumno en una toma de decisiones sobre aspectos académicos.

Así mismo, dentro del marco del MEI, la gestión del aula se concibe como el espacio de interacción docente–estudiantes; donde el aprendizaje se sitúa al centro de la misma y el estudiante es concebido como constructor de su propio aprendizaje y los docentes son guías o facilitadores del mismo y por lo tanto, los responsables de la creación de ambientes de aprendizaje. En este sentido el 65% de los docentes reconoce que todavía son ellos los que llevan el control de la clase y ésta es altamente estructurada.

Respecto a las *competencias colaborativas*, en el apartado relacionado con relación de las familias el 70% de los profesores manifestaron que aún no han establecido un sistema de información sobre el proceso educativo con las familias porque los alumnos ya son mayores de edad y se manejan solos; por supuesto que

en algunas situaciones: como la entrega de diplomas o eventos académicos, la relación que se establece es de respeto. Sólo 3 docentes manifiestan que han colaborado a veces en algún conflicto familiar específico a través de su papel como tutor del alumno.

En lo referente a la relación con el entorno, el 90% participa activamente en actividades complementarias de la academia correspondiente, el 70% informa a los alumnos sobre bolsas de trabajo, y actividades extra escolares relacionadas con el ámbito laboral; el 70% participa en proyectos de investigación educativa y el resto lo hace en proyectos vinculados con investigación laboral. Finalmente el 80% asiste, por lo menos, dos veces al año a congresos o conferencias.

Conclusiones

La calidad de la educación comúnmente se define como la eficiencia de los procesos, la eficacia de los resultados y la congruencia y relevancia de éstos con las perspectivas y demandas sociales; en esta definición se observan claramente los principios de la calidad de la educación superior declarados en la Conferencia de París donde se abordó el problema de la pertinencia de las IES.

Es un imperativo que las Instituciones de Educación Superior eleven la calidad de sus servicios a través del rediseño de la currícula y de procesos de evaluación interna que sirvan para la reflexión sobre el quehacer docente, la eficiencia del manejo de los recursos, la funcionalidad de sus procesos, etc.

Dentro de los indicadores de calidad educativa, la calidad del desempeño de los docentes cobra particular relevancia. En este sentido, en este trabajo se desarrolló una propuesta de autoevaluación de la calidad del desempeño docente

mediante un cuestionario, que permita a los actores del proceso de enseñanza reflexionar críticamente sobre su desempeño. La investigación se desarrolló en una Institución de Educación Superior perteneciente al IPN que ha rediseñado su currícula acorde con el Modelo Educativo Institucional.

De manera general los docentes encuestados consideraron el cuestionario como válido para evaluar su desempeño docente, únicamente se encontró cierta resistencia con el apartado de competencias colaborativas, ya que por ser la institución de nivel superior ellos consideraron que su relación con las familias no era parte de sus funciones, de hecho las actividades consideradas en dicho apartado no las realizan el 70% de ellos nunca.

Se cumplió el objetivo al validar un cuestionario basado en las competencias pedagógicas necesarias para manejar el MEI que permitiera esclarecer a los docentes cuáles deben ser sus competencias, mediante la reflexión y el análisis profundo de su desempeño; con base en los indicadores establecidos los docentes pudieron determinar qué dimensiones de las competencias profesionales aún les hace falta desarrollar para elevar la calidad de la docencia en el IPN y contribuyan a lograr las metas y objetivos institucionales.

Finalmente para tener una visión integral de la calidad del desempeño docente haría falta desarrollar dos cuestionarios, uno relacionado con las percepciones del alumnado sobre el desempeño del profesor y otro para evaluar el quehacer del profesor al interior de las academias.

Referencias

- García, B.; Loredó, J.; Luna, E.; y Rueda, M. (2007). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, No. 2, Págs. 97-106 Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*. no. 1 págs. 27-44.
- Instituto Politécnico Nacional (2000). *Materiales para la reforma académica. Tomo I "Un nuevo Modelo para el Instituto Politécnico Nacional*. México: Autor.
- (2003) *Materiales para la reforma académica. Tomo XII Manual para el rediseño de planes y programas en el marco del Nuevo Modelo Educativo y Académico*. México: Autor.
- Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Página Web autor.
- (2006). *La evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. Colección: Pensamiento Universitario, núm. 100. México: IISUE, UNAM
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. España, Barcelona: Octaedro.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- UNESCO. 2000 *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (Documento de trabajo) Paris: UNESCO.
- Vain, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Editorial Universitaria de Misiones, Posadas.
- Valdés, H. (2000). Evaluación del desempeño docente. *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia presentada por Cuba. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo de 2000

COMPETENCIAS CIENTÍFICAS DE ESTUDIANTES DE POSGRADO EN CIENCIAS NATURALES E INGENIERÍAS

Angel Alberto Valdés Cuervo*

José Angel Vera Noriega**

José Pablo Siqueiros Aguilera**

**Instituto Tecnológico de Sonora.*

angel.valdes@itson.edu.mx

***Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.*

avera@ciad.mx

jpsa_mexico@estudiantes.ciad.mx

Resumen

Se realizó un estudio de corte cuantitativo con el propósito de evaluar los posgrados en ciencias naturales e ingenierías en Sonora en su función de formación de capital humano, para lo que se determinó la percepción de los estudiantes de dichos posgrados con respecto a la importancia y desarrollo alcanzado en competencias científicas. Se elaboró expresamente un instrumento para medir desarrollo de competencias, para determinar su validez de constructo se realizó un análisis factorial con el método Oblimin y extracción de máxima verosimilitud, extrayéndose en ambos casos tres factores que explicaron el 52.5% de la varianza. Los resultados señalan que desde la perspectiva de los estudiantes los posgrados cumplen su función de formadores de científicos, pero deben realizar acciones para mejorar la competencia relacionada con la gestión de recursos. Asimismo, se demostró que la importancia de las competencias científicas en los programas de posgrado y la creación de facilidades para la investigación se relaciona con el desarrollo de estas competencias.

Palabras claves: educación superior, posgrados, competencias científicas.

Introducción

Para el Fondo Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT, 2008) el desarrollo basado en el conocimiento debe tener como punto central el logro del bienestar social de cada vez más amplios sectores de la población, el cual se traduce en una mejor calidad de vida. Este desarrollo implica diferentes acciones que se relacionan mutuamente y que asumen aproximadamente este orden: a) Formación de recursos humanos de alto nivel; b) Generación de conocimiento; c) Transferencia de

conocimiento; d) Valoración y apropiación social del conocimiento; e) Productividad; f) Competitividad y g) Crecimiento y desarrollo.

Características del Sistema de Educación Superior en México

Uno de los obstáculos que afronta México para el desarrollo de una economía basada en las oportunidades del conocimiento se deriva de las graves problemáticas de la educación superior. La misma afronta rezagos importantes en varios rubros en especial en lo relativo a su financiamiento a la cual sólo se le dedica el .81% del producto interno bruto, uno de los presupuestos más bajos dentro de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Los formación de recursos humanos a nivel superior sigue siendo insuficiente, en los años 2007—2008 apenas alcanzaba una cobertura nacional de 26.8% de la población (Tuirán, 2008). A lo anterior se le agrega el hecho de que el 90% de las instituciones de educación superior (IES) se dedican exclusivamente a la docencia. Concentrándose la investigación en las Universidades Públicas Estatales y los Centros de Investigación (Andión, 2007).

Situación del posgrado

A pesar de su indiscutible papel en la generación y aplicación de conocimientos y tecnología no son halagüeñas las cifras de crecimiento del posgrado las cuales prácticamente no han mostrado crecimiento durante los últimos años (López & Sandoval, 2007). Lo anterior se ilustra por el hecho de que en 1995 el posgrado representaba el 5.4% del nivel de licenciatura, ascendiendo en el transcurso de casi 10 años sólo hasta el 7.3% e incluso la ANUIES (2008a) lo sitúa en un 6.6% del nivel

de licenciatura; por otra parte del total de la cobertura del posgrado sólo el 7.9% pertenece a los programas de doctorado.

La Educación Superior en Sonora

En el Estado el 80% de la matrícula a nivel de licenciatura se agrupa en las áreas de Ciencias Sociales y Administrativas e Ingeniería y Tecnología (ANUIES, 2008a). Los investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) han ido creciendo paulatinamente (FCCyT, 2010), pero sólo 19 instituciones tienen investigadores en el SNI y de estas dos la Universidad de Sonora y el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo poseen 231 investigadores lo cual representa el 78.8% del total (FCCyT, 2009).

El posgrado en Sonora.

En el 2006—2007 cursaron estudios de posgrado en el Estado 5,213 estudiantes que representan el 6.6% de los estudiantes de licenciatura. Se aprecia que el peso fundamental del posgrado recae en dos áreas Sociales y Administrativas y Educación y Humanidades que representan el 86.7% del total de estudiantes del posgrado en el Estado (ANUIES, 2008a). Tan solo seis instituciones de educación superior (IES) en el Estado ofrecen programas de posgrados relacionados con Ingenierías, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Ciencias Naturales y Exactas. En su total ofrecen 26 programas de estudios en estas áreas de los cuales tan solo 10 son de Doctorado.

Problematización del tema

La OCDE (2007) sostiene que las IES pueden ser un motor esencial del desarrollo de sus regiones impactando el desarrollo de las mismas en múltiples dimensiones todas ellas íntimamente relacionadas. Estas dimensiones abarcan aspectos tales como: a) La creación y transferencia de conocimiento y tecnología a sus regiones; b) La transferencia de conocimiento y tecnología a través de la educación y el desarrollo de capital humano y c) La promoción del desarrollo social, cultural y comunitario.

En México también la idea acerca de la importancia de la educación para el desarrollo basado en las oportunidades del conocimiento ha ganado terreno lo cual se ilustra en el acuerdo de las autoridades educativas del país con lo planteado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior donde se refiere que la educación superior debe constituir la base fundamental para la construcción de una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009).

Objetivo general

Evaluar a las IES de la región y en especial a los posgrados de ciencias y tecnologías con respecto a la función de formación de capital humano, describiendo la percepción que los estudiantes de los posgrados de ciencias naturales e ingenierías en el Estado hacia el desarrollo alcanzado en competencias durante sus estudios de posgrado. Así mismo, se pretende relacionar el desarrollo de las competencias científicas con la existencia de facilidades dentro de los programas de posgrado para la investigación.

Preguntas específicas de investigación

1. ¿Cuál es el nivel de desarrollo que perciben haber alcanzado los estudiantes de posgrados en ciencias naturales e ingenierías en las competencias científicas como resultado de sus estudios de posgrado?
2. ¿Existe relación entre las facilidades creadas para la investigación en el programa de posgrado y el desarrollo percibido por los estudiantes de sus competencias científicas?

Referentes teóricos

La educación superior en la sociedad del conocimiento

El desarrollo en las sociedades del conocimiento depende de las capacidades internas de los países, sus sistemas de innovación y los diversos agentes involucrados en el mismo Estado—IES—Empresas—Sociedad civil. Todos estos agentes y sus vinculaciones determinan las características de los sistemas y hacen que estos sean más o menos complejos e integrados (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]/Secretaría General Iberoamericana [SEGIB], 2009; Etzkowitz, 2002). De manera consistente se menciona entre las funciones universitarias además de las tradicionales funciones de docencia, investigación y extensión la de transferencia de conocimientos hacia la sociedad y en particular hacia los actores sociales y económicos reales cuyo papel se relaciona con el uso y la explotación del conocimiento (Didriksson, 2008; Sobrinho, 2008).

En la actual sociedad del conocimiento se le ha brindado particular énfasis a las funciones de investigación y transferencia de conocimientos que desarrollan las IES, lo cual se explica según Connell (2004) por el aumento de la importancia del

conocimiento y la investigación en la economía y el papel que desempeñan las políticas de ciencia y tecnología en los gobiernos.

Método

Tipo de estudio

Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño transeccional de tipo descriptivo relacional.

Población

La población objeto de estudio estuvo compuesta por los estudiantes del último semestre de maestría y los de doctorado de los programas en ciencias naturales e ingenierías de tres IES del Estado de Sonora inscritos durante el semestre septiembre—diciembre de 2010. En total existían 300 estudiantes en estos posgrados de los cuales 220 eran de maestría y 80 de doctorado.

Muestra

Se realizó un muestreo probabilístico aleatorio por conglomerados de los estudiantes de posgrado. La determinación del tamaño de muestra se llevó a cabo con un 95% de confiabilidad. En total participaron en el estudio 167 estudiantes de las tres instituciones de los cuales 122 fueron de maestría y 45 de doctorado.

Instrumentos

Se elaboró un instrumento dirigido a evaluar el desarrollo de competencias científicas en los currículos de los posgrados estudiados desde la perspectiva de los estudiantes. El cuestionario que mide la importancia de las competencias en el currículo se responde con una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta que van desde Nada importante (1) hasta Muy importante (6). Por otra parte para el que

mide el nivel de desarrollo de las competencias también se utilizó una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta que van desde Nada desarrollada (1) hasta Muy desarrollada (6). Se determinó su validez de constructo a través de análisis factoriales con rotación Oblimin y extracción de máxima verosimilitud se extrajeron tres factores que explican el 52.24% de la varianza total de los puntajes (F1= 18.76; F2= 17.32 y F3= 16.16). Se obtuvo un KMO de .874 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa (* $p \leq .000$) lo que sostiene la adecuación de la solución factorial. Para medir la confiabilidad de la escala se calculó el Alfa de Cronbach que tuvo un valor .961 lo que ubica la confiabilidad como buena.

Los factores fueron definidos a través de un juicio de expertos como: a) Competencias genéricas (F1), conocimientos, habilidades y actitudes elementales para el desempeño profesional; b) Gestión de recursos para la investigación (F2), conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan la adquisición de recursos para la investigación y la comercialización de sus resultados y c) Generación y divulgación del conocimiento (F3), conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan el llevar a cabo proyectos de investigación y publicar sus hallazgos.

Procedimiento para la recolección de información y el análisis

Para obtener la información primeramente se pidió la autorización a las autoridades de las instituciones y posteriormente se solicitó la participación voluntaria de los estudiantes garantizándoles la confidencialidad de los resultados. Para el análisis de los resultados se utilizó el paquete estadístico SPSS 17.

Resultados

Desarrollo percibido de las competencias científicas

Siguiendo la misma metodología que en el caso de la importancia se establecieron tres niveles de desarrollo percibido por los estudiantes de sus competencias científicas (Alto, Medio y Bajo). Para diferenciar estos niveles se realizó también una prueba t de Student para una misma muestra comparando los puntajes con los de la media teórica ($\mu=3.5$). Los resultados señalan que los puntajes del factor 'Competencias genéricas' y 'Generación y divulgación del conocimiento' se encuentran significativamente por encima de la media teórica, lo que implica que los estudiantes perciben un alto desarrollo de sus competencias en los mismos. Sin embargo, en lo referido al factor 'Gestión de recursos para la investigación' los puntajes no se diferencian significativamente de la media teórica lo que señala una percepción por parte de los estudiantes de un nivel medio de desarrollo de sus competencias en este factor (Ver tabla 7).

Tabla 7.
Comparación de los puntajes por factor contra la media teórica ($\mu=3.5$)

DESARROLLO PERCIBIDO	X	T	GL	P
Competencias genéricas	4.83	26.31	166	.000
Gestión de recursos para la investigación	3.61	1.33	166	.185
Generación y divulgación del conocimiento	4.53	16.64	166	.000

* $p \leq .05$

A través de una prueba Anova de medidas repetidas se estableció que existían diferencias significativas en los puntajes de los factores, se estableció que existen diferencias entre los factores ($F=111.68$; $*p=.000$). Posteriormente con una prueba Post Hoc se determinó que los valores del factor 'Gestión de recursos para la investigación' son significativamente menores que los de los otros factores. Esto permite afirmar que los estudiantes perciben menor desarrollo en sus competencias

referidas a la gestión de recursos para la investigación con respecto a sus competencias en los otros factores evaluados.

Relación entre las facilidades para la investigación del programa y el desarrollo percibido de las competencias científicas

Se consideraron tres variables como indicadoras de la existencia de facilidades para la investigación en los programas de posgrados: a) Participación de los estudiantes en proyectos de investigación; b) Tiempo de trabajo con un investigador titular y c) Tiempo dedicado a la investigación por los estudiantes. Se establecieron tres niveles de cada una de estas variables definidos como de facilidad alta, puntajes iguales o superiores al percentil 75; moderada, puntajes entre los percentiles 25 y 75 y baja, puntajes iguales o menores al percentil 25. A través de una prueba χ^2 se estableció si existían relaciones entre estas facilidades y el desarrollo percibido de manera global en sus competencias científicas por los estudiantes (Ver tabla 8).

Tabla 8.
Relaciones entre los puntajes en las variables de facilidades y el desarrollo de competencias

VARIABLES	TIEMPO DEDICADO A LA INVESTIGACIÓN			PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN			TIEMPO TRABAJANDO CON UN INVESTIGADOR TITULAR		
	χ^2	gl	p	χ^2	gl	p	χ^2	gl	p
Desarrollo de competencias	9.465	2	.009	11.539	2	.021	9.851	2	.043

*p ≤ .05

Conclusiones e implicaciones para la práctica educativa

Dentro de las funciones de las IES en la sociedad actual se encuentra la de fomento y desarrollo de la ciencia la que involucra la formación de científicos y graduados de posgrados altamente especializados (De la Orden, Asensio, Biencinto, González & Mofokosi, 2007; Vessuri, 2008; Connell, 2004). Lo anterior implica que si se pretende

evaluar la calidad de las IES se debe abordar indiscutiblemente este aspecto referido, el cual está incluido en un aspecto más general que es la formación de capital humano y los aprendizajes de los estudiantes, el cual según la ANUIES (2008b) debe ser central en cualquier proceso de evaluación de la educación superior.

Este estudio parte de la visión propuesta por Stake (2006) quien establece que la evaluación de un programa consiste en la búsqueda del conocimiento acerca de su valor y que en el establecimiento del mismo es necesario considerar la percepción de los usuarios de éste.

Los resultados permiten deducir que los posgrados evaluados están cumpliendo con su función de formación de científicos, ya que desde la perspectiva de los estudiantes manifiestan haber alcanzado un alto desarrollo en dichas competencias. Una reflexión atañe al nivel de desarrollo percibido por los estudiantes en la competencia 'Gestión de recursos para la investigación', el cual es significativamente menor al percibido al de las otras competencias. Esto sugiere la necesidad de realizar esfuerzos dentro de los programas por desarrollar de manera más efectiva esta competencia, la cual se encuentra muy relacionada con la nueva realidad y papel de las IES en nuestros tiempos, las cuales deben competir por las fuentes de recursos públicos y comercializar los resultados de sus investigaciones (Yusuf, 2006; Siegel, Waldman & Link, 2003).

Referencias

Andión, M. (2007). Sobre la calidad en la educación superior. Una visión cualitativa. *Reencuentro*, 50, 83-92.

- ANUIES (2008a). *Anuario estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior*. México: Autor.
- ANUIES (2008b). *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior en México. Hacia la integración del Subsistema para la Evaluación de la Educación Superior (SEES)*. México: Autor.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Secretaría General Iberoamericana (2009). *Espacios Iberoamericanos. Vínculos entre universidades y empresas para el desarrollo tecnológico*. Chile: Autor.
- Connell, H. (2004). *University research management*. France: OCDE
- De la Orden, A., Asensio, I., Biencinto, C., González, C. & Mafokosi, J. (2007). Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria. Un estudio empírico de la Universidad Complutense. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (12). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Didrikson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En L., Gazzola & A., Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina* (pp. 12-41). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Etzkowit, H. (2002). *Innovation in Innovation: the Triple Helix of University-Industry-Government. Implication for policy and evaluations*. Stockholm: Instituted for studier av utbildning och forskning.
- Fondo Consultivo Científico y Tecnológico (2008). *Ciencia, tecnología e innovación. El desarrollo sustentable alrededor de oportunidades basadas en el conocimiento*. México: Autor.
- Fondo Consultivo Científico y Tecnológico (2009). *Estadísticas de los Sistemas Estatales de Innovación*. México: Autor.
- Fondo Consultivo Científico y Tecnológico (2010). *Futuros del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología*. México: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior- 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Autor.

- Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Higher education and regions. Global competitive, locally engaged*. Paris: Autor.
- Siegel, D., Waldman, D. & Link, A. (2003). Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory study. *Research Policy*, 32, 27-48.
- Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En L., Gazzola & A., Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina* (pp. 87-112). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Tuirán, R. (2008). *La educación superior en México: Perspectivas para su desarrollo y financiamiento*. Conferencia impartida en el Segundo Foro Parlamentario de Consulta sobre Educación Superior, Media Superior y Ciencia, Tecnología e Innovación. México, D.F.: SEP.
- Vessuri, H. (2008). El futuro nos alcanza: mutaciones predecibles de la ciencia y la tecnología. En L., Gazzola & A., Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina* (pp. 53-86). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Yusuf, S. (2006). University-Industry Links. Policy Dimensions. En S., Yusuf & K., Nabeshima (Eds.), *How Universities Promote Economic Growth* (pp. 1-26). Washington, D.C: The International Bank for Reconstructions and Development/The World Bank.

COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS DE ESTUDIANTES TÉCNICOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Adla Jaik Dipp

CIIDIR- IPN, Unidad Durango

Instituto Universitario Anglo Español

Flor de Liz Reza Luna

Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivo central determinar el nivel de dominio de las competencias investigativas que poseen los alumnos del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos (ITSRLL). El trabajo tuvo un enfoque cuantitativo, se caracterizó como de tipo descriptivo, no experimental y transversal; para la recolección de la información se utilizó la Escala de Evaluación de Competencias Investigativas (Ortega & Jaik, 2010). Los participantes en el estudio fueron 88 estudiantes del ITSRLL, de las carreras de ingeniería industrial y de ingeniería mecánica. Entre los resultados se destaca que el nivel de competencia investigativa de los alumnos participantes en el estudio es de 51.7%, el cual interpretado con un baremo equivale al límite inferior del nivel medio. La variable sociodemográfica género presenta diferencia significativa en la Competencia Investigativa favorable al género femenino.

Palabras clave: competencias, nivel superior, metodología

Introducción

La realidad de nuestro entorno ha ido transformando el panorama educativo, la sociedad del conocimiento y la globalización han ido permeando a las Instituciones de Educación Superior (IES), y actualmente son consideradas como elemento estratégico de desarrollo económico y social. En el Plan Nacional de Desarrollo 2007—2012, se expresa claramente la intención del gobierno de transformar a la educación superior en el motor para estimular el crecimiento económico y alcanzar mejores niveles de vida, con capacidad para transmitir, generar y aplicar conocimientos y lograr una inserción en la economía del conocimiento.

Las IES están viviendo momentos en que lo único permanente es el cambio, situación que implica nuevos retos en un afán de mejorar la calidad educativa, estar acordes con los avances científicos y tecnológicos y ofrecer mejores niveles de confianza y competitividad con sus resultados.

Uno de los nuevos retos que se le asignan a las IES es la formación en competencias investigativas, debido a los cambios generados en el contexto actual, que es justamente donde se van a desempeñar los futuros egresados.

Gayol, Montenegro, Tarrés y D'Ottavio (2009) comentan que los egresados de las IES deben contar con una formación basada en competencias investigativas a fin de que tengan una visión clara y concisa de lo que es investigación, y poder incorporar estas competencias en su vida cotidiana, en su vida social y desarrollo laboral.

Tunnermann (2003), menciona la necesidad de que se forme en la universidad el capital humano en cuanto a tareas de investigación, producción de conocimientos, responsabilidad y compromiso social; y comenta que esto es posible si se conforma una práctica educativa basada en el aprendizaje, centrada en competencias y orientada hacia el estudiante.

En el Proyecto Alfa Tunning América Latina se identifica dentro de las competencias genéricas para todas las carreras de educación superior la capacidad de investigación (Beneitone et al., 2007).

Con lo anterior queda manifiesta la importancia de fomentar el desarrollo de competencias investigativas en las IES.

Partiendo del supuesto que no hay una definición única, y a fin de no entrar en los detalles de conceptualización del término competencias investigativas, nos

remitimos a Rojas Soriano (1992) en el sentido de que para formar investigadores es necesario que los alumnos pasen por un proceso en el cual adquieran los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos instrumentales, a fin de que construyan conocimientos científicos en un área determinada, expresen sus trabajos en forma oral y escrita y participen en la aplicación de conocimientos a través de la práctica transformadora, y yo me permitiría añadir dos conceptos básicos que maneja Tobón (2006) con “idoneidad”, referida a indicadores como efectividad y pertinencia, y con “responsabilidad” en el sentido de reflexionar si su quehacer y actuar es apropiado o no de acuerdo a sus valores y a la sociedad, y finalmente evaluar las consecuencias.

Las competencias investigativas en lo general, las estrategias para desarrollarlas, la importancia de la enseñanza de metodología de investigación, la formación de investigadores, la identificación y evaluación de competencias investigativas en diversos contextos, son temas que están siendo abordados por diversos investigadores, entre ellos: Tobón, Rial, Carretero y García (2006); Sayous (2007); Ossa (2006); Londoño (2004); Smith González (2009); Núñez Rojas (2010); Rizo (2004); Morales, Rincón y Romero (2005); Hurtado (2000) y Rivera Heredia (2009) y Bazaldúa (2007).

Particularmente se hace hincapié en algunos trabajos, debido a que tienen como sujetos de estudio a alumnos del nivel superior.

Rivera y Torres (2006) reportan un trabajo denominado “Percepción de los estudiantes universitarios de sus propias habilidades de investigación”, utilizaron un instrumento con 6 dimensiones que se aplicó a 594 alumnos en 8 Instituciones de

educación superior privadas mexicanas. Entre los resultados se destaca que el desarrollo de competencias para la investigación es de 67.8%.

Salcido Ornelas, Torre Aranda y Pinzón Arzaga (2010) pretenden conocer el grado de formación en competencias de investigación de los alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la UACH. La muestra la componen 188 alumnos; entre los resultados reportan que las diferentes maestrías tienen niveles de aceptable a satisfactorio, de bajo a insatisfactorio, así como buenos y muy buenos; en general, comentan, todos los alumnos del posgrado, tienen un bajo desempeño en la elaboración de propuestas, ponencias y proyectos de investigación.

Jaik Dipp y Ortega Rocha (2011, en Jaik Dipp y Barraza Macías, 2011) reportan un estudio en el que determinaron el nivel de dominio de las competencias investigativas que tienen los alumnos de posgrado de la ciudad de Durango.

Aplicaron un cuestionario (Ortega & Jaik, 2010) a 200 estudiantes de posgrado; sus resultados mostraron: nivel más bajo de dominio en la traducción del inglés (54%) y más alto en la búsqueda de información en Internet (80%); nivel de dominio medio (68%) de las competencias investigativas; y diferencias significativas (.05) favorables a quienes tomaron un curso de metodología.

Caveda (2010) realizó el estudio “La formación investigativa en la carrera de derecho: los estudios jurídicos en la Universidad de Pinar del Río”, con la pretensión de lograr un acercamiento a la problemática de la formación de destrezas investigativas. A través de la aplicación de métodos teóricos, empíricos y estadísticos constató deficiencias en la formación de habilidades investigativas en los participantes, comprobando la existencia de un proceso de formación de habilidades

investigativas asistémico, descontextualizado y alejado de la realidad social en la que se desenvuelven los futuros abogados en Cuba.

Considerando lo anterior y asumiendo la importancia de lo que genera el desarrollo de la competencia investigativa en alumnos de educación superior, se decidió trabajar inicialmente con la identificación de estas competencias, para posteriormente estar en condiciones de diseñar alternativas de acción. Este trabajo se concreta en los siguientes objetivos: a) Determinar el nivel de dominio de las competencias investigativas que poseen los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de la Región de los Llanos (ITSRLL), ubicado en Guadalupe Victoria, Dgo. y b) Establecer si las variables sociodemográficas (género, edad, carrera, semestre, No. de cursos de metodología tomados, cuentan con una beca) marcan diferencia significativa con relación al nivel de dominio de la competencia investigativa de los alumnos.

Estrategia metodológica

La presente investigación se caracteriza como descriptiva, transversal y no experimental. Para recolectar la información se utilizó la escala de evaluación de competencias investigativas (EECI) (Ortega & Jaik, 2010), la cual registró un nivel de confiabilidad de .98. La EECI está dividida en dos partes: las competencias metodológicas con 47 ítems y las competencias genéricas con 14 ítems, dando un total de 61 ítems, distribuidos en cinco dimensiones: a) Problema, b) Marco teórico, c) Marco metodológico, d) Resultados y e) C. Genéricas.

La EECI se aplicó a 88 estudiantes del ITSRLL, 58 de ingeniería industrial (3° y 7° semestre) y 30 de ingeniería mecatrónica (5° y 9° semestre).

Se realizó un análisis con las variables sociodemográficas a través de los estadísticos r de Pearson y t de students según el caso. La regla de decisión para establecer una diferencia significativa de la variable sociodemográfica en el nivel de competencia investigativa fue de $p < .05$. Los resultados se analizaron con el programa estadístico SPSS V. 17

Resultados

La distribución de los estudiantes del ITSRLI según los datos sociodemográficos capturados fue la siguiente:

- El 63% de los participantes son del género masculino y el 37% del femenino.
- El 40% de los participantes tiene entre 18 y 19 años, el 39% entre 20 y 21, el 18% se ubica entre 22 y 23, el 2% tiene entre 24 y 25 años y sólo el 1% tiene de 26 años de edad en adelante.
- El 66% de los alumnos participantes estudia la carrera de ingeniería industrial y el 34% la carrera de ingeniería mecatrónica.
- De los alumnos participantes de la carrera de ingeniería industrial el 42% se ubica en el tercer semestre y el 24% en séptimo; de los alumnos que estudian la carrera de ingeniería mecatrónica, el 22% está en quinto y el 12% en noveno semestre.
- El 83% cuenta con una beca y el 17% no recibe ningún tipo de beca.
- El 100% tiene cursada la materia de Fundamentos de investigación, el 36% ha cursado además Taller de investigación I y el 12% Taller de investigación II.

Análisis descriptivo

Los niveles de competencia para realizar un trabajo de investigación se interpretaron con un baremo de cuatro valores (de 0 a 25%, nulo; de 26% a 50%, bajo; de 51% a 75%, medio; y de 76% a 100% alto).

En la Tabla 9 se presentan los ítems donde los alumnos del ITSRLl muestran menor nivel de competencias para realizar un trabajo de investigación.

Tabla 9.
Ítems con los porcentajes más bajos

NO. ÍTEM	COMPETENCIA	%	DIMENSIÓN
61	Traducir textos en idioma inglés	34.6%	C. Genéricas
30	Elegir entre una investigación transversal y una longitudinal	35.4%	M. Metodológico
26	Operacionanalizar las variables inmersas en el objetivo e hipótesis de investigación	36.0%	M. Teórico
25	Diferenciar entre hipótesis de trabajo, nula y alternativa	39.8%	M. Teórico
42	Construir cuadros de doble entrada	41.0%	Resultados

Se puede observar que todos los ítems de la tabla 1 se ubican de acuerdo al baremo en un nivel bajo (26% a 50%).

Estos resultados coinciden con Jaik Dipp y Ortega Rocha (2011), quienes reportan que los alumnos de posgrado tienen un nivel de dominio de competencia más bajo en la traducción de textos en idioma inglés (54%); por su parte González y González (2008) reporta en su estudio Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria, que la capacidad de comunicarse en un segundo idioma, si bien es de suma importancia, el nivel de realización es bajo.

En la Tabla 10 se presentan los ítems donde los alumnos del ITSRLl muestran mayor nivel de competencias para realizar un trabajo de investigación.

Tabla 10.
Ítems con los porcentajes más altos

NO. ÍTEM	COMPETENCIA	%	DIMENSIÓN
Item56	Buscar información en Internet	69.6	C. Genéricas
Item55	Manejar la computadora	66.8	C. Genéricas
Item41	Construir tablas	66.8	Resultados
Item5	Identificar qué es lo que se va a investigar	66.6	Problema
Item40	Construir gráficas	66.0	Resultados

Se observa que las competencias más desarrolladas en los alumnos del ITSRLl se ubican en la dimensión de competencias genéricas, así mismo, los ítems más altos del cuestionario están en un nivel medio según el baremo utilizado.

De nuevo hacemos referencia al estudio de Jaik Dipp y Ortega Rocha (2011) en el cual, también el indicador con mayor nivel de dominio fue la búsqueda de información en Internet (80%); sin embargo, cabe resaltar en relación a este estudio, que en general los niveles de dominio manifestados por alumnos del ITSRLl, son siempre más bajos (hasta 20 puntos porcentuales) que los reportados para los posgrados de la ciudad de Durango.

En la Tabla 11 se presenta el nivel de competencia investigativa de los alumnos participantes del ITSRLl, en cada una de las dimensiones que conforman la EECI.

Tabla 11.
Nivel de competencia investigativa por dimensión

DIMENSIÓN	%
Problema	52.7
M. Teórico	47.0
M. Metodológico	50.8
Resultados	50.6
C. Genéricas	55.6

Se observa que los alumnos del ITSRLl participantes manifiestan tener un mayor nivel de competencia en lo relativo a la dimensión C. Genéricas y un menor nivel en cuanto a trabajar el Marco teórico. Considerando el baremo utilizado, una de

las dimensiones se ubica en el nivel bajo de competencias y dos de ellas apenas alcanzan el límite inferior del nivel medio. Este resultado es de esperarse ya que las competencias genéricas de algún modo no son privativas del nivel superior, sino que debieran estar desarrolladas para ingresar a este nivel.

En relación a las dos variables del instrumento (EECI), los alumnos manifiestan que en cuanto al nivel de las Competencias Metodológicas se ubican en un 50.6% y referente a las Competencias Genéricas poseen un nivel de 55.6%, ambos valores situados en un nivel medio de competencia.

El nivel de competencia investigativa de los alumnos del ITSROLL participantes es de 51.7%, el cual interpretado con el baremo permite afirmar que los alumnos encuestados del ITSROLL se perciben con un nivel medio (límite inferior) de competencias para realizar un trabajo de investigación. Este resultado nos remite a varios investigadores entre ellos Caveda (2010), quien a través de su estudio realizado constató serias deficiencias en la formación de habilidades investigativas en la carrera de Derecho en la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Por su parte Rivera y Torres (2006) reportan que los participantes en su estudio de IES privadas mexicanas, muestran un desarrollo de competencias investigativas de un 67.8%.

Análisis de diferencia de grupos

En la tabla 12 se presenta los resultados del análisis de diferencia de grupos. Es de considerar que no establezca diferencia significativa el tomar cursos de metodología, lo que da por manifiesto que eso no está garantizando el desarrollo de dichas competencias. Álvarez, Orozco y Gutiérrez (2011) mencionan que son los contenidos relacionados con la materia de Metodología de la Investigación en el transcurso de

los planes de estudios de las diversas carreras, los que producen una inadecuada preparación investigativa de los estudiantes; Ossa (2006) va más allá y comenta que la realidad más aparente es que los cursos de metodología de la investigación no están teniendo impacto en la formación general, ni en el objeto específico para lo que se diseñaron; incluso comenta, que considera válida la hipótesis de que el efecto ha sido contraproducente.

Tabla 12.
Nivel de significancia del análisis de diferencia de grupos

Variable	Sig.
Carrera	.174
Género	.034*
Edad	.872
Semestre	.892
Beca	.405
Curso Taller Investigación I	.412
Curso Taller Investigación II	.797

* significativo (p < .05)

En relación con el género, se puede apreciar en la tabla 13, que la diferencia significativa se percibe en lo general en la Competencia Investigativa y particularmente en la variable Competencia Metodológicas, favorable al género femenino quienes se perciben con un mayor nivel de competencia que los participantes del género masculino.

Tabla 13
Nivel de significancia de la variable género

COMPETENCIA	GÉNERO	\bar{X}	S	SIG.
C. METODOLÓGICA	Masculino	2.4	.59	.037*
	Femenino	2.7	.44	
C. GENÉRICA	Masculino	2.7	.64	.069
	Femenino	2.9	.53	
C. INVESTIGATIVA	Masculino	2.5	.58	.034*
	Femenino	2.7	.42	

* significativo (p < .05)

En la tabla 14 se muestran específicamente los ítems en los que está impactando el género, todos los ítems, salvo el número 25 relativo a distinguir las diferentes tipos de hipótesis, la significancia es favorable para el género femenino.

Tabla 14
Nivel de significancia de la variable género por ítem

ÍTEM	COMPETENCIA	DIMENSIÓN	X GÉNERO		SIG.
			M	F	
3	Identificar los elementos del contexto de un problema de investigación	Problema	2.4	2.8	.037
8	Establecer claramente en forma de pregunta lo que se desea indagar	Problema	2.6	3.1	.012
9	Definir claramente el objetivo de investigación	Problema	2.6	3.1	.022
10	Definir los objetivos específicos como parte del general y desde términos más operacionales	Problema	2.1	2.5	.037
18	Relacionar los antecedentes de investigación con el trabajo de investigación que se realiza	M. Teórico	2.5	3.0	.009
23	Identificar la relación entre hipótesis, preguntas de investigación y objetivos.	M. Teórico	2.4	2.9	.021
25	Diferenciar entre hipótesis de trabajo, nula y alternativa	M. Teórico	2.2	1.7	.039
33	Seleccionar una muestra probabilística	M. Metodológico	2.3	2.8	.046
34	Seleccionar una muestra no probabilística	M. Metodológico	2.2	2.7	.026
37	Diseñar un cuestionario	M. Metodológico	3.0	3.6	.006
44	Realizar análisis de frecuencias	Resultados	2.1	2.6	.033
52	Comunicarse en forma escrita	C. Genéricas	2.9	3.4	.007
58	Analizar información de fuentes diversas	C. Genéricas	2.5	3.0	.029
59	Integrar datos de varias fuentes de información	C. Genéricas	2.6	3.0	.029

* significativo ($p < .05$)

Conclusiones

La competencia menos desarrollada por los alumnos del ITSRLl es traducir textos en idioma inglés (34.6%) y la más desarrollada es buscar información en Internet (69.6%).

El mayor nivel de competencia desarrollada es en la dimensión C. Genéricas (55.6%) y el menor nivel es en el manejo del Marco teórico (47.0%).

El nivel general de competencia investigativa de los alumnos del ITSRLl es de 51.7%.

El haber tomado 1, 2 ó 3 cursos de metodología no establece diferencia significativa en el desarrollo de las competencias investigativas; el género sí establece diferencia significativa en la Competencia Investigativa favorable al género femenino (.034).

Los resultados obtenidos nos permiten sugerir que es preciso tomar acciones en el diseño de estrategias para desarrollar las competencias en los alumnos del ITSRLl, así mismo, se sugiere revisar el proceso de enseñanza de la metodología.

Estos resultados dejan la puerta abierta a otras investigaciones particularmente en cuanto al comportamiento del género, en cómo se están implementando las estrategias de la enseñanza de la metodología y del idioma inglés en las IES, y acerca del bajo desarrollo de competencias genéricas en el nivel medio superior.

Referencias

- Álvarez Villar, V. M., Orozco Hechavarria, O. y Gutiérrez Sánchez, A. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol 3, N° 24.
- Bazaldúa, A. (2007). Identificación de competencias de investigación para nivel licenciatura. En FIMPES (Ed) *Competencias educativas, profesionales y laborales. Un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior*. México: Comisión de Investigación de FIMPES
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M. M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final —Proyecto Tuning—América Latina 2004—2007. Universidad de Deusto. España: RGM, S.A.
- Caveda, A. (2010). La formación investigativa en la carrera de derecho: los estudios jurídicos en la Universidad de Pinar del Río. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8, (15). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2010/8-15/caveda-estudios-juridicos.html>
- Gayol, M. C., Montenegro, S. M., Tarrés, M. C. & D'Ottavio, A. E. (2009) Competencias Investigativas. Su desarrollo en carreras del Área de la Salud. *Uni Pluri/Versidad* (8) 2 Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/950/823>
- Gobierno de la República Mexicana. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007—2012*. México: Autor.
- González, V. M. & González, T. R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185—209.
- Hurtado, J. (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores*. Venezuela: SYPAL.
- Jaik Dipp, A. & Ortega Rocha, E. (2011). El nivel de dominio de las competencias que, en metodología de la investigación, poseen los alumnos de posgrado. En A. Jaik y A. Barraza (Coords.), *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 50 - 67). Durango, México: IUNAES—ReDIE.
- Londoño, G. (2004). Representaciones sociales de la enseñanza de la metodología de investigación. *Ciencia y tecnología*, 22(3). Julio—septiembre 16—23.

- Morales, O. Rincón, A. y Romero, J. (2005). Como enseñar a investigar en la universidad. *EDUCERE*, (9) 29, 217—224.
- Núñez Rojas, N. (2010). La webquest, el aula virtual y el desarrollo de competencias para la investigación en los estudiantes del ciclo de educación USAT. Recuperado de <http://nnunezrojas.blogspot.com/2010/09/la-webquest-y-el-desarrollo-de.html>
- Ortega Rocha, E. & Jaik Dipp, A. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 72—75.
- Ossa, J. (2006). Los Semilleros de Investigación. Hacia la reflexión pedagógica en la educación superior. Universidad de Antioquia: Fondo Editorial Biogénesis.
- Rivera Heredia, M. E. (2009). *Competencias para la investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. México: Editorial Trillas.
- Rivera, M. A. & Torres, C. K. (2006). Percepción de los estudiantes universitarios de sus propias habilidades de investigación. *Revista de la Comisión de Investigación de FIMPES*. 36—49. México: FIMPES.
- Rizo, M. (2004). *Enseñar a investigar investigando*. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/departamento/comunicaciones/images>
- Rojas Soriano, R. (1992). *Formación de investigadores educativos: Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Salcido Ornelas, D., Torre Aranda, A. & Pinzón Arzaga, O. A. (2010). *Grado de formación en competencias de investigación de los alumnos de postgrado de de la Facultad de Contaduría y Administración de la UACH*. Recuperado de http://www.fca.uach.mx/revista_electronica/VOL.8/Ponencia%2017-UACH.pdf
- Sayous, N. (2007). La investigación científica y el aprendizaje social para la producción de conocimientos en la formación del ingeniero civil. *Ingeniería*, 11(2), 39—46
- Smith González, J. L. (2009). *Estrategia para la formación de Competencias Investigativas*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos42/competencias-investigativas/competenciasinvestigativas.shtml>
- Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: Ecoe.

Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*.

Bogotá: Editorial Magisterio.

Tunnermann, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. *UDUAL*, 3era

Época, No 68.

SEGUNDA PARTE: EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Dentro del tema de evaluación educativa, uno de los tópicos es la evaluación de los aprendizajes. Dicha evaluación ha presentado diferentes matices dependiendo de diversos factores: la teoría psicológica y/o del aprendizaje con que se vincule, el uso que se le dé a la información, los referentes que se consideren, el momento en que se realice, los sujetos que evalúan, los sujetos que son evaluados, la intencionalidad de su práctica, etc. Y de ahí se derivan diversidad de procedimientos, técnicas e instrumentos que se han utilizado.

Según la Secretaría de Educación Pública, la evaluación del aprendizaje es un proceso permanente que permite tomar decisiones y emitir juicios, acerca de los logros obtenidos por un participante, durante y al concluir la experiencia educativa.

Mientras que para Ianfrancesco (Citado por Escobar Londoño, 2007):

... es un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente, la determinación de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos de formación que se espera alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente

Según Martínez Rizo (2008), en la década de los 60's, en América Latina las primeras experiencias en evaluación de aprendizajes se enfocaban a la selección de aspirantes para ingresar a la universidad. Posteriormente, se experimentó en educación básica. Al principio fueron prácticas asistemáticas y con el tiempo se fueron constituyendo sistemas nacionales de evaluación, los cuales actualmente presentan diferentes grados de consolidación.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, s/f), en nuestro país las prácticas formales de evaluación de aprendizajes datan de la década de los 70's, iniciándose en educación primaria.

En los desarrollos más recientes, al hablar de evaluación de aprendizajes se habla de evaluación alternativa, evaluación comprensiva y evaluación auténtica, todas vinculadas con la educación basada en competencias, dado que implican que la evaluación se dé en entornos reales o que se aproximen a los reales.

Para Hamayan (1995, p. 213; citado por López Frías e Hinojosa Kleen, 2000) la evaluación alternativa se refiere a los nuevos procedimientos y técnicas que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza e incorporados a las actividades diarias en el aula. Dicha evaluación pretende, principalmente, recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema particular (Huerta, Macías, 1995, p. 9; citado por López Frías e Hinojosa Kleen, 2000).

Para González Pérez (2001), la evaluación comprensiva:

... constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta.

Según la SEP (2009), la evaluación auténtica:

... a través de actividades significativas, exige de los alumnos, el empleo de sus conocimientos previos y el aprendizaje reciente en conjunción con estrategias y habilidades, que los conduzcan al desarrollo de actividades significativas con cierto grado de complejidad, de pertinencia y trascendencia personal y social.

En esta segunda parte se incluyen cuatro trabajos que abordan la evaluación de los aprendizajes tanto desde enfoques generales como específicos.

En primer lugar, Monárrez Vázquez, en su trabajo “La evaluación como proceso permanente para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje”, no habla de la evaluación como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje. Realiza un abordaje desde el paradigma sociocrítico, aplicando el modelo de Investigación Acción con técnicas hermenéutico—interpretativas: observación no participante, entrevista semiestructurada, grupo focal y entrevista no estructurada. Resalta la importancia de la conceptualización de evaluación, su tipología, sus instrumentos y el uso de la información.

Por otra parte, Nájera Ruiz, Murillo Pantoja y Sánchez Rodríguez, en su trabajo “La evaluación de los saberes en la formación de docentes: los contenidos evaluados, las estrategias utilizadas y los juicios de evaluación”, abordan el tema a través de un estudio cualitativo, empleando la entrevista semiestructurada y los grupos focales, para aproximarse a la percepción de los alumnos sobre cómo son evaluados. Ellos plantean como asuntos pendientes el uso de rúbricas y portafolios, así como el uso de la evaluación formativa; y la importancia de la información de logros y la retroalimentación.

En el trabajo de Alvarez Morales, “Significados de la evaluación y la acreditación en la práctica clínica odontológica, se habla de la evaluación del entrenamiento clínico y se abordan los procesos de evaluación y acreditación en la práctica clínica odontológica. Para ello se emplea una metodología cualitativa descriptiva con variante etnográfica. Se resalta la importancia de la cultura de la evaluación y desarrollo del ser humano en su interacción con el contexto. Se realiza una aproximación al tema desde la perspectiva del docente y del estudiante, utilizando la entrevista semiestructurada con docentes; los cuestionarios con los

alumnos; y la observación con ambos. Se plantea como asunto pendiente la elaboración de un formato para evaluar y de una propuesta de intervención curricular.

Finalmente, Pool Cibrián, Mézquita Hoyos, Herrera Vazquez y Canto y Rodríguez presentan un trabajo titulado “Autorregulación y evaluación de la comprensión de textos”, el cual se fundamenta en la teoría del procesamiento humano de la información (psicología cognitiva) para identificar las estrategias autorreguladoras a través de Escalas tipo Likert.

Referencias

- Escobar Londoño, Julia Victoria (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. *Revista Lasallista de Investigación*, año/vol. 4, número 002. Corporación Universitaria Lasallista. Antioquia, Colombia. pp. 50-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=69540208&iCveNum=7775>
- González Pérez, Miriam (2001). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Superior* 2000; 20(1):47-67.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s/f). Breve Recorrido por la Evaluación de la Educación Básica en México. Colección de folletos Los temas de la Evaluación. Autor: México. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/Breve_recorrido/folleto17.pdf
- López Frías, Blanca Silvia e Hinojosa Kleen, Elsa María (2000). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México: Editorial Trillas.
- Martínez Rizo, Felipe (2008). La evaluación de aprendizajes en América Latina. Cuadernos de Investigación No. 32. INEE: México. Recuperado de

<http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/resultados-de-investigacion/cuadernos-de-investigacion/3743>

Secretaría de Educación Pública (2009). Lineamientos de evaluación del aprendizaje (Lineamientos psicopedagógicos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje). Autor: México. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/portada/lineamientos_evaluacion_aprendizaje_082009.pdf

Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública. Glosario. Recuperado de http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/ses_glosario?page=4

LA EVALUACIÓN COMO PROCESO PERMANENTE PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Heriberto Monárrez Vásquez

Escuela Primaria Víctor Manuel Sánchez García

Resumen

La evaluación es un proceso de obtención sistemática de datos que tienen que servir de insumo al docente y a los estudiantes para la redefinición de lo que realizan, con la intención de alcanzar los aprendizajes y objetivos planteados; el problema principal estriba, en que para que ésta sea en realidad una estrategia de enseñanza y de aprendizaje, debe ser conocida en su conceptualización, en su tipología, en sus técnicas y en el uso que se le da a la información que con ella se obtiene por parte del maestro de grupo. Cuando un docente desconoce todo lo anterior, corre el riesgo inevitable de utilizar un instrumento estandarizado, elaborado por terceros y descontextualizado, como insumo único para calificar y cuantificar los quehaceres llevados a cabo en el interior del aula. Por ello, el método que se empleó para hacer la investigación, está en relación directa con el paradigma socio-crítico. Se decide entonces la utilización de la Investigación Acción como método investigativo y el uso de técnicas eminentemente hermenéutico-interpretativas para la obtención de la información, las cuales fueron: observación no participante, entrevista semiestructurada, grupo focal y entrevista no estructurada. Los resultados obtenidos estriban en la ausencia de la conceptualización adecuada de evaluación, la tipología, la elaboración de instrumentos de registro e interpretación y del uso que se le daba a la información escasa que se recopilaba en las aulas de la escuela primaria Dr. Héctor Mayagoitia Domínguez T. M., a partir de ello surgió una propuesta de intervención.

Palabras clave: Evaluación, Investigación-Acción, categorías.

Introducción

La investigación que se realizó y de la cual da parte la presente ponencia, tiene sus orígenes del trabajo fundamental de mis estudios de Maestría en Educación Básica, los cuales fueron realizados del año 2008 al 2010 en la Universidad Pedagógica de Durango; dicha indagación se llevó a cabo en una escuela primaria perteneciente a la zona escolar No. 2 del sector educativo No. 15, ubicado al norponiente de la ciudad de Durango. En dicha investigación participaron un total de 12 maestros frente a grupo y dos directivos de la escuela Dr. Héctor Mayagoitia Domínguez T. M.

En aquel tiempo, mi inquietud estribaba básicamente en el hecho de que, a pesar de una serie de capacitaciones continuas sobre el tema de la evaluación educativa, me daba cuenta que como docente carecía de los fundamentos tanto teóricos como metodológicos para llevar a cabo el proceso de manera adecuada. En pláticas informales con compañeros maestros de dicha institución, podía deducir que se trataba de una carencia fundamentalmente seria que requería de atención inmediata.

Métodos

Lo anterior me llevó a una serie de preguntas de investigación iniciales las cuales se enumeran a continuación:

1. ¿Qué hacer para solucionar el vacío en relación con el proceso evaluativo en los maestros de la escuela primaria Dr. Héctor Mayagoitia Domínguez?
2. ¿Cuáles son las alternativas más viables para solucionar la problemática detectada?
3. ¿Qué propósitos tendría el llevar a cabo acciones en relación con la problemática en cuestión?
4. ¿Cómo y de qué forma se abordarán las acciones tendientes a solucionar la problemática?
5. ¿Cuáles son los obstáculos que determinan en cierta medida la falta de conocimiento por parte de los docentes en relación con la problemática de la Evaluación Educativa como un proceso permanente para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje?

6. ¿De qué manera el conocimiento de los diferentes tipos de evaluación se convierte en un factor que ayuda al docente para realizar una valoración más objetiva del proceso de enseñanza y aprendizaje?

En relación a las preguntas iniciales, era más que obvio que la investigación tendría que realizarse a través de una metodología que perteneciera a la racionalidad crítico-social, de la cual Latorre (2007) nos dice que “la clave del aprendizaje profesional radica en comprender la manera en que los significados culturales son configurados por las estructuras... y a través de esta comprensión adquirir la capacidad de actuar sobre las mismas”. (p. 20)

Por lo anterior, el método utilizado para llevar a cabo la investigación sobre el tema fue la Investigación Acción, toda vez que me permitía acotar la problemática al centro de trabajo en el que estaba laborando, así como a la práctica personal en el aula de clases; además de que la Maestría en Educación Básica que se imparte en la Universidad Pedagógica de Durango, tiene como método de investigación único a la Investigación Acción.

A continuación se hará una clarificación del método a *grosso modo*, con la intención de entender el por qué utilizar este método de investigación y no otro.

La investigación-acción es: “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. (Elliott, como se citó en Latorre, 2007, p. 24)

Respecto a las características propias de este tipo de metodología investigativa, se puede decir que:

- *Es participativa.* Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- *Es colaborativa,* se realiza en grupo por las personas implicadas.
- *Crea comunidades autocríticas* de personas que participan y colaboran en toda la fase del proceso de investigación
- *Es un proceso sistemático de aprendizaje,* orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida)
- *Induce a teorizar* sobre la práctica
- *Somete a prueba* las prácticas, las ideas y las suposiciones
- *Implica registrar, recopilar, analizar* nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registren nuestras reflexiones
- *Es un proceso político* porque implica cambios que afectan a las personas
- *Realiza análisis críticos* de las situaciones
- *Procede progresivamente* a cambios más amplios
- *Empieza con pequeños ciclos* de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de mayor envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas. (Kemmis y McTaggart, como se citó en Latorre, 2007, pp. 25—26)

Posteriormente se plantearon una serie de objetivos que fungieron, junto con las preguntas iniciales de investigación, como ejes rectores de lo que se llevó a cabo; éstos se enumeran a continuación:

1. Reconocer la conceptualización que los docentes tienen sobre la evaluación educativa.
2. Investigar qué tipos de evaluación utilizan los docentes para realizar el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.
3. Identificar los instrumentos evaluativos que los docentes involucrados en la investigación aplican para evaluar y registrar los avances y retrocesos de los alumnos.
4. Analizar cómo utilizan la información que les arrojan los instrumentos evaluativos.
5. Identificar la problemática que los docentes tienen para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Luego de haber clarificado las ideas sobre qué investigar, me di a la tarea de elegir las técnicas necesarias para el levantamiento de la información, entonces decidí optar por técnicas eminentemente hermenéutico-interpretativas para la obtención de la información, las cuales fueron: observación no participante, entrevista semiestructurada, grupo focal y entrevista no estructurada.

Resultados

A partir de la información recabada con la aplicación de las técnicas e instrumentos, se organiza la misma en una serie de categorías para su análisis, éstas fueron sustentadas de manera teórica y empírica; ello dio pauta a dilucidar la problemática

que era más apremiante en la escuela en relación con el proceso de la evaluación educativa.

Las categorías encontradas se encuentran organizadas en el siguiente modelo, para ver las relaciones que se dan entre cada una de ellas y cómo es que se hizo la propuesta de intervención para tratar de solucionar la problemática detectada.

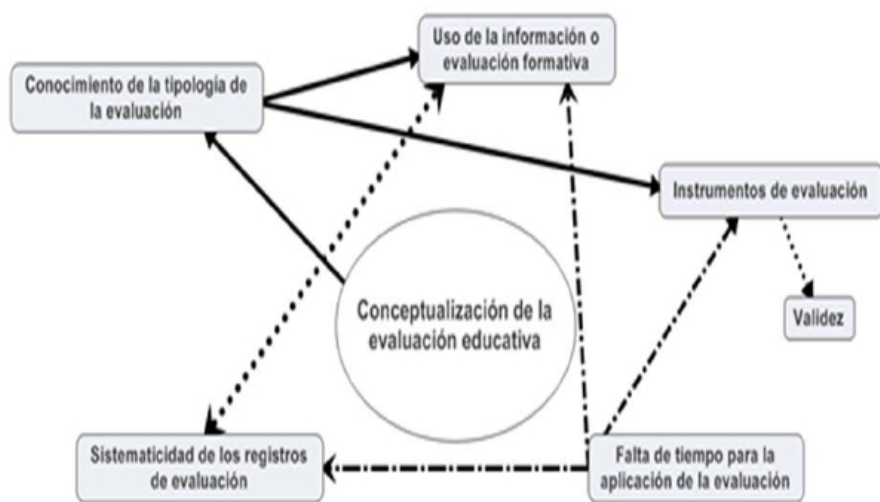


Figura 2. Diagrama utilizado para la explicación de las relaciones entre las categorías que son la base para la detección del problema. Fuente: Elaboración propia.

El modelo por sí solo no explica las relaciones que se establecen entre las categorías; sin embargo, con la siguiente explicación se pretenden clarificar esas relaciones.

En el centro del modelo encontramos un círculo con la categoría de conceptualización de la evaluación educativa la cual según Airasian, (2002):

...es el proceso general de reunir, sintetizar e interpretar información que facilite la toma de decisiones a los maestros. La prueba es un medio formal de obtener información, generalmente con papel y lápiz. La medición consiste en describir numéricamente el desempeño. La valoración final consiste en emitir juicios sobre lo que es bueno o conveniente. (p. 21)

Se parte de esta categoría porque es la más elemental, porque parecería que presenta —por su simpleza— un grado ínfimo de importancia; ello no implica que se deje de lado el atender las deficiencias que se presentan aquí, por lo que debió ser

tratada en su justa medida al inicio de la propuesta de intervención, todo con la finalidad de que se partiera de ahí para tratar de solucionar la problemática.

De la primera categoría se desprendió el conocimiento de la tipología de la evaluación, y como se puede ver, esta influyó directamente en dos categorías más; se vislumbró con ello que era de vital importancia su desarrollo y aclaración para los docentes, pues sin tener claro este punto, no habría posibilidades de desarrollar el proceso evaluativo de forma adecuada para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 15.
Los diferentes tipos de evaluación y su agrupación.

TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN			
POR SU FUNCIONALIDAD	POR SU NORMO TIPO	POR SU TEMPORALIZACIÓN	POR SUS AGENTES
Sumativa	Nomotética: Normativa y criterial	Inicial	Autoevaluación
Formativa	Ideográfica	Procesual Final	Coevaluación Hetero evaluación

FUENTE: Casanova (1998)

Evaluación sumativa: Resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables.

Evaluación formativa: Se utiliza en la valoración de procesos... su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Evaluación normativa: Supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado.

Evaluación criterial: Intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados,

concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar.

Evaluación ideográfica: El referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares.

Evaluación inicial: Se aplica al comienzo de un proceso evaluador... se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación.

Evaluación procesual: Consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso.

Evaluación final: Se realiza al terminar un proceso... aunque este sea parcial.

Autoevaluación: Se produce cuando un sujeto evalúa sus propias actuaciones.

Coevaluación: Consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios.

Heteroevaluación: Consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos.

En concordancia e influenciada por la categoría anterior, el uso de la información o evaluación formativa, fue otro aspecto a ser considerado, porque de ahí se desprende la información fidedigna que se puede recabar durante el proceso

de enseñanza y aprendizaje, y que puede, en determinado momento, servir de insumo para reformular el proceso educativo.

Esta categoría tiene relación inequívoca con la característica de análisis crítico de la Investigación Acción. Al respecto Elliott (como se citó en Latorre, 2007) nos dice que la Investigación Acción educativa:

Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio "yo" tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad. (p. 26)

Además de la categoría anterior, el conocimiento de la tipología de la evaluación estaba en relación directa con los instrumentos de evaluación, porque de ellos depende la información que quiera rescatarse de los procesos vividos en el aula; una característica con la que deben contar cada uno de esos instrumentos es la de la validez, que es un requisito técnico esencial de todo procedimiento evaluativo y es considerada como la cualidad más importante. Se infiere que un instrumento será eficaz cuando el profesor que lo elabora o utiliza se limita a medir y evaluar sólo aquellos comportamientos que desea o trata de indagar. De esta forma, la información recogida será verás y útil. En sí, será válida.

La elaboración y uso de instrumentos evaluativos estaban influenciados por la falta de tiempo para la aplicación de la evaluación; las numerosas ocupaciones que se tienen en las escuelas y que no están en relación directa con el proceso educativo, tienden a ser un obstáculo para la elaboración y aplicación de los instrumentos, el uso de la información que de ellos se pudiera obtener y, por consecuencia, dejar de lado la sistematicidad de los registros de evaluación; ésta a su vez influye cíclicamente con el uso de la información o evaluación formativa.

Como se puede ver, en el modelo categorial no hay una categoría determinada como la principal, la relación categorial estaba determinando que aunque son categorías que de una u otra forma se pueden llegar a influenciar unas a otras, debían ser consideradas como independientes; sin embargo, se encontraron tres categorías sobre las cuales debía ponerse atención para ser tratadas en la propuesta de intervención y que eran las que se presentan en el planteamiento del problema, el cual quedó de la siguiente manera: ¿cómo lograr que los docentes de la escuela primaria Dr. Héctor Mayagoitia Domínguez turno matutino, conozcan las diferentes conceptualizaciones de evaluación, la tipología existente, sus características y los instrumentos de evaluación?

Para ello se planteó el diseño de un Curso—Taller denominado “La evaluación como proceso permanente para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje” con la intencionalidad de minimizar las deficiencias encontradas en la investigación, sólo que por cuestiones de movimiento de personal de la institución (jubilaciones, permisos por comisión sindical, incapacidades y cambios de adscripción) de más de la mitad de la planta docente con el que se realizó el diagnóstico, la propuesta se quedó sólo en eso, en ella se planteaba como modelo de seguimiento y evaluación la metodológica de Oscar Jara para sistematizar experiencias.

Comentarios

En síntesis, se puede decir que en este contexto escolar en particular, se tenían una serie de deficiencias muy marcadas por parte del personal docente, en cuanto al conocimiento de todo lo referente con el proceso evaluativo; la verdad sea dicha, esto implicó en mi concepción, un cambio algo doloroso, saber que lo que hacíamos

respecto a la evaluación no tenía nada que ver con los fines reflexivos de la misma, fue algo que me motivó a replantearme la forma de ver a la evaluación como medio de enseñanza y aprendizaje, aún más que como medio de fiscalización. Por ello surgió la idea del Curso—Taller que considero que de haberse aplicado, en algo podría haber influido en la concepción de mis excompañeros docentes.

En el aspecto de la evaluación educativa, el contexto más influyente en este caso es lo institucional, es decir, lo que tiene que ver con las autoridades educativas inmediatas, las cuales en determinado momento han provocado que se venga arrastrando un problema de falta de sistematización y aplicación de los diferentes tipos de evaluación; esto sin lugar a dudas, provoca una decadencia de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Monárrez, 2010, p. 123)

Considero finalmente, que las implicaciones de la presente investigación fueron lo bastante aceptables en el cambio de visión de los docentes que quedaron en la institución educativa. Merece énfasis especial decir, que en lo personal dejé de lado las evaluaciones estandarizadas impuestas por las autoridades inmediatas superiores, a pesar de que ello involucró una serie de llamados de atención por lo que estaba realizando respecto al proceso evaluativo, para tomar parte más activa en la evaluación formativa, donde se considera más en cuenta a los estudiantes en el proceso de evaluación de los aprendizajes que adquieren.

Referencias

- Airasian, P. W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: Escuela básica*. España: Muralla.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, de IRIF, S. L.

Monárrez, H. (2010). *La evaluación como proceso permanente para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*. (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica de Durango, Durango

LA EVALUACIÓN DE LOS SABERES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: LOS CONTENIDOS EVALUADOS, LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS Y LOS JUICIOS DE EVALUACIÓN

Francisco Nájera Ruiz

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Roberto Murillo Pantoja

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Damián Alejandro Sánchez Rodríguez

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Resumen

El objetivo central de la investigación es analizar las características de las estrategias de evaluación de los aprendizajes utilizadas por los docentes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, en el Estado de México. El estudio realizado es de corte cualitativo. Para la recopilación de la información se aplicó la entrevista semiestructurada a 20 estudiantes; posteriormente se conformaron 2 grupos focales con los mismos estudiantes para analizar con mayor profundidad el tema. En los hallazgos se distinguen diferentes aspectos. Los docentes evalúan conceptos, habilidades y valores. La exposición, elaboración de trabajos, ensayos y mapas conceptuales son las principales estrategias utilizadas. Su proceso de evaluación se limita a la verificación de lo solicitado; es una forma de utilizar la lista de cotejo porque ahí, el docente evalúa lo que es más fácil de evaluar. Se denota una rigidez y estrechez entre lo indicado en el plan de estudio y la práctica misma, porque es la visión de evaluar resultados y no tanto el proceso o los manifiestos. Los juicios de evaluación dependen de lo que para el docente es relevante, significativo y valioso; él realiza el procesamiento, la valoración, análisis de la información y la interpretación.

Palabras clave: Evaluación de aprendizajes, estrategias de evaluación, juicios de evaluación.

Introducción

Los planes y programas en la formación de docentes describen propuestas innovadoras acerca de cómo evaluar los aprendizajes; en la práctica, observamos procedimientos que no vislumbran las nuevas tendencias, lo que puede estar dificultando el logro de los objetivos y los aprendizajes significativos.

La evaluación de los aprendizajes se está conceptuando como el eje articulador de la mediación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña. Un

estudiante al aprender, lo hace porque entra en contacto con otra persona, la cual evalúa de manera continua su quehacer, así como las necesidades que presenta quien se encuentra aprendiendo (Frade, 2009: 29).

La investigación es de corte cualitativo. Se aplicó la entrevista a 20 estudiantes; se conformaron dos grupos focales para profundizar sobre el tema; las categorías de análisis se enfocaron a lo evaluado, la forma como se evalúa y las características de los juicios de evaluación expresados por los docentes.

Entre los hallazgos se identifica que se evalúan conceptos sin identificar la forma como los estudiantes comprenden realmente cada concepto. Se utilizan diferentes estrategias para evaluar habilidades cognitivas, pero al final sólo se evalúan con una lista de cotejo. Los juicios de evaluación están permeados por las actitudes y posturas del docente, y no por los procesos en los aprendizajes significativos de los estudiantes.

De esta forma, la evaluación de los aprendizajes se hace compleja y los juicios de evaluación son poco pertinentes cuando se olvida la importancia del proceso y la calidad del contenido de cada trabajo solicitado por medio de las estrategias de evaluación de los docentes.

Objetivos de la investigación:

- Analizar los elementos evaluados por los docentes.
- Identificar las estrategias de evaluación de los aprendizajes utilizadas por los docentes.
- Analizar los juicios de evaluación, a través de la actitud de los docentes.

Planteamiento del problema

El Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997), el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 1999), y el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica (SEP, 2011) dan prioridad al tema de la evaluación; enuncian claramente los fines, las formas de evaluar y las tendencias actuales en el tema de la evaluación de los aprendizajes. En la vida cotidiana, al interior de la Escuela Normal de los Reyes, se advierten diversidad de prácticas y actitudes en los docentes, en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes; algunas están dando resultados en su propósito, pero también se presentan prácticas de evaluación con elementos y características tradicionales, anquilosadas y desvirtuadas. Los alumnos cuestionan los procesos de evaluación de sus aprendizajes acerca de lo evaluado, las formas utilizadas y las actitudes de los docentes en la dinámica de la evaluación.

Preguntas centrales de la investigación:

- ¿Qué aprendizajes evalúan los docentes?
- ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes?
- ¿Cuáles son los juicios de evaluación, que permean las estrategias y el proceso en la evaluación de los aprendizajes?

Marco conceptual

La evaluación de los aprendizajes es el eje articulador de la mediación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña. Cuando una persona aprende algo, lo hace porque entra en contacto con otra, con un mediador, quien en su constante

búsqueda de estrategias para que el otro adquiriera los conocimientos y desarrolle sus capacidades evalúa de manera continua su quehacer, así como las necesidades que presenta quien se encuentra aprendiendo (Frade, 2009: 298).

El modelo de evaluación cualitativa (Belmonte, 1996) tiene diferentes características y ventajas. Valora todo el proceso seguido por el alumnado, de modo que las conclusiones a las que se lleguen pueden mejorar el currículo y, por tanto, el rendimiento de los alumnos; proporciona información para mejorar el conocimiento que tiene de sí mismo y de su trabajo.

La elaboración de estrategias de evaluación formativa (Lafourcade, 1992) no tiene un único marco conceptual. Cada teoría del aprendizaje puede ser utilizada como marco teórico, a partir del cual se pueden establecer estrategias coherentes de evaluación formativa. Casanova (1995) enuncia la importancia de la evaluación; consiste en un proceso riguroso de recogida de datos e información continua para conocer la situación, formar juicios de evaluación con respecto a ello y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo porque es una perspectiva útil para obtener y analizar la información. Los estudiantes que participaron constituyen la submuestra de los 120 estudiantes inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar. La muestra se seleccionó mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominado muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los estudiantes. Cada grupo de clase se consideró como conglomerado, puesto que se recurrió a los estudiantes con los

cuales se tiene una presencia directa en las aulas en diversas asignaturas y en la función de tutoría.

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista individual semiestructurada porque se considera una herramienta útil para profundizar en la temática; se aplicó a 20 estudiantes. Las preguntas base fueron las siguientes: ¿Cómo te han evaluado los docentes?, ¿qué te han evaluado?, ¿qué diferencias identificas en las formas de evaluar de tus docentes?, ¿cuáles estrategias de evaluación te han agradado por la forma de utilizarlas por parte de tus maestros?, ¿en qué aspectos de las formas de evaluar, no has estado de acuerdo?, y ¿qué aspectos consideras adecuados tomar en cuenta para una evaluación de tus aprendizajes?

Con algunos estudiantes ya entrevistados se organizaron dos grupos focales; el primero integrado por ocho estudiantes y el segundo conformado por cinco. El propósito se enfocó a profundizar sobre el tema, pero ahora de forma colectiva, a través de una mediación en el diálogo con los grupos focales; las preguntas fueron las mismas de la entrevista.

Durante la recopilación de los datos se inició el proceso de análisis. Se identificaron tres categorías analíticas: los aspectos a evaluar por parte de los docentes, las estrategias de evaluación de los aprendizajes, y las características de los juicios de evaluación.

Análisis de resultados

Lo que evalúan los docentes

Los docentes evalúan conceptos, actitudes y habilidades cognitivas. Respecto a los conceptos, los docentes evalúan las ideas principales; generalmente preguntan a los

estudiantes directamente o utilizan instrumentos impresos. La SEP (2011) enfatiza que los saberes conceptuales son contenidos de aprendizaje teórico que implica la comprensión de conceptos y principios (saberes).

Analizamos que la anterior estrategia presenta sus dificultades por el uso de la lista de cotejo como simple verificación; pocas ocasiones evalúan la calidad de lo expresado de los conceptos. La calificación del estudiante generalmente se asigna a través de una lista de cotejo, donde sólo se verifica si lo dijo o no lo dijo; no hay una evaluación de qué mencionó, cómo lo mencionó y qué comprendió. Las inconformidades de los estudiantes se han presentado cuando los docentes solicitan los resúmenes, mapas conceptuales o esquemas, y sólo evalúan por la cantidad de páginas, la presentación, el respeto a los tiempos establecidos o por el nombre del estudiante a evaluar.

Los docentes evalúan valores y actitudes. Los estudiantes observan la evaluación de sus actitudes, como un reflejo de lo que son los docentes y sus expectativas; no se basan tanto en la esencia de las actitudes y valores incluidas en el plan de estudios. Acerca del tema, la SEP (2011) menciona que los saberes actitudinales son contenidos de aprendizaje que se enfocan en las actitudes y formas de ser de la persona, así como de los valores que requiere para actuar ante situaciones concretas.

Los docentes evalúan la aplicación de lo que sabe el alumno; son los saberes procedimentales, la aplicación de lo aprendido y los manifiestos de las habilidades cognitivas. Los docentes evalúan la descripción, explicación, argumentación, postura, interpretación y aportaciones. Con referencia a lo analizado, la SEP (2011) describe los saberes procedimentales, como los contenidos de aprendizaje de tipo práctico,

que consiste en procesos, acciones o métodos que requieren de un modelo previo y de ejercitación posterior.

Las estrategias utilizadas

Las estrategias utilizadas por los docentes son variadas. Las participaciones son base en la evaluación de las habilidades intelectuales; evalúan las ideas relevantes de los autores, vinculación de los aportes teóricos con el análisis personal, explicación, discusión y la argumentación.

Una costumbre es la solicitud de ensayos. En cada entrega por parte de los alumnos, algunos maestros redactan un comentario breve en el escrito. En la práctica, no hay retroalimentación, corrección amplia y carece de la explicación del por qué es adecuado o no el contenido.

Un elemento base para evaluar son los reportes de lectura. Los docentes los solicitan a través de la elaboración de mapas conceptuales, esquemas, resúmenes y mapas mentales. Se pide la inclusión de las ideas principales, posturas del autor y la relación de un autor con otro. Entre las inconformidades de los estudiantes se menciona la no retroalimentación del contenido de lo solicitado; nuevamente, se utiliza la lista de cotejo como parámetro de la evaluación.

Identificamos una estrategia diferente para evaluar los reportes de lectura. Se caracteriza por los resúmenes solicitados por el docente, donde deben estar presentes los conceptos base de la lectura correspondiente. Tiene mayor credibilidad porque es el docente el primero en realizar su resumen e incluir los conceptos clave; se realiza la verificación de los conceptos incluidos en el resumen del docente y el respectivo contraste en los resúmenes de los estudiantes.

Las pruebas escritas también están presentes en dos modalidades para evaluar las habilidades intelectuales. En la primera se elaboran reactivos por competencias para evaluar la comprensión de lo aprendido, la claridad y sencillez en la exposición de ideas, análisis, juicio crítico, comprensión, relación, aplicación de conceptos, procedimiento, síntesis y argumentación. En la segunda, son preguntas donde impera el concepto, dato o información; no se redactan para analizar cómo aplica lo que sabe el estudiante.

En la aplicación de las estrategias analizadas, algunos aspectos del proceso no son los adecuados según la perspectiva de los estudiantes. Ellos vislumbran cierta rigidez y estrechez por la utilización de la lista de cotejo porque consideran que el docente evalúa lo más fácil de tabular y contabilizar. Los estudiantes identifican una inmediatez y facilidad con la cual se le asigna una calificación a un trabajo o un proceso que les llevó tiempo en su realización. Al respecto, Cebrián (2003) analiza los inconvenientes de los docentes para evaluar con otras estrategias, más enfocadas a la evaluación formativa; los problemas surgen cuando quieren ponerlas en práctica y encuentran mucho trabajo y esfuerzo.

Identificamos una reflexión importante en los estudiantes; ellos desarrollan actitudes positivas hacia el docente cuando los ensayos, exposiciones y participaciones se evalúan a través de rúbricas muy bien especificadas. Para los alumnos, el uso de la rúbrica ha constituido un medio de retroalimentación de sus avances y dificultades y un elemento para motivar su estudio. Aún no hay experiencias e indicios en la evaluación de los aprendizajes a través de la utilización de portafolios y sus evidencias físicas o digitales.

Los juicios de evaluación desde las actitudes de los docentes

Los estudiantes dependen de los juicios de evaluación, la perspectiva y personalidad del docente para obtener su evaluación; es la variable que aumenta o disminuye su evaluación y calificación respectiva. A los estudiantes no se les proporciona el plan de evaluación con el fin de que puedan conocer qué se le va a solicitar.

Los docentes prometen muchas formas de evaluar y elementos cualitativos para asignar las calificaciones; al final, los docentes no permiten correcciones, no informan a cada estudiante de sus resultados y el por qué de la calificación asignada, y menos, un asesoramiento que ayude a los estudiantes a mejorar. Es sólo el juicio del docente a través de la evaluación de resultados y no del proceso. El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica (SEP, 2011:31) por ejemplo, enuncia que en el tema de la evaluación de los aprendizajes, una descripción sin propuesta de mejora resulta insuficiente e inapropiada para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Los estudiantes se inconforman en el tema de la evaluación cuando los docentes la utilizan como función de control; la perciben como un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad. La calificación asignada está condicionada a las nuevas interpretaciones y análisis que realizan los docentes después del examen, por la valoración que hacen respecto al desempeño *a priori* de cada estudiante. La emisión de sus juicios de evaluación se tergiversa por la visión personal del docente; sólo toma en cuenta lo relevante, significativo y valioso para él.

Es poco común el uso de la autoevaluación y coevaluación.

Conclusiones

La evaluación de los aprendizajes se ubica principalmente como una evaluación sumativa; pocos docentes ponen atención en la evaluación formativa. En el manejo de la evaluación formativa aún falta mayor inclusión de rúbricas; el uso del portafolio es escaso.

Los docentes evalúan contenidos, habilidades y actitudes. Respecto a los conocimientos se retoman adecuadamente las teorías, los principios, conceptos e información relevante que un alumno aplica para lograr resultados en su desempeño; la forma de evaluarlos dificulta el logro de los propósitos porque se utiliza la lista de cotejo. Evaluar los conceptos adquiridos por los estudiantes se complica cuando el docente olvida el fin último: conocer y describir conceptos.

Lo prometido por el docente acerca de evaluar la calidad de lo comprendido termina en un listado de entrega o no entrega. De esta forma, en el proceso de reconstrucción de conceptos sólo es posible avanzar si se toma en cuenta lo que sabe el alumno, cuando se identifica la enunciación del concepto, su definición, la especificación de sus características y referencias al respecto; la rúbrica puede ser una alternativa viable.

La evaluación de habilidades posee elementos significativos a rescatar. En ocasiones, en la evaluación del proceso y habilidades se evalúa lo que es más rápido y fácil de evaluar. Se convierte en una evaluación de resultados y no del proceso; queda en manos del docente el procesamiento, el análisis e interpretación de la información.

El evaluar conceptos, habilidades y valores supone la consideración de aquello que resulta relevante, significativo, adecuado y valioso. En la evaluación de

las actitudes y valores no están presentes la flexibilidad, iniciativa, creatividad, apertura, motivación, libertad, crítica, responsabilidad y disposición de los estudiantes.

En los juicios de evaluación están presentes las actitudes de los docentes.

Supone en muchos casos sólo la consideración que resulta relevante, significativa y valiosa para el docente, lo que hace difícil la recuperación del proceso; se evidencian prácticas para utilizarla como función de control y es potente para ejercer el poder y la autoridad.

De esta forma, la perspectiva de la evaluación en el plan de estudios en la formación de docentes contrasta con el manejo de cierta rigidez y estrechez en la práctica docente. Como alternativa podemos señalar la importancia de utilizar la evaluación formativa porque es un estupendo medio para facilitar al estudiante información de su ritmo a lo largo de su formación como docente.

Existe la necesidad de evaluar frecuentemente al estudiante a lo largo del curso y ofrecerle información de sus logros y lagunas identificadas en sus exámenes.

La eficacia depende en gran medida de proporcionar por parte del docente una retroalimentación sobre las principales lagunas o dificultades que presenta.

Referencias

- Álvarez, M. (1993). *Valor social y académico de la evaluación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Belmonte, M. (1996). *La práctica de la evaluación en la enseñanza secundaria*. Bilbao: Mensajera.
- Casanova, M. (1995). *Manual de evaluación educativa*. México: La muralla.
- Cebrían, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. España: Narcea.

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia educativa.

Lafourcade, P. (1992). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.

SEP. (1997). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.

SEP. (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Autor.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011 de Educación Básica*. México Autor.

Smyth, K. (2004). The benefits of students about critical evaluation rather than being sumatively judged. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29 (3), 370-378.

SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN EN LA PRÁCTICA CLÍNICA ODONTOLÓGICA

M. en C. Gloria Martha Álvarez Morales
Maestría en Docencia y Procesos Institucionales
Universidad Autónoma de Zacatecas

Resumen:

El interés por la evaluación del entrenamiento clínico ha crecido considerablemente, ya que es una parte muy importante en la formación académica, porque es aquí, donde el estudiante integra los conocimientos y desarrolla habilidades y destrezas para la adquisición de las competencias requeridas como profesional. Por lo tanto, la presente investigación se traza como objetivo realizar un diagnóstico sobre los aspectos más relevantes durante los procesos de evaluación y acreditación en la práctica clínica odontológica. Se ajusta en una metodología cualitativa descriptiva con la variante de etnografía. Se analiza la cultura de la evaluación y el desarrollo del ser humano en su interacción en el contexto, a partir del planteamiento socio-histórico-cultural de Lew Semiovich Vigotsky.

Palabras clave: Evaluación, Acreditación, Práctica clínica odontológica.

Introducción

Cuando se analiza la problemática que entraña la evaluación escolar se observa que la mayoría de las instituciones educativas toman a la evaluación como medición del conocimiento; tradicionalmente se ha utilizado a la evaluación para la selección, promoción, acreditación y certificación. En el caso de la práctica clínica odontológica y los procesos que aquí tienen lugar, la enseñanza y el aprendizaje interactúan en acciones que giran en torno a pacientes reales con necesidades que deben resolverse en el momento, condición que integra una evaluación continua, permanente y personalizada del estudiante en sus prácticas.

Planteamiento del problema

La evaluación del avance de los estudiantes durante el proceso de formación en las Facultades y Escuelas de Odontología ha sido un dilema, en el que la Unidad Académica de Odontología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAO/UAZ) no ha sido la excepción, ya que en diversas ocasiones la evaluación de la práctica clínica se torna un tanto subjetiva al realizarse con criterios diferentes a los establecidos por la normatividad institucional, circunstancias que han sido corroboradas en los resultados de los procesos de evaluación y acreditación de la institución, realizados por el Consejo Nacional de Educación Odontológica (CONAEDO) en el año 2006. Dicho organismo, recomienda el establecimiento de mecanismos que permitan tanto a los docentes como a los estudiantes conocer la evaluación del modelo educativo constructivista e implementar instrumentos, mecanismos y estrategias de evaluación más objetivos para la práctica clínica odontológica.

Ante estas recomendaciones surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo se manifiestan las diferencias en la conceptualización que se tiene de la evaluación y la acreditación entre los docentes con formación disciplinar y disciplinar/pedagógica?, ¿qué significado tiene para los docentes los procesos de evaluación y acreditación?, ¿qué dificultades se presentan durante estos procesos?, ¿qué criterios de evaluación y acreditación se utilizan en la Unidad Académica de Odontología? y ¿cómo viven los estudiantes los procesos de evaluación y acreditación?

En ese sentido, se plantean como objetivos de esta investigación: identificar diferencias en la conceptualización que se tiene de la evaluación y la acreditación entre los docentes de práctica clínica odontológica; analizar el significado y sentido

que tienen para ellos los procesos de evaluación y acreditación; indagar si se presentan dificultades durante éstos procesos; definir si existe congruencia entre los criterios del modelo de evaluación establecidos por la institución y el ejercicio de la misma; además de determinar las experiencias de los estudiantes.

Por lo anterior, un estudio sobre evaluación y acreditación siempre resultará benéfico, sobre todo si se tiene en cuenta que evaluar implica tomar decisiones y emitir juicios que impactan directamente en la vida de otros.

Ésta investigación será la fuente a través de la cual se podrá realizar un análisis, una valoración y una reflexión sobre la situación actual de los procesos de evaluación y acreditación de la práctica clínica odontológica que se llevan a cabo al interior de la UAO/UAZ.

El marco teórico pone a la vista conceptos que comprenden el proceso de evaluación, entre los que se destaca la evaluación, evaluación por norma y por criterio, la acreditación, así como también, las funciones y modalidades más relevantes de la evaluación respecto al objeto de estudio, posteriormente se analiza la cultura de la evaluación frente al desarrollo del ser humano en su interacción con el contexto. Esto último a partir del paradigma socio—histórico—cultural de Lew Semiovich Vigotsky, ya que para él, las influencias sociales, culturales e históricas transforman la naturaleza misma del individuo (HARRY, 2003: p. 65).

La evaluación es un proceso complejo y difícil que encierra mecanismos derivados de una serie de relaciones de poder, que de acuerdo con Michel Foucault son fuerzas ocultas en las que entran en combate armas tan poderosas como la violencia simbólica, que logra imponer significados, legitimándolos y encubriendo las relaciones de fuerza (MORENO, 2006).

Esta investigación se ajusta en una metodología cualitativa descriptiva, inscrita en el marco referencial interpretativo del paradigma socio—psicológico; tiene como base el interaccionismo simbólico con la variante de etnografía y utiliza como instrumentos la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes; cuestionarios a los estudiantes y procesos de observación a ambos en sus procesos de evaluación.

Con el procesamiento y análisis de los resultados, se respondieron las interrogantes planteadas y se cumplió con los objetivos de la investigación; por lo que se logra demostrar la importancia de la relación que existe entre lo personal y lo social tal como lo describe Vigotsky, ya que las características evolutivas de la persona, las relaciones entre los individuos y su entorno inmediato, los símbolos, las creencias y los valores están en función de los procesos de pensamiento que nacen en el inconsciente y tienen un significado subjetivo en la persona que los crea y los adopta; circunstancia que es determinante en las diferencias encontradas respecto a las concepciones que se tienen de la evaluación, en las que los docentes con formación disciplinar se enfocan hacia una evaluación por criterios y aquellos que tienen formación disciplinar/pedagógica se orientan hacia una evaluación constructivista, misma que se promueve en el Nuevo Modelo Educativo UAZ Siglo XXI implementado en la UAO/UAZ.

De la misma forma, se ponen al descubierto diversos malestares y conflictos que arrastran serias dificultades durante los procesos de evaluación y acreditación de la práctica clínica odontológica, debido a la serie de interpretaciones y prácticas culturales que no pueden desligarse de los individuos, independientemente de la normatividad, situación que ha traído consigo acciones contaminadas por relaciones de poder en las que se imponen y legitiman significados. Este escenario conduce a

una falta de congruencia entre lo que señalan los documentos oficiales o la normatividad con respecto a lo que los profesores y estudiantes hacen con la evaluación.

Por otro lado, a pesar de que son pocas las evidencias de valores en los que hay entendimiento, compromiso, comunicación y respeto por las normas instituidas, en torno a la asignación de calificaciones basadas en la evaluación, se observa que en estos casos hay acuerdos y armonía entre alumnos y docentes respecto a la calificación final, resultado que favorece el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las influencias histórico-culturales y sociales son determinantes en el sentido y significado del contexto de la evaluación.

Con estos resultados y con base en la fundamentación de la normatividad de la UAO respecto a la práctica clínica odontológica, se ha elaborado un formato construido con criterios que integran juicios de valor que permitan hacer más operativo el proceso de evaluación de la práctica clínica, en el sentido de actuar con más elementos de objetividad, mejorar las prácticas de evaluación—acreditación, promover un aprendizaje con sentido y dar cumplimiento a las recomendaciones de CONAEDO. Además la información recabada en el formato durante el proceso de evaluación, será la evidencia que soporte la acreditación.

Con estos resultados se tienen elementos para la elaboración de una propuesta de intervención curricular en la que se definan orientaciones teóricas y metodológicas para el diseño e implementación del modelo de evaluación en la UAO/UAZ, acorde con la propuesta del Modelo Universitario UAZ Siglo XXI y las condiciones contextuales de la institución y sus actores.

Referencias

- Álvarez-Gallou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bell, J. (2005) *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en Educación y Ciencias Sociales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Clifton, B. C. (1987). *Tecnología Educacional para el docente*. 5ª edición. Barcelona, España: Paidós.
- De Alba, A. (2002). *Evaluación Curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Delamont, S. (1988). *La interacción didáctica. Diálogos en educación No. 17*. Bogotá, Colombia: CINCEL KAPELUSZ.
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edición. México: Mc Graw Hill Editores.
- Díaz Barriga, A. F. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill Editores.
- Harry, D. (2003). *Vigotsky y la pedagogía. Temas de educación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Hernández Rojas, G. (2009). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mc Graw Hill Editores.
- Lerman, S. (1964). *Historia de la Odontología y su ejercicio legal*. Buenos Aires: Mundi.
- Martínez, D. M. (2000). *El Campo del Currículum: la relación entre los sujetos*. Tesis. Un estudio en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Zacatecas, México: Unidad Académica de Docencia Superior.
- Martínez Delgado, M. (2009). *El currículum universitario: sujetos sociales y poderes de decisión*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente compendio para educadores*. México: SEP biblioteca para la actualización del maestro/McGraw-Hill Interamericana.

- Moreno, H. C. (2006) Voces y Contextos. El poder Foucault en el poder de Bordieu o viceversa. IBERO FORUM Otoño No. II año I
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. España: Morata.
- Popkewitz, S. T., Franklin, B.M. & Pereyra, M.A. (2003). Historia Cultural y Educación. Ensayos críticos sobre conocimientos y escolarización. Barcelona – México: Pomares.
- Remedi Allione E. (2008). Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977. México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Casa Juan Pablos.
- Rockwell, E. (2009), La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós voces de la educación.
- Rueda, B. M., Delgado, B. G. & Zardel, J. (1994) La Etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas. México: CiSe.
- Zeccheto, V. (2008), Seis semiólogos en busca del lector: Saussure, Pierce, Barthes, Greimas, Eco, Verón. 3ª ed. 4ª reimpresión. Buenos Aires: La Crujía.

AUTORREGULACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Wilson Jesús Pool Cibrián
Yanko Mézquita Hoyos
Jose Herrera Vazquez
José Canto y Rodríguez
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Se correlacionó la autorregulación con la comprensión de textos. La autorregulación fue medida en dos formatos de respuesta con una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta: una de extremos absolutos (nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre) y otra de extremos relativos (rara vez, algunas veces, frecuentemente y casi siempre) basados en el cuestionario de autorregulación de Aguilar-Villalobos (1993), en el cual se cambió la palabra “tareas” por la de “lecturas” en cada reactivo para orientar el cuestionario a la lectura. La comprensión de textos se midió por la porción ejecutiva de la Escala de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda (1995) administrada en dos momentos: inmediato y demorado (ocho días después de la primera aplicación). Se encontró una correlación baja pero significativa entre la autorregulación orientada a la lectura en formato absoluto y la comprensión de textos demorada, ($r = 0.22$, $p = 0.04$). Se discutieron las implicaciones teórico prácticas de los resultados encontrados para México y Latinoamérica.

Palabras clave: Escalas, Likert, Aprendizaje.

Introducción

La lectura es un factor fundamental para el crecimiento económico, político, social y cultural de las personas y de las naciones; además, el nivel de desarrollo de un país puede medirse por el número y la calidad de sus lectores, así como por la infraestructura que sostiene a la lectura y a la escritura (Plan Nacional de Educación 2001-2006).

También se tiene que tener en cuenta que la principal finalidad de la lectura es la de comprender lo que se lee; para que esto se logre se requieren ciertas condiciones como las características del texto y del uso de procesos y estrategias

por parte del lector (Díaz—Barriga y Hernández, 2002), en esta investigación dichos procesos y estrategias son conceptualizados en el marco de la psicología cognitiva específicamente dentro del procesamiento humano de la información el cual implica operaciones de entrada, transformación y salida de la información y el uso de estrategias de autorregulación orientadas a la lectura por lo que en este trabajo la comprensión de textos se conceptualizará de acuerdo a Kintsch (1992), como la construcción de una representación mental de la información provista por el texto la cual es integrada al conocimiento, creencias y metas del lector.

Tomando en cuenta lo anterior y que México ocupa el penúltimo lugar en comprensión de lectura y aprovechamiento escolar según las evaluaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000 en Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001), la presente investigación pretende indagar sobre los factores que influyen en la comprensión de textos, específicamente la autorregulación (García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca y Santamaria Moreno, 1995; Lozano, 2003 y Schunk, 1997), para en su caso enseñarla al estudiante y así contribuir a mejorar su desempeño lector.

Según Solé (1992; como se citó en Díaz—Barriga y Hernández, 2002) es necesario involucrar en el proceso de comprensión de textos a las estrategias autorreguladoras para poder seleccionar eficazmente las estrategias específicas de lectura. En esa referencia se precisa que las estrategias autorreguladoras pueden implementarse antes durante y después de la lectura y se aclara que aunque la división es artificial tiene validez psicológica, motivo por el cual en este trabajo la autorregulación se conceptualiza conforme a Schunk y Zimmerman (1994; como se citó en Schunk, 1997) como los pensamientos, sentimientos y actos originados por

los estudiantes que están orientados sistemáticamente a la consecución de sus metas.

En cuanto a la medición de los constructos anteriores, es de reconocerse el amplio uso y mejoría de las escalas tipo Likert en México, sin embargo en la práctica, hasta el momento, se usan intercambiabilmente formatos de categorización absolutos (nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre) o relativos (rara vez, algunas veces, frecuentemente y casi siempre) y no se han hecho muchos estudios para hacer explícito el impacto o ausencia de impacto de estos formatos en su relación con el evento estudiado, (Castañeda, 1996; González y Maytorena, 2002 y Mézquita—Hoyos, Canto—y—Rodríguez y Benois—Muñoz, 2004), razón por la cual en este trabajo se hará explícita la relación entre los formatos absolutos y relativos con la autorregulación orientada a la lectura.

Además de lo anterior para fines prácticos es claro que la información que no se retiene sirve de muy poco, por lo cual en este trabajo se evaluará la comprensión de textos en dos momentos: inmediato y demorado, en síntesis esta investigación abordará el tema de la autorregulación orientada específicamente a la lectura en dos formatos de categorización (absoluto y relativo) y la comprensión de textos (inmediata y demorada), conforme a los siguientes:

Objetivos

1. Identificar el nivel de autorregulación orientada a la lectura (en un formato absoluto y relativo) de los estudiantes.
2. Identificar el nivel de comprensión lectora (inmediato y demorado), de la muestra estudiada.

3. Establecer la relación entre los resultados de los cuestionarios de autorregulación (absolutos y relativos) y la comprensión lectora (inmediata y demorada).

Método

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico, para conformar una muestra de 729 estudiantes, 343 (47.06%) fueron hombres y 386 (52.94%) mujeres. 469 (64.2%) estudiantes pertenecieron a escuelas públicas y 260 (35.8%) a escuelas privadas.

Instrumentos y materiales

Cuestionario de autorregulación orientada a la lectura.

Se utilizó el cuestionario de autorreporte tipo Likert de Aguilar—Villalobos (1993, modificado para orientarlo a la lectura por Mézquita—Hoyos (comunicación personal, septiembre, 2004) en dos protocolos de respuestas o formatos:

- A. Un cuestionario que consta de extremos de respuestas absolutas (Siempre, Frecuentemente, Algunas veces, Nunca).
- B. El otro cuestionario consta de extremos de respuestas relativas (Casi siempre, Frecuentemente, Algunas veces, Rara vez).

Ambos constan de 20 reactivos, los cambios hechos por Mézquita—Hoyos (comunicación personal, septiembre, 2004), en estos reactivos, fueron respecto a sustituir los términos “tareas” y “cosas” (del cuestionario original) por el término más específico de “lecturas”.

La validez del cuestionario mencionado se determinó con ayuda de una prueba t para muestras independientes: se contrastó el 25% superior e inferior del

total de la prueba, se encontró que, tanto en el cuestionario de escala absoluta como el de escala relativa, discriminaron 19 de los 20 reactivos ($p \leq 0.01$), no discriminó el reactivo 13 tanto en el cuestionario de autorregulación orientado a la lectura con protocolo de respuesta absoluto ($t = -1.24$, $gl = 155.49$, $p = 0.217$), como en el cuestionario con protocolo de respuesta relativo ($t = -0.291$, $gl = 147.50$, $p = 0.841$), por lo que se eliminó.

En cuanto a la consistencia interna (confiabilidad) se recurrió al método del alpha de Cronbach, el resultado para el cuestionario con formato absoluto fue de .79 y para el formato relativo de .77.

Prueba de comprensión de textos.

Para medir la comprensión de textos, tanto inmediata como demorada, se recurrió a la porción ejecutiva del cuestionario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) de Castañeda (1995) el cual consta de un texto y una prueba de comprensión de 20 reactivos que involucra dos contextos de recuperación (reconocimiento y recuerdo guiado) y cinco tareas de comprensión (idea principal, secuencia temporal, contraste, inducción y resumen).

Los 10 reactivos del contexto de reconocimiento son de opción múltiple, con una opción correcta y tres distractores. En cambio los 10 reactivos de recuerdo guiado son de respuesta breve.

El texto que se usó es el de “Los dos reyes y los dos laberintos”, de Borges, el cual consta de 303 palabras, de estructura narrativa. Su nivel de dificultad léxico—técnica es baja, pero su dificultad sintáctica es alta (Castañeda, 1996). Para determinar su validez, conforme a Sax (1980) se encontró que los 20 reactivos

discriminaron entre los puntajes extremos del total de la escala mencionada y en cuanto a su consistencia interna se obtuvo un alfa de Cronbach de .73.

Procedimiento

El aplicador acudió a los salones de las escuelas en dos momentos. En el primer momento se aplicaron dos cuestionarios: el primero midió la comprensión de textos inmediata (EDAOM porción ejecutiva) y el segundo, midió la autorregulación en categorías absolutas o relativas, distribuidas al azar entre los estudiantes con la restricción de administrarlos por partes iguales.

En un segundo momento, a los ocho días de la aplicación del cuestionario de comprensión de textos, se les aplicó de nuevo dicho cuestionario, pero solamente el cuaderno de preguntas, sin la lectura que lo acompaña (para medir la comprensión de textos demorada).

Resultados

En la Tabla 15 se describen los resultados del cuestionario de autorregulación en formato absoluto y relativo

Tabla 15.
Puntajes del cuestionario de autorregulación en sus dos formatos.

FORMATO DE AUTORREGULACIÓN	MEDIA TEÓRICA	MEDIA MUESTRAL	D.E.
Absoluto n= 289	47.5	50.83	7.09
Relativo n= 284	47.5	50.75	7.58

Como puede observarse la medias muestrales de este cuestionario, se encuentran por arriba de la media teórica.

En la Tabla 16 se describen los resultados del EDAOM, esta escala se aplicó en dos momentos, inmediata y demoradamente (a los ocho días de la aplicación

denominada inmediata), a continuación se presentan los resultados obtenidos. En el caso de la comprensión demorada el tamaño de la muestra disminuyó debido a que varios alumnos no fueron localizados o desertaron para esta aplicación.

Tabla 16.
Puntajes del cuestionario de comprensión de textos inmediato y demorado.

INTERVALO DE ADMINISTRACIÓN	MEDIA TEÓRICA	MEDIA MUESTRAL	D.E.
Inmediato n= 605	15	15.88	5.80
Demorado n= 199	15	12.91	6.18

Se puede observar que la media muestral inmediata se encuentra ligeramente por arriba de la media teórica y la demorada por debajo de ésta.

A continuación (Tabla 17) se muestran las correlaciones entre los cuestionarios de autorregulación *en formato absoluto y relativo* con los cuestionarios de la comprensión de textos (inmediata y demorada).

Tabla 17.
Correlaciones de Pearson entre la autorregulación (formato absoluto y relativo) y la comprensión de textos (inmediata y demorada).

	COMPRESIÓN DE TEXTOS			
	INMEDIATA		DEMORADA	
Autorregulación formato absoluto	r = 0.11,	p = 0.06	r = 0.22,	p = 0.04*
	n = 271		n = 82	
Autorregulación formato relativo	r = 0.09,	p = 0.12	r = 0.13,	p = 0.22
	n = 269		n = 81	

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (2 colas).

Como se observa sólo se encontró una correlación baja significativa entre el cuestionario de autorregulación en formato absoluto, con la comprensión de textos demorada.

Discusión

A continuación se interpretarán los resultados obtenidos conforme a los objetivos planteados al inicio de este trabajo:

Respecto al *primer objetivo* el cual planteó identificar el nivel de autorregulación orientada a la lectura de los estudiantes, se encontró tanto en el formato absoluto como relativo que la media muestral está por arriba de la media teórica aunque no por mucho, lo cual es compatible con los resultados obtenidos por Mézquita—Hoyos, Valdés, Pool—Cibrián y Canto—y—Rodríguez, (2006), ya que reportaron que su muestra conformada por estudiantes de preparatoria de una universidad pública de Yucatán, posee habilidades de autorregulación ligeramente por encima de la media, lo cual hasta cierto punto es esperado dado el carácter afiliativo del mexicano, (Díaz—Guerrero, 2003).

Para al *segundo objetivo* el cual trató acerca de identificar el nivel de comprensión de textos (inmediata y demorada), se encontraron resultados ligeramente por arriba de la media teórica para la comprensión de textos inmediata y por debajo de esta media para la comprensión de textos demorada, lo cual también es consistente con lo encontrado en estudios previos: Mézquita—Hoyos et al. (2006).

Lo anterior apunta a que la mayoría de los estudiantes cuenta con niveles medios de comprensión de textos, en cuanto al menor desempeño lector en el intervalo demorado, conforme a Greeno (1977) esto era de esperarse pues los procesos de comprensión y memoria están ligados estrechamente y mientras más reciente esté la información pertinente a un trabajo se predice una mejor comprensión. Por otro lado, y enriqueciendo lo anterior, el resultado también es de esperarse no por la existencia de ocho días de diferencia entre las aplicaciones (es

decir por el tiempo *per se*), sino por procesos de interferencia como menciona Tellez (2004), ya que se considera la capacidad de memoria a largo plazo ilimitada en cantidad y en tiempo, en cambio si se dan problemas de búsqueda y localización de información entre una gran cantidad de conocimiento, en este caso de nivel medio superior en época de exámenes finales con más razón es predecible este descenso, lo cual ocurrió también en el caso de Benois Muñoz, (2006).

El *tercer objetivo* versó acerca de la relación entre los resultados de los cuestionarios de autorregulación orientada a la lectura (absoluta y relativa) y la comprensión de textos (inmediata y demorada), al respecto se encontró una correlación baja y significativa entre la autorregulación en formato absoluto y la comprensión de textos demorada, poniendo de manifiesto, desde la perspectiva novato—experto, que este último es más autorregulado que el lector novato, donde el lector experto posiblemente hace uso de estrategias más elaboradas e incluso de estados afectivos y motivaciones, que le permiten retener mejor la información.

Como se mencionó líneas arriba, estos resultados son coherentes con lo encontrado en una investigación realizada por Mézquita—Hoyos et al. (2006), en la que se encontraron correlaciones entre la autorregulación orientada a la lectura y la comprensión de textos demorada, por otro lado, y siguiendo la perspectiva novato—experto mencionada, (Berliner, 1994), se puede decir que el lector experto tiene representaciones más profundas y ricas y su conocimiento es mejor estructurado (en comparación de los lectores novatos), lo cual repercute en su rendimiento, en otras palabras el lector experto tiene características de una persona autorregulada.

Una posible razón de que las escalas absolutas correlacionen con la comprensión lectora podría estar en el nivel académico de los estudiantes, pues Mézquita—Hoyos et al. (2006), encontraron el mismo resultado en estudiantes de preparatoria pero no de licenciatura: Mézquita—Hoyos y Canto—Quintal, (2006), quizás el estudiante de éste último nivel por su edad y nivel de estudios maneje categorías de pensamiento más refinadas que el estudiante de preparatoria.

Sugerencias para estudios posteriores.

Enriquecer o ampliar el cuestionario de autorregulación orientada a la lectura para explorar otras estrategias que teóricamente estén asociadas con la autorregulación; por ejemplo, el monitoreo de condiciones externas o internas, supervisión de los productos esperados, autoevaluación, desarrollo de estructuras (esquemas, resúmenes, mapas), retroalimentaciones con pares, maestros o expertos.

En lo concerniente a la comprensión de textos sería conveniente anexar lecturas de textos discontinuos de tal manera que se pueda identificar con qué tipo de estrategia se asocia el tipo de texto utilizado (continuo como la narración o discontinuo como tablas, gráficas, esquemas).

Conclusiones

No obstante lo perfectible de este trabajo, ha quedado claro que la autorregulación está vinculada con la comprensión lectora, sobre todo cuando esta requiere de más esfuerzo, esto es cuando se evaluó a los ocho días. Por tanto si queremos mejores lectores, es necesario enseñar al estudiante no solo a leer, sino también a regularse así mismo.

Referencias

- Aguilar—Villalobos, J. (1993). Elaboración de escalas de autorregulación y sus relaciones con el desempeño en una tarea experimental y la frecuencia de actos de desorganización. Tesis de doctorado no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Benois Muñoz, N. A. (2006). Estrategias efectivas de aprendizaje para la comprensión de textos en estudiantes de preparatorias técnicas y universitarias de Yucatán. Tesis de licenciatura no publicada. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Berliner, D. (1994). Expertise, the wonder of exemplary performances. En C. Collins, J. Mangieri y H. Barnes (Edits.), *Creating powerful thinking in teachers and students*. Recuperado de <http://www.sd36.bc.ca/earlma/danielto/expertise.pdf>
- Castañeda, S. (1995). El Inventario de Estilos de Aprendizaje y Orientación Motivacional. Reporte interno del Depto. de Psicología Experimental del Posgrado de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, México: UNAM.
- Castañeda, S. (1996). Interfase afectivo—motivacional en la comprensión de textos: Estudio transcultural México—Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 169—185.
- Díaz—Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz—Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura. Psicología del mexicano 2*. México: Trillas.
- García Madruga, J. A., Martín Cordero, J. I., Luque Vilaseca, J. L. y Santamaria Moreno, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. España: Siglo XXI.
- González, D. y Maytorena, Ma. de los A. (2002). Aprendizaje Estratégico y Desempeño Académico Universitario: Autorreporte vs. Ejecución. *La Psicología Social en México*, 9, 225—230.
- Greeno, J. G. (1977). Process of understanding in problem solving. En Castellan, Pisoni y Potts (Eds.), *Cognitive theory*, (vol. 2). E.U.A.: LEA.
- Kintsch, W. (1992). How readers construct situation models for stories: the role of syntactic cues and causal inferences. En A. F. Healy, S. M. Kosslyn & R. M. Shiffrin (Eds.), *From learning processes to cognitive processes: Essays in honor of William K. Estes*, 2, 261—278. E.U.A.: Erlbaum.

- Lozano, A. (2003, Abril). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 43—66. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/index.php3>.
- Mézquita—Hoyos, Y. y Canto Quintal, M. (2006). Protocolos de Respuesta en las Relaciones entre Autorregulación y Rendimiento Académico. XIV Congreso Mexicano de Psicología, Puerto Vallarta, Jalisco, México.
- Mézquita—Hoyos, Y., Canto—y—Rodríguez, J. y Benois—Muñoz, N. (2004). Efectos de dos categorizaciones de respuesta en la medición de la habilidad de organización. XXXI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología de la CNEIP, Mazatlán, Sinaloa, México.
- Mézquita—Hoyos, Y., Valdés, A., Pool—Cibrián, W, y Canto—y—Rodríguez (2006). Relación entre la autorregulación y la comprensión de textos escritos. *Revista Educación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 10, 35—44.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, (2001, Diciembre). La Evaluación Educativa de la OCDE. (Comunicado 67).
- Plan Nacional de Educación (2001—2006). Gobierno Federal 2001—2006. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/tematicos/mediano/med.asp?t=medu01&c=32> 68.
- Sax, G. (1980). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation*. U.S.A: Wadsworth.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice—Hall.
- Tellez, J. (2004). *La comprensión de textos escritos y la psicología cognitiva, más allá del procesamiento de información*. España: Dykinson.