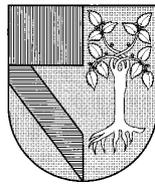


REVISTA
PANAMERICANA
DE PEDAGOGÍA

REVISTA SEMESTRAL/ NÚMERO 6/ NUEVA ÉPOCA/ ENERO 2005



UNIVERSIDAD
PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

COLECCIÓN PEDAGÓGICA

Nueva Época No. 6

México, D.F., 2005

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Lic. Sergio Raimond-Kedilhac Navarro

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, SEDE MÉXICO

Lic. José Manuel Núñez Pliego

DIRECTORA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. María del Carmen Bernal González

CONSEJO EDITORIAL:

Dra. María del Carmen Bernal González

Lic. Rosario Camargo Espriú

Mtra. Regina Jiménez-Ottalengo

Dr. Héctor Lerma Jasso

Dra. Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Dra. Mónica Meza Mejía

Mtra. Eugenia Ocampo Granados

Dra. Beatriz Quintanilla Madero

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

CONSEJO CONSULTIVO:

Mtra. María Pliego Ballesteros

Dra. Sara Rosa Medina Martínez

Mtro. Mario A. Castillo Sánchez Hidalgo

EDITOR RESPONSABLE

Dra. Elvia Marveya Villalobos Torres

Certificado de licitud de título y contenido: 11632

Reserva de derechos al uso exclusivo de la publicación:

«REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA, SABERES Y

QUEHACERES DEL PEDAGOGO»: 04-2002-062516550200-102

DERECHOS RESERVADOS:

© CENTROS CULTURALES DE MEXICO, A.C.

Universidad Panamericana,

Augusto Rodin No. 498,

Insurgentes Mixcoac. C.P. 03920, México, D.F.

Teléfono: 5482.1684, 5482.1600, 5482.1700

Fax: 5482.1600 ext. 5357

Primera edición: mayo, 2001.

ISSN 1665-0557

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA
OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.
Esta publicación tiene un tiraje de 500 ejemplares y aparece
semestralmente.

REVISTA
PANAMERICANA
DE PEDAGOGÍA

SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

José Manuel Álvarez Manilla

Albert Arbós Bertran

María Teresa Carreras Lomelí

Luz María Cruz de Galindo

Oswaldo Edmundo Escalante Jarero

Sara Elvira Galbán Lozano

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

José O. Medel Bello

Melina Mojica Martínez

María del Coro Molinos Tejada

Rosa Monzó Arévalo

Isabel Parés Gutiérrez

Charo Reparaz

Ángel Sobrino Morrás

Ernesto Valdés Krieg

Elvia Marveya Villalobos Torres

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Prevención del abandono escolar

José Manuel Álvarez Manilla

Ernesto Valdés Krieg 15

Evaluación de competencias

Albert Arbós Bertran

27

La certificación tras bambalinas.

Caso Colegio Sagrado Corazón

María Teresa Carreras Lomelí

Melina Mojica Martínez 49

El fundamento antropológico de la evaluación

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

77

Evaluación de la funcionalidad

interna y externa en familias urbanas (Distrito Federal y Estado de México)

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Luz María Cruz de Galindo 89

Nuevos modelos para el rescate del capital humano. El acuerdo 286

José O. Medel Bello

Oswaldo Edmundo Escalante Jarero 109

Evaluación basada en competencias

Rosa Monzó Arévalo

131

Modelo personalizado de calidad para un centro educativo

Isabel Parés Gutiérrez

145

**Formación del profesorado en el uso didáctico
de las TICs: una herramienta de evaluación**

Charo Reparaz

Ángel Sobrino Morrás

María del Coro Molinos Tejeda

173

**La percepción que tienen los profesores
de la Universidad Panamericana sobre
la evaluación del aprendizaje**

Elvia Marveya Villalobos Torres

195

RESEÑAS

IAN SHAW

La evaluación cualitativa

Sara Elvira Galbán Lozano

207

PEDRINACI, EMILIO *et al.*

**Evaluación externa de los aprendizajes.
Didáctica de las ciencias experimentales**

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

209

RUEDA BELTRÁN, MARIO *et al.*

Evaluación de la docencia.

Perspectivas actuales

Elvia Marveya Villalobos Torres

213

NUESTROS AUTORES:

JOSÉ MANUEL ÁLVAREZ MANILLA

Licenciado en Medicina, UNAM.

Maestría en Medicina Preventiva, UNAM.

Presidente del Instituto de Evaluación en Gran Escala, S.A. de C.V.

Dirección electrónica: presidencia_iege@prodigy.net.mx

ALBERT ARBÓS BERTRAN

Licenciado en Filosofía y Letras, especialidad en Ciencias de la Educación.

Maestro.

Doctor por la Universidad de Girona.

Vicedecano de Magisterio, Facultad de Humanidades de la Universidad Internacional de Cataluña

MARÍA TERESA CARRERAS LOMELÍ

Licenciada en Pedagogía, UNAM.

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.

Coautora de **Nuestro Mundo** I y II Ed. Trillas.

Dirección electrónica: tcarrera@mx.up.mx

LUZ MARÍA CRUZ DE GALINDO

Licenciada en Trabajo Social, UNAM.

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.

Maestrante en Historia del Pensamiento, Universidad Panamericana.

Docente del EDAC, IEF, Escuela para Padres del Centro Escolar Cedros y Enlace.

Dirección electrónica: mlcruz@mx.up.mx

OSVALDO EDMUNDO ESCALANTE JARERO

Licenciado en Pedagogía, UNAM.

Ha ocupado diversos puestos en el Centro

Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

Responsable de la Unidad de Exámenes frente a Sinodales del Acuerdo 286 (CENEVAL).

Cursa estudios de Maestría en Pedagogía, UNAM.

Dirección electrónica: acuerdo286@ceneval.edu.mx

SARA ELVIRA GALBÁN LOZANO

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Profesora del Área Didáctica, Universidad Panamericana.

Dirección electrónica: sgalban@mx.up.mx

ANA TERESA LÓPEZ DE LLERGO VILLAGÓMEZ

Licenciada en Ingeniería Química y Química Industrial, Universidad Iberoamericana.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra.

Directora de Difusión Cultural, Universidad Panamericana.

Autora de: **Hacia un desarrollo humano.**, Ed. Limusa;

Valores, valoraciones y virtudes., Ed. CECSA.

Dirección electrónica: alopezde@mx.up.mx

JOSÉ O. MEDEL BELLO

Licenciado en Pedagogía, UNAM.

Maestro en Pedagogía, UNAM.

Doctor en Pedagogía, UNAM.

Ha ocupado cargos directivos en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP.

Director General Adjunto de Operación, Centro Nacional de Evaluación Superior, A.C. (CENEVAY).

Dirección electrónica: jose.medel@ceneval.edu.mx

MELINA MOJICA MARTÍNEZ

Licenciatura en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Initial Teacher Training Course (ITTC),

Instituto Anglo Mexicano de Cultura.

Certificate in Teaching English to Younger Learners,

Instituto Anglo Mexicano de Cultura.

Dirección electrónica: mmojica@mx.up.mx

MARÍA DEL CORO MOLINOS TEJADA

Licenciada en Filología Inglesa.

Master of Science in Education. Kansas University. Lawrence, USA,

Doctor en Pedagogía Universidad de Navarra.

Es autora, entre otras publicaciones, de: **Concepto y práctica del currículo en John Dewey.**, EUNSA., Pamplona., 2002., 416 págs.; Molinos, María del Coro y Ma. Luisa Durán: «Investigación y Formación Pedagógica para la Educación Intercultural», **Congreso Internacional. Educar para la Diversidad en el siglo XXI.**, Zaragoza., 2000.

Ayuda a la investigación concedida por la Caja de Ahorros Municipal de Pamplona, para desarrollar un programa de Metodología del Trabajo Intelectual dirigido a profesores y alumnos del Ciclo Superior de Educación General Básica.

Colaboración como investigadora asociada al proyecto de

investigación: «Programa de formación del profesorado en NTIC: diagnóstico de necesidades, desarrollo y evaluación», años 2000-2002.

Dirección del proyecto de investigación acción: «Capacitación en comprensión lectora de alumnos de diversificación de 4º de ESO, ámbito sociolingüístico, del IES Navarro Villoslada», Pamplona, curso, 2003-4.

Actualmente, es Profesor Adjunto de Didáctica y Orientación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.

ROSA MONZÓ ARÉVALO

Licenciada en Administración de Instituciones, ESDAI.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Actualmente dirige el Departamento de Capacitación y Asesoría, y el Centro de Evaluación de Competencias Laborales, ESDAI.

Desde 1995 trabaja con el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), en el desarrollo de normas técnicas de competencia laboral, y con el Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación de la SEP, en desarrollo de material didáctico basado en competencias.

Dirección electrónica: rmonzo@esdai.edu.mx

ISABEL PARÉS GUTIÉRREZ

Licenciada en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Maestra en Pedagogía, Universidad Panamericana.

Coordinadora del Departamento de Programas Especiales, Universidad Panamericana.

Dirección electrónica: ipares@mx.up.mx

CHARO REPARAZ

Doctora en Filosofía y Letras

(Sección Ciencias de la Educación), Universidad de Navarra.

Imparte docencia en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación de la licenciatura de Pedagogía y en el doctorado de Educación, Universidad de Navarra.

Vocal del Consejo Escolar de Navarra.

Secretaria del Consejo Editorial de la Colección Ciencias de la Educación de EUNSA.

Subdirectora del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra.

Ha publicado diferentes libros y artículos sobre el uso didáctico de las TIC's. Algunos de los más recientes: Mir, J. I.; Reparaz, Ch.; Sobrino, A. (2003)., **La formación en**

Internet. Un modelo de curso *online*. Barcelona: Ariel; Mir J. I., Sobrino, A. y Reparaz, Ch. (2003)., **Implantación de las TIC's en un colegio.** Aspectos organizativos. Praxis.

Dirige e imparte cursos de formación del profesorado en el ámbito de la tecnología educativa.

Ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigación en el ámbito nacional e internacional. En la actualidad dirige el proyecto titulado «Calidad de las enseñanzas prácticas: un modelo online de gestión, tutoría y evaluación».

ÁNGEL SOBRINO MORRAZ

Licenciado en Psicología, UNED.

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra.

Profesor Adjunto de Tecnología Educativa,

Universidad de Navarra.

Entre sus obras: Reparaz, Ch.; Sobrino, A. y Mir, J.I.,

Integración curricular de las TIC. Madrid., Ariel., 2000;

Mir, J. I.; Reparaz, Ch. y Sobrino, A., **La formación en**

Internet. Madrid., Ariel., 2003.

Subdirector del departamento de Educación,

Universidad de Navarra.

Director del curso para el obtención del

Certificado de Aptitud Pedagógica, Universidad de Navarra.

Director del curso ***online*** «Integración curricular de las TIC's» para la formación del profesorado.

ERNESTO VALDÉS KRIEG

Licenciatura en Ingeniería Química, UNAM.

Doctorado en Ingeniería Química, Universidad de Berkley.

Director de Investigación del Instituto de Evaluación en Gran Escala S.A. de C.V.

Dirección electrónica: investigación_iege@prodigy.net.mx

ELVIA MARVEYA VILLALOBOS TORRES

Profesora Normalista y Maestra por la Normal Superior, FEP.

Licenciatura en Historia, UNAM.

Especialidad en Docencia Universitaria, UNAM.

Maestra en Educación Familiar, Universidad Panamericana.

Maestra en Antropología Social y

Cultural por la Sorbonne, Francia.

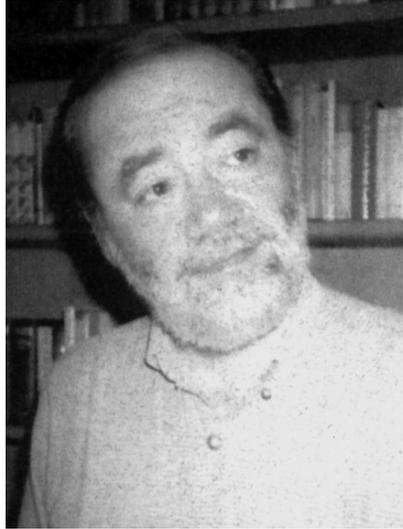
Doctorada en Ciencias de la Educación

por la Sorbonne, Francia.

Diplomado en Desarrollo Humano,

Universidad Iberoamericana.

Dirección electrónica: mvillalo@mx.up.mx



In memoriam

Al doctor **Enrique Moreno de los Arcos**,
distinguido docente e investigador de la
Epistemología Científica, por su notable
aportación al estudio de la Pedagogía.

PRÓLOGO

En esta ocasión, la revista **Saberes y Quehaceres del Pedagogo** aborda con profundidad, rigor y claridad un tema actual y debatido en el campo de la educación: la evaluación.

Cada vez queda más lejos la visión que concibe a la evaluación como un mero proceso técnico de comprobación en el logro de objetivos; que la ubica en el capítulo final de los libros de Didáctica y que la restringe solamente al aula. Por fortuna, en los últimos años, emergen nuevos planteamientos que la colocan en un lugar preponderante, especialmente por su relevancia en la toma de decisiones.

Es verdad que en México estamos en camino de formar una *cultura de la evaluación* y de contar con gente capacitada específicamente para desarrollar esa tarea. Conscientes del esfuerzo que ello implica, la Facultad de Pedagogía dedica el número seis de su revista.

En referencia al contenido de esta publicación mencionaremos, entre los trabajos, el que reflexiona sobre la prevención del abandono escolar, de José Manuel Álvarez Manilla y Ernesto Valdés Krieg; Ana Teresa López de Llergo y Luz María Cruz de Galindo, evalúan la funcionalidad interna y externa en familias urbanas del Distrito Federal y del Estado de México; María Teresa Carreras Lomelí y Melina Mojica Martínez explican el proceso de certificación, realizado en el Colegio Sagrado Corazón; Marveya Villalobos analiza la

percepción que tienen los profesores de la Universidad Panamericana sobre la evaluación del aprendizaje; Ana Teresa López de Llergo fundamenta, antropológicamente, la evaluación; dos trabajos, el de Albert Arbós Bertran y el de Rosa Monzó Arévalo, hacen referencia al modelo de competencias; Isabel Parés Gutiérrez estudia el modelo de calidad para un centro educativo; José O. Medel Bello y Osvaldo Edmundo Escalante Jarero proponen rescatar el capital humano e incrementar la competitividad profesional, mediante una innovación en materia educativa; y Charo Reparaz, Ángel Sobrino y Coro Molinos abordan la formación del profesorado en el uso didáctico de las TIC's. Entre las reseñas, la revista cuenta con la de Sara Galbán Lozano, la de Ana Teresa López de Llergo Villagómez y la de Elvia Marveya Villalobos Torres. Todas las revisiones bibliográficas analizan, mediante una crítica positiva y constructiva, el tema de evaluación.

A lo dicho anteriormente debemos añadir, por último, que la lectura de estos contenidos es de sumo interés para todos aquéllos preocupados por los temas educativos; sobre todo si consideramos que cada vez es más insoslayable la necesidad de evaluar y ser evaluado, así como la responsabilidad contraída para llevar a cabo esta tarea crucial: las decisiones adoptadas al evaluar poseen gran trascendencia en diversos ámbitos como el personal, el familiar, el escolar, el social y el laboral.

Todo ello justifica las diversas y valiosas aportaciones que los colaboradores del presente número de **Saberes y Quehaceres del Pedagogo** realizan al ámbito de la evaluación, al ofrecer elementos necesarios para llevar a cabo dicha tarea.

Mónica Meza Mejía

PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR

*José Manuel Álvarez Manilla **

*y Ernesto Valdés Krieg ***

RESUMEN

Entre la sociedad y la escuela se establece un contrato tácito: los alumnos que ingresan a la escuela deben egresar de ella; hacerlo en el plazo previsto; y desarrollar las competencias y habilidades prometidas.

El ciclo del bachillerato adolece, de tiempo atrás, de problemas serios de *eficacia* –en este caso, consiste en la proporción de una generación de estudiantes de primer ingreso que concluye sus estudios de bachillerato, independientemente del tiempo que les lleve egresar– y *eficiencia* –porcentaje de estudiantes de una generación de primer ingreso que egresan de un ciclo escolar en el plazo establecido en el plan de estudios.

En 1997, se dio inicio a un estudio serio de estos temas, debido a que es poco el conocimiento que se tiene sobre el abandono y reprobación escolares. El presente escrito describe una investigación longitudinal orientada a ganar conocimiento sobre estos problemas a fin de generar una intervención anticipatoria, oportuna y racional sobre ellos.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Existe un consenso general de que el bienestar y el destino de la gente y las naciones dependen de la educación. El siglo pasado, en México se hizo un esfuerzo cuantitativo para proporcionar más grados de escolaridad a un mayor número

* Instituto de Evaluación en Gran Escala S.A. de C.V.

** EduMétrica, A.C.

de mexicanos. Actualmente, el esfuerzo necesario es de tipo cualitativo; la calidad de la educación escolar es una exigencia ineludible de atender. Sin embargo, ¿qué es *calidad* en la educación escolar?

Existe en el diccionario una acepción de calidad que permite una definición operativa de *la calidad de la educación*. Esta acepción establece la calidad como: «La condición o requisito que se pone en un contrato». Puede resultar extraño usar la palabra *contrato* en el campo de la educación, pero tiene sentido cuando se asume que entre la sociedad y la escuela se establece un contrato tácito, el cual establece el requisito de que los alumnos que ingresan a la escuela egresen de ella, que lo hagan en el plazo previsto y que desarrollen las competencias y habilidades prometidas. Abordar la calidad desde esta perspectiva, hace posible, en primer término, plantear los indicadores pertinentes para la medición de la calidad del sistema educativo y, en segundo lugar, proponer acciones concretas y viables para mejorarla, tales como: aumentar la eficacia y la eficiencia escolares.

EFICACIA

Definimos la *eficacia* como la proporción de una cohorte o generación de estudiantes de primer ingreso que concluye sus estudios de bachillerato, independientemente del tiempo que les lleve egresar. El opuesto de la eficacia es la *ineficacia*; es decir, el porcentaje de alumnos de una generación que no egresan del ciclo escolar.

EFICIENCIA

Definimos la *eficiencia* como el porcentaje de estudiantes de una generación de primer ingreso que egresan de un ciclo escolar, en el plazo establecido en plan de estudios (en el caso del bachillerato, son tres años¹). El opuesto de la

¹ Existe un pequeño número de instituciones en el país que tienen el bachillerato con duración de dos años.

eficiencia es la ineficiencia, determinada por el rezago de los estudiantes y relacionada estrechamente con la reprobación.

El ciclo del bachillerato adolece, de tiempo atrás, de problemas serios de eficacia y eficiencia.

LA INVESTIGACIÓN

Dada la importancia de los problemas de ineficacia e ineficiencia del ciclo del bachillerato iniciamos, en 1997, el estudio de estos problemas. Desde el principio fue evidente el escaso conocimiento sobre el abandono y la reprobación escolares. A partir de ese año, realizamos una investigación longitudinal orientada a ganar conocimiento sobre los problemas mencionados a fin de generar una intervención racional sobre ellos.

En primer término, se exploró la literatura alrededor del tema a través de servicios bibliotecarios convencionales y buscadores de Internet. Para la búsqueda se emplearon los descriptores: «abandono», «deserción», «fracaso», «reprobación», «escolares», **dropout**, **attrition** y **school failure**², con los objetivos siguientes:

- Determinar el estado del conocimiento respecto al abandono y la reprobación, particularmente en el bachillerato en México, y de **high school** (grados 10 a 12) en los Estados Unidos de Norteamérica.
- Identificar investigaciones respecto a la prevención del abandono y la reprobación escolares.

En la búsqueda, se encontraron aproximadamente 600 entradas relativas a los problemas en cuestión y temas conexos; las entradas analizadas pudieron clasificarse en tres grupos principales:

1. Estudios demográficos sobre los problemas.
2. Informes sobre intervenciones para retener a los estudiantes.

² En la investigación, evitamos usar el término «deserción» dado el juicio de valor comprendido y empleamos el término «abandono», considerado simplemente descriptivo. El término inglés, **dropout**, lo traducimos también como «abandono».

3. Intervenciones para recuperar personas que abandonaron la escuela.

Los estudios encontrados se enfocaron, en general, a estudiantes que han presentado problemas; un hallazgo relevante fue que los estudios omiten a los estudiantes exitosos. Se descartaron aquellos que no aportaban conocimiento directo sobre los objetivos enunciados.

De las publicaciones relacionadas con el objeto de nuestra investigación, pueden destacarse por su contribución al estado del conocimiento de los problemas en cuestión: la de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior de México³, que aporta definiciones de variables significativas para el estudio de los problemas y que incluye una **Guía bibliográfica para el estudio de la deserción escolar**, elaborada por Felipe Martínez Rizo; una **Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar**, recopilada por Carlos María Allende y José Gómez; y contribuciones teóricas, entre las cuales destaca la de Vicent Tinto.

Otra publicación importante es una compilación y una evaluación de los procedimientos para identificar desertores (*dropouts*) potenciales en las escuelas secundarias (*high school*)⁴, en los Estados Unidos de Norteamérica; esta publicación evalúa 13 procedimientos para este propósito. En ese estudio de 1989, se señala que «las estadísticas nacionales muestran claramente que el problema del abandono escolar en la secundaria (*high school*, grados 10 a 12) es uno de los más perdurables y agudos que confronta el sistema educativo». Esto lo corrobora otro estudio realizado en 1996⁵, donde se establece que las tasas de abandono de la escuela secundaria

³ ANUIES., **La trayectoria escolar en educación superior; panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos.**, Programa Integral para el Desarrollo de las Instituciones de Educación Superior., Proyecto 5.2., Eficiencia Terminal, Rezago y Deserción Estudiantil., México., 1989.

⁴ WEBER, M.J., **Identifying potencial dropouts; A compilation and evaluation of selected procedures.**, Ohio State University, Center on Education and Training for Employment., USA., 1989.

⁵ **Dropout Rates in the United States.**, 1996 [<http://nces.ed.gov/ncespub1.html>].

en los Estados Unidos permanecieron sin cambio en la década anterior. La conclusión de la evaluación de los 13 procedimientos determina que «los resultados son un tanto insatisfactorios y señala la necesidad de profundizar la investigación en esta área» (p.33). Respecto a los hallazgos generales, apunta que «de acuerdo al estado del conocimiento, muy pocas escuelas utilizan procedimientos confiables para la identificación y predicción del abandono. La mayor parte descansan casi exclusivamente en las percepciones y juicios subjetivos, no replicables, de los orientadores. La mayor parte de los procedimientos formales que se usan tienden a estar inadecuadamente conceptualizados y pobremente definidos y descritos, ya que sólo unos pocos de los procedimientos formales han sido replicados o validados fuera del ámbito en que fueron originalmente desarrollados» (p.35).

VENTANA DE OPORTUNIDAD

Los estudios revisados adoptan dos formas de abordarse:

- 1) Estudios descriptivos *a posteriori* y *ex post facto*, que no dan pauta para la intervención.
- 2) Intervenciones «ciegas» que no se basaron en la identificación de estudiantes en riesgo.

A través de nuestra investigación comprobamos que para la prevención resulta más efectivo caracterizar el éxito que el fracaso escolar, sobre todo si consideramos que los alumnos de una cohorte escolar que tienen éxito en sus estudios no son considerados en los estudios *ex post facto*. Esto dio la pauta para iniciar una investigación para generar una estrategia anticipatoria de prevención del abandono incluyente de toda la población.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- Desarrollar un modelo de predicción del abandono y la reprobación en el bachillerato, basado en la medición de los factores que inciden en el éxito o el fracaso escolar.

- Desarrollar un instrumento estandarizado para la medición, en el ámbito personal, de los factores de éxito escolar a objeto de identificar, en una fase temprana, alumnos en riesgo de abandono y reprobación, así como diagnosticar los factores de riesgo que inciden sobre cada individuo.

Partimos de la hipótesis de que el estudiante que tiene éxito en sus estudios del bachillerato, posee atributos que lo diferencian del estudiante que los abandona o reprueba asignaturas. De los estudios revisados, y de nuestra propia experiencia en el campo, obtuvimos una lista de variables relacionadas con el abandono y la reprobación, tales como: antecedentes personales, familiares y escolares del alumno, intereses académicos y laborales, expectativas familiares y características de la escuela.

Al efecto, se decidió elaborar un instrumento de medición al que denominamos *Encuesta de Factores de Éxito Escolar* (EFEE). Cada variable postulada, se representó en una escala de medición y para cada escala se escribió un conjunto de preguntas. Las preguntas se redactaron de acuerdo a la siguiente especificación: preguntas cerradas, cuyo estímulo debe ser una afirmación referida a la variable; la respuesta se formuló en una escala tipo Likert de tres opciones de respuesta; las opciones se distribuyeron en un continuo entre un enunciado que abona la retención del alumno en la escuela y, en el extremo opuesto, un enunciado que apunta hacia el abandono de la escuela, constituyendo el punto medio una opción neutra. Por ejemplo, respecto al interés académico laboral, se escribió un conjunto de preguntas, una de las cuales tiene como estímulo: «Ir regularmente a la escuela»; de acuerdo a la especificación de preguntas, la respuesta en el polo que tiende a retener al alumno en la escuela es: «Me gusta»; en el polo de lo que tiende a expulsarlo, la opción es: «Me disgusta»; y el neutro: «Me es indiferente». Los reactivos fueron sometidos a una prueba piloto, se eliminaron los defectuosos y se re-escribieron otros.

PRUEBA DE CAMPO DE LA ENCUESTA

Para la prueba de campo se decidió:

- Aplicar el instrumento de medición a una cohorte de estudiantes en el momento del inicio de los estudios de bachillerato y hacer una predicción sobre su estado escolar posterior, con base en los resultados de la encuesta.
- Realizar el seguimiento de la trayectoria escolar de la cohorte de estudiantes para validar la predicción.

Junto al Colegio de Bachilleres de Querétaro, se acordó realizar el estudio longitudinal en tres planteles; al efecto, el mes de agosto de 1997, se aplicó la Versión 1.0 de la EFEE a la cohorte de primer ingreso.

Para el estudio de validez predictiva se hizo el seguimiento de estudiantes de la generación de estudiantes durante tres años. El seguimiento de la cohorte consistió en determinar el estado escolar de cada alumno al inicio del segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto semestres. Para subsanar una dificultad inherente –dada por las diferencias de criterios y denominaciones de las categorías del estado escolar de los alumnos–, se elaboró un programa de cómputo para categorizar dicho estado escolar. El programa de cómputo propone un conjunto de preguntas sobre el alumno en el momento de la inscripción a cada semestre. Este programa permite estandarizar las categorías de estado escolar de los alumnos.

Las categorías de estado escolar usadas son: «baja reglamentaria», «abandono voluntario», «regular», «irregular» y «repetidor». La *baja reglamentaria* incluye alumnos que fueron forzados por el reglamento escolar a abandonar la escuela (principalmente por reprobación de materias más allá de los límites aceptados por dicho reglamento). En cambio, el *abandono voluntario* es una categoría compleja que incluye múltiples factores, entre los cuales puede haber causas académicas pero, también, incluye un conjunto de imponderables, tales como: cambios de domicilio, de escuela, de ciudad o país; muerte; incapacidad;

cambios del estado civil del alumno (matrimonio, embarazo de la alumna o de la pareja del alumno hombre); disolución del matrimonio de los padres; pérdida de la fuente de ingresos del sostén familiar; o muerte de alguno de los padres. La categoría de *irregular* comprende estudiantes que reprueban materias sin rebasar el límite permitido por el reglamento escolar vigente. La categoría de *repetidor* incluye a aquellos alumnos que, al inicio de un semestre, están inscritos para cursar parte o todas las materias de un semestre anterior pero sin cursar materias del siguiente semestre.

CONFIABILIDAD

La confiabilidad se estima mediante el error de medición. Si se consideran como «error de medición», los casos mal clasificados por el modelo de predicción, al correr el modelo con el 30% de los casos que no habían sido incluidos en el ajuste del modelo, se encontró que en la inscripción del cuarto semestre de la cohorte 1997, los alumnos regulares que fueron clasificados con alta probabilidad de éxito, tenían un porcentaje de error de 6.5%; para los alumnos irregulares, clasificados de baja necesidad, el porcentaje de error fue de 7.1%; y para el total de los casos, el porcentaje de error fue de 13.6%. La lectura de estos datos, permite afirmar la confiabilidad del modelo de predicción de la EFEE.

PROBABILIDAD DE ÉXITO ESCOLAR

Para estimar la probabilidad de éxito escolar de cada alumno (que es la posibilidad que tiene cada alumno de cursar con éxito el bachillerato), se diseñó un modelo de predicción. Para el desarrollo del modelo se usaron concurrentemente varios métodos⁶; el modelo se ajustó para la predicción del abandono temprano, específicamente con los datos de la inscripción de la cohorte al segundo semestre. Para la verificación del poder del modelo, se usó el universo total de la cohorte de

⁶ Análisis discriminante, regresión logística, redes neuronales y análisis de varianza.

alumnos incluidos en el estudio. Se asignaron, al azar, los alumnos a dos grupos: un grupo incluyó al 70% de los alumnos y se utilizó para ajustar el modelo de predicción; el grupo restante, con el 30% de los alumnos –no incluidos en el ajuste del modelo–, se utilizó para probar la bondad del modelo.

El modelo permite calcular la «Función de Éxito Escolar» y clasifica a los alumnos en una de tres categorías de probabilidad de éxito escolar: alta, media y baja probabilidad. Esta función de éxito escolar es la estimación de probabilidad del estudiante para completar con éxito sus estudios.

VALIDEZ Y PREDICTIVIDAD

La validez es la comprobación de que el instrumento mide lo que se proponía medir. La validez depende de la exactitud de las inferencias con relación al criterio establecido. En el caso de la EFEE, la validez se estableció mediante la verificación del cumplimiento de la predicción inicial, a través de la función de éxito escolar, comparada con el estatus escolar final de dichos estudiantes (determinado a través del seguimiento longitudinal de la cohorte). La siguiente tabla muestra la distribución de los estudiantes al concluir el tercer año de bachillerato, de acuerdo a cada categoría de predicción del éxito escolar.

Tabla 1:

Probabilidad de éxito	Regular	Irregular	Baja reglamentaria	Abandono voluntario	Repetidores	Total
Alta	92	26	14	29	1	162
Media	128	86	62	105	1	382
Baja	48	47	68	113	6	544
Total	268	159	144	247	8	826

Distribución de los estudiantes, de acuerdo a su estatus escolar, al concluir el tercer año de estudios conforme a la predicción realizada por la EFEE al iniciar los estudios de bachillerato.

Estos datos permiten afirmar la validez predictiva del modelo de la EFEE. Se pudo comprobar que el modelo de predicción del éxito escolar de la EFEE es efectivo para estimar la probabilidad de abandono y reprobación y, establecida la validez y la confiabilidad del modelo de predicción, se sienten las bases para una estrategia viable de prevención del abandono y la reprobación escolares en el bachillerato.

LA ENCUESTA DE FACTORES DE ÉXITO ESCOLAR VERSIÓN 2.0

Después de la prueba de campo, se elaboró la versión 2.0 de la EFEE, que se aplicó en la cohorte 1998 del Colegio de Bachilleres de Querétaro y de cinco instituciones educativas que aceptaron participar en la investigación. En la versión 2.0, se eliminaron preguntas con baja o nula contribución a la predicción; se modificaron preguntas que mostraban defectos en la redacción o en la forma de preguntar. Por ejemplo, una pregunta relativa a la disciplina, cuyas estadísticas eran insatisfactorias: «Durante el último año, ¿has tenido problemas con la policía?», se modificó en la forma siguiente: «Durante el último año, ¿te ha molestado la policía?». Los cambios en varias preguntas hicieron posible conservarlas de acuerdo a su contribución al poder de medición de las escalas. Lo más importante fue la reformulación empírica de algunas escalas iniciales, el desdoblamiento de dos de ellas para aumentar la precisión y la formulación de nuevas escalas.

La EFEE también valora los factores operantes que influyen sobre la posibilidad de cada estudiante de cursar y concluir el ciclo de estudios del bachillerato. Es esencialmente una herramienta para ayudar a los estudiantes que pueden verse en peligro de abandonar la escuela o de fallar en las asignaturas y sufrir un retraso en la conclusión de sus estudios. La EFEE está diseñada para aplicarse en grupo o en forma individual. Para la aplicación en grupo, la EFEE debe emplearse en condiciones estándar.

Las 240 preguntas de la encuesta, se califican en tres factores principales y en 14 escalas.

FACTORES Y ESCALAS

FACTOR 1: Disposición para la escuela.

- Aceptación de la escuela.
- Iniciativa para aprender.
- Apego a la escuela.
- Ajuste a la disciplina.
- Interés por las matemáticas.
- Satisfacción con la escuela.

FACTOR 2: Contexto familiar.

- Entorno económico y cultural.
- Apoyo económico de la familia.
- Expectativas.
- Confianza en las expectativas.
- Importancia del estudio para la familia.

FACTOR 3: Efectividad escolar.

- Desempeño en la primaria.
- Desempeño en la secundaria.
- Concentración para el estudio.

NECESIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Por razones éticas, la función de éxito escolar se enuncia, en el reporte para el alumno, como «necesidad de orientación educativa», en donde: baja necesidad de orientación educativa, corresponde a alta probabilidad de éxito escolar; necesidad media de orientación escolar, se relaciona con probabilidad media de éxito escolar; y alta necesidad de orientación educativa, equivale a baja probabilidad de éxito escolar.

CONCLUSIÓN

Los resultados de la investigación llevada a cabo, permiten contestar las dos preguntas iniciales: ¿es posible identificar tempranamente a los alumnos que presentarán problemas de abandono y reprobación, antes de que éstos ocurran?, ¿es posible identificar los factores que condicionan el éxito o el fracaso escolar?

La respuesta a estas preguntas es afirmativa, es decir, ambas cuestiones son posibles. En primera instancia, gracias al análisis de los resultados podemos afirmar que:

1) El conjunto de las escalas permite hacer una predicción de la probabilidad de éxito escolar de cada alumno; es decir, puede establecerse el grado de riesgo de cada alumno particular.

2) Es posible elaborar un diagnóstico individual de los factores que condicionan el riesgo.

Lo anterior tiene la trascendencia de hacer viable el plantear intervenciones racionales y oportunas sobre los problemas de abandono y reprobación escolares. ●

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Albert Arbós Bertran

RESUMEN

Al hablar de competencias en el mundo de la educación, nos encontramos ante un nuevo paradigma educativo, necesario para la calidad y para el incremento de la empleabilidad y la ciudadanía. ¿Qué elementos caracterizan este nuevo paradigma?

A una sociedad del conocimiento le corresponde una sociedad del aprendizaje, donde *el centro del proceso educativo se mueve de la enseñanza al aprendizaje*. El modelo educativo *se centra*, por tanto, *en el estudiante* y su capacidad de aprender; demanda más protagonismo para llegar a la información primaria, y al acceso y evaluación de esta información en sus formas más variadas (biblioteca, profesor, Internet, etcétera). Todo ello implica el *cambio de rol del profesor/a*, que asume el papel de supervisor/a y director/a del trabajo del estudiante y asesor/a del alumno que, a su vez, estructura el conocimiento y lo articula en conceptos claves.

Las competencias afectan a la definición de los *objetivos*, que guiarán el programa educativo a través de indicadores que nos darán la posibilidad de medirlos; ello implica unos objetivos dinámicos en función de las necesidades de la sociedad. Los resultados se reflejan en la *evaluación* del estudiante, que desplaza su objeto del simple conocimiento a las competencias y capacidades en función del proyecto educativo, y a través de estrategias de evaluación nuevas –portafolio,

trabajo proyectos...– y viejas –pruebas escritas, orales...–. Todo ello comporta diversos ritmos individuales de trabajo que afectan a la *organización del aprendizaje*.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

A partir de la década de los 70, se detecta un divorcio entre lo que enseña la escuela y lo que le pide la sociedad. Con la intención de superar esta divergencia, las *competencias* relacionan el mundo de la enseñanza/educación y las necesidades del mercado del trabajo, y, por extensión, las necesidades de la sociedad.

Por tanto, las primeras competencias en estudiarse fueron las *laborales*, que ligaban el «perfil profesional o cualificación» con las competencias. De ahí pueden surgir las primeras definiciones. *Cualificación* es la capacidad *potencial* para realizar unas tareas correspondientes a una actividad. *Competencia* es la capacidad *real* para lograr el resultado deseado en un contexto dado y con capacidad de transferencia. La competencia se manifiesta mediante comportamientos *habituales* y *observables* que permiten alcanzar el éxito en la tarea que se realice.

El interés primario de las competencias es que sean *transferibles*, esto implica responder a la pregunta: ¿para qué sirve lo que aprendemos? Este enfoque de las competencias se basa en la necesidad de evaluar más que el contenido de las materias: más allá del *saber*, conviene que los alumnos sepan *hacer*, *estar* y *ser*. Así, aparte de las competencias académicas, se incorporan las competencias del entorno laboral y del entorno social. Se entienden como *conocer* y *comprender* (conocimiento teórico), *saber cómo actuar* (aplicación a situaciones concretas) y *saber cómo ser* (valores que se integran en el contexto social). De este preámbulo, obtenemos una nueva definición de competencia (Martens, 1997): «Con el término competencia, entiendo el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación particular y en un momento particular».

ENFOQUES DE LAS COMPETENCIAS

Podemos analizar, entre otros, tres grandes enfoques que marcan el análisis teórico en este campo y que nos revelan indicadores para su evaluación.

Análisis funcional. Mediante este análisis se describe el puesto o función, como conjunto de elementos de competencia, con *criterios de evaluación con base en unos niveles mínimos requeridos*. «Las competencias son conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión y resolver los problemas profesionales de manera autónoma y flexible, con capacidad de colaborar en un entorno profesional y en la organización del trabajo» (Bunk, 1994).

«Las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo» (Proyecto Tuning) ¹.

Análisis conductista. Nos permite construir las competencias a partir del comportamiento de los individuos con mayor nivel de desempeño, partiendo de las personas que hacen un *trabajo excelente de acuerdo a los resultados* que espera la organización. «Las competencias son las características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño eficaz o superior del puesto de trabajo» (Boyatzis ², 1995).

Análisis constructivista. Basado en la Psicología cognitivista, nos plantea unas competencias que se elaboran desde las relaciones existentes entre los grupos y su entorno, además de entre las situaciones de trabajo y la capacitación requerida. «Competencia es la integración entre saber, saber

¹ [<http://europa.eu.int/comm/education/tunong.html>] y [<http://www.let.rug.nl/TuningProject>].

² BOYATZIS, R.E.; COWEN, S. y KOLB, D.A., **Innovation and professional education**.

hacer y el saber ser» (Ibarra, 2000). Este concepto de competencia, el más moderno de los tres, implica factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en el entorno, en una interacción de enriquecimiento mutuo.

¿QUÉ COMPETENCIAS?

Después del breve marco teórico, deberíamos preguntarnos, ¿qué competencias debemos elegir, trabajar... evaluar? No es el objeto de este escrito, por ello expondremos un breve ejemplo, ¿qué competencias deberíamos considerar para los alumnos universitarios?

Dentro del mundo anglosajón, el *modelo británico* apunta a dos áreas: conocimientos y comprensión, por un lado, y competencias transversales, por otro. Para cada una de las áreas describe tres niveles de logro: **Threshold**, **Good**, **Excellent**. El modelo australiano, también señala tres dimensiones: **Generic skills**, **attributes and values**; **Acquisition of a body of knowledge**; y **Professional/technical or other job related skills**.

Por su parte, Clanchy y Ballard (1995) establecen cuáles deben ser las habilidades y actitudes que la educación universitaria ha de desarrollar en sus graduados: pensar y razonar; investigar (indagar, buscar y gestionar información) y comunicar (oral y escrito).

Para acreditar los programas de Ingeniería, el ABET Criteria pide a los graduados que posean:

- Habilidades para trabajar en equipos multidisciplinares.
- Habilidad para comunicarse efectivamente.
- Reconocimiento y habilidad para implicarse en el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Comprensión de la responsabilidad profesional y ética.
- Habilidad para llevar a cabo experimentos, y analizar e interpretar datos.

- Habilidad para identificar, formular y resolver problemas de Ingeniería... etcétera.

Existen otros muchos sistemas, como los de Birenbraum –competencias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas–, Bennet –gestión de uno mismo, gestión de los otros, gestión de las tareas, gestión de la información–, y tantos otros, que deberían ser objeto de otro estudio. Pero con lo señalado nos hacemos una idea de la variedad de competencias y clasificaciones que las agrupan. Por tanto, cuando hagamos referencia a evaluación de las competencias, lo haremos de forma genérica y transferible de unas clasificaciones a otras. No obstante, cabe apuntar que cualquier plan de formación en las competencias, debería contener estos cuatro elementos:

1. Perfil de formación –competencias específicas y transversales o genéricas–. Debería romper con la imagen del aprendizaje como suma de adquisiciones sucesivas de contenidos para afirmar a un alumno –graduado– como una persona que cumple un *perfil* definido.
2. Objetivos del establecimiento educativo con relación a estas competencias.
3. Las materias, sus objetivos y su peso en el **currículum** –conocimientos–.
4. Criterios de certificación y evaluación de la calidad de la progresión académica.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

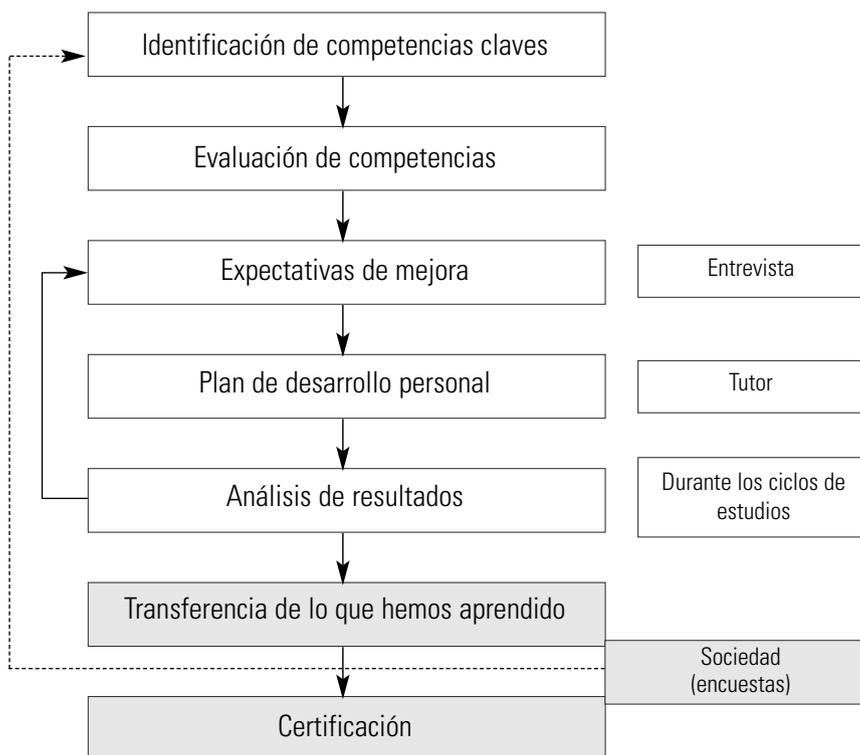
La evaluación es la manera de que todo lo que ocurre en el ámbito curricular no se quede en meros deseos o propuestas genéricas. Los docentes no innovarán su docencia si el proceso de enseñanza-aprendizaje no implica una modificación en las prácticas evaluadoras. Todos los objetivos que se pretenden en la innovación tienen que valorarse a través de la evaluación, de lo contrario, no se conseguirán.

Respecto a los alumnos, nos permitirá ver de dónde partimos, cuáles son sus carencias y fortalezas en el ámbito individual y grupal. Los alumnos no modifican su forma de aprender si se les sigue evaluando según formas pretéritas.

En el ámbito de las competencias, nos obligará a operativizarlas –operativizar su desarrollo–, es decir, asignarles comportamientos concretos y observables. También nos facilitará saber si se están produciendo mejoras. Y nos dará pistas para rediseñar o redefinir las competencias clave, así como para mejorar los procedimientos de trabajo.

Podemos considerar, como premisa, la frase: «Todo lo que no se evalúa, se devalúa».

Mostramos, a continuación, un esquema que puede ayudarnos a visualizar el posible proceso de desarrollo y evaluación de las competencias:



A raíz del esquema, podemos entrever algunas claves para la puesta en práctica de las competencias:

- Partimos de la idea central de que las competencias no son meros conocimientos, sino más bien habilidades y capacidades de carácter personal, compatibles y complementarias a los conocimientos teóricos y profesionales/laborales que se transmiten en todos los estadios del sistema educativo.
- Por ello, no pueden desarrollarse de la misma manera que los conocimientos. Al ser capacidades, no resulta adecuada la transmisión de profesor a alumno, sino que se requiere el esfuerzo personal del alumno para adquirirlas –aprendizaje activo– bajo la guía y ayuda de un tutor.
- Además, al incidir directamente en las características personales de los alumnos, variarán de unos a otros. Ello aconseja su desarrollo personalizado. Este desarrollo sugiere actuar en dos líneas complementarias: la introducción de metodologías docentes innovadoras y el fomento de las tutorías individuales.
- Algunas competencias pueden desarrollarse a través de la docencia de las asignaturas: trabajo en equipo, gestión del tiempo, comunicación, capacidad de análisis y de síntesis, etcétera. Pero otras competencias necesitan ser desarrolladas, al menos en parte, en sesiones de tutoría: plan personal de trabajo, autoconocimiento, compromiso ético, iniciativa, empatía, etcétera.

¿QUÉ EVALUACIÓN?

Entre los criterios de calidad de la evaluación, podemos citar con Zabalza³ (2001) y Yániz⁴ (2002):

³ ZABALZA, M. A., «Evaluación de los aprendizajes en la Universidad», en A. GARCÍA VALCARCEL., **Didáctica Universitaria**.

⁴ YÁNIZ, C., **Evaluación del aprendizaje: concepto y planteamientos básicos**., Unidad didáctica para la formación del profesorado universitario, en [www.ice.deusto.es/alud/guia.aspl].

- Debe servir para ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades, por lo tanto, debe ser más formativa que acreditativa.
- Debe referirse a todos los objetivos formativos, es decir, ser integradora.
- Debe estar inmersa en el desarrollo habitual y del proceso de enseñanza-aprendizaje y coherente con el estilo de trabajo habitual.
- Debe ser una parte sustantiva del proceso formativo.
- Debe ser coherente con el estilo de trabajo en el aula.
- Debe ser inicial, procesual y final.
- Debe incorporar nuevas metodologías e instrumentos de evaluación.
- Debe incluir demandas cognitivas variadas y progresivas.
- Debe contener información previa –criterios– y posterior –orientación de los resultados–.
- Debe atender a procesos intelectuales más complejos que la memorización.
- Debe ser objetiva, entendida como posibilidad de justificación razonada.
- Debe estar vinculada a la calidad: de sí misma, de la institución...
- Puede incluir nuevas tecnologías como recurso para la evaluación.
- Pueden valorarse los aprendizajes adquiridos fuera del aula.

Debemos tender, en una palabra, a la evaluación auténtica (Wiggings, 1990) ⁵. Vamos a comparar, brevemente, la evaluación *auténtica* con la mal llamada tradicional, ya que *la evaluación clásica posee metodologías e instrumentos de gran utilidad, si son bien aplicados.*

⁵ WIGGINGS, G., «The case for authentic assessment», en **Practical Assessment, Research and Evaluation**.

Evaluación auténtica	Evaluación tradicional
Examen directo tareas complejas.	Ítems indirectos.
Requiere desempeño.	Evocación fuera de contexto.
Conjunto complejo de tareas.	Preguntas de única respuesta.
Respuestas justificables.	Respuestas correctas.
Validez y fiabilidad a través de criterios.	Una respuesta correcta.
Validez implica capacidad en el mundo real.	Emparejar ítems con contenido curricular.
Situaciones complejas.	Ejercicios mecánicos.
Valoración de lo divergente.	Valoración de la convergencia preestablecida.

Para aplicar correctamente esta evaluación *auténtica* deberíamos observar, entre otros, los siguientes principios:

- Basarse en una concepción didáctica/educativa de la evaluación, es decir, debe ser inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que trae como consecuencia plantear, en el ámbito organizativo, esta evaluación al inicio de la aplicación del **currículum** y no solamente al final.
- Continuidad y permanencia de la evaluación. Continuidad en las diversas fases –inicial, procesual y final– y permanencia en la toma de decisiones consecuentes con los distintos momentos evaluativos.
- Esta continuidad se garantiza con el **feed back** durante todo el proceso educativo, en el ámbito de profesor y de tutor.
- A pesar de que debemos combinar los diferentes roles de la evaluación –diagnóstica, formativa y sumativa–, deberíamos incentivar los roles diagnóstico y, sobre todo, formativo.
- La evaluación no es el punto final sino el inicio del proceso educativo. La evaluación no es una finalidad, es un medio para mejorar el aprendizaje de todos los actores del proceso educativo.

- La evaluación no puede ser unidireccional –profesor-alumno–, debe ser el propio alumno quien asuma la responsabilidad global de aprender.
- La evaluación deberá relacionar lo aprendido –ahí entra de lleno la evaluación de las competencias– con la vida real.
- Todo ello nos lleva a una evaluación individual, aunque la administración de pruebas pueda ser grupal. En último término, y como objetivo-tendencia, deberíamos considerar una evaluación personalizada.
- Esta evaluación debe llevar a la reflexión de los profesores y de las instituciones educativas, para relacionar de forma eficaz la teoría y la práctica, en un proceso en espiral de investigación-acción.
- En el ámbito formal, las instrucciones deberán ser claras y los criterios de valoración apriorísticos, pero no inamovibles.

Al analizar la evaluación auténtica, podemos distinguir claramente cuatro elementos esenciales (Herrington y Herrington, 1998) ⁶, que ya podemos aplicar a la evaluación de las competencias, a saber:

1. El *alumno*, que deberá actuar de forma eficaz –conseguir los objetivos propuestos– sobre los conocimientos adquiridos y producir resultados (debemos basarnos en el cambio del paradigma «consumo de saber» por el paradigma «producción de saber»).

2. El *contexto*, que deberá reflejar las condiciones bajo las que tendrá lugar el desempeño.

3. La *actividad auténtica*, que implica desafíos complejos, situaciones poco estructuradas –¿debemos dar sólo los datos

⁶ HERRINGTON, J. y HERRINGTON, A., «Evaluación auténtica y *multimedia*, ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?», en **Higher Education Research and Development**.

de un problema o los datos que aparecen en la *vida real*–, que requieren un juicio valorativo –último escalón del pensamiento complejo, que ya nos propuso Bloom en los años 60 en su **Taxonomía**– y un conjunto de tareas complejas, engarzadas unas con otras que hagan al alumno protagonista del aprendizaje. Por supuesto la evaluación deberá estar integrada, como un todo sin solución de continuidad, en estas actividades.

4. Los indicadores ⁷, indispensables para una valoración objetiva, o mejor, intersubjetiva, procurarán la validez y la fiabilidad de los instrumentos, con criterios adecuados para calificar/valorar la variedad de producciones del alumnado, fruto de una variedad de procedimientos evaluativos que nos ayudarán a recoger la información necesaria.

¿QUÉ, CÓMO Y QUIÉN EVALÚA LAS COMPETENCIAS?

Con lo expuesto en el párrafo anterior, algunas de las preguntas ya podrían quedar contestadas, al menos en sus bases generales. Puntualicemos algunos detalles.

Partimos de la premisa de que debe evaluarse el contenido –seminarios intensivos o extensivos– de la competencia y

⁷Ejemplo de indicadores desglosado en ítems para la evaluación de la competencia:

Responsabilidad en el trabajo:

Nivel de alarma:	No se responsabiliza de sus tareas ni obligaciones.
Nivel presente:	No acepta las consecuencias de sus decisiones. Por iniciativa propia toma muy pocas decisiones. No tiene cuidado de sus materiales. No mantiene los compromisos adquiridos. Prefiere trabajar bajo control.
Bastante presente:	Mantiene los acuerdos. Planifica su trabajo. Delante de un problema compara las diferentes soluciones posibles. Interpreta los mensajes y, según su importancia, da respuestas adecuadas.
Excelente:	Asume las consecuencias de sus actos. Distribuye muy bien su tiempo. Participa teniendo siempre presente los objetivos de la organización. Cuando es necesario, se autocontrola y se adapta.

su aplicación –integración de las competencias en las asignaturas o materias– a fin de que entren/entremos en un proceso de mejora continua. Cada competencia podría tener un sistema de evaluación: autoevaluación⁸, coevaluación⁹, heteroevaluación¹⁰ o evaluación externa. ¿De que dependería?: de los objetivos propuestos, de la metodología de aprendizaje y del plan de innovación pedagógica para comprobar el nivel adquirido en la competencia.

PAPEL DEL TUTOR

Tutor de competencia como contenido			Evaluación externa
Tutor académico	Coevaluación	Heteroevaluación	
Tutor empresa	Coevaluación	Heteroevaluación	

De los sistemas de evaluación, creemos que el más interesante en la evaluación de las competencias es la *autoevaluación*, ya que coloca el énfasis en el papel activo del alumno en su aprendizaje y fomenta la reflexión sobre el mismo.

¿CON QUÉ INSTRUMENTOS EVALUAR LAS COMPETENCIAS?

Partimos de la base que ningún instrumento es bueno o malo en sí, sino que depende del uso –finalidad– que le demos y de la correcta aplicación –aspectos formales que garantizan su calidad– que hagamos. Empecemos por el más clásico: las pruebas escritas.

⁸ La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones.

⁹ La coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios.

¹⁰ La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etcétera.

Pruebas escritas. Criterios de calidad:

- a) Vincular la evaluación al aprendizaje mediante las pruebas escritas.
- b) Fomentar la implicación de los alumnos en el proceso de evaluación.
- c) Evaluación multidimensional.
- d) Utilización de criterios de evaluación, específicos ¹¹ o genéricos ¹², transparentes, es decir, predeterminados y conocidos por profesores y alumnos.

Pruebas objetivas. Criterios de calidad:

a) Su finalidad debe ser la de discriminar conceptos, terminología... que consideremos como más importantes y básicos para progresar en una materia. Puede ser útil, por tanto, en una evaluación inicial para diagnosticar lo que sabe un alumno del tema que vamos a estudiar.

b) Contemplar la posibilidad de que los propios alumnos generen preguntas, lo que provocará que trabajen los contenidos con una motivación añadida.

¹¹ Ejemplo de criterios *específicos* de valoración de respuestas a preguntas abiertas (Morales, 1995):

10.- Respuesta extraordinaria, hay originalidad, muestra pensamiento independiente, etcétera.

9.- Óptima organización, aporta en la respuesta toda la información que se puede esperar.

8.- Buena organización de lo más importante.

7.- Buen uso de lo más importante.

6.- Muestra comprensión, pero poca información.

5.- Hay elementos relevantes, pero no muestra una comprensión adecuada.

4.- No responde realmente a la pregunta, muestra cierta comprensión general del tema.

3.- Confuso, mal organizado, no hay nada relevante.

¹² Ejemplo de criterios *genéricos* de valoración de respuestas a preguntas abiertas (Morales, 1995) –se explicitan las puntuaciones máximas–:

Información básica (2); información adicional (2); ejemplos y anotaciones personales (2); demuestra comprensión (2); bien estructurado, claridad (1); ortografía y presentación (1).

c) Criterios de evaluación claros y transparentes. En ellos podemos vehicular elementos adicionales que nos permitan conocer otras facetas del alumno¹³.

d) Análisis de ítems y distractores que facilitan una evolución constante para la mejora de la fiabilidad y validez de los resultados.

Realización de proyectos (cooperativos o **Bachelor Thesis**). Los proyectos pueden elaborarse a título individual o conjuntamente con otros alumnos o, incluso, el mismo profesor. A ser posible, apostamos por esta segunda modalidad. Criterios de calidad:

a) Definen conjuntamente el proyecto, los objetivos del mismo; comparten las diversas fases de la elaboración y son coautores del informe final. Por tanto, hay un compromiso real en todas las fases del proyecto.

b) Se producen dos aspectos de carácter simultáneo: la evaluación y la formación y desarrollo personal de todos y cada uno de los participantes.

Elaboración de matrices. Las matrices son tablas de doble entrada, filas y columnas que representan información que puede ser descriptiva y explicativa. Las filas y columnas pueden incluir los aspectos y características más variadas del objeto evaluado. Criterios de calidad:

a) Se deben plantear las matrices en función de los objetivos que pretendamos en la evaluación. En nuestro caso, aconsejamos la matriz ordenada en función de la persona, sobre todo las matrices descriptivas.

¹³ Vamos a reseñar una posibilidad, a título de ejemplo:

Podríamos añadir, al lado de cada respuesta de opción múltiple, otra sobre el grado de seguridad sobre la misma:

1. Estás completamente seguro; 2. Estás bastante seguro; 3. Estás poco seguro; 4. Estás nada seguro.

En función del acierto o error en la respuesta y de haber optado por alguno de los cuatro grados de seguridad, podríamos establecer una baremación como la que sigue:

Acierto + 1 = puntuación * 2 / Acierto + 2 = puntuación * 1.5 / Acierto + 3 = puntuación * 1 / Acierto + 4 = puntuación * 0.5

Error + 1 = puntuación - 1 / Error + 2 = puntuación - 0.5 / Error + 3 = puntuación / Error + 4 = puntuación + 0.5

b) Las matrices explicativas son muy útiles para orientar el aprendizaje ya que nos proporcionan explicaciones, razones y causas del objeto evaluado.

c) Las matrices deben diseñarse de tal manera que permitan los análisis posteriores: visión global, análisis detallado, combinación de datos paralelos, etcétera.

Ejercicios de simulación. La simulación es un tipo específico de evaluación por el que se trata de representar la realidad de una forma simplificada. Los ejercicios de simulación cuentan con una serie de *inputs* o datos de partida y una serie de *outputs* o resultados que se desprenden una vez elaborados. Criterios de calidad:

a) Es preferible utilizar el método deductivo, es decir, deducir implicaciones de los ejercicios propuestos, realizar una serie de predicciones y contrastarlas con la realidad.

b) Debemos incitar a las respuestas *ad hoc* de los alumnos y huir de las respuestas estandarizadas; por tanto, debemos evitar plantear problemas habituales que comportan respuestas estandarizadas.

Los métodos de simulación, aunque muestran importantes virtudes, no han tenido un desarrollo importante en el ámbito de las ciencias sociales, debido probablemente al escepticismo de una gran parte de los investigadores, pero debemos hacer un esfuerzo de superación del mismo ya que sus ventajas en el ámbito de la evaluación de competencias superan con creces los inconvenientes.

Escalas de observación. Las escalas son instrumentos utilizados para determinar diferencias de grado o intensidad respecto a algún objetivo, en este caso, competencial. Criterios de calidad:

a) Debe tenerse en cuenta el contexto de cada aplicación y el criterio con el que se ha construido. Este criterio permite establecer diferencias de grado entre individuos, respecto a la competencia observada.

b) El modo más adecuado para llevarla a cabo es que varias personas –por ejemplo, la triangulación– sitúen al individuo en la escala del objeto evaluado.

c) Si se utiliza la autoevaluación, requiere que el individuo sea consciente de sus convicciones y sentimientos respecto al objeto evaluado y esté dispuesto a exponerlas con sinceridad. Debe conocer con detalle y objetividad el significado de los distintos grados de la escala.

Presentaciones orales. Criterios de calidad:

a) Valoración ponderada de sus dos grandes finalidades: dominio sobre el contenido y capacidad de comunicación oral.

b) Determinar, previamente, si el soporte será únicamente oral o se podrán utilizar medios tecnológicos –transparencias, presentaciones con medios informáticos y/o audiovisuales–. Los criterios de valoración deberán contener la valoración de los medios utilizados.

c) Los criterios de valoración deberán combinar la valoración de aspectos tangibles¹⁴ –conocimientos, información, análisis e interpretación, juicio y valoración– y elementos

¹⁴Criterios para evaluar una presentación informativa, según Quigley (1998):

a) Introducción (15 puntos):

- El orador consiguió atraer la atención y el interés de la audiencia.
- El orador estableció la finalidad y la idea central del discurso.
- El orador realizó una presentación breve del resto del discurso.

b) Cuerpo (40 puntos):

Adaptación a la audiencia.

- El orador ajustó el mensaje a los intereses de la audiencia.
- El orador utilizó un lenguaje y ejemplos apropiados para la audiencia.

Razonamiento.

- Presentó los puntos principales de un modo claro y preciso.
- Presentó los puntos en un orden lógico y fácil de seguir.
- Desarrolló suficientemente los principales puntos.
- Recurrió, al menos, a dos fuentes externas de investigación.

Organización.

- La presentación tuvo una introducción, un cuerpo y una conclusión.
- Las transiciones dentro de la presentación fueron fáciles de seguir.
- El orador completó el guión escrito que había preparado.

c) Conclusión (15 puntos):

- El orador preparó a la audiencia para el final de la presentación.
- Al final resumió y reforzó los puntos principales.
- Al final reforzó la idea central de la presentación.

d) Presentación (30 puntos):

- Estaba planificada, pero resultaba coloquial.
- El orador mantuvo un contacto visual frecuente con la audiencia.
- El ritmo, la claridad y el volumen del discurso lo hicieron comprensible.
- Los gestos reforzaron el mensaje verbal.
- El discurso se desarrolló en el intervalo de tiempo previsto.

intangibles –actitud, empatía y cualquier elemento del ámbito de la comunicación–.

Memorias analíticas, son simulaciones en las que el alumno redacta un problema concreto –un par de páginas–, analizando la situación para favorecer la toma de decisiones. Criterios de calidad:

a) Aunque obtenidas de los ámbitos relacionados con la gestión y la administración públicas, deben plantearse a alumnos de enseñanza postsecundaria, preferentemente universitarios. Encaja en estudios económico-administrativos o en materias cercanas a la organización, por ejemplo, organización escolar en la Ciencia de la Educación.

b) Deberían valorarse dos dimensiones: la capacidad de plantear el análisis de una manera clara, concisa y precisa, y las estrategias y técnicas concretas relativas a la asignatura en la que estemos inmersos.

Mapas conceptuales, a través de los que se muestran los elementos de razonamiento que utiliza el alumno y las relaciones que establece entre ellos. Son especialmente adecuados cuando existe una fuerte carga conceptual en el aprendizaje y para la evaluación diagnóstica de conceptos previos. Criterios de calidad:

a) Combinar criterios de corrección. Por un lado, los formativos de corrección, en los que se muestren los aspectos correctos, los que son mejorables y cómo pueden optimizarse estos últimos. De otro, los cuantitativos¹⁵, que nos darán una puntuación diferenciada.

¹⁵ A título de ejemplo citamos algunos criterios apuntados por Belmonte (1997): Número de niveles; conectores; relaciones cruzadas; número de conectores distintos, número de conceptos diferentes correctamente incluidos; grado de ramificación.

Diarios de doble entrada, en los que el alumnado escribe ideas, frases y argumentos relevantes de su tarea y el significado personal que esto tiene para él (Angelo y Collins, 1993)¹⁶; el alumno dialoga con el texto y explora sus reacciones a la lectura. Nos permite conocer los intereses, preocupaciones y valores de los alumnos. Criterios de calidad:

a) Es adecuado cuando es importante el estudio detallado de textos, preferentemente cortos, pero relevantes para la asignatura.

Portfolio: el alumno acumula evidencias diversas del proceso y del resultado de su aprendizaje (Mullin, 1998)¹⁷. Debe explicar el aprendizaje que ha supuesto cada evidencia; las evidencias pueden ser de diversa naturaleza. Criterios de calidad:

a) Estructura previamente pactada entre alumno y profesor. Esta estructura puede ser de diverso grado y puede establecer lo obligatorio y lo optativo.

b) El alumno debe seleccionar las evidencias que quiere aportar, que vendrán marcadas por los objetivos de la asignatura.

c) Elaborar los criterios de evaluación –cómo será evaluado, presentación y defensa final, entregas parciales, reflexiones sobre el proceso y el producto o resultado– conjuntamente entre profesor y alumno.

d) Debería permitir desarrollar destrezas de colaboración entre los alumnos para mejorar, entre otros, la autoestima y la generosidad, la motivación y la ayuda mutua; en caso contrario, puede fomentar actitudes egoístas.

¹⁶ ANGELO, T.A. y COLLINS, K.P., **Classroom assessment techniques**.

¹⁷ MULLIN, J.A., «Portfolios: purposeful collections of student work», en ANDERSON, R.S., y SPECK, B.W. (Eds.), **Changing the way we grade student performance: Classroom assessment and the new learning paradigm**.

Discusión en grupo, puede ser en forma presencial o a través de Internet, en un *forum* de discusión, donde, por ejemplo, un grupo lo presenta, otro lo critica y otro lo intenta mejorar. Criterios de calidad:

a) La subjetividad de este tipo de evaluación se debe contrarrestar con la utilización de registros sistemáticos y plantillas de evaluación. Este criterio de objetividad puede suavizarse con la participación de los alumnos en su elaboración. También puede combinarse con la autoevaluación.

b) Al valorar la participación, deberemos fundamentar nuestras/sus valoraciones; distinguir el grado de aportación de contenidos y propuestas, así como la penalización por «infracciones éticas».

c) Juega un papel muy importante el animador u observador no participante, que de vez en cuando va informando al grupo de sus observaciones. En ningún caso debe intentar dirigir al grupo sino orientar la dinámica del mismo.

¿Cuáles son las principales reglas de juego? No he pretendido, con este escrito, que el lector, en su trabajo de evaluador, sea *ya* más eficaz, más prudente, más lúcido. Espero, en todo caso, haber realizado un trabajo de apertura... Apertura sobre nuevas perspectivas, permitiendo ver la evaluación no como una simple medida, como un simple juicio, como otro discurso. Apertura a las prácticas más simples a la vez que eficaces, más innovadoras y dinámicas. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABET., **Criteria for accrediting engineering programs.**, [www.abet.org] ., 2000.
- BELMONTE, M., **Mapas conceptuales y uves heurísticas de Gowin. Técnicas para todas las áreas de la enseñanza media.**, 1997.
- ANGELO, T.A. y COLLINS, K.P., **Classroom assessment techniques.**, San Francisco., Jossey-Bass Publishers., 1993.
- BENCHMARK STATEMENT FOR HISTORY., **Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA).** UK: ISBN: 1-85824-485-4., 2000.
- BENNET, N.; DUNNE, E. y CARRÉ, C., «Patterns of core generic skill provision in higher education». , **Higher Education**, No. 37., pp.71-93., 1999.
- BOYATZIS., R.E.; COWEN, S. y KOLB, D.A., **Innovation and professional education.**, San Francisco., Jossey Bass., 1995.
- HERRINGTON, J. y HERRINGTON, A., «Evaluación auténtica y *multimedia*, ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?». , **Higher Education Research and Development**, No. 17., 3., pp.305-322., 1998.
- MORALES, P., **Tipos de pruebas: los exámenes orales y las preguntas de respuesta abierta.**, Bilbao., Universidad de Deusto., 1995.
- MULLIN, J.A., «Portfolios: purposeful collections of student work». , **Changing the way we grade student performance: Classroom assessment and the new learning paradigm.**, San Francisco., R.S. Anderson y B.W. Speck (Eds)., Jossey Bass Publishers., 1998.
- QUIGLEY, B.L., en **Changing the way we grade student performance: Classroom assessment and the new learning paradigm.**, San Francisco., R.S. Anderson y B.W. Speck (Eds)., Jossey Bass Publishers., 1998.

WIGGINGS, G., «The case for authentic assessment», **Practical Assessment, Research and Evaluation**, No. 2 (2). Disponible en Internet: <http://ericae.net/getvn.asp?v=2&n=2>., 1990.

YÁNIZ, C., **Evaluación del aprendizaje: concepto y planteamientos básicos.**, Unidad didáctica para la formación del profesorado universitario., www.ice.deusto.es/alud/guia.asp., 2002.

ZABALZA, M. A., «Evaluación de los aprendizajes en la Universidad», en GARCÍA VALCARCEL, A., **Didáctica Universitaria.**, Madrid., La Muralla., 2001.

[<http://europa.eu.int/comm/education/tuning.html>].

[<http://www.let.rug.nl/TuningProject>].

LA CERTIFICACIÓN¹ TRAS BAMBALINAS. CASO COLEGIO SAGRADO CORAZÓN

María Teresa Carreras Lomelí

Melina Mojica Martínez

«La formación del profesorado debe ser presentada también como un proceso y, como tal, no se agota en un curso (...) gran parte de su formación se da en la escuela en que trabaja y ésta se constituye, por lo tanto, en un espacio privilegiado de reflexión pedagógica, condición indispensable para la formación de los docentes».

A. M. Salguero

In memoriam

Cecilia Boujons

Ante el silencio de la muerte...

el ejemplo de valor es la respuesta.

RESUMEN

El presente trabajo narra la experiencia de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana en la evaluación externa y certificación del proyecto denominado *Metodología Clase Sagrado Corazón*, el cual se gestó en las aulas del Colegio Sagrado Corazón de la Ciudad de México, a partir de un proceso de formación de sus profesores, que lleva ya cerca de siete años.

¹ Para la elaboración del diseño de certificación se contó con la asesoría de la licenciada Malena Rosillo Segura.

En la primera parte, se describe el contexto donde se llevó a cabo la evaluación externa, así como el diseño de la misma, teniendo en cuenta las características y necesidades del proyecto.

En la segunda, se presenta lo que significó para los protagonistas, el proceso de evaluación externa y certificación: directora, coordinadoras, pedagogas, profesores y profesoras del colegio, así como los miembros de la Facultad de Pedagogía que realizaron el trabajo, el equipo responsable del diseño del proyecto y el equipo de auditores.

I. INTRODUCCIÓN

Este escrito recoge parte de la experiencia de la Universidad Panamericana durante el proceso de evaluación externa y certificación en el Colegio Sagrado Corazón de la Ciudad de México, el cual solicitó la certificación de su proyecto educativo denominado: *Metodología Clase Sagrado Corazón*.

A dos años de inicio del proceso –que terminó con la certificación de la metodología– cabe preguntarse:

- ¿Cómo se realizó y qué resultados logró el proceso de evaluación y certificación, hecho a la medida de las necesidades del Colegio Sagrado Corazón?
- ¿Qué significó, para los miembros de la comunidad educativa, el proceso de certificación?
- ¿Cómo percibieron, los evaluadores de la Universidad Panamericana, esta experiencia?

Para responder, nos dimos a la tarea de revisar todos los procedimientos para el diseño del proyecto y entrevistar a los docentes, pedagogas de la escuela y directoras con respecto al mismo. También llevamos a cabo una reflexión y evaluación sobre nuestro desempeño como equipo certificador.

El escrito se divide en dos partes: la primera, presenta el contexto en donde se llevó a cabo el proceso de evaluación y cómo se conformaron los procedimientos y el diseño del mismo, a partir de la conceptualización de evaluación y certificación. La segunda, recoge los testimonios de algunos miembros de la comunidad educativa del Colegio y de los equipos de la Universidad Panamericana que realizaron el trabajo. Se presentan también reflexiones sobre el trabajo y los resultados del trabajo conjunto.

CONTEXTO

El Colegio Sagrado Corazón es un centro educativo femenino de inspiración cristiana, con gran tradición en nuestro país. Fundado en Francia por Magdalena Sofía Barat, se extendió por diversos países del mundo; llegó a México en 1883, instalándose en varios Estados de la República. Desde entonces, ha ofrecido educación integral en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria.

En el afán de renovación pedagógica, el Colegio Sagrado Corazón inició, desde 1995, trabajos de investigación y reflexión sobre las experiencias educativas en los diversos colegios de la Congregación.

Se siguió la línea de su fundadora —expresada en el documento el **Espíritu Educador**, fruto del trabajo de la Congregación del Sagrado Corazón durante el «II Taller de Educación Formal», llevado a cabo en octubre de 1998 en Lima, Perú—, se planteó la necesidad de incorporar y poner en práctica las aportaciones más relevantes de la Psicología y Pedagogía, expresadas en las corrientes constructivistas, de mediación, habilidades de pensamiento, así como los enfoques interdisciplinarios y de ejes transversales.

Así, el Colegio Sagrado Corazón de la Ciudad de México se propuso ofrecer a sus profesores, programas de educación continua sobre algunos modelos de habilidades de pensamiento, impartidos por profesionales reconocidos en estas áreas. Se inició entonces un trabajo que no ha cesado.

En este contexto formativo se llevó a cabo un cambio organizacional, propuesto por la Dirección General de la escuela, que permitiera la implementación de las modificaciones educativas que se estaban gestando.

Se conformó el *trabajo por academias por asignaturas* (espacios que permitieron el trabajo colegiado de los profesores de secundaria y preparatoria), de donde surgió la propuesta curricular que luego se extendió a los otros niveles escolares. También se formó el *equipo psicopedagógico*, compuesto por pedagogas y psicólogas de todas las secciones (preescolar a preparatoria) que, entre otras funciones, ha ofrecido herramientas para unificar la visión educativa del Colegio y compartir el mismo paradigma.

A partir de este trabajo, surge el *Proyecto Clase Sagrado Corazón*, propuesta de innovación metodológica del Colegio y gestada en sus propias aulas, como resultado del trabajo conjunto de maestros, coordinadores de academia, pedagogas y directoras.

Como responsable y líder de este proyecto, se eligió al Buró de Asesoría Educativa y Desarrollo Institucional (BAEDI), al frente del cual están Alejandra González y Gabriela Barrios, quienes han vivido de cerca el proceso y los fundamentos de la *Clase Sagrado Corazón*. Entre sus funciones se hallan: capacitar a los maestros, observarlos en el salón de clases y retroalimentarlos respecto su práctica.

El *Proyecto Clase Sagrado Corazón* se basa en tres aspectos teóricos fundamentales²:

«**Mediación**»: Idea tomada de la teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo de Lev Vigotsky y del Programa de Desarrollo Instrumental de R. Feurestein. El concepto hace referencia a la importancia de la relación humana para la modificabilidad cognitiva y el desarrollo de las funciones mentales superiores.

² BAEDI., **Documento informativo. Proyecto Clase Sagrado Corazón.**, s/n.

»**Transversalidad:** Concepto que refleja un espíritu que permea la reflexión en torno a problemáticas sociales que pueden analizarse desde el currículo escolar... Se pretende que las alumnas elaboren y analicen algunas propuestas de solución mediante los siguientes ejes transversales: Enfrentar los retos profesionales, cuidar la salud bio-psico-social, manejar adecuadamente los medios de comunicación y construir una identidad basada en el respeto. Estos ejes están relacionados con las líneas del **Espíritu Educador** del Colegio.

»**Desarrollo de habilidades de pensamiento:** A partir de desarrollo de modelos de la inteligencia más integrales como el de Gardner, Steinberg, Guilford y la teoría de la modificabilidad cognitiva, es posible analizar cuáles son las operaciones y funciones mentales involucradas en el aprendizaje, con el fin de que las alumnas conozcan sus propios mecanismos de comprensión».

Una vez sistematizado e implementado el proyecto, ha sido objeto de una evaluación interna por parte del BAEDI.

Después de los logros alcanzados en todos estos años de trabajo conjunto, la Dirección del Colegio decidió certificar el proyecto, a partir de una evaluación externa, que recogiera evidencias y atestiguara el cumplimiento de la *Metodología del Proyecto Clase Sagrado Corazón*, y de las competencias de los docentes en la aplicación de dicha metodología.

La Dirección de la escuela decidió acudir a la Universidad Panamericana. Las razones para la elección de esta institución son varias, de acuerdo a lo expresado por la Directora: «El prestigio y reconocimiento que ha alcanzado la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana en el ámbito educativo; varias pedagogas que trabajan en el Colegio son egresadas de la Facultad de Pedagogía; y la relación que existe entre la Universidad y el Colegio por el pase automático que tienen nuestras alumnas».

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y CERTIFICACIÓN

La evaluación institucional es un proceso de valoración. Éste cobra sentido al permitir la mejora continua del centro mediante la detección de fortalezas y debilidades. «Su finalidad inexcusable es trascender, generar inquietudes, posibilitar ideas y concretarse en unas decisiones que pretendan mejorar la realidad analizada...»³.

Un ejercicio de evaluación, analiza y comprueba la solidez y congruencia de los planes de acción de una institución, frente a su filosofía institucional y sus objetivos. Permite reconocer los progresos, así como los problemas y las áreas de oportunidad. Sin embargo, la fase de identificación no puede ser la culminación del proceso. La función crucial de la evaluación es reorientar esfuerzos introduciendo cambios y mejoras pertinentes.

El estudio evaluativo debe ser minucioso y reflexivo. Requiere de una gran dosis de objetividad para lograr una descripción, análisis y valoración real sobre el centro educativo, que permita implementar un plan de mejoras, apegado a las necesidades encontradas y que conlleve a la consecución de un mejor desempeño.

«La evaluación es el resultado de una actitud positiva hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exige cualquier mejora de la realidad»⁴. Esto mismo, expresado en palabras de la Directora: «La única manera de renovar la educación es aceptar que el trabajo está inacabado, que siempre se puede hacer más por los alumnos. Una evaluación externa te lo recuerda».

La evaluación institucional puede realizarse desde dos fuentes distintas: internas y externas. La *evaluación interna* se

³ CANO GARCÍA, E., **Evaluación de la calidad educativa.**, p.211.

⁴ *Apud.* REY, R., y SANTA MARÍA, J., **Transformar la educación en un contrato de calidad.**, p.170.

gesta al interior de la institución; son los propios profesionales del centro quienes diseñan la evaluación, establecen sus objetivos y planes de acción. Mientras que en la *evaluación externa* participan fuentes ajenas al funcionamiento del centro, profesionales que no se involucran con los procesos ni con los protagonistas. Ésta posee características diferentes a la anterior: «(...) es puntual, se realiza en un momento determinado y dispone de una visión más externa y, quizá, más objetiva, de determinados elementos del funcionamiento que evalúa»⁵. Por su propia naturaleza, tiende a ser sistemática, exacta y, en cierto modo, fría. Su cometido es verificar, mediante el uso de métodos y técnicas, que la escuela realmente «haga lo que dice que hace».

Estos dos tipos de evaluación son complementarios. La interna, proporciona voz a los miembros de la comunidad educativa estudiada; la externa, escucha y analiza de manera imparcial. Llevar a cabo ambas, para estudiar la misma institución, permite obtener datos desde distintos enfoques. Esto indudablemente enriquece el proceso, ya que los hallazgos reflejarán un panorama más amplio y completo de la realidad.

Creemos que el éxito de una evaluación externa se basa, fundamentalmente, en la *negociación del proceso* a llevar a cabo. Por ello, centramos las estrategias en la clarificación de las acciones que el equipo investigador se propone realizar y que deben ser consentidas por los miembros de la institución; ésta es la primera tarea, ya que tendrán que *implicarse* en el proceso evaluativo además de *aceptar*, posteriormente, los resultados.

Todos los miembros de la comunidad educativa a ser evaluados, deberían ser partícipes del proceso. Pero su participación no debe limitarse a la etapa de realización; debe formar parte del proceso de planeación. Toda la comunidad

⁵ CASANOVA RODRÍGUEZ, A., **La evaluación educativa**, p.615.

tiene derecho a conocer la finalidad con la que se lleva a cabo la investigación, las condiciones en las que se realizará y quién tendrá acceso a la información generada.

CERTIFICACIÓN

«La certificación debería considerarse como el coronamiento de un estado de la gestión de la calidad y de la dirección consecutiva de una etapa hasta alcanzar un nivel»⁶. Se entiende la certificación como el cerrar con «broche de oro» un proceso de evaluación institucional; es el reconocimiento; es la «cereza del pastel».

Los procesos de certificación manifiestan que se ha sistematizado la práctica cotidiana, en el establecimiento de políticas y requerimientos de carácter institucional. Aquí hay que preguntarse: «Lo hacemos, pero... ¿lo hacemos como la institución quiere que lo hagamos?».

Hoy, la competencia es el factor común en todos los sectores; la oferta sobrepasa la demanda. Para seguir teniendo un lugar o aspirar a tenerlo, es necesario ofrecer más. Ese valor agregado es la *calidad*. «La competencia está avivada y nos lleva hacia una carrera de mejora y de innovación»⁷. Sin embargo, la mejora ya no es suficiente: se precisa su *reconocimiento*. En palabras de Martha Baca, Directora del colegio: «Un proceso de certificación reconoce el esfuerzo por mantener la calidad».

En el *ámbito de la educación*, los *procesos de certificación*, además de ser relativamente nuevos, implican una complejidad mayor que en otros sectores. En el sector productivo, la verificación se realiza en función de procesos, sistemas o productos. Esto conlleva un alto grado de objetividad ya que, al seguir los mismos procedimientos sin alterar los factores que

⁶ LÓPEZ MOJARRO, M., **A la calidad por la evaluación.**, p.189.

⁷ LAUDOYER, G., **La certificación ISO 9000. Un motor para la calidad.**, p.18.

intervienen, el producto tendrá invariablemente las mismas características y, por lo tanto, igual calidad. Sin embargo en el sector educativo, el producto terminado es algo por demás complejo: la *formación de la persona*.

La necesidad e interés por ofrecer *servicios educativos* de excelencia, ha surgido tanto en instituciones públicas como privadas. En la actualidad, ambos sectores realizan evaluaciones y buscan certificaciones a fin de *conocer su realidad, mejorar su desempeño y obtener reconocimiento*. «Los procesos de certificación de procedimientos verifican que las prácticas documentadas sean implementadas conforme a los criterios establecidos por la empresa o institución»⁸. Es decir, para proceder a verificar la labor educativa de un centro escolar, éste debe contar con un proyecto educativo documentado que cumpla con los requisitos de la institución. Esto parece sencillo, sin embargo implicó cambios en la forma de hacer las cosas en el Colegio:

«Todo eso, pónganlo en papel» –siempre nos decían, recuerda la directora».

«La estructura de la UP nos dio sistematización».

«Esto nos ayudó a aclarar lo que hacemos».

A las visitas de evaluación se les denomina *auditorías*. Éstas deben tener un carácter cíclico, es decir, realizarse de manera seriada para valorar en qué medida el centro se va adaptando a las recomendaciones formuladas y reconocer las mejoras observadas en la gestión⁹.

Para llevar a cabo estas visitas de evaluación, deben seleccionarse los auditores adecuados, quienes contarán con una formación técnica y una capacidad profesional específica, así como estar en constante actualización de sus conocimientos.

⁸ *Ibidem.*, p.4.

⁹ Cfr. RUIZ, J.M., **Cómo hacer una evaluación de centros educativos**, p.95.

Es preciso mencionar que «durante su actuación profesional, el auditor mantendrá una posición de absoluta independencia y objetividad»¹⁰. Es indispensable que el evaluador-auditor asuma una postura imparcial y mantenga a un lado sus preferencias y prejuicios. El auditor «debe evitar juzgar el modelo educativo diseñado y legitimado por sus propios realizadores y limitarse a evaluarlo, lo que no impide que formule sugerencias»¹¹.

I. ¿CÓMO SE REALIZÓ Y QUÉ RESULTADOS TUVO EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN, A LA MEDIDA DE LAS NECESIDADES DEL COLEGIO SAGRADO CORAZÓN?

A más de tres años de la implantación, seguimiento y evaluación interna de la *Metodología Clase Sagrado Corazón*, orientada a la innovación educativa y la mejora continua de la educación de las alumnas, ésta fue sometida al proceso de evaluación externa por parte de la Universidad Panamericana. Todo ello culminó con la certificación de dicha metodología y de las competencias de diseño, ejecución y conocimiento que los profesores demostraron tener para aplicarla.

PROCEDIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA Y CERTIFICACIÓN

El proceso se inició a partir de la solicitud, por parte de la escuela, para realizar la certificación con base en las necesidades del proyecto educativo. Solamente se pedía que se evaluara el *Proyecto Clase Sagrado Corazón*, por lo cual había que iniciar el trabajo con el estudio de las necesidades de la institución, su contexto y, principalmente, la metodología.

Se decidió llevarlo a cabo mediante un enfoque de *evaluación cualitativa* porque: «Cada escuela es única y diferente

¹⁰ *Ibidem*. p.94.

¹¹ RAY, MANITLLA R., y SANTA MARÍA, J.M., **Transformar la educación en un contrato de calidad**, p.166.

a las demás. Está integrada por una comunidad educativa particular que lleva a la práctica concreta esa misión común teniendo en cuenta la realidad singular en la que está inserta y el estilo de las personas que trabajan en ella»¹².

Los datos se recogieron a partir de las observaciones, entrevistas y análisis de documentos, teniendo como principal recurso al auditor. Se confió plenamente en la capacidad profesional de cada uno; sin embargo, se usó la técnica de la triangulación «que permite llegar a conclusiones semejantes a través de diferentes fuentes de datos»¹³.

Las fuentes de triangulación de datos, para validar la evaluación, fueron:

a) *Datos obtenidos de distintos informantes*. Se tomó en cuenta la información proporcionada por los miembros del Comité de Calidad, conformado por directivos y representantes de todas las secciones del Colegio que serían certificadas, y las pedagogas responsables de dar seguimiento a los profesores. También se pidió la opinión de las alumnas. Estos datos se consiguieron mediante entrevistas cerradas; y la información obtenida fue registrada en las guías de entrevistas.

b) *Datos provenientes de diferentes métodos*: observaciones, entrevistas, análisis de portafolios y examen escrito.

c) *Datos obtenidos en diversos momentos*. En un proceso de evaluación, la perspectiva temporal permite contrastar los datos en los diversos momentos y observar cómo se producen los cambios en el proceso. En el caso de las tres observaciones que se dieron en un espacio de varias semanas, entre una y otra se pudo constatar la mejora en la práctica del profesor.

¹² GÓMEZ DEL RÍO, M. y SCHONFELD, R., **Escuelas por el cambio**, p.15.

¹³ **Apud**. COOK y REYCHMOND., **Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa**, p.73.

DISEÑO DE EVALUACIÓN EXTERNA Y CERTIFICACIÓN

El modelo que se diseñó para evaluar y certificar al Colegio Sagrado Corazón fue específico. En palabras de la directora: «Un traje hecho a la medida». Y para hacer esto posible, había que partir de las condiciones del propio Colegio.

Se solicitó la documentación donde estuviera plasmada la *realidad* del Colegio, así como su sustento ideológico y operativo. Se estudiaron los *principios, ideario, normativa y metas educativas*, incluidas en el documento del **Espíritu Educador** del Colegio Sagrado Corazón. También se consideraron las *referencias teórico-metodológicas* en las que se basa el modelo educativo, así como el *plan de formación* de la planta docente y los *perfiles de egreso* de las alumnas, a fin de comprender a profundidad el proyecto y no alejarnos de su espíritu.

Ya en el contexto del Colegio, nos dimos a la tarea de estudiar las *características propias de la metodología educativa*. En esta fase se seleccionó y analizó bibliografía que nos permitió profundizar y comprender la naturaleza de la *Clase Sagrado Corazón*. Así, comenzamos a conformar lo que posteriormente se entregaría a los propios profesores como antología, para la preparación de su examen escrito. Y con el trabajo mencionado, se inició propiamente la fase de *planeación* del proyecto.

Para lograr mejores resultados, se *consultó con especialistas* que tuvieran experiencia en procesos de certificación en el ámbito educativo. De manera simultánea, fueron definiéndose, en *consenso con los directivos del Colegio*, los *criterios* que orientarían el proceso de certificación.

Se redactó un documento llamado **Plan Autorizado** que contiene los lineamientos y la *propuesta de certificación*. En él, se estableció la *norma*, competencias evaluadas, *cláusulas*, indicadores e instrumentos, así como *evidencias* de desempeño, conocimientos y producto que serían requeridos durante

el proceso. A continuación, se diseñó la estrategia del proceso de evaluación y certificación.

En cuanto a la *fase de preparación*, en un primer momento se realizó la *selección de los evaluadores*. El equipo representante –que entonces había estado trabajando–, continuó al frente del proyecto y se integró un equipo auditor. El equipo fue conformado por once evaluadores, todos ellos profesionales de la educación, académicos de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

Los auditores recibieron *materiales de estudio*, conformados por una selección de los documentos proporcionados por el Colegio. Se llevaron a cabo sesiones de *capacitación* para el desempeño de tal función. También se dio *asesoría personalizada* al auditor que así lo solicitara.

Se *definieron y elaboraron los instrumentos* necesarios para cada aspecto a evaluar. Para ello se consideraron tres tipos de *evidencia*: desempeño, conocimiento y producto.

Para las *evidencias de desempeño* se diseñó una guía de observación. Con indicadores concretos, el auditor observaría a los profesores en el salón de clase, durante la implementación de la metodología.

Otras evidencias sobre el desempeño de los profesores se obtuvieron a través de entrevistas realizadas con las pedagogas de cada sección del Colegio, mediante el diseño de una guía de entrevista. También se realizaron entrevistas con algunas alumnas para estudiar la forma en que ellas *viven* la metodología y cómo contribuye ésta a su aprovechamiento escolar.

En cuanto a las *evidencias de conocimiento*, el requisito precisaba que existiera una muestra del dominio de los profesores sobre cuestiones teórico-prácticas de la metodología; para esto se elaboró un examen. Los reactivos tuvieron un carácter teórico-práctico, con la finalidad de evaluar la capacidad de los profesores para transferir la teoría a situaciones prácticas, como las que enfrentan en su trabajo cotidiano. Como se mencionó anteriormente, para la preparación de este

examen se entregó a los profesores una antología para su estudio; además, se incluyeron todos los materiales de la *Clase Sagrado Corazón* elaborados por el Colegio y BAEDI.

Para el último tipo de *evidencias* requeridas –las *de producto*–, se solicitó integrar un *portafolios* de desempeño docente. Ahí se incluyeron datos documentales, elaborados por cada profesor: planes de sesión; materiales TAC (taller de aprendizaje creativo); evaluaciones y datos de sus logros; cuadernos de las alumnas; trabajos; fotografías; así como cualquier otra evidencia que quisieran compartir. El elemento clave fue la *reflexión pedagógica* que cada profesor realizó. Para facilitar la evaluación de estas evidencias, se elaboró un formato.

Se prosiguió con la *fase de auditoría de documentación*. Aquí tuvo lugar el *estudio de los documentos* que sustentan el proyecto, *comprobando su consistencia interna y relación*, así como la congruencia con la filosofía institucional.

Previa a la fase de visitas de auditoría a profesores, se llevó a cabo una *fase de vistas de pre-auditoría* con la intención de realizar una *prueba piloto de los instrumentos* y llevar a cabo los *ajustes* pertinentes.

Una vez autorizados los instrumentos, comenzó la fase crucial del proceso: las *auditorías de implementación a profesores* a fin de comprobar, mediante evidencias, la implementación de la *Metodología Clase Sagrado Corazón*, de acuerdo con la norma establecida.

Se programaron tres visitas de auditoría a los profesores en las aulas para observarlos, directamente, utilizando la metodología. En algunos casos, los profesores obtuvieron la recomendación de certificación con sólo dos auditorías. También se revisó el portafolios de desempeño que integraron a lo largo del ciclo escolar. Y finalmente, se aplicó el examen de conocimientos para la certificación.

Una vez recolectada toda la evidencia, se procedió al análisis de la información y se hizo la presentación oficial de los resultados a la Dirección del Colegio.

Fue entonces cuando llegó el momento de la certificación ¹⁴, se obtuvo el dictamen y se emitió la recomendación correspondiente. En una ceremonia de clausura, se entregaron las constancias de certificación a cada uno de los profesores que obtuvieron una recomendación de conformidad ¹⁵. Fue entregada una constancia de certificación institucional al Colegio.

La Universidad Panamericana, en calidad de organismo certificador, extendió públicamente una felicitación al Colegio, en el Periódico **Reforma**.

La *Certificación Educativa de la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Panamericana*, posee una validez de cinco años ¹⁶. Los tres años –ciclos escolares– posteriores, el centro educativo certificado deberá entregar un informe anual y recibirá visitas de verificación esporádicas. Otra verificación tendrá lugar a través de algunas entrevistas con pedagogos y alumnas.

En el cuarto año posterior a la certificación, el Colegio realizará un auto-estudio como fase previa a la re-certificación. La Universidad Panamericana diseñará una guía de auto-estudio que establezca directrices para la realización del mismo.

Finalmente en el quinto año, una vez implementado el plan de mejora (producto del auto-estudio del cuarto año), se llevará a cabo el proceso de re-certificación.

¹⁴ La Universidad Panamericana está facultada para certificar dado que cuenta con reconocido prestigio en el ámbito educativo, tiene profesionales capacitados y una metodología propia para tal efecto. Es importante mencionar que la certificación que ofrece no tiene un reconocimiento de validez oficial, otorgado por las instancias correspondientes; sin embargo, esto no impide que desarrolle esta actividad educativa, con la aclaración pertinente. «La certificación la llevan a cabo organizaciones acreditadas y organizaciones no acreditadas». D. Hoyle, p.12.

¹⁵ En el caso de los profesores que hayan obtenido un dictamen de no conformidad, se diseñó una estrategia concreta para cada uno. Ésta dependió del aspecto en que no hubiesen alcanzado el estándar. En algunos casos fue necesario reiniciar el proceso completo, en otros, sólo ser auditados una o dos ocasiones o volver a presentar el examen de conocimientos.

¹⁶ En el caso de la certificación que algún profesor obtenga en un ciclo escolar posterior, tendrá validez por un período más corto. Esto con la finalidad de que obtenga la renovación, de manera simultánea, con la totalidad de la planta docente.

UN DISEÑO DE EVALUACIÓN EXTERNA Y CERTIFICACIÓN

Estudio de la realidad del Colegio, previa a la evaluación externa y la certificación.

Principios.
Ideario.
Normativa.
Metas educativas.

Referencia teórico-metodológica.
Formación de profesores.
Perfiles de egreso por nivel.

Estudiar las características de metodología propuesta.

Planeación.

Definición de criterios en consenso con los directivos del Colegio. Consultas con especialistas.

Establecimiento de la norma.
Establecimiento de las cláusulas.
Presentación de la propuesta.

PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA Y CERTIFICACIÓN

Fase de preparación:

- Selección de los evaluadores-audidores.
- Preparación del material de estudio, proporcionado por la escuela.
- Capacitación de los evaluadores-audidores.
- Definición y elaboración de instrumentos para cada aspecto a evaluar.
- Selección de evidencias: desempeño, conocimiento y producto.

Fase de auditoría de documentación:

- Estudio de los documentos.
- Comprobación de la consistencia interna y relación de los documentos.

Fase de visitas de pre-auditoría a profesores:

- Prueba piloto de los instrumentos.
- Ajuste de los instrumentos.

Fase de visitas de auditoría de implementación a profesores:

- Observación de la metodología.
- Revisión del portafolios.
- Aplicación del examen.
- Calificación del examen.

Análisis y presentación de resultados.

CERTIFICACIÓN

Fuente: CARRERAS LOMELÍ, M.T. Y MOJICA MARTÍNEZ, M.

II. ¿QUÉ REPRESENTÓ, PARA LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN?

Esta pregunta fue respondida, gráficamente, por una maestra: «Fue como un parto: difícil y doloroso, pero al final, todo se olvida».

Quienes han sido protagonistas de un proceso de evaluación y certificación, saben lo que implica: trabajo, esfuerzo y desgaste emocional. «La evaluación externa es percibida, por buena parte de la comunidad educativa, como un instrumento bajo sospecha»¹⁷. Siempre existen temores, de parte de algunos maestros, a las decisiones que se adopten respecto a los resultados de la certificación y las consecuencias que éstos puedan traer a su trabajo. Este caso no fue la excepción.

Después de varias reuniones con los directivos del Colegio –en las cuales se intercambiaron opiniones, se aclararon dudas y se hicieron las modificaciones necesarias–, la propuesta fue aceptada. Nos pidieron presentarla ante un grupo seleccionado de miembros del Colegio.

Esa primera reunión no fue muy afortunada, se explicó en qué consistía el proceso a partir de un diagrama de flujo, lo que generó algunas dudas que no quedaron del todo satisfechas. Pero lo que más inquietud suscitó fue la petición, por nuestra parte, de dos requerimientos. El primero fue una condición que habíamos señalado como importante para la certificación: la co-evaluación o evaluación entre iguales; a ella se negaron definitivamente (en este caso, estuvimos de acuerdo y no insistimos). El segundo requerimiento que causó inconformidad, fue la solicitud del marco teórico en el cual se basaba la metodología; en este renglón no cedimos, puesto que era importante para la auditoría de documentación (debíamos conocer la fundamentación y características de la metodología para evaluar su relevancia y coherencia). Percibíamos, por

¹⁷ PEDRINACE, E., *Evaluación externa de los aprendizajes.*, p.5.

parte del cuerpo académico del Colegio, resistencia a nuestra petición –resistencia justificada, hasta cierto punto, puesto que si bien los maestros habían tenido acercamiento a la teoría (a través de cursos y talleres de capacitación), su principal formación la obtuvieron en la práctica diaria en el salón de clases, donde recibían asesoría y retroalimentación de parte de las representantes de BAEDI y las pedagogas que les daban seguimiento–.

Por lo tanto, el haber hecho alusión a la teoría generó malestar. Al final de la reunión, se preguntaban: «¿Por qué vienen a pedir un marco teórico?», «¿Qué van a certificar?», «¿La UP no sabe lo que está pasando aquí!».

Después de este encuentro, fue necesaria otra reunión con el cuerpo académico para aclarar las dudas surgidas respecto al proceso. Había inquietud y escepticismo, pues la primera reunión no fue clara como habíamos supuesto. Esta vez tampoco fue sencillo; exigían mayor información y precisión en lo tocante a los procedimientos de evaluación externa, así como al sustento metodológico de nuestro trabajo. Esperaban que el equipo de la UP mostrara conocimientos más sólidos sobre la metodología del *Proyecto Clase Sagrado Corazón*, pues temían que no captáramos la esencia misma del proyecto yuviésemos una visión sesgada del mismo. Todo ello, a partir de la alusión a la co-evaluación y al marco teórico que habíamos pedido.

Lo que aprendimos de esta reunión fue la necesidad de:

a) Manejar un vocabulario común y expresar claramente los conceptos, para llegar a consensos.

b) Invertir más tiempo en escuchar las necesidades e inquietudes de los demás, que en justificar nuestro trabajo y demostrar nuestra capacidad para llevarlo a cabo.

Nos quedó claro que un trabajo de campo «puede verse comprometido desde un principio por una negociación inadecuada de acceso al contexto»¹⁸. No basta lograr consensos

¹⁸ SALGUERIO, A. M., **Saber docente y práctica cotidiana.**, p.49.

con los directivos, es necesario ganarse la confianza, con profesionalismo y sencillez, de todos y cada uno de los miembros involucrados en el proceso.

PARA LOS PROFESORES, ¿QUÉ SIGNIFICÓ ESTE PROCESO FORMATIVO?

- «La metodología cambió mi forma de trabajo y me gustó la respuesta de las niñas. Cuando vino la inspectora de la SEP, me dio opiniones muy favorables. Estaba sorprendida por el alcance de las niñas: “¡Cómo llegan a este nivel las niñas de 6° grado!”. Me sentí muy emocionada».
- «Me gusta mucho leer los autores, soy curiosa y estoy documentada, ahora ya no me “trago” las cosas».

Los profesores vivieron el proceso, pasando por toda la gama de actitudes imaginables: rechazo, aceptación, temor, emoción, satisfacción, frustración, nerviosismo, ansiedad... En un principio, muchos mostraron temor o rechazo; sin embargo, poco a poco, fueron cambiando sus actitudes, conforme iba avanzando el proceso. El rechazo se convirtió en aceptación, satisfacción; poco a poco, desaparecieron los temores a las observaciones.

En el salón de clases, se facilitó el encuentro entre auditor, profesor y alumno. Los profesores habían preparado con mucho esmero su clase (las visitas estaban programadas y los profesores conocían el día de observación). Tenían lista su planeación en diversas fases de acuerdo a la metodología: elaboración, entrada y salida, los materiales, las actividades, y, algunos de ellos, hasta la preparación de los alumnos para que, ese día en especial, su comportamiento y participación fuera mejor que de costumbre.

En la mayoría de los casos, puede afirmarse que las alumnas se portaron con mucha naturalidad. Trabajaron como siempre, ignorando la presencia del observador. Sin embargo,

se presentaron algunas situaciones en las que las alumnas se mostraron muy «solidarias» con sus profesoras, no las perdían de vista y respondían con prontitud, mirando también al observador, como diciendo: «¡Mira qué bien lo hacemos...!». Daba la impresión de que la clase había sido «ensayada» previamente.

Por el contrario, en otros salones, las alumnas se «lucieron»: hacían comentarios espontáneos, fuera de lugar, se dedicaban a otras cosas o protestaban ante la actividad que pedía la profesora. Esto, por supuesto, generaba cierta ansiedad en ella, que a su vez, la comunicaba al grupo, por lo que se percibía un ambiente de tensión.

Los profesores que habían trabajado mucho en la planeación de sus clases, participaban con entusiasmo; estaban acostumbrados, desde que se implantó el proyecto, a las observaciones y a la retroalimentación inmediata, proporcionada por los miembros de BAEDI y las pedagogas. A pesar de ello, sentían cierta ansiedad (no es lo mismo ser evaluados por quienes participaron con ellos en todo su proceso de formación, que trabajar frente a «extraños»). No dejaban de comparar las observaciones. Algo que particularmente les molestó fue no recibir retroalimentación directa por parte de los auditores; ésta les llegaba tiempo después de haber sido observados, por medio de las pedagogas, quienes a su vez la recibían del Comité de Calidad.

Para las pedagogas esto también resultó difícil puesto que se sentían entre «la espada y la pared», ya que cuando llegaba la retroalimentación al profesor, y éste no estaba de acuerdo o quería saber más, no tenían suficientes elementos para responderle.

La entrega de los portafolios para algunos profesores fue una experiencia muy satisfactoria, reunieron pruebas de su trabajo, a partir de la selección de materiales que hicieron y realizaron reflexiones importantes para ellos:

- «En otro momento no se me hubieran ocurrido».
- «Realizar el portafolio fue un trabajo muy pesado, en un principio estuve en contra de eso, pero cuando lo revisé me pregunté: ¿Esto es mi trabajo? Es el grano de arena que apporto para la formación de mis niñas».
- «Reconozco que me quejé pues era mucho trabajo, pero volvería a pasar por eso. Me gustan los retos porque conozco mis alcances».

También hubo profesores que no estuvieron de acuerdo:

- «No sé por qué tengo que hacer eso, si no soy arquitecta. Es mucho trabajo y mi salud lo resintió».

El examen teórico-práctico se realizó en la biblioteca y duró, en promedio, cuatro horas. Los profesores estaban cansados, pero al final manifestaban en sus rostros la satisfacción de haber cumplido. Se escuchaban los comentarios como:

- «¡Ahora sí comprendo a mis alumnas!».
- «Me duele la mano de tanto escribir», comentó una maestra. «Ya estás hablando como las niñas», le respondió otra.

Para unos profesores, fue excesivo («¡Demasiadas preguntas!»), pues consideraron que los resultados de su examen no correspondieron al esfuerzo que realizaron para estudiar.

III. ¿CÓMO VIVIERON LOS AUDITORES DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA ESTA EXPERIENCIA?

Para los auditores fue una experiencia profesional muy rica el comprobar cómo, mediante el esfuerzo del profesor, se iba aplicando la metodología. Para la mayoría significó la oportunidad de acercarse a una realidad educativa concreta; para otros, el reencuentro con sus orígenes vocacionales («Es como volver a casa») y para muchos la experiencia se resume en el comentario de un auditor: «Fue

comprender lo difícil que es aterrizar la teoría en la práctica cotidiana. Desde la Universidad esto parece más fácil, pero cuando uno lo vive junto con el profesor, puede apreciar el tiempo y el esfuerzo invertido en la asimilación y aplicación de la teoría».

Otro más expresó: «Realmente he visto el arte educativo; reconozco todas las implicaciones que requiere la conformación de un estilo de enseñanza». Para otros auditores, esta experiencia: «Fue motivo de una reflexión sobre su propia práctica docente, aunque sea en diferentes contextos».

A pesar de que los auditores recibieron capacitación y se prepararon para el trabajo, algunos llegaron a la comprensión plena de la metodología hasta después de la primera observación. Para ellos, esta experiencia profesional fue todo un reto que les permitió, no sólo estudiar y capacitarse en el conocimiento de una metodología de vanguardia pedagógica, sino acercarse a la realidad del aula, observar directamente cómo se trabaja con base en procesos de pensamiento y los alcances que esto tiene en la formación de las alumnas: «Desde fuera se valora el esfuerzo mucho más».

REFLEXIONES

El proceso de certificación en el Colegio Sagrado Corazón fue la primera experiencia, en esta clase de proyectos, llevada a cabo por la Facultad de Pedagogía. Cabe señalar que la profesionalidad, seriedad y el esfuerzo de todos los miembros del equipo coordinador y auditor fue, sin lugar a dudas, digno del nivel académico y prestigio de la Universidad Panamericana.

Sin embargo, es importante reflexionar sobre los logros y limitaciones presentados en este trabajo.

Como se mencionó en su momento, el equipo auditor fue seleccionado con base en su formación y experiencia como

profesionales de la educación. Esto resultó ser un acierto y parte imprescindible para la consecución del objetivo. No obstante, efectuando un análisis retrospectivo, hemos llegado a la conclusión de que la capacitación pudo haber sido mejor. A pesar de la estrategia de formación de auditores implementada, se observó que dada la especificidad de términos y la peculiaridad de la *Clase Sagrado Corazón*, requeríamos de más tiempo e instrucción para una mayor comprensión.

En algunos casos se advirtió que, no obstante la claridad de los indicadores de la guía de observación, algunos auditores demandaban más preparación para interpretarlos adecuadamente.

La formación podría favorecerse si en la fase de pre-auditoría, dos o tres auditores realizaran las observaciones simultáneamente para, después, generar un diálogo que permitiera aclarar los indicadores de manera práctica.

Curiosamente otro aspecto que, hasta cierto punto, puede señalarse como obstáculo fue la propia experiencia de algunos auditores en el ámbito de la supervisión de prácticas pedagógicas y docentes; ya que en un principio no se pudieron «desprender» de su experiencia anterior, lo que dificultó la comprensión de la metodología evaluada.

Por último, es necesario reconocer la importancia de sensibilizar al equipo auditor sobre los niveles de tensión que la institución evaluada puede alcanzar cuando no quedan claros, desde el principio, todos los requisitos del proceso. Esto a fin de mantener un ambiente cordial y evitar –a toda costa– actitudes y acciones que, aunque en condiciones normales parecerían de poca importancia, bajo tensión pueden agravar la situación.

Como toda actividad humana, en ésta no faltaron los problemas que causaron disgustos y malestar entre los profesores; si bien todos los auditores se esforzaron en realizar su trabajo, no faltó quien llegó tarde, perdiéndose la fase de entrada. O aquel que no se presentó el día programado,

dejando «plantada» a la profesora, quien se quejó amargamente con sus compañeras: «Ésos de la UP, sólo exigen; si uno no está a tiempo o no entrega el plan de sesión, le cancelan la observación, y a ellos, ¿quién les dice nada? Todo es de aquí para allá». Hubo otro que, por tomar un medicamento, medio se dormía durante la sesión de clase, ante la mirada atónita de la profesora que debía ser observada. Otra más llegó tarde, con su coche descompuesto en una grúa de plataforma, causando un problema en el estacionamiento; o quien olvidó apagar su celular, y aquel que se puso a jugar con una pequeñita que se acercó para mostrarle su estuche de colores... Todos estos errores humanos, tuvieron explicación y justificación, pero no dejaron de causar malestar entre los profesores. Sin embargo, fueron entendidos y resueltos en el Comité de Calidad.

RESULTADOS

Los resultados de este proceso fueron plenamente satisfactorios. De 81 profesores inscritos en el proceso acreditaron 75.

Se recogieron los esfuerzos de todos los miembros de la comunidad educativa y del equipo de la UP.

Para evaluados y evaluadores, éste fue un proceso de aprendizaje y crecimiento; un verdadero proceso educativo que nos hizo más humanos, más profesionales.

Queremos terminar este escrito con las palabras de la Directora del Colegio:

- «Fue una relación exitosa. Ambas partes mostramos buena voluntad y capacidad de negociar, de buscar y encontrar juntas las mejores alternativas. Cuando tú y yo estamos de acuerdo, podemos hacer bien las cosas: no te dejo abandonado, solo, trabajamos juntos».
- «En el Colegio tenemos claro que la única manera de renovar la educación, es aceptar que el trabajo está inacabado,

que siempre puede hacerse algo más por las alumnas y esto [una evaluación externa] te lo recuerda».

Por último, le agradecemos la confianza que siempre nos mostró, pero sobre todo, la oportunidad extraordinaria que nos proporcionó para revalorar la dedicación al trabajo que realizan los profesores dentro del aula y fuera de ella, para aprender cómo se asocia la teoría con la práctica, y cómo se transfiere el conocimiento a la realidad cotidiana, donde está presente el espíritu educador de Magdalena Sofía Barat. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBÓS, A., **Jornadas educativas: calidad, certificación y evaluación** (ponencia), Universidad Panamericana., México., febrero 2002.
- BAEDI., **Documento informativo. Proyecto Clase Sagrado Corazón.**, S/F.
- CANO GARCÍA, E., **Evaluación de la calidad educativa.**, Madrid., Muralla., 1998., 339 págs.
- COOK y REYCHMOND., **Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa.**, Madrid., Ed. Morata., 1997.
- DOMÍNGUEZ HERRERA, E., *et. al.*, **Clase Sagrado Corazón: transversalidad.**, Colegio Sagrado Corazón., 20 págs. S/F.
- DOMÍNGUEZ HERRERA, E., *et. al.*, **Clase Sagrado Corazón: operaciones mentales.**, Colegio Sagrado Corazón., 24 págs., S/F.
- DOMÍNGUEZ HERRERA, E., *et. al.*, **Clase Sagrado Corazón: mediación.**, Colegio Sagrado Corazón., 20 págs., S/F.
- GÓMEZ DEL RÍO, M. y SCHONFELD, R., **Escuelas por el cambio.**, Argentina., Granica., 2003., 95 págs.
- GONZÁLEZ DÁVILA, A., **Metodología Clase Sagrado Corazón.**, (Nota técnica) S/F.
- HOYLE, D., **Manual de valoración del sistema de calidad ISO 9000.**, Paraninfo., España., 1998., 372 págs.
- LAUDOYER, G., **La certificación ISO 9000. Un motor para la calidad.**, México., CECSA., 1998., 190 págs.
- LEPLEY, M.T., **Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación.**, México, McGraw-Hill., 2003., 118 págs.
- LÓPEZ MOJARRO, M., **A la calidad por la evaluación.**, España., Praxis., 1999., 194 págs.
- ORIA RAZO, V., **ISO 9000. Calidad en los servicios educativos.**, México., Banderas al Viento., 2000., 427 págs.
- PEDRINACE, E., **Evaluación externa de los aprendizajes.**, Grao., Madrid., 2002.

- RABBITT, J. y BERGH, P., **Breve guía para ISO 9000.**, México., Panorama., 1996., 64 págs.
- REY MANITLLA, R. y SANTAMARÍA PALACIOS, J., **Transformar la educación en un contrato de calidad.**, España., Praxis., 2000., 193 págs.
- RUIZ, J.M., **Cómo hacer una evaluación de centros educativos.**, Madrid., Narcea., 1998.
- SALGUERIO, A. M., **Saber docente y práctica cotidiana.**, España., Octaedro., 2003.
- SENLE, A., y VILAR, J., **ISO 9000 en empresas de servicios.**, España., Gestión 2000., 1997., 184 págs.

EL FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO DE LA EVALUACIÓN

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

RESUMEN

Este escrito busca recalcar la natural tendencia de la persona hacia la mejora. Ese proceso no se logra sólo con el despliegue espontáneo de la naturaleza: hace falta el diseño de un proyecto y la revisión periódica del modo de llevarlo a cabo. Aquí se encuentra el meollo del examen personal, génesis del amplísimo campo de la evaluación. Quien se examina para buscar la superación, sabe de las dificultades y logros que se alcanzan con este ejercicio y podrá ser más eficaz cuando tenga a su cargo procesos evaluativos de orden institucional.

La autoevaluación se encuentra lejos de la observación masoquista de los errores o de la vanidosa complacencia en los aciertos; busca estrategias para aminorar lo negativo y fortalecer lo positivo, pues ambas facetas se entrelazan en nuestra vida, pero hay que deslindarlas para trabajar adecuadamente en cada una.

Quien entiende que en el interior de toda persona existen matices de bondad y maldad, sabrá también que en toda institución aparece este claroscuro: el reto se encuentra, precisamente, en tornarla cada vez más luminosa.

INTRODUCCIÓN

Estamos en un momento crucial: se busca procurar una solución institucional a la tendencia a mejorar, a superarse. Ahora se insiste en el aprovechamiento de la experiencia propia y ajena. Por eso, en México, para dar solución a estas demandas, en 1994 se creó el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para impulsar, de modo institucional, el campo de la cultura, la investigación de la calidad en las operaciones y resultados, y la formación de especialistas aptos para diseñar reactivos que garanticen un alto nivel de logros.

En este trabajo, ubicamos el fundamento del proceso de evaluar en la *dimensión antropológica*, en la *tendencia natural* de todo ser humano a desempeñar sus tareas con la mayor altura y con el máximo aprovechamiento de los recursos. También, en la inclinación universal a distinguir lo bueno de lo malo, lo apropiado de lo inadecuado, lo oportuno de lo inoportuno, lo posible de lo imposible. No en vano, en todo lenguaje, aparecen calificativos de igualdad, superioridad e inferioridad, de aprobación y desaprobación. Anhelamos pautas que certifiquen nuestra conducta. Santo Tomás nos explica con precisión este matiz de nuestra realidad:

Evidentemente, lo perfecto y lo imperfecto no pueden darse simultáneamente bajo un mismo aspecto; pero las cosas que difieren como lo perfecto y lo imperfecto, pueden coexistir bajo algún aspecto en algún otro e idéntico sujeto. Así, pues, un conocimiento que es perfecto por parte del objeto es totalmente incompatible con el imperfecto conocimiento del mismo objeto. Pero ambos conocimientos son compatibles en un mismo medio y en un mismo sujeto, pues nada impide que un hombre tenga de una vez y al mismo tiempo, por uno e idéntico medio, el conocimiento de dos objetos, uno de los cuales es perfecto y el otro imperfecto, como el conocimiento de la salud y de la enfermedad y el conocimiento del bien y del mal¹.

¹ **Suma Teológica**, I-II., q. 67., a. 3.

La vía para resolver adecuadamente estas inquietudes se concreta en un *amplio sistema de exámenes para formar el criterio y afrontar los retos*. En esto consiste la *evaluación*.

El término clásico que se ha acuñado para rectificar en la dimensión personal, es el de *examen de conciencia*. «Pon todas tus faltas delante de tus ojos. Ponte frente a ti mismo, como delante de otro; y luego, llora»².

La persona es el centro y causa de todos los procesos, por eso analizaremos cómo puede lograr la autoevaluación. Quien tiene el hábito de afrontar con sinceridad sus alcances y compararlos con las metas, podrá entender los obstáculos internos y externos que se le presentan y, así, estará en mejores condiciones de diseñar y aplicar evaluaciones tanto a otras personas como a las instituciones. El punto de partida es el conocimiento de las propias aptitudes y el reconocimiento del modo de practicarlas al cumplir los deberes, a fin de alcanzar los propósitos y eliminar los errores, para ser más eficaces. Todo este trabajo se realiza en lo más íntimo de cada persona: en la *conciencia*.

REQUISITOS DE LA AUTOEVALUACIÓN

Ya se dijo que la autoevaluación tiene su antecedente en el tópico conocido como *examen de conciencia*, recomendado desde la antigüedad. Éste consiste en un proceso de introspección donde se revisa –con empeño y sinceridad– lo realizado y lo omitido, pero, especialmente, las causas de esos acontecimientos y los motivos implícitos.

En lo más profundo de su conciencia, descubre el hombre la existencia de una ley que él no se dicta a sí mismo pero a la cual debe obedecer y cuya voz resuena, cuando es necesario, en los oídos de su corazón, advirtiéndole que necesita amar y practicar el bien y que debe evitar el mal: haz esto, evita aquello³.

² SAN BERNARDO., *Meditationes piissimae*., 5.

³ CONCILIO VATICANO II., *Constitución pastoral Gaudium et spes*., n.16.

La conciencia es el núcleo más íntimo donde está inscrito el camino seguro a seguir. Sin embargo, para entrar en ella hace falta proceder con la suficiente energía para contrarrestar los obstáculos personales y los del ambiente. Los primeros, pueden ser la superficialidad o el miedo a descubrir algún aspecto desagradable o exigente. Los que provienen del ambiente son la profusión de estímulos y demandas que dificultan la serenidad para reflexionar y para tomar decisiones.

La conciencia formada es la norma subjetiva que tiene claros los principios universales e inmutables según los cuales orienta su conducta y consigue, de esta manera, la *moralidad objetiva*. Por eso, solamente *la conciencia formada puede ser la guía que elija bien el modo de evaluar y las metas oportunas*. Entonces, las situaciones particulares se resuelven de tal forma que crean, en la persona, una cadena de actuaciones bien resueltas y articuladas y, así, esa conducta se vuelve luz y ejemplo para otros. Por tanto, no cualquier tipo de conciencia es buena guía, la *conciencia autónoma* (distinta de la bien formada), se desvincula de la ley natural –impresa por Dios–, actúa por su cuenta en detrimento de otros, busca el bien individual y acaba imponiéndose por la ley del más fuerte.

Precisamente la conciencia se expresa en actos de «juicio», que reflejan la verdad sobre el bien, y no como «decisiones» arbitrarias. La madurez y responsabilidad de estos juicios –y, en definitiva, del hombre, que es su sujeto– se demuestran, no como la liberación de la conciencia de la verdad objetiva (a favor de una presunta autonomía de las propias decisiones), sino al contrario, con una apremiante búsqueda de la verdad y con dejarse guiar por ella en el obrar ⁴.

Por lo tanto, al inicio del proceso de evaluación personal, se requiere *entrar* dentro de la conciencia y, de manera imprescindible, poseer una recta conciencia. Además, estas

⁴ *Veritatis splendor.*, n.61.

dos condiciones demandan su propia valoración y proyecto de mejora. También conviene revisar si los principios asumidos por la conciencia realmente son los debidos; si no lo son, hay que aprehenderlos. Y si no guían la conducta, hay que buscar el modo de que la vivifiquen, porque *formar la conciencia es hacerla perseguir la verdad y el bien*⁵.

Una vez detectado el nivel en que cada uno se encuentra, el siguiente paso consiste en la *concreción del propósito*. Aquí surgen otras dos evaluaciones: una para revisar si la selección del propósito es adecuada y más adelante, una vez que empieza a recorrerse el camino, analizar si se lleva buen ritmo y existen medios apropiados.

NECESIDAD DE ENRIQUECERSE CON LA EXPERIENCIA AJENA

La *imitación* y el *aprendizaje* son dos procesos estrechamente relacionados, basados en la necesidad de apoyarse en *modelos ejemplares*. Sólo así se garantiza recorrer un camino seguro hacia la superación personal. La adhesión se apoya en el apremio por admirar. Funciona porque los seres humanos somos imitativos: los hijos miran a sus padres, los alumnos observan a sus maestros, unos nos fijamos en otros y, en algunos momentos especiales de la vida, buscamos la guía de héroes o santos.

La elección de personajes admirables exige la aplicación del criterio. De esa manera, se adoptan ejemplos adecuándolos a la propia personalidad y se evita la imitación ciega, fruto de la inmadurez o los mimetismos conflictivos cuando se exige la cercanía de la persona elegida como guía. El criterio lleva a discernir los acontecimientos juzgándolos *antes, en y después* de las elecciones; así, se facilita prever los resultados y facilitar la formación de la conciencia. *La norma para*

⁵ Cfr. *Veritatis splendor*., n.64.

actuar será juzgar las consecuencias de los actos, las necesidades por resolver y los recursos al alcance.

La Ética no se puede enseñar, pero sí aprender. Lo que yo espero de quienes lean este libro, es que aprendan algo que, en realidad, ya saben de algún modo, porque de lo contrario no lo leerían y, si lo leyeran, no lo entenderían. A saber: que la vida lograda es un empeño que se realiza en primera persona (del singular y del plural a la vez); que no está sometida a reglas de tipo técnico; que requiere reflexión, esfuerzo y creatividad; que otros lo han intentado primero y sus experiencias –aunque no se puedan trasladar sin más a su caso particular– son ilustrativas, especialmente para evitar los errores más comunes ⁶.

El auténtico criterio hace posible la responsabilidad de cada uno frente a su desarrollo; hace rendir las aptitudes y las cualidades con el esfuerzo personal, y con la oportuna elección de las ayudas del ambiente y de quienes nos rodean. Sobre todo cuando alguien se mueve en terrenos donde tiene poca experiencia, es imprescindible recurrir a buenos consejeros.

Una persona comprometida con la verdad, no cambia de bando aunque las perspectivas de éxito sean pobres. En este caso, la derrota no es un error ni hace malo lo que es bueno. Aquí se encierra la obligatoriedad del heroísmo y la razón más profunda de la práctica de la evaluación para conducirnos a este nivel. *La autoevaluación persigue que las mujeres y los hombres ordinarios hagan de manera extraordinaria las tareas acostumbradas.*

MOMENTOS DEL PROCESO DE LA PROPIA EVALUACIÓN O AUTOEXAMEN

La propia evaluación o autoexamen sigue un proceso rico y complejo; puede concretarse en cinco momentos: advertir

⁶ LLANO, Alejandro., **La vida lograda.**, p.119.

(autoconocimiento); reconocer (autoaceptación), calificar o valorar (autoevaluación); rectificar (autoconversión); realizar (autogobierno). Los tres primeros, revisan el *modo de actuar*; los dos últimos miran al *modo de mejorar el futuro*. Para llevar a cabo cada uno de esos momentos, se requieren virtudes concretas que sostengan la actividad, en el tiempo requerido, hasta alcanzar los respectivos propósitos.

El siguiente cuadro presenta de modo gráfico la relación entre momentos, procesos y virtudes:

Momentos	Procesos	Virtudes
Autoconocimiento.	Examinar, advertir.	Veracidad y humildad.
Autoaceptación.	Reconocer.	Sinceridad.
Autoevaluación.	Calificar o valorar con buen juicio.	Justicia.
Autoconversión.	Conservar los aciertos, modificar los desaciertos.	Fortaleza y prudencia.
Autogobierno.	Llevar a cabo lo previsto.	Fortaleza y prudencia.

Para lograr el *autoconocimiento* es necesario examinarse con ánimo de advertir el estado en que cada uno de encuentra. Son necesarias dos virtudes: la *veracidad* y la *humildad*. La veracidad para registrar, sin disimulos, los datos percibidos. La humildad para admitir esa realidad sin parapetarse en justificaciones innecesarias. La evaluación en esta fase ha de hacerse respecto a la disposición de la persona sobre el ejercicio de estas dos virtudes y sobre los alcances de la conducta.

Gracias al conocimiento del conocimiento –esto es, al conocimiento reflejo–, podemos acceder a nuestro conocimiento con transparencia y claridad absoluta, ya que el conocimiento directo del objeto se ofrece al conocimiento reflejo sin intermediación alguna, de modo tal que el error no es posible: como no es posible dudar que dudamos, tampoco es posible que no conozcamos lúcidamente nuestro conocimiento del objeto ⁷

⁷ LLANO CIFUENTES, Carlos., **Nudos del humanismo.**, p.85.

La seguridad sobre los datos obtenidos en el autoco-
nocimiento, garantiza un buen principio del proceso de
evaluación y abre el camino al siguiente paso.

La *autoaceptación* es consecuencia del ejercicio de la humil-
dad y lleva de la mano a la sinceridad para dominar la ver-
güenza y reconocer el estado en que uno se encuentra. En este
nivel, la evaluación revisará la *actitud sincera* de la persona.

Aunque ya se hayan presentado momentos evaluativos,
aparece aquí propiamente y con toda su fuerza, la *autoeva-
luación*, pues surge un juicio calificador de la conducta,
indispensable para lograr el fin de este ejercicio: su mejora. La
virtud que subyace aquí es la *justicia*, pues señala el deber de
hacer el bien en provecho propio y ajeno.

Como en esta fase se diseña el *nuevo proyecto de vida*, es
necesario distinguir *hechos* y *causas* para trabajar asertiva-
mente en unos y otros.

Las causas son de cuatro clases, y cada una posee su modo pro-
pio de atribución. Las causas formal y material se refieren
propiamente a la sustancia de la cosa, y son principios determi-
nantes de que las sustancias se constituyan en distintas especies
y géneros por la forma y la materia. La agente y la final se refie-
ren directamente al movimiento y a la operación, y son el fun-
damento de que el movimiento y las operaciones se distingan en
diversas especies. (...) Por eso las diversas especies de actos natu-
rales se consideran no sólo por razón de los objetos que son fines
o términos, sino también por razón de los principios activos ⁸.

Para el diseño del plan a seguir es muy importante distin-
guir las disposiciones de la persona, los medios utilizados y la
meta propuesta; cada campo requiere de unas políticas deter-
minadas. Siempre, con el trasfondo de la norma objetiva de
moralidad.

⁸ DE AQUINO, Tomás., *Suma Teológica*, I-II., q. 72., a. 3.

Es cierto que la armonía interna de la normativa moral fundamental «se ha desarrollado y se ha purificado poco a poco»; pero esto no da a tal normativa un valor puramente histórico: porque «no ha sido inventada sino que ha sido encontrada». De este modo, se llega a ver que tales normas morales –como el decálogo bíblico, en cuanto suma y ápice, síntesis, de ellas– son el mismo mensaje moral que está presente en la creación: «La naturaleza no es obra de la casualidad y de las reglas de su juego ciego, como afirma un cientifismo totalizante»⁹.

En la *autoconversión* se recoge el fruto de la semilla sembrada en el autoconocimiento, pues aparece el propósito de *rectificar desandando* el camino incongruente para transitar por otro mejor. Respectivamente, la *fortaleza* y la *prudencia* sostendrán en el esfuerzo y dosificarán el ritmo de la actividad, sin ambigüedades. También aquí hay que revisar la práctica de las virtudes y asegurar que se recorre el nuevo camino.

Cuando alguno se ve particularmente dominado por un defecto, debe armarse sólo contra ese enemigo, y tratar de combatirlo antes que a otros (...), pues mientras no lo hayamos superado, echaremos a perder los frutos de la victoria conseguida sobre los demás¹⁰.

En el *autogobierno* se palpa el resultado de los esfuerzos realizados en los niveles previos; existe facilidad y congruencia para sostenerse en el propósito. La fortaleza y la prudencia siguen teniendo un papel fundamental, impulsando la actividad como lo vienen haciendo desde el momento antecedente. La evaluación cierra un ciclo e inaugura un nuevo autoconocimiento:

⁹ LLANO CIFUENTES, C., **Nudos del humanismo.**, p.136.

¹⁰ SAN JUAN CLÍMACO., **Escala del Paraíso.**, 15.

Avanzad siempre, hermanos míos. Examinaos cada día sinceramente, sin vanagloria, sin autocomplacencia, porque nadie hay dentro de ti que te obligue a sonrojarte o a jactarte. Examínate y no te contentes con lo que eres, si quieres llegar a lo que todavía no eres. Porque en cuanto te complaces de ti mismo, allí te detuviste. Si dices ¡basta!, estás perdido ¹¹.

En cada ciclo, la persona adquiere soltura, de modo que cada nuevo conocimiento impulsa con más vigor el afán de superación. Además, se cuenta con más experiencia para diseñar la nueva manera de evaluar sin desentenderse de las disposiciones personales, las circunstancias, los compromisos y las obligaciones.

APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA PERSONAL PARA EVALUAR A OTROS

Sólo quien sabe lo que cuesta superar los obstáculos que se presentan para alcanzar las metas, podrá señalar a otros las estrategias adecuadas para cumplir con sus obligaciones. Y, además, cuando se evalúan instituciones, siempre se tendrá en cuenta que quienes hacen posible los resultados son las personas que realizan el trabajo. Pero, asimismo, quien investiga y reporta los resultados, también es la persona que, si es recta, juzgará los datos de manera sistemática, transparente y bien ponderada.

Por lo tanto, *si se quiere mejorar lo corporativo hay que incidir en la mejora de sus miembros.* A grandes rasgos ¹², las circunstancias personales respecto a los cometidos, pueden clasificarse en cuatro grupos:

1. Personas incapaces y no dispuestas.
2. Personas incapaces pero dispuestas.
3. Personas capaces, no dispuestas.
4. Personas capaces y dispuestas.

¹¹ SAN AGUSTÍN., **Sermón 169.**

¹² Cfr. HERSEY, P. y BLANCHARD, K.H., «Management of Organizational Behavior», *Apud* LLANO CIFUENTES C., **Humildad y liderazgo.**, p.128.

El primer grupo necesita evaluaciones concretas y sencillas, con metas a corto plazo, de manera que la persona consiga el aprendizaje como fruto de su actividad. El segundo grupo puede revisar distintos tipos de evaluación y, con esa base, diseñar la más adecuada a sus circunstancias. Estos dos grupos necesitan seguimiento hasta que alcancen el nivel de capacitación que les dé autodominio.

El tercer grupo necesita motivación para decidirse a emprender caminos de evaluación exigente a fin de lograr los resultados para los que están dotados. El último grupo, por sí mismo, diseñará sus procesos de evaluación y aprenderá de la propia experiencia y de la ajena sin necesidad de cualquier estimulación: la poseen intrínsecamente.

Sin embargo, todas *las metas requieren de la práctica de las virtudes*. Alejandro Llano señala:

Este tipo de comportamiento en el que la virtud acontece, no introduce modificaciones en su entorno, sino que deja su poso y su peso en mi persona, si me empeño en lograr un bien que exige la puesta en práctica de tal excelencia. Una virtud no es una norma que yo esté siguiendo o que ya he cumplido. Es pura vida en expansión, a la conquista de sí misma. Al crecer en virtud, mi vida se intensifica y se adensa. La práctica recta, o mejor correcta, deja en mí una fecundidad que potencia aún más la capacidad creativa de operaciones posteriores ¹³.

La fecundidad en la conquista de la propia vida se muestra en el afán de superación con que se desempeña el trabajo profesional y se profesionaliza cualquier actividad. ●

¹³ **La vida lograda.**, p.121.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUSTÍN, SAN (1946-1947)., **Opera omnia.**, Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid.
- BERNARDO, SAN (1940)., **Tratado de la conciencia.**, Ed. Santa Catalina., Buenos Aires.
- CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II (1993)., Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid.
- DE AQUINO, Tomás (1954)., **Suma Teológica.**, Biblioteca de Autores Cristianos., Madrid.
- JUAN CLÍMACO, SAN., **Escala del Paraíso.**, PG 88., 579-1254.
- JUAN PABLO II (1993)., **Veritatis splendor.**, Librería Parroquial de Clavería S.A. de C.V., México.
- LLANO, Alejandro (2002)., **La vida lograda.**, Editorial Ariel, S.A., Barcelona.
- LLANO CIFUENTES, Carlos:
- (2004) **Humildad y liderazgo.**, Ediciones Ruz., Estado de México.
- (2001) **Nudos del humanismo.**, CECSA., Grupo Patria Cultural., México.

EVALUACIÓN DE LA FUNCIONALIDAD INTERNA Y EXTERNA EN FAMILIAS URBANAS (DISTRITO FEDERAL Y ESTADO DE MÉXICO)¹

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Luz María Cruz de Galindo

RESUMEN

Este trabajo representa un acercamiento a la explicación de la funcionalidad –interna y externa– de 26 familias, de padres con hijos entre 12 y 15 años², que cursan la educación media y pertenecen al ambiente urbano, de clase socioeconómica media, con ingresos que apenas satisfacen las necesidades básicas y cuyas diversiones son poco onerosas.

Para ello se elaboró un cuestionario (*Anexo 1*). Consideramos que para conocer mejor a una familia, valía la pena contar con el punto de vista de dos de sus miembros: padre o madre y un hijo. Para obtener datos más confiables, varias preguntas guardan relación con un mismo tema (*Anexo 2*).

Partimos del presupuesto de que las familias poseen dos ámbitos de funcionalidad: el *interno* y el *externo*. Para contar con información sobre ellos obtuvimos, del texto **La familia funcional**³, diez binomios. Cinco referidos a la *educación*

¹ Ponencia presentada en el **Diálogo Interfamiliar Asia Pacífico**, Kuala Lumpur, Malasia, 11 al 13 de octubre de 2004, con el título «La familia funcional relacionada con el desarrollo comunitario y la calidad de vida». Tema adaptado para la **Revista Panamericana de Pedagogía**.

² Los hijos de estas edades, normalmente ya tienen opiniones propias y capacidad para expresarlas. Además, de acuerdo con los datos demográficos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, el rango más elevado de población está entre individuos de 10 a 16 años.

³ López de Llergo, Ana Teresa en: Gallego José Andrés y Pérez Adán, José., **Pensar la familia.**, Ediciones Palabra., Madrid., 2001.

familiar, en donde se analiza cómo es la funcionalidad interna de la familia, y cómo se proyecta al exterior. Éstos son: personal-impersonal; intimidad-apertura; orden-autonomía; aportación-aceptación; comunicación-aislamiento. En cada binomio existen dos posibilidades: el equilibrio o la polarización hacia uno u otro lado.

Los otros cinco binomios conciernen a las *políticas familiares*, y se manifiestan en la funcionalidad externa de la familia, cuya raíz está en su propio seno: sistemas concretos-sistemas abstractos; globalización-regionalización; especialización-diversificación de funciones; remuneración-no remuneración; democratización-centralización. También en cada uno existen dos posibilidades, según el caso.

FAMILIA FUNCIONAL

La *familia* es una unidad de convivientes enlazados por el parentesco –de consanguinidad o de afinidad, sin importar el grado– o por la adopción. Se considera *nuclear* aquella en donde sus miembros tienen una relación inmediata y constante con quienes representan el núcleo, por ser fundadores: los padres. En la *extensa*, se incluyen las personas que, sin estar tan próximas a los padres, poseen todas las demás características de nuestra definición.

En el seno familiar *todos influyen en todos*; cada uno desde su singularidad y desempeñando ciertas tareas o funciones. Por eso, la causa de los éxitos y los fracasos no se debe a un solo miembro del grupo, sino a todos, en mayor o menor grado. Lo ideal para la permanencia de la familia es que funcione tanto el sistema como cada uno de sus elementos, lo cual le procura tal peso que su misma presencia es capaz de ejercer un adecuado control ético-cultural de la vida social. Si la disfunción es total, la familia se desintegra y expulsa –inermes– a sus miembros, convirtiéndolos en parásitos sociales. Si algunos elementos se encuentran en un sistema familiar funcional, la responsabilidad de sacar adelante a la familia

recae en ellos, y otros, los que no funcionan, sólo aprovechan los beneficios.

Sin embargo, como en el núcleo familiar hay seguridad, existe una *confianza básica* que permite cierto protagonismo, sin conseguir del todo el control social. Cuando estos mismos elementos funcionan dentro de un sistema disfuncional, la estabilidad familiar es precaria y los demás integrantes, al no encontrar el suficiente cobijo, *desconocen* y atacan lo que les es propio.

Los miembros de la familia como «funcionarios» —entendiendo el término sin el giro burocrático que se le suele dar—, cumplen diversos encargos y adquieren cierto estatus al promover una acción colectiva, política, ritual o de liderazgo. Así, responden a una misión siempre vinculada al origen y lugar insustituible que cada cual tiene en la familia y que socialmente imprime un estilo. Los funcionarios aportan; los parásitos sangran a la familia y la agotan, los contestatarios se desarticulan y sus críticas negativas pueden corroer. Todo esto origina graves disfunciones familiares.

Indudablemente, *la funcionalidad complementaria más radical nace en la misteriosa relación entre un hombre y una mujer, en el seno familiar*. Allí es válido abarcar la totalidad de ambos en un proceso de compenetración recíproco, equilibrado por el respeto a la integridad e individualidad de cada cual. Cuando esto sucede, es posible el desarrollo de los dos sin que alguno se quede rezagado y sin que ese crecimiento desconcierte al otro. Aquí es legítimo el cultivo de la entrega recíproca en todos los ámbitos, sin perder la autonomía. Cuando sólo uno de los dos ejerce el poder, aparece el *autoritarismo* que asfixia al cónyuge oprimido. Esto acontece, muchas veces, por atavismos machistas o posturas feministas que crean conflictos intergenéricos. *En una familia funcional, la dinámica interna cohesiona y beneficia a todos, y se proyecta al exterior de tal manera que provoca bienes sociales y, por lo mismo, es bien aceptada en la comunidad*.

Respecto a las funciones propias de la institución familiar, existen diversidad de enfoques, pero en todos hay coincidencias básicas. Las señalan Messner, Cadahía, Alvira, Pérez Adán, Ackerman, entre otros. Nos apoyaremos en este último ⁴, quien señala las siguientes: satisfacer las necesidades físicas (alimento, vestido, vivienda, salud); formar los roles sexuales; cubrir las necesidades afectivas y favorecer la salud mental; fortalecer la personalidad; estimular las actitudes de aprendizaje y apoyar la creatividad; preparar para el mejor desempeño de los papeles sociales...

En el ámbito biológico, la familia funcional exige la salud física de sus miembros ⁵. Cualquier tipo de enfermedad supone un desajuste que será tan grave como lo sea la enfermedad, especialmente si se carece de recursos económicos. En el ámbito psicológico se requiere de salud mental, expresada en una actitud realista respecto a uno mismo y al entorno (por ejemplo, la evasión conduce a las personas a negar la realidad, con el consecuente desequilibrio psíquico). También se relaciona con la aceptación de los miembros de la familia, tal cual son: enfermos, minusválidos, desequilibrados emocionalmente, poco o muy inteligentes, etcétera. El rechazo mutila afectivamente a los miembros de la familia, quienes carecen de la *confianza básica* para cumplir sus roles.

Como los miembros de una familia también lo son de la sociedad, *las familias disfuncionales hacen que la sociedad lo sea*, pues en lugar de promover individual y grupalmente a sus integrantes, los *atrofia*. Por ello, es necesario favorecer el sentido de pertenencia y equilibrar las naturales preferencias y rechazos; además, se ha de compensar la disfunción de la enfermedad física con una actitud mental sana.

⁴ Cfr. **Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares.**, Paidós., Buenos Aires., 1961, p.39 y ss.

⁵ La pobreza extrema es una mutilación vital porque impide la satisfacción de necesidades biológicas y afectivas fundamentales, y esto genera enfermedad.

En el ámbito social, desde el punto de vista material, la familia requiere de una infraestructura adecuada –que no es sinónimo de lujo–, donde existan espacios bien distribuidos y se tenga acceso a servicios básicos. Se requiere también de una buena administración de recursos, como el tiempo y el dinero. A veces, el ambiente material del hogar es bueno, no así el afectivo, pues predomina la agresión, el chantaje emocional o la simple indiferencia. Estas disfunciones son más sutiles, no así las materiales, intelectuales y volitivas que fácilmente se detectan. En el terreno afectivo puede haber problemas por la urgencia para satisfacer las propias necesidades. En otras ocasiones, no se exige abiertamente sino que se utiliza la manipulación afectiva mediante actitudes no verbales o comentarios aislados.

La *buena vida* en familia requiere de la presencia equilibrada de cinco binomios. El primero es el que se relaciona con lo ***personal-impersonal*** donde la cercanía del trato no excluye un tinte impersonal. Es un modo de ser afectivamente maduro en el que la profundidad de las relaciones familiares no propicia ni la dependencia emocional ni la autosuficiencia. La salud familiar y social se garantiza con la presencia equilibrada del binomio ***intimidación-apertura*** que evita el enquistamiento o el desarraigo. Para fomentar la participación dentro de la familia y en la sociedad, hace falta el binomio ***orden-autonomía*** que elimina, por un lado, la opresión autoritaria y, por otro, la libertad individualista. El logro de un adecuado intercambio de bienes, donde todos sean capaces de dar y recibir, es viable si la familia es ***aportadora-aceptadora***; así se evita la posible autosuficiencia proteccionista y el egoísmo demandante. En aras del diálogo reflexivo, debe existir el equilibrio entre ***comunicación-aislamiento*** que regule y seleccione la información.

Los cinco binomios que expresan la funcionalidad externa de la familia conciernen a la llamada *política familiar*, entendida como los acuerdos que han de llevar a cabo los integrantes

de este grupo para conseguir logros personales y grupales. En estricto sentido, esta tarea corresponde al Estado, pero los particulares y los grupos intermedios deben promoverla y adecuarla a los casos concretos. Esta política ha de considerar, en la promoción de la cultura, los *sistemas concretos* y los *abstractos*, lo tangible y lo intangible respectivamente. Así, la cultura es *humanista* al promover y apreciar tanto la mejora material como el conjunto de ideales que motivan y dan sentido al quehacer de un determinado grupo. Los extremos –*materialismo* e *idealismo*– son posturas reduccionistas que, de alguna manera, *mutilan* a las personas y a las comunidades.

Para que el sistema familiar se inserte bien en los supra-sistemas, es necesario que, en un mundo con tendencia globalizante, se considere también lo regional (binomio ***globalización-regionalización***); de esta manera, la familia conserva su identidad, sus valores y tradiciones, sin aislarse del resto del mundo. En cuanto al binomio ***especialización-diversidad de funciones***, lo importante es no perder de vista la universalidad de las necesidades y las múltiples formas de satisfacerlas con equidad y eficacia. Por ello, hay que lograr una armonía –fruto de la interdisciplinariedad– capaz de adoptar diversas funciones sin descuidar los hallazgos de los especialistas. La productividad generosa es consecuencia del equilibrio del binomio ***remuneración-no remuneración***. La no-remuneración se refiere a lo que alguien hace, gratuita y libremente, por la prosperidad de todos, y evita que los bienes se acumulen en unos cuantos. Sin embargo, el objetivo tampoco es la precariedad, sino un justo reparto del patrimonio común. Cuando el poder está centralizado (dirigismo), falta la motivación suficiente para la co-gestión –relacionada con el binomio ***democratización-centralización***– pues no se toman en cuenta las iniciativas personales. Pero, en este caso, también hay que estar alerta para no incurrir una autonomía desarticulada.

Educación y política familiar son los grandes escenarios desde donde es posible resolver los conflictos de poder entre los ámbitos público y privado. El Estado y las sociedades intermedias han de ayudar –mediante el *subsidio* y la *solidaridad*– a que la familia ejerza adecuadamente sus funciones, al interior y al exterior de su seno.

Cuando existe *funcionalidad familiar* –interna y externa– se logra la existencia de familias sanas, sociológicamente hablando, y ello favorece la *salud social* cuyas variables, según José Pérez Adán, son: equidad generacional; desigualdad funcional; deuda filial diacrónica; conciencia cívica y pluralidad⁶.

Como *la sociedad mejora en y desde cada familia*, ha de ser en esta última donde, desde tempranas edades y de manera constante, se susciten acciones que beneficien a los ancianos y a los niños, se combatan las desigualdades injustas, se cuide el ambiente (físico y espiritual), se promueva la participación social y se respeten las legítimas diferencias.

HALLAZGOS

De los 26 cuestionarios aplicados, trece los contestaron hijos de familia y, los otros trece, uno de sus padres. Con base en las respuestas, decidimos cambiar la manera de plantear algunas preguntas, para evitar ambigüedades. Un estudio posterior consistiría en aplicar el cuestionario con las modificaciones correspondientes. En las preguntas 4 y 23 se modificó la palabra *cívica* por *ciudadana*, pues decidimos que esta última involucra más a quien contesta. En la 5, 12, 15 y 16 se cambió el término *actividad laboral*, por *buena voluntad o cariño*, así la pregunta es más clara, especialmente para los jóvenes. La 8 se redactó de otra manera y se sustituyó *educación* por *educativa*. Además, en cada rubro se agregó la pregunta *quién*. Las preguntas 9, 10 y 17 también se redactaron

⁶ Cfr. **La salud social**, Trotta., Madrid., 1999., pp.17 y 118 y ss.

de forma diferente para volverlas más precisas. A la 22 se le agregó: *agua, electricidad, gasolinas*.

Las respuestas obtenidas nos llevaron a las siguientes conclusiones:

- El rango de edad de los padres oscila entre los 33 y los 56 años.
- De ellos, 54% estudió una licenciatura, 38% una carrera técnica, y 8% sólo la educación básica.
- Se dedica al hogar, 20% de los entrevistados; 80% tiene un empleo remunerado.
- En cuanto al estado civil, 31% lo integran divorciados, y 69% personas casadas.
- La configuración actual del grupo manifiesta un promedio de dos hijos por familia.

En cuanto a los binomios encontramos:

I. **Familia personal-impersonal** (madurez afectiva, dependencia-independencia). La mayoría de las familias están unidas, sus miembros se apoyan entre sí y comparten las diversiones y festejos.

II. **Familia íntima-abierta** (salud familiar y social, enquistamiento-desarraigo). Prevalece la unidad familiar pero existen manifestaciones de enquistamiento por falta de participación ciudadana; sin embargo, las personas se dan cuenta de la importancia de votar durante los procesos electorales. Es alarmante la no-pertenencia a asociaciones promotoras del bienestar social.

III. **Familia ordenada-autónoma** (participación, opresión autoritaria-libertad individualista). Nuevamente se observa la falta de participación ciudadana, aunque todas las familias afirman admitir y cumplir sus responsabilidades cívicas y sociales. Sin embargo, en la práctica, se percibe una actitud de individualismo familiar.

IV. **Familia aportadora-aceptadora** (intercambio de bienes, proteccionismo-egoísmo). Todos afirmaron que tratan de conservar las tradiciones mediante festejos y reuniones familiares, y la cultura a través de libros y visitas a museos, ruinas arqueológicas, etcétera. La mayoría (89%) asegura que, dentro de la familia, existe unidad en la toma de decisiones y, además, éstas se reflexionan y se comparten.

V. **Familia comunicativa-aislante** (diálogo reflexivo, información abrumadora-hermetismo). Escaso número de familias (7%) entera a los extraños de su vida intra familiar. La mitad de ellas (54%), prefiere no comentar asuntos privados con los vecinos. Nuevamente se corrobora el apoyo entre los integrantes del grupo familiar.

VI. **Familia con sistemas concretos-sistemas abstractos** (cultura humanista, tangible-intangible). Como se ha dicho, hay un interés familiar por conservar las tradiciones. Quince de los entrevistados señalan el ahorro como una previsión para el futuro, sólo cinco se refieren a los bienes inmuebles, y siete a la compra de seguros. En cuanto al cuidado de zonas verdes, 81% aseguró que las protegen y promueven; también les preocupa la contaminación ambiental. Sin embargo, sólo 22% separa la basura. En relación con los bienes intangibles, aproximadamente la mitad de los entrevistados evita el contacto con material pornográfico y se preocupa por advertir a los hijos sobre el peligro que representa.

VII. **Familia con perspectiva global-regional** (identidad participativa, pérdida de identidad-identidad aislacionista). De acuerdo con las respuestas, a través de la conservación de las tradiciones (100% de los entrevistados) y el ejercicio del voto es posible vivir la identidad participativa. Esto contrasta con la falta de protagonismo cívico.

VIII. **Familia con especialización y diversificación de funciones** (interdisciplinariedad, atomización-desfronterización). Se advierte la falta de interés por aprovechar las horas que no se destinan a una actividad laboral para participar en acciones que resuelvan necesidades universales, como la atención a personas de la tercera edad. Nuevamente prevalece la intimidad sobre la apertura, en detrimento del bienestar social.

IX. **Familia que demanda remuneración-no remuneración** (generosidad, acumulación, precariedad). Debido al desinterés por ámbitos más extensos que la propia vida familiar, no existen indicios de preocupación por el trabajo no remunerado, en beneficio de ancianos o menores de edad.

X. **Familia promotora de la democratización-centralización** (cogestión, autonomismo-dirigismo). Prevalece, aparentemente, la co-gestión familiar porque, como se ha dicho, 66% pide ayuda a los parientes más cercanos, cuando tiene problemas. Además, 89% reflexiona e involucra en las decisiones a su grupo familiar, y 81% asume y comparte los diferentes acuerdos.

COMENTARIOS

El reactivo que presentamos tiene la ventaja de no ser demasiado extenso y de fácil resolución (incluso para estudiantes de secundaria). Pero se requieren otros niveles de sondeo para profundizar en algunos puntos, por ejemplo: si alguno de los miembros de la familia se ha ido y por qué, quiénes aportan recursos económicos (esto es muy importante en familias donde existen hijos que ya son adultos).

Para incidir en la promoción de las familias, hace falta estratificar la investigación porque cada nivel tiene sus propias necesidades. Para esto hay que considerar, entre otros aspectos: la etapa en que se encuentre el matrimonio; el nivel socioeconómico y cultural; el lugar donde reside la familia

–urbano, semi-rural o rural–, pues esto afecta al trato con los vecinos y con la familia extensa; el uso e influencia de los *mass media*; etcétera.

PROPUESTAS

Es posible fortalecer la vida en familia aprovechando los paseos y las conversaciones de sobremesa durante los fines de semana, promoviendo intereses sociales comunes y el gusto por pertenecer a grupos más amplios. Así, se mejora la madurez afectiva y se evita el enquistamiento personal y familiar por la presencia de contenidos altruistas. ●

ANEXO 1

CUESTIONARIO SOBRE LA FAMILIA

Nombre _____ Edad _____
Escolaridad _____ Actividad laboral _____
Estado civil _____

Configuración de la familia actual ¹ _____

1. Considera que los miembros de su familia son:

- ___ Muy unidos entre sí.
- ___ Medianamente unidos.
- ___ Muy distantes unos de otros.

2. En su familia, ¿cómo se conservan las tradiciones y la cultura?

¹ Se agradecerá cualquier aclaración pertinente sobre las circunstancias actuales de la familia en la que usted vive.

3. ¿Qué provisiones se hacen en su hogar para el futuro de los hijos y cónyuges?

- Ahorro.
- Compra de bienes inmuebles.
- Compra de seguros.
- Ninguna.

Otras _____

4. La participación cívica de su grupo familiar es mediante:

- Ejercicio del derecho al voto.
- Influencia en la opinión pública (escribir a periódicos, revistas...).
- Reporte de daños ocurridos en la vía pública.
- Aviso de accidentes o lesiones a personas.
- Conocimiento en relación con aspectos políticos, actividades y representantes de la zona.
- Informarse sobre el importe del salario mínimo, el índice inflacionario, el tipo de cambio...

Otras _____

5. ¿Cuánto tiempo a la semana –independientemente de su actividad laboral²– dedica a personas de la tercera edad?

- Una hora o menos.
- De una a dos horas.
- Más de dos horas.

6. Habitualmente en su familia, cuando hay un problema:

- Piden ayuda a los parientes más cercanos (padres y hermanos).
- Recurren a la familia extensa (abuelos, tíos, primos).
- Buscan a algún amigo.

Otras _____

7. ¿Cómo promueve su grupo familiar el cuidado de las zonas verdes?

² Entendida como actividad remunerada.

8. Alguno de los miembros de la familia –independientemente de su actividad laboral–, pertenece a una asociación del siguiente tipo:

Defensa de la vida.

Promoción de la salud.

Educación.

Atención a personas con necesidades especiales.

Cuidado de la ecología.

Cívica.

Cultural.

Religiosa.

Vecinal.

Otras (especificar) _____

9. Durante la semana usted comparte con sus hijos (niños o menores hasta 18 años de edad):

Ninguna comida.

Una comida.

Dos comidas.

Las tres comidas.

10. En caso de pertenecer a alguna(s) asociación(es), ¿cuánto tiempo le dedica, sin considerar su actividad laboral?

No pertenece.

Una hora a la semana o menos.

De dos a tres horas a la semana.

De tres a ocho horas a la semana.

11. ¿Cuál es el proceso que siguen en su vivienda para deshacerse de la basura? _____

12. ¿Qué tareas realiza –fuera de su actividad laboral– con personas de la tercera edad?

Ninguna.

- ___ Ayuda básica: alimentación, higiene, terapia o curación, visitas médicas.
- ___ Recreación: paseos, lecturas, juegos de mesa, conversación, excursiones y viajes, deporte.
- ___ Educativas: clases, conferencias, labores manuales, práctica de las bellas artes.

Otras: _____

13. En su familia, las decisiones:

- ___ Se reflexionan y se comparten.
- ___ Se llevan a cabo con precipitación.
- ___ Casi nunca se llevan a cabo.

14. Sus vecinos:

- ___ Están muy enterados de lo que le sucede a usted y a la familia de la que forma parte.
- ___ Sólo conocen generalidades.
- ___ No están enterados de nada.

15. ¿Qué tareas realiza –fuera de su actividad laboral– con niños o menores de 18 años de edad?

- ___ Ninguna.
- ___ Ayuda básica: alimentación, higiene, terapia o curación, visitas médicas.
- ___ Recreación: paseos, lecturas, juegos de mesa, conversación, excursiones y viajes, deporte.
- ___ Educativas: clases, conferencias, labores manuales, práctica de las bellas artes.

Otras: _____

16. ¿Alguno de los miembros de la familia –independientemente de su actividad laboral– colabora con una organización promotora de la justicia social?

- ___ Sí ___ No Quién (es) _____

17. ¿Cómo evitan, en su hogar, la contaminación del agua? _____

18. En su familia, las intimidades familiares:

- Casi siempre se comentan con otras personas.
- Cuando no son demasiado relevantes se comentan con personas ajenas.
- No se comentan nunca con personas ajenas.

19. ¿Cómo protegen, en su familia, la capa de ozono? _____

20. En caso de pertenecer a alguna asociación(es), ¿qué tareas desempeña usted en ella(s)?

- No pertenece.
- Conseguir recursos económicos.
- Labores domésticas.
- Cuidados sanitarios.
- Consultoría.
- Educación (alfabetización, regularización).
- Formación ciudadana.

Otras (especificar) _____

21. Dentro de su familia, las diversiones y festejos:

- Siempre los comparten.
- A veces los comparten.
- Nunca los comparten.

22. ¿Cómo cuidan, en su familia, los recursos no renovables? _____

23. En su grupo familiar, las responsabilidades cívicas y sociales:

- Se critican y se evaden.
- Se admiten y se cumplen.
- Se cumplen porque no hay otra opción.

24. ¿Cómo se combate la pornografía en su núcleo familiar?

25. En su familia, los acuerdos:

- ___ No existen.
- ___ Se asumen y todos los conocen.
- ___ Se ignoran.

Lugar y fecha: _____

¡Gracias por su colaboración!

RESPUESTAS AL CUESTIONARIO Y PORCENTAJES

Pregunta 1

Muy unidos entre sí.	19	71%
Medianamente unidos.	6	22%
Muy distantes unos de otros.	2	7%

Pregunta 2

Todos afirmaron que tratan de conservar las tradiciones mediante festejos y reuniones familiares; y la cultura a través de libros y visitas a museos, ruinas arqueológicas, etcétera.

Pregunta 3

Ahorro.	15
Compra de bienes inmuebles.	5
Compra de seguros.	7
Ninguna	6

Pregunta 4

Ejercicio del derecho al voto.	18
Influencia en la opinión pública.	0
Reporte de daños ocurridos en la vía pública.	6
Aviso de accidentes.	5
Conocimiento en relación con aspectos políticos,	
Actividades y representantes de la zona.	6
Informes sobre el importe del salario mínimo, etcétera.	4

Pregunta 5

Una hora o menos.	9	35%
De una a dos horas.	3	11%
Más de dos horas.	9	35%
No contestó.	5	19%

Pregunta 6

Piden ayuda a los parientes más cercanos.	18	66%
Recurren a la familia extensa.	6	22%
Buscan algún amigo.	4	12%

Pregunta 7

Veintitrés personas contestaron que las protegen, las conservan limpias, reforestando.

Una persona dijo que no las cuidaba.

Dos personas no contestaron.

Pregunta 8

Defensa de la vida.	3
Promoción de la salud.	1
Educación.	2
Atención a personas con necesidades especiales.	1
Cuidado a la ecología.	3
Cívica.	3
Cultural.	0
Religiosa.	6
Vecinal.	0
Ninguna	11

Pregunta 9

Ninguna comida.	2	7%
Una comida.	3	11%
Dos comidas.	10	39%
Tres comidas.	11	43%

Pregunta 10

No pertenece.	19	72%
Una hora a la semana o menos.	3	12%

De dos a tres horas a la semana.	2	8%
De tres a ocho horas a la semana.	2	8%

Pregunta 11

La separan.	6	22%
La depositan en el camión de basura.	20	78%

Pregunta 12

Ninguna	19	72%
Ayuda básica.	0	0%
Recreación.	5	20%
Educativas.	2	8%

Pregunta 13

Se reflexionan y se comparten.	23	89%
Se llevan a cabo con precipitación.	3	11%
Casi nunca se llevan a cabo.	0	0%

Pregunta 14

Están muy enterados.	2	7%
Sólo conocen generalidades.	14	54%
No están enterados.	10	39%

Pregunta 15

Ninguna actividad.	11
Ayuda básica.	4
Recreación.	14
Educativas.	0

Pregunta 16

No.	22	88%
Sí.	3	9%
No contestó.	1	3%

Pregunta 17

No tirando basura.	3
Purificarla, recipientes limpios, lavado de tinacos.	5
No desperdiciarla.	6
Usando jabones adecuados.	10
No contestaron.	4

Pregunta 18

Casi siempre se comentan.	0	0%
Se comentan las no relevantes.	4	12%
No se comentan nunca.	22	88%

Pregunta 19

Verificando el coche.	3
No comprando productos que la afecten.	14
Utilizar poco el automóvil	2
Creando conciencia ambiental.	1
No quemando basura.	1
No tirar basura en la calle.	3
No contestó.	2

Pregunta 20

No pertenece.	22	88%
Conseguir recursos económicos.	0	0%
Labores domésticas.	0	0%
Cuidados sanitarios.	0	0%
Consultoría.	0	0%
Educación.	0	0%
Formación ciudadana.	4	12%

Pregunta 21

Siempre las comparten.	24	93%
A veces	2	7%
Nunca.	0	0%

Pregunta 22

No tirando basura.	1
No desperdiciando agua.	2
Usando detergentes biodegradables.	1
Consumirlos con moderación.	18
No usar el coche innecesariamente.	1
Nada.	3
No contestó.	3

Pregunta 23

Se critican y se evaden.	1	3%
Se admiten y se cumplen.	24	94%
Se cumplen porque no hay otra opción.	1	3%

Pregunta 24

No ver películas pornográficas en la TV., en revistas o en Internet	14
Advirtiendo a los hijos sobre el peligro que representa.	11
No contestó.	3

Pregunta 25

No existen.	1	3%
Se asumen y todos los conocen.	23	91%
Se ignoran.	2	6%

ANEXO 2**VARIABLES QUE SE INVESTIGAN EN EL CUESTIONARIO
Y PREGUNTAS A LAS QUE CORRESPONDEN**

En relación con los binomios:

- I. Personal-impersonal (preguntas 1, 6, 18, 21).
- II. Íntima-abierta (preguntas 1, 4, 8, 10, 14, 16, 18, 20, 21).
- III. Ordenada-autónoma (preguntas 4, 8, 10, 16, 20, 23, 25).
- IV. Aportadora-aceptadora (preguntas 2, 4, 13, 23).
- V. Comunicativa-aislante (preguntas 14, 18, 21).
- VI. Sistemas concretos-sistemas abstractos (preguntas 2, 3, 7, 11, 17, 19, 22, 24).
- VII. Globalización-regionalización (preguntas 2, 4).
- VIII. Especialización-diversificación de funciones (preguntas 4, 5, 7, 8, 10, 12, 15, 16, 20).
- IX. Remuneración-no remuneración (preguntas 5, 8, 9, 10, 12, 15, 20).
- X. Democratización-centralización (preguntas 6, 13, 25).

NUEVOS MODELOS PARA EL RESCATE DEL CAPITAL HUMANO. EL ACUERDO 286

*José O. Medel Bello
Oswaldo Edmundo Escalante Jarero*

RESUMEN

Hoy, el conocimiento y la información son algunos de los principales activos con que cuentan las naciones. El desarrollo de estrategias ágiles e innovadoras que permitan reconocer y recuperar la experiencia, conocimientos y habilidades de quienes han realizado esfuerzos valiosos en su formación –tanto intelectual como laboral–, posibilita rescatar el capital humano e incrementa la competitividad profesional de la sociedad. El **Acuerdo secretarial número 286**, de la Secretaría de Educación Pública, es una innovación en materia educativa; permite, a todas aquellas personas que hayan obtenido conocimientos de forma autodidacta o a través de la experiencia laboral, acreditar formalmente aquellos que correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de globalización, el cúmulo de conocimiento es uno de los principales activos de las naciones. El acervo colectivo de conocimientos que posee un pueblo es un elemento estratégico para posibilitar el desarrollo y la movilidad social.

Las nuevas estructuras de organización social facilitan que un mayor número de personas asciendan en la pirámide educativa, favoreciéndose la igualdad de oportunidades en materia

de educación, a fin de propiciar la generación de terrenos favorables para la edificación de proyectos sociales justos y equitativos.

El desarrollo de estrategias innovadoras que reconozcan y recuperen la experiencia, conocimientos y habilidades de quienes han realizado esfuerzos valiosos en su formación –intelectual y laboralmente–, pero que por diversas situaciones no han podido acceder o continuar con su educación escolarizada, es una de las acciones necesarias a fin de obtener un mejor nivel de vida.

Contar con programas que permitan rescatar el capital humano, disperso en los individuos que se encuentran subvaluados y desaprovechados en sus centros laborales (por no poseer una certificación formal de sus estudios, pese a contar con el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y valores necesarios para responder a los requerimientos de las empresas), es imprescindible a fin de ampliar las capacidades laborales de la población e incrementar la competitividad profesional de la sociedad.

México, país marcado por grandes desigualdades dentro de la sociedad –manifestadas en aspectos como la dispar capacidad económica entre los individuos, las diferentes oportunidades de acceso a la educación, la desigual capacidad alimentaria, entre otras–, requiere y obliga a la sociedad en su conjunto a buscar la equidad social y educativa, y compromete a que se resuelvan los rezagos, a fin de posibilitar la futura prosperidad del país. Todo ello como elemento básico para revisar y reorganizar el referente al ámbito educativo, con la intención de lograr satisfacer las necesidades nacionales.

Ofrecer oportunidades educativas a toda la población; diversificar las opciones de educación tanto formal como no formal; aumentar el número de alumnos graduados de cada uno de los distintos niveles educativos; introducir las innovaciones necesarias que posibiliten mejorar la calidad, la pertinencia y la equidad, son acciones indispensables en materia

educativa que permitirán establecer, de antemano, las condiciones para el pleno aprovechamiento del patrimonio humano con que cuenta el país.

Dado que todos los tipos, niveles y modalidades educativas son importantes (pues responden a necesidades y aspiraciones individuales y sociales), el combatir el rezago educativo, se hace no sólo necesario sino que se convierte en un principio de justicia social, en países como México –donde el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 7.6 años¹; y donde, con relación al total de la población que en el año de 1999 ingresó a cursar estudios de nivel licenciatura, menos del 35% se tituló²–.

Una de las vías a fin de enfrentar este rezago, involucra el introducir estrategias y acciones innovadoras en materia de educación, flexibilizando sus sistemas y programas, desarrollando mecanismos de normalización y reconocimiento de aprendizajes empíricos y competencias laborales.

Gracias a la necesidad de atender a la población, que por diversas causas no ha obtenido resultados favorables en la educación formal, surgen procesos como el ***Acuerdo secretarial número 286***, que reconoce el auto-didactismo y la experiencia laboral, brindando la oportunidad de acreditar oficialmente los conocimientos equivalentes a los de cierto nivel educativo o grado escolar, por medio de certificados o títulos, permitiendo incrementar y rebasar la educación recibida.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ACUERDO 286

El ***Acuerdo 286*** (publicado el 30 de octubre del año 2000) es un procedimiento dirigido a quienes estén dispuestos a someterse a una serie de evaluaciones con el objeto de acreditar los conocimientos que poseen.

¹ Resultados definitivos del **XIII Censo General de Población y Vivienda 2000.**, INEGI

² **Anuario Estadístico de la ANUIES.**, 2000.

La Secretaría de Educación Pública, por medio de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación se encarga de analizar las solicitudes. El proceso de evaluación es llevado a cabo por alguna institución evaluadora designada por la SEP. Se trata de un programa novedoso donde el interesado se somete a una serie de exámenes para alcanzar la acreditación. Es un proceso rigorista y serio basado, sustancialmente, en los conocimientos y habilidades que demuestre el sustentante en las evaluaciones.

ANTECEDENTES LEGALES DEL ACUERDO 286

El primer antecedente legal aparece en la **Ley Federal de Educación** de 1973, que en su artículo 66 plantea:

«La Secretaría de Educación Pública creará un sistema federal de certificación de conocimientos, por medio del cual se expedirán certificados de estudios y se otorgará diploma, título o grado académico que acredite el saber demostrado, de acuerdo con el Reglamento que al efecto se expida...»³.

El reglamento, desafortunadamente, nunca se expidió; por lo tanto, no se aplicó este artículo.

Por su parte, la **Ley General de Educación** (publicada en el **Diario Oficial**, el 13 de julio de 1993), manifiesta lo siguiente:

«Artículo 64. La Secretaría, por acuerdo de su titular, podrá establecer procedimientos por medio de los cuales se expedirán certificados, constancias, diplomas o títulos a quienes acrediten conocimientos terminales que correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.

«El acuerdo secretarial respectivo señalará los requisitos específicos que deban cumplirse para la acreditación de conocimientos»⁴.

³ **Ley General de Educación.**, 1973.

⁴ FUENTE: [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2256_ley_general_de_educal, página 19., consulta el 13 de junio de 2003.

En 1998, la Escuela Superior de Administración de Instituciones (ESDAI), perteneciente a la Universidad Panamericana, solicitó a la SEP, sobre la base del artículo 64 de la **Ley General de Educación**, que sus egresadas tituladas de las generaciones de 1964 a 1993, pudieran obtener el título autenticado por la Secretaría. La SEP aceptó, pero con la condición de que aprobaran un examen diseñado por el CENEVAL. Tras ello, se firmó el convenio en noviembre de 1998; y de enero de 1999 a agosto de 2000, se desarrollaron los instrumentos de evaluación.

La SEP autorizó a 216 egresadas para que participaran en este proceso. 191 egresadas se sometieron a examen, de las cuales 161 cumplieron con los criterios de acreditación establecidos y lograron autenticar su título y obtener su cédula profesional.

Lo anterior constituyó la antesala para la creación y aplicación del **Acuerdo secretarial número 286**, publicado en el **DOF**, el 30 de octubre de 2000.

FUNDAMENTOS LEGALES DEL ACUERDO 286

El **Acuerdo 286** está definido de la siguiente manera:

«Acuerdo 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo»⁵.

Los fundamentos legales que soportan al anterior **Acuerdo** son:

⁵ **Diario Oficial de la Federación**, 30 de octubre de 2000., primera sección., página 12.

- El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuyos preceptos orientan y obligan al Estado mexicano a procurar que los individuos se desarrollen armónicamente, mejoren económica, social y culturalmente; así como a defender, preservar y acrecentar nuestra cultura, la independencia económica y política.
- 38 fracción XV de la **Ley Orgánica de la Administración Pública Federal**. Dicho ordenamiento indica que a la Secretaría de Educación Pública le corresponden los asuntos de: «Revalidar estudios y títulos, y conceder autorización para el ejercicio de las capacidades que acrediten»⁶.
- 11, 12 fracción VIII, 13 fracción V, 14 fracción III, 43, 44, 45, 60, 61, 62, 63 y 64 de la **Ley General de Educación**.

El artículo 11 expone la responsabilidad que las autoridades educativas tienen de aplicar y vigilar el cumplimiento de la **Ley General de Educación**. Por su parte los artículos 12, 13 y 14, hacen referencia a la regulación del sistema nacional de créditos, de revalidación y de equivalencias, que se efectuarán por medio de los lineamientos generales que la propia Secretaría expida; a fin de facilitar el tránsito de educandos de un tipo o modalidad educativo a otro y otorgar las equivalencias de estudios y revalidaciones a lugar⁷.

Los artículos 43, 44 y 45 se enfocan a la educación para adultos (comprendiendo desde la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo), y manifiestan que la acreditación de los conocimientos podrá realizarse mediante exámenes parciales o globales y que, en caso de no obtenerse un resultado, tendrán derecho

⁶ FUENTE: [<http://www.secodam.gob.mx/leyes/loapf2.htm>], páginas 23 y 24., consulta del 8 de mayo de 2003.

⁷ FUENTE: [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2256_ley_general_de_educal], páginas 3 y 4., consulta del 13 de junio de 2003.

a presentar nuevos exámenes hasta obtener la acreditación de dichos conocimientos⁸.

En los artículos 60 al 64 de la anteriormente citada **Ley General de Educación**, se manifiesta que la legalidad de los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional, así como los estudios revalidados, tienen validez oficial en toda la República. Se estipula, además, que es la Secretaría de Educación Pública quien dicta las normas y criterios generales a los que se ajustarán la revalidación y la declaración de estudios equivalentes. En ese mismo tenor, se establece que quedará bajo la determinación de la SEP el instaurar los procedimientos por medio de los cuales se expedirán certificados, constancias, diplomas o títulos a aquellos que acrediten conocimientos, habilidades y destrezas que se correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral⁹.

- 5º Fracción XVI, 18 fracciones I, VIII y XVII del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.

En los dos artículos mencionados del **Reglamento Interior de la SEP** se fijan los lineamientos de carácter general que la **Ley General de Educación** atribuye a la Secretaría de Educación Pública –referente a la planeación, programación y coordinación–, así como el desarrollo de las actividades y eventos que le corresponda instrumentar a SEP, en sus vínculos con los órganos legislativos¹⁰.

El **Acuerdo 286** se integra por tres *Títulos* donde se especifican las disposiciones generales, normas y lineamientos del Acuerdo.

⁸ FUENTE: [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2256_ley_general_de_educal], página 9., consulta del 13 de junio de 2003.

⁹ FUENTE: [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2256_ley_general_de_educal], p. 12., consulta del 13 de junio de 2003.

¹⁰ FUENTE: [http://www.sep.gob.mx/web2/sep/sep_Capitulo_VI], consulta del 13 de junio de 2003.

Su *Título Primero* manifiesta:

«El presente Acuerdo tiene por objeto fijar los lineamientos que establecen las normas y criterios generales, aplicables a toda la República, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la declaración de estudios equivalentes. Asimismo, establecer los procedimientos y requisitos específicos a que deberán ajustarse los particulares para acreditar conocimientos correspondientes a ciertos niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo»¹¹.

Lo anterior hace referencia a las etapas y trámites que deben seguirse a fin de llevar a cabo los actos administrativos a través de los cuales se declaran equiparables entre sí, estudios efectuados dentro del sistema educativo nacional, el otorgamiento de validez oficial a estudios efectuados fuera del sistema educativo nacional, así como los procedimientos y requisitos que deben seguir los particulares a fin de obtener la acreditación de conocimientos que se corresponden a cierto nivel educativo, adquiridos en forma autodidacta y/o vía de la experiencia laboral.

Por su parte, el *Título Segundo* señala los:

«Lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios»¹².

Es, por tanto, el *Título Segundo* donde se especifican las características, condiciones y procedimientos que se requieren cumplir a fin de obtener la revalidación o la equivalencia de estudios.

¹¹ **Diario Oficial de la Federación.**, 30 de octubre de 2000., página 12.

¹² **Diario Oficial de la Federación.**, 30 de octubre de 2000., página 14.

Lo que a continuación se plasma hace referencia a la Educación Superior, aunque es importante recalcar que existen disposiciones específicas para la Educación Primaria y Secundaria, para la Educación Media Superior; así como para la Educación Normal.

En lo asentado en el *Título Segundo*, referente a las revalidaciones totales de tipo superior (exceptuando a la educación normal) se estipuló que para otorgar la revalidación total o por nivel completo de tipo superior, se requiere que los estudios acreditados y concluidos en el extranjero sean equiparables, al menos en un 75%, a los estudios existentes dentro del sistema educativo nacional.

En lo concerniente a la revalidación parcial de tipo superior (exceptuando a la educación normal) se determinó que si del análisis de la solicitud de revalidación se desprende que los estudios no se equiparan (al menos en un 75% a los estudios existentes dentro del sistema educativo nacional), se otorgará revalidación parcial. Pudiéndose cursar, por parte del interesado, las asignaturas restantes en cualquier institución de educación superior pública o privada.

Acerca de la evaluación de conocimientos de tipo superior (excepto Educación Normal) se resolvió lo siguiente: El interesado con dictamen de revalidación parcial de tipo superior podrá optar por sujetarse a una evaluación global que le permita acreditar que posee los conocimientos suficientes para obtener una resolución de revalidación por nivel completo. Y de no acreditar la evaluación, podrá ser sujeto a una nueva y última evaluación global que, de no acreditarla, el interesado se sujetará a lo dispuesto en la resolución de revalidación parcial previamente obtenida (hasta el 30 de noviembre de 2004 se han otorgado 12 oficios de revalidación bajo esta modalidad).

El *Título Tercero* hace referencia a:

«Procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos que correspondan a un cierto nivel educativo o grado escolar, adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo»¹³.

Mediante este *Título*, el procedimiento general ha seguir, para la acreditación de conocimientos, los requisitos que deben cumplirse, los documentos que necesitan presentarse, las evaluaciones a efectuarse, entre otros puntos (como la improcedencia y revocación que pudiese proceder).

Lo anterior constituyó la base legal con la que surgió el **Acuerdo 286**, y que apareció publicado en el **Diario Oficial de la Federación**, con fecha del 30 de octubre de 2000, y en fecha 6 de noviembre del año 2000.

REQUISITOS QUE DEBEN CUMPLIR LOS INTERESADOS

Los interesados en acreditar conocimientos, conforme a los lineamientos que estipula el **Acuerdo 286** –independientemente del nivel educativo que tengan– deberán cubrir, íntegramente, los siguientes requisitos:

- Tener 15 o más años de edad.
- Formular la solicitud correspondiente ante la autoridad educativa respectiva.
- Aprobar las evaluaciones con los puntajes que se determinen.
- Cubrir adicionales requisitos e información, de acuerdo a las disposiciones que resulten aplicables.

¹³ **Diario Oficial de la Federación**., 30 de octubre de 2000., página 23.

Los anteriores requerimientos son generales para todos los niveles educativos, además de ellos, existen obligaciones adicionales según las convocatorias concretas.

Para el nivel superior los requisitos son:

- Tener 30 años o más.
- Contar con cinco años de experiencia laboral en la licenciatura que se desea acreditar.
- En caso de tener estudios formales en la licenciatura que se pretende acreditar, se deberán tener cinco años o más de haber interrumpido los estudios profesionales.
- Ser de nacionalidad mexicana.
- Presentar solicitud por escrito, en el formato que será entregado por la Secretaría de Educación Pública.

Acompañarán la solicitud, los siguientes documentos:

- Original y copia del acta de nacimiento.
- Original y copia del certificado de bachillerato.
- ***Currículum vitae*** sintético con soporte documental.
- Original y copia de una identificación oficial con fotografía.

Si el interesado cumple con los anteriores requisitos se le otorga un oficio, denominado «acuerdo de admisión», donde se estipula que puede iniciar su proceso de evaluación.

Es importante mencionar que el 30 de julio de 2003, en el **Diario Oficial de la Federación**, se publicó el **Acuerdo número 328**, el cual modifica el diverso **Acuerdo 286**. Entre las modificaciones fundamentales se halla la exigencia de cubrir, por lo menos, el porcentaje de créditos según el perfil profesional que se marca en la siguiente tabla:

TABLA 1

50%	60%	70%
Comercio y Negocios Internacionales Mercadotecnia Pedagogía Ciencias de la Educación Turismo	Administración Informática Psicología	Actuaría Ciencias Farmacéuticas QFB Ingeniería Agronómica Ingeniería Civil Ingeniería Eléctrica Ingeniería electrónica Ingeniería Industrial Ingeniería Mecánica Ingeniería Mecánica y Eléctrica Ingeniería Química Medicina General Odontología Enfermería Derecho Contaduría Médico Veterinario y Zootecnista

En caso de que el interesado no cubra el porcentaje establecido o que haya adquirido conocimientos en forma autodidacta –con excepción de las áreas de la salud– podrá acceder al proceso de evaluación siempre y cuando el Colegio de profesionistas del área emita una opinión favorable a fin de iniciar el proceso de evaluación ¹⁴.

El proceso de evaluación lo lleva a cabo la entidad designada por la SEP e integra distintas evaluaciones globales; en caso de ser acreditadas satisfactoriamente, se procede a la expedición del título y cédula profesional respectiva por parte de la SEP.

¹⁴ **Diario Oficial de la Federación.**, 30 de julio de 2003., Segunda Sección., páginas 42-46.

PROCEDIMIENTO DEL ACUERDO 286 PARA EL NIVEL SUPERIOR

Los pasos que debe realizar el interesado para intentar acreditar una determinada licenciatura conforme a los lineamientos del **Acuerdo 286** son:

- Consultar los requisitos y características del procedimiento de acreditación.
- Formular una solicitud ante la autoridad educativa respectiva (pudiendo ser la DGAIR o la representación estatal de la SEP en la localidad).

La autoridad educativa evaluará la solicitud y, si es el caso, otorgará un acuerdo de admisión del trámite e informará al interesado y a la institución evaluadora. El interesado se presentará en la institución evaluadora a fin de recibir orientación sobre el proceso. Esta institución aplicará las evaluaciones pertinentes y remitirá el dictamen correspondiente a la autoridad educativa.

En caso de ser satisfactorio el resultado del proceso de evaluación, el interesado efectuará los trámites necesarios a fin de obtener el título y la cédula profesional respectiva ante la autoridad educativa.

CONVENIO DE COLABORACIÓN SEP-CENEVAL, REFERENTE AL ACUERDO 286

La Secretaría de Educación Pública firmó un convenio de colaboración con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C., a fin de coordinar esfuerzos para efectuar las evaluaciones de los niveles medio superior y superior referidas en el **Acuerdo 286**, a partir de ese momento (entre los meses de diciembre de 2000 y febrero de 2001), los diversos Consejos Técnicos de los EGEL del CENEVAL se dedicaron a trabajar a fin de diseñar los procedimientos de evaluación correspondientes iniciándose, en diciembre de 2000, la atención de sustentantes en un nuevo departamento dentro del CENEVAL.

INSTRUMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN CONFORME AL ACUERDO 286

A solicitud de la SEP y de forma piloto, se realizó un primer examen de administración, a fin de identificar si el EGEL y una entrevista oral sobre la actividad laboral eran los únicos elementos a tomar en cuenta en el proceso de evaluación. El examen escrito se realizó el día 24 y el oral el 27 de noviembre de 2000, resultando aprobado el sustentante.

Ante esta experiencia se decidió diseñar los procedimientos de evaluación para todas las licenciaturas que el CENEVAL acreditaría con base al convenio firmado. Dichos procesos quedaron conformados con una serie de evaluaciones (teóricas, orales y/o prácticas).

Las carreras que actualmente se acreditan dentro del **Acuerdo 286** son:

1. Administración.
2. Ciencias de la Educación.
3. Ciencias Farmacéuticas.
4. Comercio y Negocios Internacionales.
5. Contaduría.
6. Derecho.
7. Enfermería Licenciatura.
8. Enfermería Técnico Medio Superior.
9. Informática y Computación.
10. Ingeniería Agronómica.
11. Ingeniería Civil.
12. Ingeniería Eléctrica.
13. Ingeniería Electrónica.
14. Ingeniería Industrial.
15. Ingeniería Mecánica.
16. Ingeniería Mecánica-Eléctrica.
17. Ingeniería Química.
18. Medicina General.
19. Medicina Veterinaria y Zootecnia.
20. Mercadotecnia.

21. Odontología.
22. Pedagogía.
23. Psicología.
24. Turismo.

En lo general, el proceso implica obtener el acuerdo de admisión por parte de la SEP (DGAIR), a fin de entablar contacto con la institución evaluadora. En caso de ser el CENEVAL, el sustentante deberá seguir los siguientes pasos:

- Asistir a una sesión de orientación donde se le expondrán las condiciones y características del proceso de evaluación.
- Registrarse y sustentar el correspondiente Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL).
- Entregar una serie de documentos (desde el *currículum* y la correspondiente documentación que lo soporte, hasta la presentación de un trabajo escrito).
- Sustentar una evaluación ante sinodales, consistente en una entrevista sobre su desarrollo y experiencia laboral, la exposición y réplica del trabajo escrito y la presentación de un examen oral. Es importante señalar que en los exámenes de las áreas de la salud y de las ingenierías y tecnologías, se requiere sustentar por lo menos un examen práctico, clínico o teórico-práctico.

En caso de obtener un resultado aprobatorio en el proceso de evaluación, el interesado tramitará, ante la SEP, la expedición del título y cédula profesional respectiva.

A continuación, se presentan cuatro ejemplos de los procedimientos que deben llevar a cabo los interesados en acreditar alguna licenciatura por medio del **Acuerdo 286**, definidos y autorizados por los Consejos Técnicos de los EGEL del CENEVAL:

TABLA 2

ÁREA	CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN
Ciencias Sociales, Humanidades y Económico Administrativas	Sustentación del Examen General para el Egreso de la Licenciatura. Elaboración de un trabajo por escrito. Entrevista ante sinodales. Sustentación de un examen oral ante sinodales.
Ciencias de la Salud	Sustentación del Examen General para el Egreso de la Licenciatura. Entrevista ante sinodales. Sustentación de un examen oral ante sinodales. Elaboración de un trabajo por escrito. Sustentación de un examen práctico ante sinodales.
Ingenierías y Tecnológicas	Sustentación del Examen General para el Egreso de la Licenciatura. Entrevista ante sinodales. Elaboración de un trabajo por escrito. Sustentación de un examen teórico-práctico ante sinodales.

Para el desarrollo de cada proceso de evaluación, se decidió proponer un proceso sencillo en su lógica pero que cumpliera la necesidad de evaluar pertinentemente conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

INSTRUMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN CONFORME AL ACUERDO 286

Los procedimientos de evaluación aplicables al **Acuerdo 286** para el nivel de licenciatura, dan inicio con la aplicación del EGEL correspondiente; dichos exámenes fueron desarrollados por Consejos Técnicos, integrados por profesionales y representantes de las instituciones educativas de nivel superior más importantes del país, a fin de contar con los conocimientos de expertos involucrados en la formación profesional de los licenciados de dichas licenciaturas.

Las actividades realizadas en los Consejos han tenido como fin el diseño y la definición de criterios, indicadores, estándares y procedimientos a seguir en cada proceso de evaluación para la acreditación de conocimientos de la licenciatura respectiva, conforme a los lineamientos que se establecen en el **Acuerdo 286** de la Secretaría de Educación Pública.

El análisis de los planes y programas de estudio vigentes que ofrecen las diversas instituciones educativas, así como la determinación de los elementos indispensables, características, actitudes, valores, destrezas y conocimientos con que debe contar un egresado de determinada licenciatura, fueron actividades fundamentales realizadas por los Consejos Técnicos a fin de determinar el mecanismo que apreciara, de la mejor manera posible, el grado en que un sustentante satisface los requerimientos definidos y aceptados para lograr la acreditación.

Los exámenes se estructuran sobre la base de los planes y programas de estudio vigentes en el ámbito nacional, organizados en áreas específicas para determinar los conocimientos y habilidades que todo egresado del nivel licenciatura debe poseer al término de sus estudios profesionales.

Los Consejos Técnicos han desarrollado una «guía de estudio», específica para cada una de las licenciaturas, diseñadas para orientar, aconsejar y asesorar al sustentante en todo aquello que contribuya a lograr su óptimo desempeño en el examen. Incluye información respecto a la estructura y

composición del examen; las áreas, temas y subtemas que lo integran; indicaciones y consejos para presentarlo, así como ejemplos de preguntas parecidas a las que lo conforman.

La utilización de la guía permite al sustentante disminuir las probabilidades de incurrir en equivocaciones y errores de interpretación o apreciación mientras resuelve el examen, ayudando con ello a aprovechar su máxima capacidad en la demostración del nivel de posesión de los conocimientos.

POBLACIÓN INSCRITA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN

La población atendida dentro del **Acuerdo 286** es muy heterogénea. Son muchas las razones para explicar dicha diversidad: desde el factor económico hasta el nivel educativo alcanzado por los sustentantes.

La diversidad de la población atendida dentro del **Acuerdo 286**, da muestras del deseo de ampliar las opciones educativas que guían al proceso. El posibilitar el cauce de las aspiraciones y exigencias de la sociedad, permite incrementar la inteligencia colectiva del país, eleva la capacidad de la población para desempeñarse mejor en el ámbito laboral, lo que a su vez redonda en el desarrollo nacional.

La siguiente tabla muestra la distribución de los sustentantes del **Acuerdo 286** a nivel licenciatura, hasta el 30 de noviembre de 2004. La columna «Admitidos SEP», se refiere a aquéllos interesados en acreditar una determinada licenciatura y que han cubierto los prerrequisitos necesarios para iniciar el proceso de evaluación, además de haber obtenido el acuerdo de admisión otorgado por la SEP. Dentro del grupo de datos incluidos en «Presentación del EGEL» se exponen la totalidad de sustentantes que han presentado el EGEL. En las columnas designadas como «Suficientes» y «Sobresalientes» se muestran la totalidad de exámenes orales presentados por licenciatura y que han obtenido un dictamen aprobatorio en el proceso de evaluación.

TABLA 3

LICENCIATURA	ADMITIDOS SEP	PRESENTACIÓN DEL EGEL	SUFICIENTE	SOBRESALIENTE
Actuaría	19	0	0	0
Administración	969	416	114	3
Ciencias Agronómicas	101	22	0	0
Ciencias Farmacéuticas	197	103	8	0
Comercio y Negocios Internacionales	17	9	3	0
Contaduría	923	389	60	1
Derecho	1331	711	119	3
Informática-Computación	515	205	23	1
Ingeniería Civil	276	101	7	0
Ingeniería Eléctrica	101	40	2	0
Ingeniería Electrónica	131	52	2	0
Ingeniería Industrial	256	116	7	0
Ingeniería Mecánica	67	31	1	0
Ingeniería Mecánica-Eléctrica	58	32	1	0
Ingeniería Química	86	48	0	0
Licenciatura en Enfermería	139	54	6	0
Medicina General	202	133	1	0
Medicina Veterinaria y Zootécnica	77	6	0	0
Mercadotecnia	25	8	1	0
Odontología	117	38	0	0
Pedagogía	1793	560	108	0
Psicología	378	148	54	11
Técnico en Enfermería	383	70	9	0
Turismo (Gestión Empresarial)	68	6	2	0
Turismo (Planeación y Desarrollo)		1	0	0
TOTAL	8229	3299	528	19

Los sustentantes del *Acuerdo* buscan concretar legítimas aspiraciones; el titularse representa no desperdiciar todos los esfuerzos y recursos familiares destinados a la consecución de los estudios que efectuaron.

EL VALOR DE LA PRÁCTICA Y LA AUTOFORMACIÓN

Lo realmente relevante dentro del **Acuerdo** son los individuos detrás de los números presentados. Es significativa la propuesta pedagógica del **Acuerdo 286** por la población a la que dirige su actividad, propuesta fundamentada en los aprendizajes basados en la actividad del sujeto que construye progresivamente el conocimiento.

En el proceso del **Acuerdo**, se hace referencia obligada a temas de equidad (oferta educativa y condiciones), calidad (en función de la satisfacción de los usuarios o beneficiarios del proceso), globalización (en función de nuevos propósitos educativos más relacionados con el logro de habilidades y competencias que permitan a cualquier sujeto, miembro de la sociedad, adaptarse o modificarla), entre otros.

Su puesta en marcha obliga a tomar conciencia que flexibilizar el sistema educativo es imperioso dada la necesidad de que las personas puedan adquirir e incorporar continuamente nuevos saberes; es decir, se ha hecho obligatorio generar y reconocer nuevas formas de aprendizaje, diferentes a los tradicionales modelos escolarizados. Posibilitar el reconocimiento de aquellas competencias profesionales, adquiridas en lugares ajenos a instituciones educativas, es un requisito vital en sociedades que poseen esquemas de producción que demandan una incorporación constante de nuevos saberes.

El **Acuerdo 286** representa una innovación en los procesos de evaluación educativa y los proyectos pedagógicos del país e, incluso, en el ámbito mundial. Su importancia se manifiesta al ofrecer a las personas el poder hacerse acreedoras a un título o certificado.

La posibilidad de acreditar un determinado nivel educativo a través de procesos como los que marca el **Acuerdo 286**, supera ampliamente las expectativas planteadas originalmente. Lo cual no indica que sea una vía fácil o rápida de obtener grados académicos. Únicamente quienes poseen las actitudes, valores, destrezas y conocimientos que se

corresponden a determinado nivel o perfil, se encuentran en posibilidad de acreditar los procesos de evaluación.

La implementación del **Acuerdo 286** generó polémica en algunos sectores; polémica más política que académica. Si se confronta la formación académica con la formación práctica, nos hallaremos frente a elementos que no son antagónicos en su naturaleza, antes bien, son complementarios.

Los recintos educativos tienen como meta lograr los aprendizajes necesarios para el ejercicio de determinada profesión en el estudiantado –aprendizajes que van más lejos de los saberes teóricos y que son saberes susceptibles de adquirirse por medios no necesariamente escolares–. Por su parte, y de manera similar, la formación de los estudiantes en las instituciones de educación, se realiza en una buena medida enfrentándose al quehacer práctico, es decir: se aprende «haciendo».

Es claro que todo proceso emergente es factible de mejora. Esta visión es compartida por quienes participamos en la instrumentación del **Acuerdo 286**: el desarrollo de metodologías más funcionales es una búsqueda constante a fin de proporcionar servicio oportuno, ágil y eficiente a los sustentantes; así como para garantizar que quien ostente un título del **Acuerdo 286** cumpla con el perfil idóneo de su disciplina.

El **Acuerdo 286** ha permitido obtener o conservar empleos; ha favorecido expectativas personales y ha representado la satisfacción de muchas familias por la obtención de un título. ●

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES., **Anuario Estadístico de la ANUIES.**, México., 2000.
- BARTOLUCCI INCICO, Jorge., **Desigualdad social, educación superior y sociología en México.**, México., Centro de Estudios Sobre la Universidad., UNAM., 1994., 154 págs.
- CENEVAL., **Acerca del CENEVAL y los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura.**, México., 1998., 132 págs.
- CENEVAL., **Perfil del CENEVAL.**, (Folleto)., México., 16 págs.
- CUELI, José (coordinador)., **Valores y metas de la Educación en México.**, México., Ediciones de la Jornada., Serie Papeles de Educación., 1990., 165 págs.
- Diario Oficial de la Federación.**, México., 30 de julio de 2003.
- Diario Oficial de la Federación.**, México., 30 de octubre de 2000.
- «Evaluación, acreditación y certificación», en **Paedagogium, Revista Mexicana de Educación y Desarrollo.**, Año II., Número 4., Julio-diciembre 2001., México., 33 págs.
- INEGI., **Resultados Definitivos del XIII Censo General de Población y Vivienda 2000.**,
- MUÑOZ GARCÍA, Humberto., **Los valores educativos y el empleo en México.**, México., Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias e Instituto de Investigaciones Sociales., UNAM., 1996., 165 págs.
- [<http://www.geocities.com/Athens/Troy/8772/ley1973.html>].
- [<http://www.secodam.gob.mx/leyes/loapf2000.html>].
- [<http://www.secodam.gob.mx/leyes/loapf2000.html>].
- [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2256_ley_general_de_educal].
- [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2256_ley_general_de_educal].

EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Rosa Monzó Arévalo

RESUMEN

Cuando se logra comprender la trascendencia personal, profesional y social, la temática de *competencias* se acepta incondicionalmente. Es innegable que ante la novedad de la *Educación Basada en Competencias*, surjan diversas interpretaciones. Es necesario estudiar y analizar sus implicaciones y, así, generar propuestas de esclarecimiento en su aspecto teórico y operativo.

El objetivo general de este escrito es mostrar qué se entiende por competencia, para que ésta pueda ser evaluada adecuadamente, teniendo como objetivos particulares:

1. Definir el término competencia.
2. Delimitar claramente el marco de competencias y la educación sustentada en éstas.
3. Reflejar la importancia de la evaluación basada en competencias.

INTRODUCCIÓN

Debido al gran desarrollo industrial, al acelerado avance tecnológico, a la globalización de los mercados y a los nuevos esquemas de organización de la producción y la gestión del trabajo en el ámbito internacional, se están generando cambios fundamentales tanto en los sistemas institucionales de la formación y capacitación, como en la orientación y contenido de programas de estudio, así como en los métodos de enseñanza y evaluación de sus resultados. Todo ello exige atender la necesidad urgente de elevar la competitividad y

productividad de empresas y trabajadores a niveles internacionales, pues éstos representan los recursos más importantes del país.

Es indispensable contar con programas que coordinen una serie de estrategias, organismos y acciones que vinculen, real y eficientemente, la oferta de planes y programas existentes en el sistema de educación superior, con los requerimientos y programas de capacitación de las empresas, para reconocer y certificar la experiencia y conocimiento de los estudiantes y trabajadores. La globalización y el avance tecnológico no sólo significan cambios en las ocupaciones, producción y comercio, también demandan mayor flexibilidad y adaptación de la educación y formación de recursos humanos a las nuevas condiciones socioeconómicas.

I. EL TÉRMINO DE COMPETENCIA

Desde principios del siglo XX, los diccionarios –y en particular el **Diccionario de la Real Academia Española**–, ya incluyen en su léxico el término *competencia*, entendida como aptitud o facultad. La Real Academia Española da a *aptitud* la acepción de capacidad o disposición para el buen desempeño de una actividad. En la actualidad, el término competencia posee diversos significados, dependiendo del diccionario y/o del campo de conocimiento que se trate; se entiende como actitud, aptitud, habilidad, comportamiento y capacidad. No existe un consenso al respecto.

La llamada competencia –**competency**, en inglés– de ninguna manera se traduce, en la práctica educativa, en una lista de tareas vocacionales independientes, particulares y discretas (enfoque conductista), como tampoco en una breve serie de competencias genéricas (enfoque genérico). Ambas categorías atomizan el **currículum** y escinden la riqueza de la práctica profesional.

Por el contrario, al tomar en cuenta las dimensiones relacionales, holísticas e integrales (enfoque integrado; Heywood

L.,1993: 2), la competencia se presenta de manera compleja y dinámica como la combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores, habilidades, roles y responsabilidades) que:

1. Permiten una descripción de la acción, en cuanto la persona busca realizarla como un tipo particular de actividad.
2. Permiten desempeñarse en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio.
3. Proporcionan la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones, al ubicarse en contextos y escenarios concretos.
4. Integran y relacionan contextos específicos y tareas fundamentales que, como «acciones intencionales», son una parte central de la práctica de la profesión.
5. Como claves de un desempeño competente, rescatan la Ética y los valores: el contexto y el hecho que posibilitan que un alumno entrenado sea competente de diferentes maneras.

Es importante aclarar dos términos que generalmente se entienden como sinónimos, pues es necesario reafirmar que se trata de dos aspectos distintos: los términos «habilidades» y «competencias». *Habilidad* es usada para designar la capacidad de realizar actos motores o cognoscitivos complejos con facilidad, precisión y adaptabilidad para cambiar las condiciones; *competencia*, abarca un sistema complejo de acciones que incluyen las habilidades cognoscitivas, actitudes y otros componentes no cognoscitivos. Cada competencia está formada por una combinación de conocimientos interrelacionados y habilidades prácticas, conocimientos (incluyendo conocimiento tácito), motivación, orientación, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que, juntos, logran una acción o actividad efectiva.

No obstante, las habilidades cognoscitivas y el conocimiento básico son elementos críticos. Es importante no quitar

la atención a estos componentes de la competencia, pero habrá que incluir otros aspectos como la motivación y la orientación. Las competencias se manifiestan (o se observan) en las acciones que cada individuo emprende ante una situación o contexto en particular. Éstas no existen internamente o independientemente de una acción. Este concepto es holístico en el sentido de que integra y relaciona demandas externas, cualidades individuales (incluyendo Ética y valores) y un contenido temático, como elementos esenciales para un desempeño competente (OCDE, 2002: 5, 7 y 8).

Por otra parte, en la empresa competitiva, las competencias básicas son consideradas como condición de adaptabilidad. Se entienden como sustento de todo saber productivo y de todas las capacidades de adaptabilidad creativa.

En el mundo productivo –en grandes empresas y muchos países, particularmente de la organización de países para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE)–, se considera que las competencias influyen, de manera importante, en el desempeño laboral y en la competitividad de las empresas; no sólo las competencias genéricas y específicas, sino también las básicas (lectura, escritura, redacción, Matemáticas, etcétera). El interés por las competencias básicas surgió cuando los empresarios se percataron de que los trabajadores que no cuentan con ellas difícilmente aprovechan la capacitación en competencias específicas (aquéllas relacionadas con un puesto estipulado o con una línea determinada de puestos, e incluso con una rama industrial o de servicios), pues éstas se asocian a los conocimientos técnicos (Tinoco, M., 2001: 32) y son consideradas centrales para la producción de bienes y servicios en un mundo globalizado y altamente competitivo.

Es necesario precisar los puntos de divergencia y de convergencia, tanto conceptuales como operativos. En primer lugar, en términos conceptuales, sería conveniente la aceptación más amplia, referida a la integración de *conocimientos (saber)*, *habilidades (saber hacer)*, *actitudes (querer hacer)* y

aptitudes (poder hacer), en el desarrollo de las actividades de la vida en general. Sin embargo, habrá que delimitar una definición operacional diferenciada, de acuerdo a su campo de aplicación.

Se concluye que, a partir del proceso de investigación del conocimiento y de la experiencia adquirida, las competencias para la vida se conciben como un procedimiento de apropiación singular y de creación personal, donde se combinan: el conocimiento formal y no formal; el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas; y las competencias académicas como un tipo de expresión (comunicación oral y escrita, identificación de información, interpretación y clasificación) que posibilita colaborar y participar en el desarrollo de tareas enfocadas a la maduración del individuo. Éstas son consideradas habilidades esenciales para el trabajo efectivo en los campos académicos y competencias laborales que integran el conocimiento, habilidades, actitudes y aptitudes en el desarrollo de las actividades de la vida en general. Aunque se ratifica y reitera que el término competencia es mucho más amplio y se aplica desde el ámbito laboral hasta universos más integrales.

II. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (EBC)

En este panorama de transición vertiginosa para la educación técnica y tecnológica del nivel medio superior, se presentan, en el ámbito de la formación profesional universitaria, procesos de cambio interesantes e inquietantes. Incluso, puede señalarse que se trata de una reconversión de la formación profesional dentro de los amplios procesos de reconversión industrial; esto último compromete a la institución universitaria con el desarrollo científico y tecnológico que demanda el sector productivo nacional y la escena mundial. Así, aspectos tales como la importancia de la productividad de los procesos educativos, la diversificación y diferenciación de la oferta de educación tecnológica superior, o bien la comparación

con base en catálogos de estándares internacionales sobre competencias profesionales, para una optimización demostrable de los recursos de base científico-tecnológica, representan la evidencia indudable del avance en este terreno.

De entrada, parecería que la EBC vino a destacar la necesidad de afianzar el enlace entre el sector productivo y la institución universitaria. Sin embargo, un análisis más detallado –de los documentos sobre la situación mundial de la educación superior, el papel de la investigación y el desarrollo tecnológico, y las instituciones y centros de educación superior, además de las propuestas y recomendaciones de los organismos internacionales, en este sentido, a los países en desarrollo–, evidencia la implantación sesgada de esta tendencia educativo-económica. Desde esta lógica, se vive entonces el tránsito de la formación universitaria académico-profesional –que tradicionalmente ha caracterizado a las universidades e instituciones de educación superior–, hacia la llamada formación polivalente, el *know-how* basado en una cultura de calidad, productividad, creatividad, flexibilidad, capacidad de investigación, integración y organización, en suma, de la súper-especialización.

Para una formación más amplia, que genere la posibilidad de adaptarse a la evolución futura de la oferta de empleo, se requiere más bien de una investigación que trascienda los cambios del mercado a corto plazo, identificando los elementos permanentes característicos de campos profesionales más vastos.

La EBC, lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, posee ventajas probadas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo, proporcionando un valor agregado considerable, y abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas (Álvarez, L., 2000: 27).

La EBC, a través de la educación general, logra que un amplio número de personas asimile capacidades de orden

superior –capacidades altamente críticas y estratégicas– que les permiten competir con más equidad en este mundo globalizado y, así, puedan acercarse a la fuerza laboral, equipadas en una forma cualitativamente diferente. En efecto, sin estas competencias, un gran número de personas se quedaría marginado de la fuerza laboral o de un plan de superación efectivo, volviendo a quedar la formación altamente estratégica y crítica en grupos privilegiados.

La EBC permite vincular, eficientemente, los sectores académico y laboral mediante tres factores clave:

1. Estándares ocupacionales.
2. ***Currículum*** de educación profesional.
3. Implementación de normas de competencia basadas en programas de educación profesional.

La EBC permite observar y evaluar, más de cerca que en el pasado, los propósitos concretos de la enseñanza. Su foco de atención reside primordialmente en el dominio de lo aprendido y en el resultado del aprendizaje, a partir de la integración que hace la persona, de conocimientos, valores, juicios, roles y responsabilidades, además de las habilidades y su puesta en práctica (Vessuri, H., 1998: 421).

En el caso de la EBC en el nivel superior, y atendiendo al concepto de «competencia» –entendida como el potencial que deriva en un comportamiento integral y se orienta hacia una formación también integral de los sujetos para la ciudadanía y la productividad–, puede afirmarse que las competencias de acción profesional estarán imbricadas con diversas competencias técnicas, académicas, sociales y culturales. Para la formación profesional universitaria, el desarrollo de competencias académico-profesionales es más complejo aún.

La formación de los profesionales deberá descansar en: la incorporación de mayores niveles de conocimiento; fomento del trabajo en equipo; capacidad de interacción simbólica; amplio conocimiento del proceso productivo; desarrollo de

un pensamiento innovador y anticipatorio; y la construcción de mentalidades críticas y propositivas. Asimismo, deberá asegurar la constitución de equipos de trabajadores del conocimiento de altísimo nivel, a partir de mecanismos que vinculen los distintos sectores que componen la sociedad civil con las universidades y los centros de investigación.

De ahí que, en la construcción de un nuevo proyecto formativo, las competencias hubieren de asegurar el desarrollo de las estrategias necesarias en y para el desempeño profesional, toda vez que se sustenten en una metodología de perfeccionamiento que vincule aspectos teóricos, técnicos y prácticos. Su adquisición dependerá de procesos formativos a mediano y largo plazos, con relación a parámetros o modelos definidos, de acuerdo con un análisis profundo –tanto de las relaciones entre formación, educación y empleo, en el contexto nacional, como de las nuevas diversificaciones disciplinarias del trabajo intelectual–, en una especie de matriz de problemas y disciplinas cuyos resultados han generado nuevas ramas del conocimiento científico.

De manera simultánea, diversos aspectos habrán de analizarse detenidamente al replantear rubros como el diseño y desarrollo curricular flexible, que prevean: el vínculo entre lo general y lo aplicado; las modalidades educativas (escolarizada, abierta y a distancia); las metodologías de enseñanza y las estrategias para el aprendizaje; los procedimientos de evaluación y acreditación; la formación, actualización y profesionalización de docentes; el contexto institucional; la infraestructura suficiente en tecnología de la información; la planeación y el financiamiento educativos, entre otros.

La EBC, se fundamenta en un *currículum* basado en las competencias, de forma integral, y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, abordados de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos, apoyado en tutorías.

La tarea de las instituciones de educación superior no es únicamente lograr cuadros para el sector laboral; sus fines van más allá: detentan el compromiso de generar conocimientos, investigar, difundir y, además, sustentar una responsabilidad social.

III. EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni examinar. Paradójicamente, la evaluación se relaciona con actividades de calificar, medir, corregir, certificar, examinar de forma integral en el ámbito cognitivo, psicomotor y afectivo, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan, y los usos y fines a los que sirven.

Hoy, la función de la evaluación es reflejar las habilidades y conocimientos del alumno para que se desempeñe eficaz y eficientemente en el mundo del trabajo, tomando en cuenta cómo aprende y la vinculación del aprendizaje con la evaluación.

Al cambiar la sociedad de una edad industrial (en la que los conocimientos básicos se concentraban en la lectura y la Aritmética) a la era del conocimiento (donde es necesario tener acceso a la información, interpretarla, analizarla y utilizarla para tomar decisiones), se percibe la exigencia de que en la educación formal el estudiante desarrolle habilidades, aprenda a aplicarlas y construya las competencias que requerirá en el mundo del trabajo.

Necesitamos recuperar el sentido positivo de la evaluación y enfrentarnos a ella como una actividad que invita a seguir aprendiendo. Precisamos acercarnos a la evaluación con una actitud constructivista y convertirla, siempre y en todos los casos, en un modo de aprendizaje. Requerimos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa al servicio del saber y

de las personas que han aprendido, a partir también del saber hacer. Aprendemos de la evaluación. Su objetivo es lograr que, quien aprende y pone en práctica lo aprendido, utilice en sus evaluaciones los criterios destinados a justificar su propia evaluación (CONOCER: 1997: 30).

La evaluación se encuentra en el centro del método basado en competencias. La valoración toma un papel más significativo; ya que se convierte en una parte integral del proceso de aprendizaje, así como en un medio de evaluación. El efecto de los métodos basados en la competencia sobre las prácticas de la evaluación resulta muy importante.

Como regla general, en la evaluación basada en competencias, siempre debe intentarse seleccionar los métodos más directos y relacionados con el criterio de desempeño que se valora. Por otra parte, mientras menos evidencia exista sobre el efecto de la competencia, ésta será menos generalizable en el desempeño de otras tareas. En consecuencia, se recomienda utilizar una mezcla de métodos para proporcionar evidencia sobre la competencia.

Sin embargo, existirán circunstancias en las que el conocimiento se evalúa por sí mismo y no en relación con un desempeño específico. *Así, el contraste entre la evaluación basada en competencias y la evaluación tradicional en normas es evidente.* Mientras que la evaluación basada en competencias valora el desempeño de un individuo contra criterios preestablecidos, la evaluación que hace referencia a las normas de carácter estadístico, no de competencia laboral, se preocupa por comparar el desempeño de una persona con un grupo. Es preciso señalar las diferencias existentes entre estas formas de evaluación. La evaluación que hace referencia a la norma, siempre tiene criterios de desempeño implícitos; la evaluación de criterios basada en normas, no escapa a suposiciones de lo que es un desempeño normal. Cabe señalar que cada método de evaluación tiene sus propios problemas.

Los métodos utilizados para llevar a cabo una evaluación, de acuerdo con las modalidades basadas en normas, son similares a aquéllos aplicados en los métodos tradicionales; la diferencia estriba en su aplicación e interpretación (CONOCER 1998: 3).

Los métodos integrales buscan combinar conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética en la evaluación. La teoría y la práctica de diferentes disciplinas se combinan en una evaluación integrada u holística, caracterizada por:

- Orientarse a los problemas.
- Ser interdisciplinaria.
- Considerar la práctica.
- Cubrir grupos de competencia.
- Exigir habilidades analíticas.
- Combinar la teoría con la práctica.

CONCLUSIONES

El enfoque de competencias surge como respuesta a la necesidad de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación y la formación de recursos humanos, frente a la evolución de la tecnología, la producción y, en general, la sociedad, y elevar así el nivel de competitividad de las empresas, las instituciones educativas y las condiciones de vida y de trabajo de la población.

Para distintos países, la educación orientada por el concepto de competencias ha implicado iniciar procesos de reforma de sus sistemas de educación y capacitación. Para las empresas, en específico, ha significado modernizar las formas de capacitación de sus trabajadores adecuándolas a los cambios en la organización. Para las personas, supone adaptarse a nuevos perfiles ocupacionales, al trabajo en equipo y al desarrollo de nuevas competencias, mediante la adquisición y

actualización continua de conocimientos y habilidades que permitan un desempeño eficiente y de calidad, acorde a los requerimientos de los centros de trabajo. Existen por lo menos tres razones por las cuales la formación basada en competencias es importante:

1. Enfatiza y focaliza la valoración de los recursos humanos sobre el desarrollo económico-social.
2. Encuentra un punto de convergencia entre la educación y el empleo.
3. El enfoque de competencias se adapta a las necesidades del cambio. Es un concepto dinámico que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, enfrentar el cambio y gestionarlo, anticipándose y preparándose para él.

El buen resultado del implemento y construcción de competencias radica en un marco efectivo, así como en la integración de conceptos esenciales, en las estrategias interactivas de aprendizaje y en métodos sólidos de evaluación.

Insistimos en lo racional y lo dinámico en la construcción del conocimiento, cuando éste tiene como referente el saber hacer. Sin embargo, el aprendizaje no es real cuando la persona no es consciente de que lo ha obtenido y de que puede aplicarlo en diferentes circunstancias y distintos contextos. En este sentido, puede mencionarse la emergencia de las competencias, refiriéndonos a la toma de conciencia de lo aprendido y a las posibilidades de su aplicación. Una competencia emerge y se desarrolla cuando la persona es consciente de los conocimientos, habilidades y actitudes que posee, así como del contexto donde son susceptibles de ser aplicados.

Las competencias contienen el potencial para convertirse en un plan efectivo tendiente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes: al conjuntar el sector académico y el sector empresarial, incluyen un lenguaje común para comprender y

describir los principales atributos inherentes a las mismas en los diferentes contextos.

Con las competencias y a través de su estudio, desempeño y evaluación, puede tenerse un marco conceptual de estándares que, con propósitos de evaluación, operen a lo largo de los sectores de la educación y de la capacitación.

Los beneficios que pueden obtenerse al integrar las competencias con los resultados del *currículum*, se hacen tangibles en la cohesión del aprendizaje constante que se extiende desde la escuela primaria y secundaria, pasando por la preparatoria y la Universidad, hasta llegar al entrenamiento y capacitación en los lugares de trabajo, culminando en la educación continua.

La calidad del aprendizaje –contemplada en diferentes sectores tales como escuela, Universidad, lugares de trabajo y bajo el enfoque de educación basada en competencias–, surge como una función de la aplicación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes, roles y reflexión sobre el aprendizaje.

La educación basada en competencias no contempla la demolición de los enfoques educativos vigentes en las instituciones educativas; cree, confirma y sugiere que estas competencias pueden perfectamente ir integrándose en el *currículum* y en los programas de una manera progresiva, crítica y eficiente.

Más allá de los puntos polémicos y de las cuestiones políticas, la educación basada en competencias comporta un reto trascendente. Precisamos aceptarla e integrarla en nuestra cultura académica como un vigoroso instrumento para enriquecer el *currículum*, fortalecer el aprendizaje y, con ello, acortar las distancias que se han abierto entre la educación universitaria y la práctica profesional. ●

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, L., «La Educación Basada en Competencias: implicaciones, retos, perspectivas», en **Didac.**, 35., México., UIA., 2000.
- CONOCER., **Foro de Reflexión de Actitudes y Valores en la Norma Técnica de Competencia Laboral.**, México., Documento., 1997.
- CONOCER., **Desarrollo del Elemento de Competencia.**, México., Documento., 1998.
- HEYWOOD, L., **Guide Development of Competency Based Standards for Professions.**, [[rlu:www.minedu.fl.html](http://www.minedu.fl.html)], Australia Government Publishing Service., 1993.
- OCDE., **Definition and Selection of Competences. Theoretical and Conceptual Foundations.**, Directory for Education, Employment, Labour and Social Affairs., Documento., 2002.
- TINOCO, M., «Educación basada en competencias en el ámbito de la educación Superior», en **Didac.**, 37., México., UIA., 2001.
- VESSURI, H., «La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación», en **Revista Perspectivas.**, 107., vol. XXVIII., México., 1998.

MODELO PERSONALIZADO DE CALIDAD PARA UN CENTRO EDUCATIVO

Isabel Parés Gutiérrez

«Podemos encontrar escuelas de baja calidad dirigidas por buenos directores, pero resultaría muy difícil que un centro de alta calidad no estuviera liderado por un buen profesional».

Estruch

RESUMEN

En la actualidad, existe una amplia variedad de modelos de certificación de calidad enfocados a distintos ámbitos, sobre todo orientados al ámbito productivo; también es posible hallarlos para el sector educativo. Sin embargo, la gran mayoría se basan en los primeros y un número menor han sido ideados específicamente para centros escolares, basándose en una evaluación estandarizada y cuantitativa.

Ante esta perspectiva, se propone un modelo de certificación de la calidad educativa que, con base en una norma de calidad, derive en criterios estandarizados y criterios personalizados –que van de lo genérico a lo específico–, con indicadores cualitativos y cuantitativos para ambos casos. Los criterios estandarizados son aquéllos aplicables a toda institución educativa; los personalizados hacen referencia a cómo la filosofía organizacional baña los ámbitos del centro escolar y permite incluir proyectos propios de la institución certificada.

INTRODUCCIÓN

En una primera aproximación, este escrito busca apoyar los procesos de mejora en los centros educativos, aclarando algunos conceptos que resultan indispensables para alcanzar niveles de excelencia educativa.

Hoy día se viven, a cada minuto, procesos de apertura e intercambio fomentados por la globalización que ha abierto las fronteras, no sólo de productos y servicios, sino también de información. Este fenómeno mundial expone, a cualquier organización, a ser evaluada; mostrar sus niveles de eficacia y eficiencia; informar cómo lleva a cabo sus procesos y qué resultados obtiene.

Las escuelas no están fuera de este fenómeno. Se han internacionalizado cada vez más, percibiendo la necesidad de implementar nuevos modelos de enseñanza, y se les han exigido mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos. Claro está que la competitividad del centro escolar es aspecto fundamental para su supervivencia.

Han surgido varios modelos que buscan asegurar la calidad ofrecida por los centros escolares. A pesar de sus peculiaridades, se reconoce que un buen modelo de calidad educativa deberá basarse en la reflexión-acción del trabajo cotidiano para, posteriormente, aplicarlo a los conceptos que conforman una tríada fundamental de calidad: evaluación-acreditación-certificación.

Para entender la cultura de calidad, hoy tan difundida en el ámbito mundial, es necesario tener claros los conceptos de la tríada de calidad. A continuación se explicarán sus distintas acepciones.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

En este trabajo, se entiende por *evaluación* el proceso de valoración que promueve la mejora mediante la detección de fortalezas y debilidades que ayuden a la toma de decisiones asertivas y al perfeccionamiento del propio proceso

educativo. Dentro de este proceso de evaluación, se considera la *acreditación* como haber verificado el logro de los criterios y estándares de calidad previamente establecidos. Cabe aclarar que no es posible hacer referencia a la acreditación si no se lleva a cabo dentro del contexto de la evaluación. Finalizado este paso, se obtiene la *certificación*, que consiste en otorgar un reconocimiento por haber acreditado los distintos ámbitos de calidad que fueron evaluados por un organismo evaluador externo.

Hoy, las instituciones educativas se encuentran bajo la presión de demostrar su efectividad, por lo cual se han desarrollado distintos modelos a fin de evaluar si las instituciones educativas cumplen, o no, niveles de calidad.

Evaluación y calidad son dos términos clave que deben aclararse para participar en cualquier proyecto enfocado a la calidad. Por ello se explicarán ambos términos.

Es frecuente la confusión entre *medición* y *evaluación*. *La medición consiste en asignar puntajes al rendimiento del estudiante*: es simplemente un mecanismo útil para el proceso de evaluación educativa. Debe quedar claro que no es un fin en sí misma. Pero es la medición, la calificación, a lo que se reduce frecuentemente la evaluación, quedando así incompleto el proceso.

Pero más que la mera calificación, *interesa la valoración del aprendizaje*; es decir, la interpretación de esos puntajes para evaluar cómo va aprendiendo el estudiante. *Lo cuantitativo es importante, pero sólo debe considerarse como un insumo de la evaluación*; ésta involucra conceptualmente al término medición y tiene un significado de mayor amplitud (Kenneth, 2000: 22).

Es frecuente encontrar centros educativos que, buscando elevar los niveles de calidad, compran recursos novedosos, remodelan sus instalaciones, emplean herramientas tecnológicas, entre otras cosas. Esto puede coadyuvar, pero no es pieza clave de la calidad en los procesos y resultados educativos. En

pocas palabras, cantidad no implica necesariamente calidad; *calidad significa excelencia, ser integralmente mejor.*

Ahora bien, evaluar la calidad de la educación no debe limitarse, como hasta hoy, al campo de los conocimientos, sino que necesariamente debe comprender, por igual, estos tres campos: *conocimientos, procedimientos y actitudes* (Filmus, 1999: 79). También podría agregarse el desarrollo de las *aptitudes*. Esto no olvida que *la evaluación de las actitudes resulte mucho más compleja que la evaluación de conocimientos*, por ello, la urgencia de ampliar la visión educativa de la evaluación a las demás áreas de desarrollo.

Esto es: *se antepone la evaluación de la calidad como un mecanismo para medir los indicadores de calidad con la finalidad de lograr la mejora educativa.*

«Entender lo que supone evaluar la calidad implica aceptar un significado para ambos términos que resulte coherente en un contexto cultural previamente definido. Los dos términos [evaluación y calidad] se prestan a múltiples interpretaciones y son, con frecuencia, utilizados de manera confusa para justificar, más que aclarar, los propios intereses o las argumentaciones técnicas de los agentes sociales» (Pérez Juste, 2001: 101).

En palabras de Schmelkes, la evaluación educativa es ahora una prioridad en América Latina. Los organismos internacionales de diverso tipo tienen diferencias entre ellos, incluso en sus políticas relativas a la evaluación educativa ¹. Asimismo, *la evaluación educativa no causa la calidad de la educación, pero sin evaluación educativa no puede existir calidad de la educación* (Ornelas, 2002: 163-164).

¹ Existen diversos tipos de organismos internacionales vinculados con la evaluación educativa y que tienen algo que decir acerca de la evaluación realizada o a realizar en América Latina. Los tipos identificados son: a) los ligados a la banca multilateral (como el Banco Mundial); b) los intergubernamentales de apoyo mutuo (como la OCDE); c) los intergubernamentales de asistencia técnica (como la UNESCO y la OED); y d) los no gubernamentales que agrupan centros de investigación (como la IEA).

Dadas estas premisas, a continuación se explicará el concepto de calidad aplicado al ámbito educativo.

EDUCACIÓN Y CALIDAD

Hablar de *calidad* resulta complejo por sus diversas interpretaciones y definiciones; aún más difícil de definir, es el término de *calidad educativa*, por involucrar a dos términos en un mismo concepto. El término calidad proviene del latín *qualitas* que significa cualidad. «Este vocablo ha tenido diversas connotaciones, que podemos sintetizar en tres: tradicional, modernizante y dialéctica» (Kenneth, 2000: 32).

Por tanto, *calidad* se refiere a cualidad, comúnmente empleada como sinónimo de bueno, excelente; por eso, en caso de no existir calidad es necesario recurrir a un adjetivo o adverbio que la califique («mala calidad», «poca calidad», «baja calidad»). Así, calidad en sentido absoluto se refiere a la excelencia del producto, del bien o del servicio; esto implica poseer las notas constitutivas propias de su ser (Pérez Juste, 2001: 22).

Ciertos autores consideran la calidad como un indicador meramente cuantitativo, como el caso de Kenneth al decir que: «(...) el vocablo cualidad sirve para designar metas, hábitos y capacidades que puedan someterse a medición objetiva. En consecuencia, se considera calidad de la educación a aquella determinación de tendencia, cuya medición revele el grado en que los medios conducen de una manera más o menos rápida y directa hacia los objetivos» (Kenneth, 2000: 33). En esta definición se vislumbra una concepción de la evaluación como la mera acreditación; *la calidad educativa debe ir más allá.*

Al disertar sobre calidad de la educación, es frecuente identificarla con el rendimiento académico o de eficiencia externa o interna del sistema educativo, entendiendo así a la calidad como resultado y no como proceso educativo.

Para alcanzar la calidad no es suficiente con realizar esfuerzos aislados, ni esfuerzos periódicos; es indispensable hacer extraordinariamente bien el trabajo diario. Esto es, alcanzar la excelencia al planear, realizar y evaluar las estrategias educativas cotidianas. Para ello es imprescindible definir cómo deben llevarse a cabo dichas estrategias.

Hablar de calidad educativa puede resultar un pleonasma, pues «el concepto educación incluye en sí mismo la calidad. Se sabe que toda persona tiene derecho a la educación, pero éste no sólo es el derecho a una determinada cantidad de educación, sino el derecho a una determinada calidad» (García Hoz, 1982: 2). Por tanto, se concluye que ésta siempre debe poseer calidad; *quienes manifiestan ofrecer alguna actividad relacionada con la educación que carezca de calidad, no están ejerciendo una verdadera educación.*

La buena educación implica calidad. Según Ornelas, existen cuatro rasgos de una buena educación, «cada uno de ellos es una abstracción y por tanto una fragmentación de la realidad, porque en el plano de la experiencia humana todos son inseparables, están fundidos e integrados» (Ornelas, 2002: 42). Estos cuatro rasgos de la buena educación son: *carácter, inteligencia, sentimientos y libertad*; son cuatro esferas del desarrollo de la persona que se compenetran y fusionan.

Para entender y definir calidad educativa es necesaria la implicación de varios conceptos, ya que se trata de un término reciente que, sobre todo en el ámbito educativo, posee muchos significados o modos de empleo y también depende del concepto de educación que se posea. A continuación se presentan algunas definiciones presentadas por distintos autores:

Según **Gastón Mialaret**, la calidad «resulta del consenso existente entre las expectativas de la sociedad, expresadas en finalidades generales y objetivos particulares, por una parte y,

por otra, de las características de los procesos en acción y las modificaciones operadas en los alumnos como consecuencia de tales procesos» (María de Allende, 1990: 250).

Por su parte, **Velasco** considera a la calidad como «una determinación del ser con relación a su perfección, se refiere al ser mismo de las cosas que, hablando de las personas, alude a sus caracteres psicológicos, espirituales» (Velasco, 2000: 33). Asimismo, afirma que «la educación de calidad es aquella que ayuda al educando a satisfacer plenamente sus necesidades y a desarrollar al máximo sus posibilidades personales de manera integral, contribuyendo así a su participación plena y constructiva en la sociedad en que vive de acuerdo a lo que ésta espera y necesita de él» (Velasco, 2000: 261).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, en su documento de 1991, entiende calidad como atributo o conjunto de cualidades o características definitorias. El segundo sentido que da la **OCDE** es el de grado de excelencia o valor relativo: se le otorga aquí una interpretación normativa, e implica un juicio de valor y una posición en una escala implícita (o explícita) de bueno o malo (Velasco, 2000: 35); esto es, indica aquellos rasgos que son considerados como importantes dentro del proceso educativo.

Este organismo es el encargado de apoyar, económicamente, a países subdesarrollados para que puedan implementar las recomendaciones emitidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La OCDE, en su documento de 2002, acerca del mejoramiento en la calidad del profesorado, menciona que una pieza clave para alcanzar la calidad educativa es *eleva la calidad docente con miras a promover el desarrollo del aprendizaje de los alumnos*. Considera que la calidad docente está basada en características observables y no observables (OCDE, 2002: 79-85):

- a) *Características observables*: Preparación académica del profesor y conocimiento acerca de la materia que imparte; estatus de certificación docente; evaluación de habilidades académicas; experiencia docente y tiempo, y grado obtenido en cuanto a su actividad profesional en la enseñanza.
- b) *Características no observables*: Claridad y habilidad verbal; habilidades de comunicación en general; competencias de trabajo en equipo; competencias de trabajo en el aula; motivación para trabajar con los alumnos; seguimiento del progreso de los alumnos; flexibilidad; creatividad; tarea orientada al comportamiento; visión acerca de los propósitos de la educación. Cabe aclarar que las nombra como «no observables», porque implican una serie de evidencias que llevan al auditor a formar un criterio al respecto.

Esta visión sobre el papel preponderante del docente para alcanzar la calidad, es compartida por **Sylvia Schmelkes**, quien señala que el factor más importante de la calidad en la escuela es, sin duda, el docente (Schmelkes, 1997: 19). Reiteramos: el elemento más importante del centro educativo es el profesorado, pero este profesorado ha de trabajar en equipo, en el desarrollo de la capacidad de liderazgo de los docentes, no sólo de los directivos (Estruch, 1999: 9).

Así, **Estruch** concibe la calidad como la «mejora del servicio educativo en beneficio de los alumnos y de la sociedad» (Estruch, 1999: 137).

Siguiendo con algunas definiciones de calidad educativa, **García Hoz** afirma que podría describirse el término calidad educativa como el modo de ser de la educación, que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia. En otras palabras: *una educación tiene calidad en la medida en que es completa, coherente y eficaz*; la integridad incluye todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre; el

orden y la coherencia se refieren al que han de tener cada uno de sus elementos, la importancia correspondiente a su papel en la vida humana, y asimismo su correlación; la eficiencia implica que todos los elementos cumplan adecuadamente su función (García Hoz, 1982: 3).

Como se observa, hay distintas definiciones –incluyentes pero no exclusivas– sobre el término; el problema radica en que *esta confusión no ha permitido crear una definición válida para el término de calidad educativa*. Ello puede deberse a tres factores (Pérez Juste, 2001: 15-17):

1. Reduccionismos en la definición.
2. Diversas concepciones de partida.
3. Modelos de referencia.

Algunos cuantos elementos constitutivos de calidad que definen los estudiosos son:

AUTOR	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
<p>María de Allende (María de Allende, 1990: 250)</p>	<p><i>Principales factores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El medio o entorno social. • El saber o las interpretaciones variadas de la calidad. • El educador. • El estudiante. • Los métodos y técnicas pedagógicas.
<p>Moreno (Moreno, 2002: 114)</p>	<p><i>Valores fundamentales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La orientación al servicio. • El liderazgo. • La información. • La colaboración. • La comunicación. • La mejora continua.

<p>Mañú (Mañú, 1999: 114-115)</p>	<p><i>Indicadores de calidad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El cumplimiento del proyecto educativo. • Los resultados académicos. • La satisfacción del personal. • La matrícula para el curso próximo. • Las circunstancias aclaratorias.
<p>Pounder (Pounder, 1999: 157)</p>	<p><i>Dimensiones de efectividad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Productividad-eficiencia. • Calidad. • Cohesión. • Adaptabilidad-a tiempo. • Información sobre la comunicación gerencial. • Crecimiento. • Establecimiento de objetivos planeados. • Desarrollo de los recursos humanos. • Estabilidad y control.
<p>Gestión de la Calidad Total</p>	<p><i>Principios fundamentales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación hacia el cliente. • Mejora continua de los procesos. • Autogestión. • Autoevaluación.

México comienza ya el camino de la certificación de la calidad educativa, por lo que resulta interesante mirar a otros países, para conocer sus experiencias y aprendizajes. En Europa, se han desarrollado redes de apoyo para la calidad educativa, pero no son los únicos esfuerzos; a continuación se mencionan algunas de las muchas organizaciones dedicadas a la calidad educativa:

Perspectiva Internacional de los Modelos de Calidad Escolar:

- Departamento de Educación y Ciencia de Gran Bretaña.
- Increasing Quality of Education for All (IQEA).
- Institute of Education de Cambridge.
- High Education Quality Council (HEQC).
- Comité Nacional d'Evaluation (CNE).
- Organización del Bachillerato Internacional (IBO).
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Total Quality Management (TQM). Programa enfocado a la calidad de la empresa.
- European Foundation for Quality Management (EFQM). Programa enfocado a la calidad de la empresa.
- International Organization for Standardization (ISO). Programa enfocado a la calidad de la industria.
- Council of International Schools (CIS).

Perspectiva Nacional de los Modelos de Calidad Escolar:

- a) Programa Nacional de Educación 2001-2006; menciona sólo algunos breves elementos cercanos a la calidad.
- b) Programa Escuelas de Calidad (PEC) de la Secretaría de Educación Pública; es un programa público cuya misión es incorporar, en las escuelas públicas de educación básica, un nuevo modelo de gestión basado en los principios de liderazgo compartido, trabajo en equipo, respeto a la diferencia, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas.
- c) Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER); su labor «gira en torno de la definición de normas técnicas de competencia laboral» (Argüelles, 1996: 48).
- d) Premio Nacional de Calidad; tiene como misión promover

y estimular la adopción de procesos integrales de calidad total con base en el Modelo Nacional para la Calidad Total, así como reconocer a las empresas industriales, comercializadoras y de servicios, instituciones educativas y dependencias de gobierno que operan en México, y que se distinguen por contar con las mejores prácticas de calidad total y mostrarlas como modelos a seguir por la comunidad mexicana.

e) Otros modelos.

Es frecuente que modelos surgidos en ámbitos concretos, por ejemplo la industria, se adopten sin la debida reflexión, análisis e implicaciones a otros campos, como puede ser el terreno de los servicios, tal es el caso de la educación. *La dificultad principal que enfrentan los modelos de calidad empresarial, aplicados al ámbito educativo, es que no contemplan a la persona como el destinatario final de la calidad educativa, sino como un producto de calidad como cualquier otro.*

Para mencionar un ejemplo de esta situación, se comenta la adaptación que ISO 9000 ha realizado para programas de certificación de educación superior. Como ya se ha señalado, el modelo de calidad de ISO 9000 inició para satisfacer estándares de calidad en la industria, con la intención de simplificar los modelos de producción; sus primeras acciones se llevaron a cabo a finales de los años 70 en la Gran Bretaña. Actualmente, existe muy poca bibliografía acerca de cómo se aplica ISO 9000 al ámbito educativo.

ISO, en su interés por el control estadístico, busca los resultados y, como medida de aseguramiento de la calidad, se enfoca a los procesos. Es posible obtener resultados, con una aparente calidad, que contengan procesos mediocres; por otro lado, si se verifican procesos de calidad, es más sencillo obtener resultados de calidad y, así, asegurar todo un círculo de la misma.

Dicho modelo se basa en cuatro pasos que conforman el modelo de calidad: manual de procedimientos; récord de calidad; auditorías de calidad; y acciones correctivas al proceso. En específico, esta metodología busca mejorar las competencias y el desarrollo integral del estudiante, como resultado de las experiencias de aprendizaje. Considera a los estudiantes que ingresan como su «materia prima»; a los estudiantes que egresan como sus «clientes»; a la enseñanza basada en los programas como el «proceso» y a la evaluación basada en el plan de estudios como el «control de calidad» (Shutler, 1998: 152-161).

Para alcanzar cualquier certificación de calidad educativa es necesario que se involucren ante todo los directores, sin olvidar la necesaria participación de profesores, personal administrativo, alumnos y padres de familia; todos ellos, trabajando coordinadamente, estarán envueltos en el proceso de aseguramiento de la calidad interna.

Están en aumento los programas confeccionados a la medida de las necesidades de las organizaciones (Greensted, 1998: 142), por eso se plantea el diseño de un modelo de certificación, diseñado especialmente para adaptarse a las necesidades de cada institución educativa y que estandarice criterios comunes a ellas.

A continuación se presentan ideas generales que sustentan el proyecto personalizado de calidad:

La certificación sirve para apoyar el mejoramiento continuo de los centros educativos, y para esto, la certificación de un centro educativo implica, necesariamente, avalar el método de enseñanza-aprendizaje empleado por dicha organización.

Los objetivos del programa de Certificación de la Calidad en Centros Educativos son:

- a. Promover el proceso de evaluación que favorezca la calidad y mejora continua de los centros educativos.

- b. Valorar a la evaluación como un elemento indispensable para la excelencia del centro escolar y, por consiguiente, de la sociedad.
- c. Verificar el cumplimiento de procesos educativos de calidad que faciliten el alcanzar resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Como evaluadores externos, se busca certificar a centros educativos de excelencia académica mediante un proceso de evaluación periódico que asegure –a la escuela y a la comunidad– que el centro cubre continuamente con altos estándares de calidad, con respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes de alumnos, profesores y directivos; pues todo ello es reflejo de un proceso educativo de calidad.

Nos esforzamos por mejorar la formación de los educandos con la finalidad de hacerlos más libres, autónomos, mejores ciudadanos y mejores personas, por ello es vital la base antropológica del modelo. *La finalidad de la calidad educativa es la mejora de la persona, para quien está dirigida la calidad.*

Padres de familia, alumnos y comunidad, necesitan y merecen centros educativos de calidad. «Un centro que anteponga a los criterios pedagógicos la satisfacción de los clientes no está ofreciendo calidad educativa, sino mercadotecnia» (Estruch, 1999: 133).

Los mal nombrados «clientes» son, en primer lugar, los alumnos, los padres de familia, las agrupaciones sociales que apoyan al centro educativo y, en general, el Estado (Nagel, 1997: 101-102).

Para obtener la certificación, es necesaria la acreditación de estándares; los procesos de acreditación han sido reconocidos, en el ámbito educativo, como un método eficaz para iniciar y mantener la mejora continua del centro, a la vez que se apega a las regulaciones impuestas por el Estado.

El punto de partida será la *norma de calidad*, considerada como el *deber ser* de los estándares y características de un bien o servicio.

Desprendidos de la norma están los *criterios de certificación* para los centros educativos que, al mismo tiempo, ayudan a asegurar tanto la calidad como la autonomía de la institución educativa:

- 1) *Criterios personalizados*: cada escuela requiere tener una filosofía organizacional y objetivos claros; mismos que deberán corresponderse.
- 2) *Criterios estandarizados*: cada escuela deberá cumplir con algunos elementos básicos para llevar a cabo su metodología. Antes de iniciar el proceso de certificación, es recomendable que los miembros del comité de calidad de la institución que desea certificarse, los conozcan y estén de acuerdo con ellos. A grandes rasgos, se refieren a contemplar, dentro de su modelo metodológico, los *momentos didácticos* (diagnóstico, planeación educativa, realización y evaluación educativa) y los *elementos didácticos* (actores del proceso enseñanza-aprendizaje, objetivos educativos, contenidos educativos, estrategias ², técnicas y procedimientos ³, recursos didácticos, tiempo didáctico y lugar).

La clasificación de dichos criterios permite que el proceso educativo se consolide en los aspectos permanentes y se adapte a las circunstancias cambiantes.

Para llevar a cabo la verificación del cumplimiento de los criterios de certificación, se hará una revisión de *estándares*

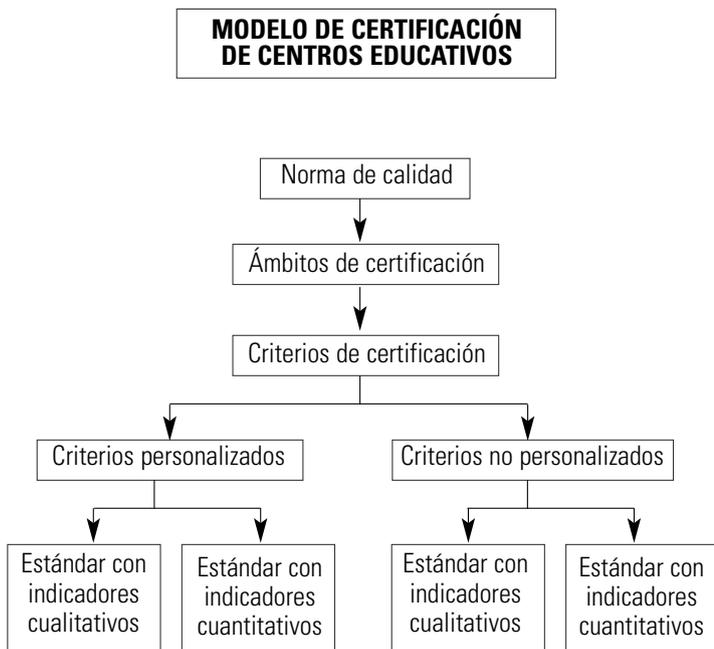
² Entendidas como la metodología.

³ Se entiende *técnica* como la táctica y *procedimiento* como el estilo docente y el estilo discente.

de calidad que vaya de lo genérico a lo específico; además de estar en función de *indicadores de calidad*: cualitativos y cuantitativos considerados como condicionantes para la efectividad de una acción educativa.

Con la finalidad de asegurar los procesos de evaluación y acreditación, existe el Comité de Evaluación y Certificación, el cual estará conformado por representantes expertos de cada ámbito de certificación y por un Presidente. El voto de cada uno de ellos tendrá el valor de una unidad, constituyendo así un total de nueve.

Las evaluaciones e informes serán efectuados por el Comité de Evaluación y Certificación; los miembros del Comité deberán, en cada sesión, participar en el estudio y análisis de las solicitudes y reportes.



Existe la posibilidad de certificar todo el centro educativo o sólo algunas de sus áreas. La certificación está compuesta por los siguientes *ámbitos de certificación*⁴:

1. Finalidades, metas y objetivos:

1.1. Filosofía organizacional y objetivos.

2. Organización administrativa:

2.1. Gobierno y administración del centro.

2.2. Funcionamiento administrativo.

3. Estructura pedagógica:

3.1. Modelo de enseñanza-aprendizaje.

4. Contenidos educativos:

4.1. Currículo del centro.

4.2. Recursos.

5. Metodología, técnicas y procedimientos:

5.1. Atención personalizada.

6. Actores de proceso enseñanza-aprendizaje:

6.1. Actividad docente.

6.2. Comunidad estudiantil.

7. Resultados:

7.1. Resultados en los alumnos.

7.2. Resultados en los ex alumnos.

7.3. Resultados en la sociedad.

8. Escuela para padres:

8.1. Estructura de la Escuela para Padres.

8.2. Funcionamiento de la Escuela para Padres.

⁴ Elaborado con base en: VILLALOBOS PÉREZ-CORTES, Marveya., **Educación comparada**, UP-Ed. Cruz., 2002., p.p.129-133; y apoyado en las secciones y estándares del Council of International Schools Accreditation Process, 2003.

Para desarrollar el proceso de certificación, en cada una de estas áreas, se llevan a cabo los siguientes procedimientos:

- I. Solicitud inicial.
- II. Auto-estudio.
- III. Solicitud de documentación.
- IV. Visita preliminar.
- V. Recomendaciones.
- VI. Auditoría de evaluación.
- VII. Acreditación.
- VIII. Certificación.
- IX. Reportes periódicos.
- X. Re-certificación.

La solicitud inicial se concreta en un formato que solicita información al centro educativo, como es: nombre del centro educativo; datos particulares (dirección, teléfono, fax, entre otras); nombre y firma del director general; número total de la población; población por secciones; fecha de fundación del colegio; número de profesores que participarán en el proceso de certificación; y áreas del centro escolar que se desea evaluar. Se incluyen, igualmente, las razones por las cuales se pretende buscar la certificación.

Esta información es indispensable antes de comenzar el proyecto de certificación escolar; posteriormente, se realizará una visita inicial para conocer las instalaciones de la institución educativa y su funcionamiento; asimismo, se explicará al comité de calidad el procedimiento de trabajo para llevar a cabo el auto-estudio.

En esta misma reunión, se discutirán las cláusulas de calidad con el mismo comité para, posteriormente, elaborar una presentación del proyecto ante los profesores y personal administrativo. En caso de que la dirección lo considere pertinente, podrá hacerse una presentación a los padres de familia y a los alumnos.

Posteriormente, continúa el auto-estudio que es la parte más importante de todo el proceso de evaluación y acreditación; se trata de un momento de evaluación interna e implica un serio compromiso por el tiempo y el esfuerzo que conlleva, no sólo para el líder de calidad, sino para todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. El valor de los resultados de este auto-estudio es invaluable para la mejora del centro educativo. Generalmente, puede implicar el trabajo de un año escolar.

Dicha fase está compuesta por tres actividades principales: resolución del cuestionario; revisión de la filosofía y los objetivos; así como la autoevaluación de cada área del centro educativo.

Cada de uno de los ocho ámbitos deberán analizarse y describirse a la luz de sus objetivos, filosofía organizacional y los estándares de calidad. Al término, se pedirán conclusiones generales de cada apartado.

El auto-estudio debe basarse en la honestidad, en una visión integral del centro educativo y no deberá representar los intereses de un grupo, sino de toda la institución. Se recomienda repartir las actividades del auto-estudio entre todos y cada uno de los miembros del centro educativo.

Una vez entregado y analizado el auto-estudio, la instancia certificadora hará una solicitud de los documentos que considere pertinentes para cotejar información y resultados. Podrán solicitarse documentos correspondientes a cada ámbito de la certificación. La documentación será solicitada al Comité de Calidad del centro educativo y deberá entregarse en el período de tiempo acordado.

Como siguiente etapa, aparece la visita preliminar; durante ella, el centro educativo será visitado por un equipo de evaluadores cualificados en la docencia y administración de los mismos. Su visita se basará en las conclusiones entregadas en el auto-estudio, sin olvidar que el proceso de certificación estará basado en la filosofía y objetivos del centro; la visita implicará aproximadamente una semana y los visitantes entre-

vistarán a los alumnos, profesores, directivos, personal administrativo y padres de familia. Los visitantes no tendrán el presupuesto de algún otro modelo escolar.

Los estándares se adaptan para asegurar su adecuación al funcionamiento del centro y cubrir los niveles de calidad mínimos requeridos.

Durante la visita, los miembros del equipo no darán a conocer ningún tipo de juicio valorativo; éste se entregará, posteriormente, a los miembros del Comité de Calidad. El equipo efectuará una valoración de la calidad educativa que ofrece el centro, no de la calidad profesional de los individuos que en él laboran.

Terminada la visita, el equipo se reunirá para elaborar un reporte detallado que abarque cada ámbito de certificación. Se compondrá por tres secciones: observaciones generales; recomendaciones y comparación con los estándares.

Con esta información, la institución certificadora emitirá su resolución en cuatro sentidos:

- 1.- Proceder a la certificación de toda la escuela.
- 2.- Proceder a la certificación de alguno de los ámbitos de calidad que cumplan con sus estándares.
- 3.- Realizar las recomendaciones para que, con base en las medidas correctivas, se alcance la acreditación de los ámbitos de certificación.
- 4.- Negar la certificación por estar muy distante de los estándares de calidad o haber incurrido en alguna falta ética en la elaboración del reporte del auto-estudio.

La recomendación es una sugerencia de cambio –no una imposición– para la mejora de la institución en la medida de sus posibilidades.

A continuación, un grupo de evaluadores externos hará la visita de auditoría en la que evaluarán cada uno de los

estándares del o los ámbitos de certificación del centro escolar; los auditores deben ser expertos en la materia a evaluar.

Como parte de este proceso se harán, como máximo, dos visitas de auditoría; en el caso de acreditar los estándares en la primera visita, se procederá a la certificación; en caso contrario, se harán recomendaciones y se realizará una segunda y última visita de auditoría. En el caso de no acreditar, posteriormente a la segunda visita, se podrá acceder a una tercera, en el plazo que el organismo certificador considere pertinente.

Los resultados de las auditorías se darán a conocer en el plazo acordado, previo análisis y autorización del Consejo; dichos resultados podrán ser: acreditación o, en su defecto, nuevamente recomendaciones.

La finalidad de la auditoría será verificar si se han alcanzado los estándares de calidad para obtener la acreditación y/o hacer las recomendaciones pertinentes, a través del Comité de Calidad del centro educativo.

Se acredita a una institución una vez que se ha verificado el logro de los criterios y estándares de calidad previamente establecidos. En este caso, la siguiente etapa será la certificación derivada de haber acreditado uno o varios de los ámbitos de certificación.

Se entregarán dos categorías de certificados:

- a) *Certificado del centro escolar*: Se otorgará a la escuela un reconocimiento que avale los ámbitos acreditados.
- b) *Certificado del docente*: Tendrá derecho a obtenerlo, aquel docente evaluado que haya acreditado los estándares de calidad.

La validez de la certificación, en cualquiera de ambos casos, tendrá una vigencia de cinco años, con opción a re-certificarse terminado este período.

Se pedirá un reporte anual de actividades⁵, donde se detalle el funcionamiento de las actividades correspondientes a cada ámbito de certificación.

Dicho reporte deberá entregarse en un período de entre once y trece meses ulteriores a la fecha de certificación y, posteriormente, de forma anual. En caso de que la instancia certificadora no reciba los mencionados reportes anuales, tendrá la facultad de retirar la certificación al centro escolar.

La re-certificación deberá estar presidida por los reportes periódicos, aunados a una nueva auditoría y análisis de la documentación solicitada al centro escolar. A pesar de existir ya un camino andado, se realizarán los procedimientos previos para alcanzar la certificación, empezando por el auto-estudio. Esta última etapa es sumamente necesaria dentro del modelo, para asegurar que se siguen acreditando los criterios de calidad en los ámbitos de certificación.

Se recomienda comenzar con el auto-estudio dentro del cuarto año posterior a la obtención de la certificación para, al quinto año, realizar las auditorías pertinentes y, al finalizarlo, recibir de nueva cuenta la certificación correspondiente.

En los años correspondientes al auto-estudio y a la re-certificación no será necesario entregar el informe anual de certificación correspondiente al centro escolar, pero sí se solicitarán los reportes de los docentes certificados.

Hasta aquí el proceso de certificación en cuanto tal; sin embargo, el centro educativo inmerso en el proceso de evaluación, en cualquiera de los ámbitos de certificación, queda comprometido al cumplimiento de un conjunto de deberes y, a la vez, amparado por una serie de derechos:

⁵ Tanto del centro escolar certificado como de las actividades docentes de los profesores certificados y que aun colaboren en el mismo centro educativo en el que fueron evaluados.

Derechos:

1. Referirse al proceso de evaluación y/o a la certificación recibida, en los documentos y formatos que emplee.
2. Disponer de las guías de auto-estudio y reportes de auditoría.
3. Disponer del asesoramiento técnico para llevar a cabo el auto-estudio, las recomendaciones de mejora y los reportes anuales.
4. Recibir la certificación correspondiente al haber acreditado el o los ámbitos de certificación evaluados.
5. La información recibida por la instancia certificadora o por personas involucradas en el proceso de evaluación institucional, es considerada como confidencial, salvo la correspondiente al informe final.

Deberes:

1. Realizar todas las fases, elaborar y entregar todos los documentos solicitados por la instancia certificadora; esto, dentro de los plazos y condiciones establecidas.
2. Notificar al organismo certificador, cualquier cambio que pueda afectar el proceso de certificación.
3. Permitir el libre acceso a sus instalaciones y colaborar con los evaluadores externos y demás personal en los procedimientos de auditoría.
4. Ejecutar, en la medida de sus posibilidades reales, los planes de mejora como consecuencia de las recomendaciones dadas.

Para concluir, podemos reafirmar que el centro educativo es considerado como una organización moderna formal, por ello la inminente necesidad de que tanto docentes como directivos estén ampliamente capacitados y posean las competencias necesarias para encaminar a la organización hacia la calidad. El centro educativo es, a su vez, una organización de servicios con un sistema abierto que le permite estar en continua interacción con el exterior; por ello,

requiere estar al día en las exigencias que el entorno social va requiriendo para el avance social.

La propuesta de modelo de calidad de este documento, incluye la revisión del proyecto educativo y la influencia de la filosofía organizacional en todos los procesos que se llevan a cabo dentro del centro educativo. Para asegurar que el proyecto educativo se lleve a la práctica es recomendable realizar una evaluación institucional, que además permitirá revisar qué modificaciones se requieren para la mejora del mismo. *La necesidad de la educación no se satisface a menos que la educación tenga la calidad necesaria.*

*La calidad educativa se traduce en hacer bien las cosas, como lo plantea el «Sistema de la obra bien hecha», de **Víctor García Hoz**. La calidad de la educación se manifiesta en la integridad de su planteamiento, en la coherencia de su realización y en la eficacia de sus resultados.*

Para finalizar, cabe recordar que la certificación se basa en la calidad y la calidad es hacer bien las actividades de cada día en el centro escolar, buscando la mejora permanente en el alumno, el profesorado, las familias y la sociedad en la que está inmersa. ●

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Acreditación: La verificación en el logro de los criterios y estándares de calidad previamente establecidos.

Ámbito de certificación: Espacio de la organización educativa, dentro del cual se llevan a cabo una serie de procedimientos comunes para alcanzar un objetivo específico.

Auto-estudio: Proceso de evaluación interna; requisito previo a todo proceso de certificación y re-certificación.

Calidad: Grado de excelencia que alcanzan los procesos y resultados de un bien o servicio.

Certificación: Otorgar un reconocimiento por haber acreditado los distintos ámbitos de calidad que fueron evaluados por un organismo evaluador externo.

Criterio de certificación: Lineamientos de calidad basados en la norma y que pueden ser personalizados o no personalizados.

Cultura de calidad: Es la reflexión/acción de la organización, basada en la evaluación, acreditación y certificación.

Estándar de calidad: Nivel de calidad mínimo requerido en una actividad concreta.

Evaluación: Proceso de valoración que promueve la mejora mediante la detección de fortalezas y debilidades que ayuden a la toma de decisiones asertivas y al perfeccionamiento del propio proceso educativo.

Informe: Reporte elaborado con base en un auto-estudio o en una visita de auditoría; deberá contemplar el o los ámbitos de certificación.

Norma: Deber ser de los estándares y características de un **bien o servicio**.

Recomendación: Sugerencia de cambio para la mejora de la institución, en la medida de sus posibilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M.; HOPKINS, D., SOUTWORTH; G. y WEST, M. (2001)., **Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes.**, Madrid., Narcea.
- ARGÜELLES, A. (1996)., **Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.**, México., Limusa.
- ESTRUCH, J. (1999)., **Dirección profesional y calidad educativa.**, España., Monografías Escuela Española.
- FILMUS, D. (1999)., **Los condicionantes de la calidad educativa.**, México., Novedades Educativas.
- GARCÍA HOZ, V. (1982)., **Calidad de educación, trabajo y libertad.**, Madrid., Dossat.
- ISAACS, D. (1997)., **Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos.**, Pamplona., EUNSA.
- KENNETH (2000)., **Evaluación y calidad de la educación.**, Colombia., Magisterio.
- MANÚ, J. M. (1999)., **Equipos directivos para centros educativos de calidad.**, Madrid., Rialp.
- MARÍA DE ALLENDE, C. (1990)., **Evaluación educativa: calidad de la educación.**, México., ANUIES.
- MORENO, F. (2002)., **Total quality and strategic planning in universities.**, Pamplona., EUNSA.
- OECD (2002)., **Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages.**, EDU/WKP (2002) 1.
- ORNELAS, C. (2002)., **Valores, calidad y educación.**, México., Santillana.
- PÉREZ, J., LÓPEZ; F., PERALTA; M. y MUNICO, P. (2001)., **Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación.**, Madrid., Narcea.
- SCHMELKES, S. (1997)., **La calidad de la educación primaria.**, México., FCE.
- VELASCO, J. L. (2000)., **La participación de los profesores en la gestión de calidad de la educación.**, Pamplona., EUNSA.

- COMPSTON, Ch. (1998)., «Teacher preparation and certification: who, what, why and how», en **The History Teacher.**, Vol. 31., Issue. 4., p.519-531., JSTOR.
- CHEONG CHENG, Y. y W. MING CHEUNG (1995)., «A framework for the analysis on educational policies», en **Quality Assurance in Education.**, Vol. 6., Num. 3., pp.141-144., MCB University Press., ISSN 0968-4883.
- GREENSTED, Ch. y SLACK, J. (1998)., «Response to the QAA consultation paper on the quality assurance and standards framework for UK higher education», en **International Journal of Educational Management.**, Vol. 6., Num. 3., pp.141-144., MCB University Press., ISSN 0968-4883.
- JAGADEESH, R. (2000)., «Assuring quality in management education: the Indian context», en **Quality Assurance in Education.**, Vol. 9., Num. 6., pp.10-21., MCB University Press Limited., ISSN 0951-354X.
- LLOYD, S. (1991)., «National certification: a challenge to history teachers», en **The History Teacher.**, Vol. 24., Issue. 3., pp.313-319., JSTOR.
- NAGEL, T. (1997)., «A dialogue about the quality of education», **Quality Assurance in Education.**, Vol. 5., Num. 2., pp.101-109., MCB University Press., ISSN 0968-4883.
- POUNDER, J. (1999)., «Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept?», en **Quality Assurance in Education.**, Vol. 7., Num. 3., pp.156-163., MCB University Press., ISSN 0968-4883.
- SHUTLER, P. y CRAWFORD, L. (1998)., «The challenge of ISO 9000 certification in higher education», en **Quality Assurance in Education.**, Vol. 6., Num. 3., pp.152-161., MCB University Press., ISSN 0968-4883.
- WAYNE, D. y WEIBLE, T. (1984)., «Teacher certification in fifty states: history/social science component», en **The History Teacher.**, Vol. 17., Issue. 4., pp.537-543., JSTOR.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL USO DIDÁCTICO DE LAS TICS: UNA HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

Charo Reparaz

Ángel Sobrino Morráz

María del Coro Molinos Tejada

RESUMEN

Gracias al sorprendente desarrollo social de las tecnologías de la información y de la comunicación (*TICs*), el sistema educativo exige a los profesores una formación permanente en este campo, hasta ahora desconocido y no apreciado por muchos de ellos. Al alumno, en cambio, este desarrollo no le es ajeno. Por lo que, si en el aula no se incorporan estos avances, pueden crearse abismos educativos difíciles de salvar.

Las *TICs* constituyen un nuevo recurso con grandes posibilidades didácticas y enorme atractivo para el estudiante. Se trata de un elemento que plantea al profesor el desafío de un intercambio de papeles, ya que los alumnos con frecuencia son más expertos que él en este ámbito.

Es vital tener claros los objetivos: dar primacía a lo curricular, a los valores y significados educativos sobre los medios, de manera que sean los proyectos educativos los que reclamen los medios y no a la inversa.

El colectivo docente mexicano es consciente de esta falta de capacitación pero no acaba de involucrarse. Las instituciones educativas deben evolucionar hacia una nueva cultura organizativa flexible, siendo capaces, como tales organizaciones, de aprender. Este contexto requiere una renovación del modelo de enseñanza-aprendizaje y, por ende, una revaloración profesional de la formación y capacitación de los educadores.

INTRODUCCIÓN

El vertiginoso desarrollo que experimentan las tecnologías de la información y la comunicación (*TICs*), plantea a la sociedad la necesidad de una formación continua. El sistema educativo no queda fuera de este proceso, al contrario: exige a los profesores una formación permanente.

Si bien es cierto que estos medios tecnológicos son capaces de generar metodologías singulares, acordes con sus posibilidades didácticas y comunicativas, no es menos cierto que, puesto que día a día sufren cambios tan rápidos y alejados de las necesidades educativas de los centros, en ocasiones crean unos abismos difíciles de salvar. Así, esta situación plantea al sistema educativo problemas tales como: la necesidad de inversiones continuas; la exigencia de cambiar equipos todavía sin amortizar; la desorientación respecto a decisiones como: hasta dónde comprar o hasta dónde involucrarse; la escasa calidad didáctica de buena parte del **software** que se comercializa; las dificultades reales de su integración didáctica en el aula; la prioridad de intereses comerciales frente a intereses propiamente educativos; el contraste real entre alta calidad técnica y escaso valor didáctico; o la formación y motivación permanente del profesorado.

Las *TICs* constituyen un nuevo recurso –aunque, en ocasiones, todavía desconocido por los profesores– con grandes posibilidades didácticas en el aula y enorme atractivo para el alumno. Por otro lado, exigen del profesor tiempo, esfuerzo y preparación, a la vez que se les considera elemento de reconocido prestigio social. En definitiva, se trata de un elemento que está planteando al profesor el desafío de un intercambio de papeles, ya que los alumnos con frecuencia son más expertos, en este campo, que él.

Al respecto, Cabero (1996) opina que la alfabetización en *TICs* no depende exclusivamente del profesor, sino que tanto la familia como el entorno sociocultural, constituyen una determinante para educar al alumno «con» y «en» los medios,

así como para el desarrollo de actitudes hacia los mismos. En este sentido, en no pocas ocasiones, familia y entorno se adelantaron al profesor creándole un problema –incluso hasta una cierta rivalidad–, al enfrentar los conocimientos adquiridos fuera de la escuela (con medios más atractivos y llamativos) y los adquiridos en la escuela (con medios tradicionales).

La actitud de rechazo –alegando que es un medio poco eficaz, que es alienante o impersonal– suele ser común. Cabero y colaboradores (1998) señalan, entre otros motivos, que los profesores siguen apoyándose fundamentalmente en el libro de texto y en otras variaciones impresas por: la escasez de conocimientos; la inadecuada formación recibida; el esfuerzo y tiempo extra que les exige; los cambios no deseados en su propio rol; los problemas logísticos que acarrea su integración en el aula, etcétera.

En general, podría afirmarse que la escasa formación del profesorado es el principal escollo de una eficaz integración curricular de las *TICs* en el aula.

ÁMBITOS DE FORMACIÓN

Hablar de formación permanente del profesorado en *TICs* supone, en primer lugar, centrar el discurso en la integración curricular de esta tecnología en el aula ordinaria, en el análisis de sus posibilidades didácticas en el contexto educativo. Son muchos los autores que plantean esta integración de la tecnología en el *currículo* (Cfr. Geisert y Futrell, 1990; Reparaz y Tourón, 1992; Escudero, 1995; Martínez Sánchez, 1995; Martínez Ruiz y Sauleda, 1995; Valverde y Garrido, 1999¹; Reparaz, Sobrino y Mir, 2000; Mir, Reparaz y Sobrino, 2003).

¹ Estos autores plantean la necesidad de una integración así entendida en el ámbito universitario, señalando cómo necesariamente iría acompañada de un cambio de rol en el profesorado que se caracterizaría por su papel como orientador, motivador, evaluador, usuario y creador de recursos e investigador.

Por sí mismas, las *TICs* no constituyen un medio didáctico; su funcionalidad depende de la integración que el profesor consiga, sabiendo que nunca llegarán a ser el principal medio formativo y que posiblemente su uso, desvinculado de los **currícula**, pueda constituir un factor de dispersión en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Escudero (1995) propone la conveniencia de dar primacía a lo curricular, a los valores y significados educativos sobre los medios, de manera que sean los proyectos educativos los que reclamen los medios y no a la inversa.

Para Cabero y colaboradores (1997), la formación del profesorado en medios y materiales de enseñanza debe desarrollarse en dos direcciones: formación *para* los medios y formación *con* los medios. Es decir, además de la primera dimensión referida a una capacitación técnica e instrumental, debe atenderse a dimensiones más amplias, como son: la semiológica-estética, curricular, pragmática, psicológica, productora-diseñadora, seleccionadora-evaluadora, crítica, organizativa, actitudinal e investigadora.

A nuestro modo de ver, son dos los ámbitos claves en la formación del profesorado en *TICs*: el técnico-instructivo y el didáctico-curricular. El primero de ellos es necesario a nivel de usuario (sin un conocimiento técnico básico sobre los propios medios, es impensable una enseñanza que garantice la integración sistemática de los mismos en los **currícula**) y, para adquirirlo, son muchas las posibilidades con las que cuenta cualquier profesor; mientras que el segundo, el nivel de capacitación didáctica en el uso de las *TICs*, es necesario para un profesor a nivel de experto en su área específica de docencia, y las posibilidades de adquirirlo son menores. Es decir, apuntamos a una formación encaminada a conseguir usuarios competentes, no expertos informáticos. Esto supone el centrar la formación en el uso de programas y herramientas informáticas orientadas al desarrollo de aplicaciones de enseñanza-aprendizaje adecuadas a sus áreas específicas de docencia.

La eficacia o funcionalidad de la integración de las *TICs* en el aula será resultado, no sólo del conocimiento y uso de las características técnicas de la tecnología, sino también –y nos atreveríamos a afirmar que fundamentalmente–, de su adecuación al contexto educativo. Así, será el profesor quien deberá: seleccionar y estructurar el material; relacionarlo con los conocimientos previos de los alumnos; establecer los niveles de dificultad adecuados; secuenciar el contenido; organizar el tiempo de trabajo; comunicar a los alumnos los objetivos de aprendizaje y el tipo de actividad que el trabajo requiere; informar del funcionamiento del programa, de la metodología de trabajo, etcétera. Será el profesor, también, quien tendrá de esta forma una mayor oportunidad de: atender las dificultades individuales de los alumnos; aprovechar sus errores para proporcionarles el *feed-back* más adecuado; crear un buen ambiente de trabajo; reconocer el progreso de unos alumnos; exigir más a otros; proporcionar indicaciones; hacerles razonar y promocionarles individualmente. En definitiva, él deberá armonizar dicha integración para que no constituya un conjunto de actividades descontextualizadas.

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA CAPACITACIÓN EN *TICs*, DE LOS DOCENTES MEXICANOS

Aunque no es objetivo primordial de este escrito analizar las infraestructuras tecnológicas en México, sí parece de cierto interés partir de una serie de estadísticas que pueden servir como «línea base» de posteriores reflexiones. Así, según los datos de la **International Telecommunication Union**² (ITU), en el año 2002, había en México:

² [<http://www.itu.int>], acceso el 29 de noviembre de 2003.

- a) 82 computadoras personales por cada 1000 habitantes (por las 659 de Estados Unidos, las 561 de Suecia, o en un ámbito más próximo, las 120 de Chile, 110 de Uruguay , o las mismas 82 de Argentina).
- b) 458 usuarios de Internet por cada 10.000 habitantes (frente a los 6213 usuarios suecos, los 5500 coreanos , los 2200 chilenos, los 1300 uruguayos o los 1200 peruanos).

En cuanto a los aspectos económicos ³ (y en datos de 2001), México tuvo un gasto de 196 dólares *per cápita* en TICs (frente a los 3256 de Japón, los 371 de Chile o los 310 de Argentina).

Aun con lo escueto de los anteriores indicadores, puede observarse que la situación mexicana dista de ser la ideal en un país que, por población y peso económico en el continente americano, merece mejor situación en estos parámetros.

Ya en ámbito educativo –que es el que nos compete– y partiendo del informe diagnóstico del año 2002, que emite la SEP sobre las TICs en los diferentes Estados ⁴, destacamos las siguientes ideas:

- La mayoría de las escuelas no contaban todavía con equipamiento de cómputo. Consecuentemente, se ha privilegiado el equipamiento en comparación con la capacitación de docentes en el uso de la tecnología en el aula.
- Los docentes se incorporan parcialmente al uso de la tecnología en la educación que imparten.

³ Datos citados en: [http://www.cpar.sep.gpb.mx/relatorias_memorias/cgmae/mexico_numeralia.pdf], a partir de la fuente: [<http://www.worldbank.org>], acceso el 29 de noviembre de 2003.

⁴ Hay un borrador del informe de la Secretaría de Educación Pública en: [http://www.cpar.sep.gpb.mx/relatorias_memorias/cgmae/diagn_stico_tics_2002.pdf].

- La capacitación de docentes es insuficiente y, en la mayoría de los casos, no se valoran económicamente los cursos tecnológicos, además de que se privilegia la capacitación en aspectos técnicos.

Y ya centrándonos en este último apartado, el de la capacitación docente, el informe concluye lo siguiente:

- Todos los Estados ofrecen capacitación técnica a través de los coordinadores de educación a distancia y de los centros de tecnología educativa.
- En su mayoría, esta formación responde a las peticiones coyunturales de los usuarios y, básicamente, se dirigen al ámbito técnico-instructivo al que nos referíamos líneas más arriba.
- Existe participación de los docentes en estos procesos, pero aún hay resistencias, particularmente porque no genera beneficios económicos y por la falta de vinculación de las *TICs* con los planes de estudio.
- El colectivo docente mexicano es consciente de esta falta de capacitación pero no acaba de involucrarse. En muchos casos, la atención a los alumnos es realizada por personal contratado al margen de la actividad escolar.

En síntesis, y con las propias palabras del informe: «En general, la adopción y uso de las *TICs* puede considerarse positivo, aunque todavía escaso» y, lo que todavía es más decisivo para nosotros, «son muy pocos los programas de investigación para valorar su uso en Educación».

Hay, por supuesto, notables excepciones. Uno de los objetivos de actuación de las *UTEs* (Unidades de Tecnología Educativa, dependientes del Instituto Politécnico Nacional)

es revisar la importancia de las *TICs* en la actualidad, en términos de su vinculación con las actividades humanas, enfatizando su penetración e incidencia en procesos educativos, a través del análisis de la factibilidad de implementar las *TICs* en la escuela, así como la identificación del nivel de recursos requeridos para el proceso⁵.

Asimismo, el planteamiento del PNE 2001-2006⁶ es coherente con el nuevo entorno de la sociedad del conocimiento: las instituciones educativas deben evolucionar hacia una nueva cultura organizativa flexible, siendo capaces, como tales organizaciones, de aprender. Este contexto requiere una renovación del modelo de enseñanza-aprendizaje y, por ende, una revaloración profesional de la formación y capacitación de los educadores.

Más en concreto, en el subprograma sectorial de educación básica de este Plan, se proclama, por un lado, la necesidad de consolidar propuestas pedagógicas que permitan un uso didáctico innovador de las tecnologías y, por otro, la capacitación de los profesores para que en sus labores cotidianas incorporen el uso de estos recursos.

En esta línea de actuación es en la que, modestamente, proponemos un cuestionario desarrollado para evaluar esta formación del profesorado en la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula.

CUESTIONARIO SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS *TICs*

El cuestionario se enmarca en un proyecto de investigación sobre formación del profesorado en el uso didáctico de la tecnología informática en las aulas de escolares no

⁵ [http://www.te.ipn.mx/webte3/te_ipn/planes_int/planes.html], acceso 29 de noviembre de 2003.

⁶ El documento completo de la Secretaría de Educación Pública está en: [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_del], acceso el 29 de noviembre de 2003.

universitarios. Dicho proyecto fue financiado por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, así como por la propia Universidad de Navarra.

La finalidad del cuestionario es recabar información sobre el estado en el que se encuentran los profesores de educación infantil, primaria y secundaria con relación al tema de los usos didácticos de la tecnología en las aulas. El cuestionario consta de 29 puntos referidos a los siguientes ámbitos:

- Disponibilidad de medios informáticos en el centro.
- Valoración de la formación recibida en los últimos cinco años.
- Usos, modalidades y frecuencia de utilización de las *TICs*.
- Valoración de la integración curricular de las *TICs*.
- Demandas de formación.

Un análisis crítico de la información recogida con este instrumento permite reorganizar los procedimientos y estrategias de formación del profesorado en este campo. ●

CUESTIONARIO SOBRE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS (NT)

Este cuestionario se enmarca en un proyecto de investigación sobre formación del profesorado en el uso didáctico de las nuevas tecnologías en el aula (en adelante: nt), financiado por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. Pretende recoger información sobre el estado en el que se encuentran los profesores respecto a este tema, con objeto de analizar críticamente y mejorar los mecanismos de formación. Para ello solicitamos su valiosa colaboración, rellenando este cuestionario cuyos datos nos reportarán una relevante e imprescindible información para este estudio.

Instrucciones:

1) Usted ha podido recibir formación hace muchos años; para la valoración de las preguntas del cuestionario, céntrate en las actividades formativas llevadas a cabo en los cinco últimos años.

2) Conteste, por favor, a todos los apartados de las preguntas. Sólo excepcionalmente puede que ninguna de las alternativas contemple su situación. En este caso, consulte al encuestador.

El cuestionario es anónimo.

Le agradecemos de antemano su colaboración.

NOMBRE DEL CENTRO: _____

DATOS PERSONALES (marque la opción que corresponda):

1. Sexo: a. Hombre b. Mujer

2. Edad:

- a. Menos de 30
- b. Entre 30 y 39
- c. Entre 40 y 49
- d. 50 ó más

3. Titulación:

- a. Diplomado
- b. Licenciado
- c. Doctor

4. Experiencia docente:

- a. Menos de 10 años
- b. Entre 10 y 20 años
- c. Más de 20 años

5. Niveles en los que imparte docencia en la actualidad:

- a. Infantil
- b. Primaria
- c. ESO
- d. Bachillerato

6. Área/s en la/s que imparte docencia en la actualidad:

7. Nivel docente (categoría profesional):

- a. Maestro
- b. Maestro interino
- c. Profesor de secundaria
- d. Profesor de secundaria interino

INFORMACIÓN GENERAL

8. ¿Dispone de los siguientes medios? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso (redondee las respuestas):

	Disponible		En caso afirmativo, frecuencia de uso				
	Sí	No	Nunca	Casi	A veces nunca	Casi	Siempre siempre
a. Ordenadores en su aula	Sí	No	1	2	3	4	5
b. Ordenador en su despacho	Sí	No	1	2	3	4	5
c. Ordenador en casa	Sí	No	1	2	3	4	5
d. Aula de ordenadores	Sí	No	1	2	3	4	5
e. Internet en su aula	Sí	No	1	2	3	4	5
f. Internet en el despacho	Sí	No	1	2	3	4	5
g. Internet en casa	Sí	No	1	2	3	4	5
h. Corre electrónico en el centro	Sí	No	1	2	3	4	5

VALORACIÓN GLOBAL DE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS

9. ¿Ha recibido información en el área de nuevas tecnologías (procesadores de textos, hojas de cálculo, informática en el aula, multimedia, nt aplicadas a la educación, Internet...)?

- a. Sí (Pase a la pregunta 11)
- b. No (Pase a la pregunta 10)

10. Señale los motivos principales por los que no ha recibido formación en nt (marque la/s que procedan):

- a. Falta de motivación personal
- b. Falta de interés por los cursos ofertados
- c. Inadecuación de los cursos a mis intereses profesionales
- d. Falta de tiempo
- e. Falta de apoyo de la dirección del centro
- f. Otros (especifique):

Pase a la pregunta 19

11. Estime cuántas horas de formación en el área de las nt ha recibido en los últimos cinco años:

- a. Entre 1 y 10 horas
- b. Entre 11 y 30 horas
- c. Más de 30 horas

Pase a la pregunta 12

12. Señale el contenido de la formación ofertada y su participación (redondee las respuestas):

	Ofertada o disponible			¿Participó usted?	
	Sí	No	No sabe	Sí	No
a. Procesador de textos	1	2	3	Sí	No
b. Bases de datos	1	2	3	Sí	No
c. Hojas de cálculo	1	2	3	Sí	No
d. Dibujo asistido por ordenador	1	2	3	Sí	No
e. Herramientas de autor	1	2	3	Sí	No
f. Lenguajes de programación	1	2	3	Sí	No
g. Edición de páginas web	1	2	3	Sí	No
h. Internet	1	2	3	Sí	No
i. Uso didáctico de las nt en el aula	1	2	3	Sí	No
j. Multimedia	1	2	3	Sí	No
k. Otros (especifique)	1	2	3	Sí	No

13. ¿De quién ha recibido formación? (redondee las respuestas):

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a. Academias de informática	1	2	3	4	5
b. Universidad (formación en diplomatura o licenciatura)	1	2	3	4	5
c. Universidad (formación postgrado)	1	2	3	4	5
d. Administración	1	2	3	4	5
e. Centro al que pertenece	1	2	3	4	5
f. Colegas	1	2	3	4	5
g. Autodidacta	1	2	3	4	5
h. Otros (especifique):	1	2	3	4	5

14. Señale la modalidad formativa de los cursos:

	Ninguno	1 curso	2 cursos	3 cursos	Más de 3
a. Cursos presenciales	<input type="checkbox"/>				
b. Cursos a distancia	<input type="checkbox"/>				

15. Valore de acuerdo a la escala, los siguientes aspectos acerca de los cursos recibidos (redondee las respuestas):

	Nada	Poco	Normal	Mucho	Todo
a. Su participación en la organización del/los curso/s ha sido	1	2	3	4	5
b. La adecuación del/los curso/s a sus expectativas ha sido	1	2	3	4	5
c. El grado de flexibilidad del/los curso/s (adaptación a intereses y necesidades de los profesores) ha sido	1	2	3	4	5
d. El grado de satisfacción alcanzado con el/los curso/s ha sido	1	2	3	4	5
e. La sensación de dominio del contenido del/los curso/s ha sido	1	2	3	4	5

	Nada	Poco	Normal	Mucho	Todo
f. Después de la formación recibida, ¿se encuentra usted adecuadamente preparado para hacer un uso didáctico de las nt en el aula?	1	2	3	4	5
g. Después de la formación recibida, ¿ha tenido la posibilidad de seguir participando en cursos o actividades formativas sobre el uso didáctico de las nt en el aula?	1	2	3	4	5
h. Después de la participación en los cursos, ¿ha establecido relaciones con otros profesores en torno al uso didáctico de las nt en el aula?	1	2	3	4	5

16. Comente los aspectos más valorados de la formación recibida:

17. Comente los aspectos menos valorados de la formación recibida:

18. Si ha recibido formación de la Administración, valore las siguientes afirmaciones de acuerdo a la escala (redondee las respuestas):

	Nada	Poco	Normal	Mucho	Todo
a. La administración colabora en la promoción y desarrollo de los planes de formación en nt con los centros y sus profesores	1	2	3	4	5
b. Facilita al profesorado el apoyo necesario para superar las dificultades técnicas que el uso didáctico de las nt en el aula supone	1	2	3	4	5
c. Contribuye a que la organización de los recursos disponibles sea lo más eficaz posible	1	2	3	4	5
d. Ofrece los contenidos de formación a través de estrategias diversificadas de manera que garantice la atención a las demandas específicas.	1	2	3	4	5
e. Apoya las iniciativas de formación de propuestas desde los centros	1	2	3	4	5

USOS, MODALIDADES Y FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LAS NT

19. ¿Utiliza usted las nt en su labor docente (gestión, preparación de materiales, presentación de información en clase, comunicación con colegas y alumnos...)?

- a. Sí **(Pase a la pregunta 20)**
 b. No **(Pase a la pregunta 25)**

CENTRÁNDONOS AHORA EN LA UTILIZACIÓN DE LAS NT EN SU LABOR DOCENTE, RESPONDA A LAS SIGUIENTES CUESTIONES:

**20. ¿A qué usos suele destinar y con qué frecuencia las nt?
(redondee las respuestas):**

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a. Gestionar datos académicos	1	2	3	4	5
b. Recoger información para mis clases	1	2	3	4	5
c. Presentar información en clase	1	2	3	4	5
d. Elaborar materiales didácticos	1	2	3	4	5
e. Preparar exámenes	1	2	3	4	5
f. Comunicarme con los colegas	1	2	3	4	5
g. Comunicarme con los padres	1	2	3	4	5
h. Comunicarme con los estudiantes	1	2	3	4	5
i. Otros (especifique)	1	2	3	4	5

**21. Señale la frecuencia de uso de cada una de estas utilidades
(redondee las respuestas):**

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a. Software educativo comercializado	1	2	3	4	5
b. Herramientas de autor	1	2	3	4	5
c. Internet	1	2	3	4	5

**22. ¿Qué tipo de actividades desarrollan sus alumnos en el aula
con las nt? (redondee las respuestas):**

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
a. Realización de trabajos con procesadores de texto, hojas de cálculo	1	2	3	4	5
b. Realización de trabajos con herramientas multimedia	1	2	3	4	5
c. Realización de ejercicios (programas de ejercitación y práctica)	1	2	3	4	5

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
d. Realización de exámenes	1	2	3	4	5
e. Adquisición de conocimientos (programas tutoriales)	1	2	3	4	5
f. Adquisición de conocimientos (programas de simulación)	1	2	3	4	5
g. Resolución de problemas/ análisis de datos	1	2	3	4	5
h. Búsqueda de información en CD's	1	2	3	4	5
i. Búsqueda de información en la red	1	2	3	4	5
j. Comunicación con profesores, expertos, compañeros, vía <i>e-mail</i>	1	2	3	4	5
k. Otros (especifique):	1	2	3	4	5

VALORACIÓN DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS NT

23. A partir de su experiencia con este medio en el aula manifieste, en la siguiente escala, su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones que a continuación figuran (redondee las respuestas):

	Completa- mente en desacuerdo	En desa- cuerdo	Indiferente	De acuerdo	Completa- mente de acuerdo
a. La integración curricular de las nt (el uso didáctico de las mismas) en mi área es prioritaria	1	2	3	4	5
b. Las nt suponen una mejora cualitativa en mi docencia	1	2	3	4	5
c. Las nt mejoran el aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
d. Las nt permiten atender a la diversidad	1	2	3	4	5
e. Las nt renuevan mi estrategia didáctica	1	2	3	4	5

f. Las nt favorecen el trabajo multidisciplinar	1	2	3	4	5
g. Las nt favorecen la colaboración con otros centros y profesores	1	2	3	4	5

24. Valore en la escala de 1 a 5 las razones que, en su caso, dificultan la integración curricular de las nt (redondee las respuestas):

	No dificulta	Dificulta un poco	Dificulta normal	Dificulta mucho	Dificulta todo
a. Falta de motivación personal	1	2	3	4	5
b. Escasez de ordenadores	1	2	3	4	5
c. Ordenadores obsoletos, incompatibles o poco fiables	1	2	3	4	5
d. Falta de software educativo	1	2	3	4	5
e. Mala organización de los recursos informáticos	1	2	3	4	5
f. Falta de asistencia técnica	1	2	3	4	5
g. Ausencia de formación	1	2	3	4	5
h. Inadecuada formación	1	2	3	4	5
i. Falta de apoyo (de la dirección o la Administración)	1	2	3	4	5
j. Ausencia de tiempo del profesor	1	2	3	4	5
k. Ausencia de tiempo en el horario de alumnos	1	2	3	4	5
l. Acceso a materiales inconvenientes para los alumnos (Internet)	1	2	3	4	5
m. Problemas económicos	1	2	3	4	5
n. Otros (especifique):	1	2	3	4	5

DEMANDAS DE FORMACIÓN

25. ¿Estaría interesado en recibir formación en el uso didáctico de las nt? (en caso de que haya recibido: ¿le gustaría continuar recibiendo?) (redondee la respuesta):

Nada	Poco	Normal	Mucho	Todo
1	2	3	4	5

Si contesta 1 ya ha concluido el cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración.

* INDIQUE SUS PREFERENCIAS RESPECTO
A LA FORMACIÓN EN NT QUE LE GUSTARÍA RECIBIR:

26. Modalidades formativas (redondee las respuestas):

	Nada	Poco	Normal	Mucho	Todo
a. Cursos presenciales	1	2	3	4	5
b. Cursos a distancia	1	2	3	4	5

27. Contenido de los cursos (herramientas):

	Nada	Poco	Normal	Mucho	Todo
a. Procesadores de texto	1	2	3	4	5
b. Bases de datos	1	2	3	4	5
c. Hojas de cálculo	1	2	3	4	5
d. Dibujo asistido por ordenador	1	2	3	4	5
e. Herramientas de autor	1	2	3	4	5
f. Lenguajes de programación	1	2	3	4	5
g. Edición de páginas web	1	2	3	4	5
h. Internet	1	2	3	4	5
i. Multimedia	1	2	3	4	5
j. Otros (especifique):	1	2	3	4	5

28. Contenido de los cursos (usos didácticos):

	Nada	Poco	Normal	Mucho	Todo
a. Gestión de datos académicos	1	2	3	4	5
b. Acceso a información para preparar clases	1	2	3	4	5
c. Presentación de información en clase	1	2	3	4	5
d. Elaboración de materiales didácticos	1	2	3	4	5
e. Preparación de exámenes	1	2	3	4	5
f. Uso didáctico de software comercializado	1	2	3	4	5
g. Comunicación con los alumnos	1	2	3	4	5
h. Comunicación con los colegas	1	2	3	4	5
i. Comunicación con los padres	1	2	3	4	5
j. Otros (especifique):	1	2	3	4	5

29. Supuesta la necesidad de una formación permanente en el uso didáctico de las nt en el aula, manifieste el grado de importancia de los siguientes aspectos (redondee las respuestas):

	Nada	Poco	Normal	Mucho	Todo
a. Capacitación técnica dirigida al dominio de las herramientas informáticas	1	2	3	4	5
b. Capacitación didáctica centrada en el área curricular	1	2	3	4	5
c. Acceso a información y recursos para la docencia	1	2	3	4	5
d. Comunicación entre profesores/grupos de trabajo	1	2	3	4	5
e. Difusión de experiencias educativas	1	2	3	4	5

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABERO, J. y colaboradores., **La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: La formación y el perfeccionamiento del profesorado.** EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa, No. 8., 1997.
- CABERO J. y colaboradores., «La utilización de las NTIC en el desarrollo profesional del docente: estudio cuantitativo», en M. CEBRIÁN y colaboradores (coord)., **Creación de materiales para la innovación educativa con las NNTT.** ICE. Universidad de Málaga., 1998.
- ESCUADERO, J.M., «La integración de las NNTT en el currículum y en el sistema escolar», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y SÁENZ BARRIO, O (eds.), **Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.** Alcoy., Marfil., 1995.
- GARCÍA ARETIO, L., **La educación a distancia.**, Barcelona., Ariel., 2001.
- GEISERT. P.G. y FUTRELL, H.K., **Teachers, computers and curriculum.**, Boston (MA)., Allyn and Bacon., 1990.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A., **Formación del profesorado en nuevas tecnologías multimedia.**, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado., 2(1)., 1999 (Disponible en [<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]).
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F., «Nuevas tecnologías de la comunicación y su aplicación en el aula», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y SÁENZ BARRIO, O. (eds.), **Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación.**, Alcoy., Marfil., 1995.
- MIR, J.I.; REPARAZ, Ch. y SOBRINO, A., **La formación en Internet. Modelo de un curso on line.** Barcelona., Ariel., 2003.

REPARAZ, Ch. y TOURÓN, J., **El aprendizaje mediante ordenador en el aula.**, Pamplona., EUNSA., 1993.

REPARAZ, Ch., SOBRINO, A. y MIR, J.I. (eds.), **Integración curricular de las nuevas tecnologías.**, Barcelona., Ariel., 2000.

Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo C., «El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios», en **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.**, 2 (1), 1999 (Disponible en [<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.html>].

LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Marveya Villalobos Torres

RESUMEN

Toda actividad educativa es, «técnicamente», susceptible de ser evaluada; evaluar exige valorar los actores, procesos y resultados educativos para mejorarlos. Sólo lo que se evalúa es susceptible de mejora.

El presente escrito muestra un estudio realizado a profesores de la Universidad Panamericana sobre su percepción de la evaluación del aprendizaje.

El estudio concluye con algunas sugerencias para que los docentes perciban la evaluación educativa como estrategia eminentemente educativa; la tarea docente, hoy, es ayudar al estudiante para que asuma la evaluación como una *situación de aprendizaje*.

Ésta es una tarea prioritaria de formación docente en un proyecto educativo –de acción consciente, reflexiva y crítica– destinado a la promoción de la persona, situada histórica y circunstancialmente, ofreciéndole condiciones de pensar, percibirse, optar y realizarse.

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre los fundamentos teóricos del campo docimológico¹, tiene la finalidad de conformar una cultura de

¹ La Docimología es la Ciencia de la Evaluación.

la evaluación que dé cuenta, objetivamente, de los procesos indisolubles que vinculan la evaluación con la práctica educativa realizada en el aula, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Toda actividad educativa es, «técnicamente», susceptible de ser evaluada. Esto genera la proliferación de modelos y estrategias de evaluación. Pedagógicamente son necesarias la evaluación docente, la evaluación del aprendizaje, la evaluación de las instituciones, la evaluación de la investigación, la evaluación de los procesos y la evaluación de los resultados, porque evaluar exige valorar los actores, procesos y resultados educativos para mejorarlos.

Sólo lo que se evalúa es susceptible de mejora (lo mismo los procesos de auto-evaluación, los de co-evaluación y heteroevaluación de todos los momentos y elementos didácticos implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje).

En el proceso de la evaluación del aprendizaje, es necesario considerar si el estudiante ha logrado un rendimiento escolar de los conocimientos, actitudes y habilidades que el profesor tuvo como propósito inicial manifiesto en los objetivos educativos del curso.

La intención de esta indagación es acercarse a la representación de la concepción que tienen los profesores de la Universidad Panamericana sobre la evaluación del aprendizaje; sobre qué hacen los estudiantes; e indagar si los profesores consideran el aprendizaje como eminentemente personal –y por ende original y único– e identificar los problemas cotidianos que enfrentan los docentes al aplicar estrategias de evaluación.

Para ello se pensó en una técnica cualitativa que dejara al descubierto las inquietudes y procedimientos a utilizar. Se seleccionaron seis profesores bajo los siguientes criterios: profesores de tiempo, con antigüedad en la institución y experiencia docente en licenciatura y posgrado, en diversas áreas del conocimiento, ubicados en diferentes escuelas o

facultades de la Universidad. La técnica escogida fue la de grupo focal.

Los profesores que participaron provienen de diferentes formaciones (Matemáticas, Ingeniería, Derecho, Trabajo Social, Pedagogía...). Esto enriqueció el intercambio para la comprensión del tema de la evaluación. También fue favorable el hecho de que todos ellos ejercieran una función docente en diversos contextos académicos.

La sesión se realizó el jueves 19 de agosto de 2004, en el aula dos de la Universidad Panamericana (donde está la Cámara de Gesell), en el edificio de Goya. La sesión fue grabada.

Una licenciada y maestra en Pedagogía coordinó el grupo de discusión, propició las intervenciones, aportaciones, acuerdos o desacuerdos de la sesión.

Del trabajo realizado en esta sesión del grupo focal, podríamos analizar varios temas, desde los más simples hasta los más complejos, pero ahora quiero privilegiar la relectura del proceso de reflexión que aportaron los profesores participantes.

La pregunta que se hizo para propiciar el diálogo fue: **¿Cuáles son los problemas que has enfrentado, cuando evalúas el aprendizaje de tus estudiantes?**

Para hacer la descripción y la interpretación del diálogo de la sesión del *grupo focal* se identificaron siete categorías de análisis:

1. Significado de la evaluación educativa.
2. Sentido de la evaluación educativa.
3. Multiplicidad de los objetos que se evalúan.
4. Confusión teórica-práctica de la evaluación educativa.
5. Proceso de evaluación educativa.
6. Evaluación como medio eficaz de control.
7. Sistema de evaluación como negociación.

SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Los profesores verbalizaron sentimientos o hechos concretos que para ellos representan el proceso de evaluación. Empezaron, tímidamente, con aspectos más técnicos como: prueba, nota de aprobado, reprobado, freno de exámenes parciales, promedios, porcentajes... Ya estimulados, pasaron a exteriorizar sentimientos como: miedo, injusticia, pavor, y prosiguieron hablando de autoritarismo, copiar en los exámenes y expresiones como: «No me alcanzaron».

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Los profesores expresaron una concepción vaga del auténtico sentido pedagógico-didáctico de la evaluación educativa.

El concepto de *evaluación del aprendizaje* fue expuesto en un ámbito de muchas confusiones en cuanto a su significado real. No lograron diferenciar entre *medición* y *calificación*, además sólo se referían a la evaluación del área cognitiva.

MULTIPLICIDAD DE LOS OBJETOS QUE SE EVALÚAN

Al referirse a la evaluación educativa, los profesores expresaron considerar sólo la parte cognitiva o de conocimiento, es decir, se referían a los contenidos educativos, a los avances programáticos, a los temas, a lo que «habían alcanzado a ver» en clase, pero finalmente era sólo la parte cognitiva.

CONFUSIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Los profesores manifestaron que las prácticas de evaluación las realizan con base en la *medición*, así como adjudicando una nota a exámenes, tareas, pruebas, como *único resultado del aprendizaje*. Verbalizaron que debían afrontar el desacuerdo con los estudiantes que sufrían problemas como repetir semestre, vivir el fracaso o hasta enfrentar la exclusión universitaria.

PROCESO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Los profesores expresaron las implicaciones técnicas y prácticas del proceso de evaluación –número de estudiantes por grupo; cantidad de grupos en los cuales imparten clase; cargas administrativas que comporta el proceso; escasez de tiempo para ofrecer una atención personal–, asimismo, enfatizaron la falta de seguimiento para estar en condiciones de apoyar con tareas, proyectos o investigaciones extras de manera personal a los estudiantes que lo requieran.

EVALUACIÓN COMO MEDIO EFICAZ DE CONTROL

En este rubro, los profesores manifestaron mecanismos de resistencia. Para citar un ejemplo, en el mismo lenguaje en el que se expresaron: «Si no hiciéramos exámenes con calificaciones y notas ¿Cómo íbamos a evaluar al estudiante?», «los estudiantes sólo estudian para aprender a “pasar”».

SISTEMA DE EVALUACIÓN COMO NEGOCIACIÓN

Los profesores dialogaron sobre el sistema de evaluación mexicana que se regula en «el regateo» de puntos y décimas; coincidieron en que es necesario fomentar la auto-evaluación por escrito, a partir de criterios elaborados conjuntamente con los estudiantes.

CONCLUSIONES

La práctica de esta técnica, permite a los profesores concientizar la importancia de la reflexión en todo aquello que implica la evaluación.

Sobre el significado de la evaluación educativa, los profesores expresaron claramente lo que Jean-Marie Barbier (1985) llama el «polo negativo de la evaluación».

Con respecto al sentido de la evaluación educativa, la evaluación se ha convertido en *una dificultad entre la riqueza de las propuestas teóricas y la precariedad de las prácticas de evaluación en el aula.*

En cuanto a la multiplicidad de los objetos evaluados, resulta incuestionable que la evaluación educativa debe considerar al estudiante, al profesor, los métodos que emplea, el programa con sus contenidos temáticos, la institución, el conjunto del sistema educativo. Al no tomar en cuenta todos estos aspectos, la evaluación se reduce sólo al conocimiento, y se percibe como una medida irrefutable y paradigmática.

La evaluación es *integral* y debe considerar *actitudes* y *habilidades*. Asimismo, los elementos didácticos deben evaluarse y deberían abrir un espacio para prácticas de evaluación más simples y eficaces.

Ante la confusión teórico-práctica de la evaluación educativa, es necesario que el profesor universitario *conozca* y *comprenda* su riqueza teórica –presente en los enfoques críticos-humanísticos que conciben la evaluación educativa como un proceso participativo, autorreflexivo, crítico y emancipador, articulado con la enseñanza–, revitalizando el proceso de enseñanza.

El profesor universitario, como profesional de la docencia, requiere de un asidero en la teoría docimológica como sustento de su práctica profesional.

La evaluación educativa no debería ser la «manzana de la discordia» entre el profesor y el estudiante.

En cuanto al proceso de evaluación educativa, es necesario desvincularla de la parafernalia instrumental.

Debe evitarse la referencia de que la evaluación educativa corresponde únicamente a la realización de pruebas con calificación en notas o puntos (literales o numerales en diversas escalas), transformados en juicios. La evaluación educativa es un proceso que implica realizar una *evaluación inicial, procesal y final*.

Al momento de reflexionar sobre la evaluación como medio eficaz de control, es de esperar que, ante un proceso autoritario, el estudiante emplee la astucia recurriendo a todos

los medios disponibles para alcanzar sus objetivos, es decir, obtener notas altas y que no lo reprobaben.

Fueron pocos los profesores que emplearon un lenguaje que indicara que su concepción de la evaluación educativa fuera positiva; la mayoría, posee una percepción negativa de la evaluación.

Para que la evaluación educativa resulte vivencia de una práctica –y no retomar el sistema de evaluación como negociación– es preciso crear situaciones en donde el estudiante atribuya significado a su aprendizaje mediante la participación y la autorreflexión.

Es necesario que los criterios de evaluación trasciendan el producto o evidencia del trabajo del estudiante; criterios como: puntualidad, asiduidad, compromiso con los contenidos y temáticas del programa, empeño en la elaboración de tareas y trabajos, lecturas...

Al discutir los fundamentos del quehacer evaluativo, se proyecta el modelo de evaluación tan inculcado durante años de escolaridad de los propios docentes.

Las situaciones problemáticas que enfrentan los profesores que participaron en la discusión fueron muchas, pero quise destacar algunas que denotan la fuerza del hábito en que habían sido entrenados para situaciones de evaluación.

El modelo tecnicista del proceso enseñanza-aprendizaje, tan difundido en nuestra realidad educativa, prevé una segmentación sucesiva de eventos, previendo técnicas y recursos metodológicos para asegurar resultados deseados. En procesos de evaluación educativa es fundamental tomar en cuenta el *proceso* y el *resultado*, por lo que las acciones de enseñar y evaluar no pueden percibirse como dos momentos distintos y, peor aún, no relacionados.

Para concluir, los profesores expresaron:

- *«Me parece una actitud más correcta mostrar al estudiante sus fallas, que simplemente atribuirle una nota».*

- *«La discusión sobre la evaluación de los aprendizajes incrementó y enriqueció mi “bagaje”, generando cuestionamientos que son importantes para nuestro trabajo de profesor».*
- *«Esta oportunidad me permitió reflexionar sobre mi quehacer docente».*
- *«Esta discusión me permitió pensar en otros problemas que conlleva la evaluación».*
- *«Fue reconfortante contrastarme con colegas».*
- *«Encontré, en esta sesión, áreas de oportunidad para mejorar».*

Estos testimonios a título de ejemplos, de convergencias identificadas, expresan la no-dicotomía entre teoría y práctica, la desmitificación y, al mismo tiempo, ampliación, de la concepción de la evaluación más allá de la nota y del entendimiento que forma parte del proceso de aprendizaje.

Éstos y otros ejemplos revelan la dificultad de revisar el «lugar» que se está construyendo en el proceso de sensibilización de las posibilidades y dificultades de la evaluación del aprendizaje.

Por todo lo anterior, se sugiere:

— Un curso de inducción sobre la evaluación educativa en su dimensión teórica y práctica, con la finalidad de comprender este momento didáctico del proceso educativo integral. El docente universitario requiere conocer los principios científicos de la evaluación educativa, como estrategia eminentemente educativa.

— Enseñar a los docentes universitarios a evaluar competencias, con base en evidencias objetivas, considerando el estilo de aprendizaje personal de cada estudiante por medio del establecimiento de contratos de aprendizaje.

—Hacer conciencia —en talleres— de que el estudiante está acostumbrado a ser objeto de evaluación y que la tarea docente, hoy, es ayudar al estudiante para que asuma la evaluación como una situación de aprendizaje. Ésta es una tarea prioritaria de formación docente en un proyecto educativo —de acción consciente, reflexiva y crítica— destinado a la promoción de la persona, situada histórica y circunstancialmente, ofreciéndole condiciones de pensar, percibirse, optar y realizarse.

Enseñar sólo tiene sentido si se aprende y si el estudiante siente que mejora su aprendizaje, ¿por qué no darle la oportunidad de que viva una nueva experiencia cuestionando, reflexionando sobre ese aprendizaje? ●

RESEÑAS

RESEÑAS

La evaluación cualitativa

Ian Shaw

Paidós., Barcelona., 2003., 320 págs.

DATOS DEL AUTOR

Ian Shaw es profesor investigador en la Universidad de Cardiff, Gran Bretaña. Sus intereses profesionales se centran en el desarrollo de teorías sobre la evaluación de la metodología cualitativa, el trabajo social y la Sociología, además del desarrollo de *software* como facilitador del aprendizaje. Es profesor de métodos de investigación y trabajo social. Autor de **Evaluation and Social Work Practice; Qualitative Social Work Research; Prostitution Aldershot: Ashgate; Social Work**, entre otras obras.

CONTENIDO

En los últimos años, el ámbito del estudio pedagógico se ha visto inundado por una gran cantidad de textos en torno a la investigación cualitativa, como un paradigma de investigación que busca contrarrestar la reducción de los procesos educativos a manos de la investigación positivista.

En este contexto, Ian Shaw escribe **La evaluación cualitativa**, presentando una excelente introducción práctica a las estrategias y métodos de la evaluación cualitativa. Realiza un interesante análisis de las principales teorías en torno a la investigación educativa de corte cualitativo, dentro de las que destacan, entre otras, las trabajadas por: Donald Campbell (investigación por causas), Lee Cronbach (evaluación dentro de los programas), Robert Stake (investigación con estudio de casos), Elliot Eisner (evaluación reflexiva) y Egon Guba e Yvonna Lincoln (evaluación constructivista).

Además de este interesante análisis, Shaw presenta una amplia gama de temas: los fundamentos de la evaluación y sus tendencias actuales; los principales teóricos de la evaluación; la evaluación de programas, de políticas y de práctica profesional; el diseño, la recolección de datos y el análisis de la evaluación. El autor complementa cada capítulo, con ejemplos de aplicación que ilustran los enfoques y los métodos utilizados en cada caso.

VALORACIÓN CRÍTICA

Dentro de los principales aciertos del libro, Shaw nos ofrece la primera demostración coherente de cómo utilizar los planteamientos cualitativos en la práctica evaluadora, con la finalidad de superar las limitaciones de los enfoques cuantitativos más tradicionales. Complementa el análisis de los planteamientos cualitativos a través de numerosos ejemplos que ayudan al lector a llevar a la práctica la evaluación cualitativa.

La evaluación cualitativa constituye, pues, una magnífica introducción a la investigación cualitativa para estudiantes, investigadores y educadores, preocupados por la fundamentación de los criterios metodológicos para la investigación educativa. ●

Sara Elvira Galbán Lozano

Evaluación externa de los aprendizajes

Emilio Pedrinaci et al.

Alambique., núm. 37.,

Didáctica de las Ciencias Experimentales.

Julio-Agosto-Septiembre. 2003.

Editorial Graó., Barcelona., 126 págs.

DATOS SOBRE LOS COLABORADORES

Emilio Pedrinaci (Consejo de Dirección de Alambique). News Sanmarti (Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales en la Universidad Autónoma de Barcelona). Vicente Doménech (Inspección Educativa Castellón de la Plana). Raimundo Rubio (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación en Bilbao). Juan Nieda (Inspección de Educación de Madrid). Ana Cañas (Instituto Julio Palacios, San Sebastián de los Reyes, Madrid). Ma. Jesús Martín-Díaz (Instituto Antonio Machado, Madrid). Conxita Mayós (Organización Curricular del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña). Ma. del Pilar Menoyo (Instituto J.M. Zafra de Barcelona). Luis Rebollo (Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, Madrid). Juana Nieda (Inspección de Educación, Madrid). Juan O. Centeno, Álvaro García Quintana y Fermín Villarroya (Universidad Complutense de Madrid). Javier González Díez (Instituto Alpedrete de Madrid). José Ma. Pastor (Instituto Pérez Galdós de Madrid). Manel Belmonte (Instituto Narcis Monturiol de Barcelona). Pedro Membiela (Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo, Orense). Ángel de Andrea González (Instituto Alpajés en Aranjuez, Madrid). Ana Gómez Gómez (Instituto San Isidro de Madrid). Bernat Martínez Sebastián (Benidorm, Alicante). Ángel Juan Martínez y Mercedes Juliá Espí (Instituto Pare

Arques de Cocentaina). Juan Maldonado Román (Instituto Cerro del Viento, Benalmádena, Málaga). Pedro Ramírez Moreno (Instituto Carlinda, Málaga). Fernando Enríquez Enríquez (Facultad de Ciencias de la Universidad de Málaga).

CONTENIDO

La presentación de la revista está a cargo de Emilio Pedrinaci, consejero de la misma. Incluye cuatro secciones: *Monografía*, *Intercambio*, *Intercambio-Notas* e *Informaciones*.

Monografía comprende ocho artículos:

1. **Evaluación externa: ¿por qué y para qué?**, de News Sanmarti. Fundamenta la evaluación externa y señala beneficios y problemas.

2. **El Proyecto PISA. Un proyecto internacional para la búsqueda de indicadores de rendimiento**, de Vicente Doménech. Presenta el organigrama del proyecto y explica sus fases. Muestra resultados de la aplicación en estudiantes de Ciencias.

3. **El proyecto TIMSS: evaluación de las ciencias**, de Raimundo Rubio. Presenta los resultados de esta prueba internacional, aplicada a estudiantes de Ciencias, y los relaciona con el *currículo* y el contexto.

4. **La evaluación de Ciencias de la Naturaleza en la educación secundaria obligatoria**, de Juana Niedo, Ana Cañas y Ma. de Jesús Martín-Díaz. El estudio lo realizan con alumnos de 12, 14 y 16 años.

5. **Evaluación de competencias básicas en Cataluña**, de Conxita Mayos. Define las competencias y evalúa competencias lingüísticas, matemáticas y socio-científicas.

6. **Evaluación de habilidades científicas en las PAAU de Biología**, de Ma. del Pilar Menoyo. Categoriza la muestra estudiada, indica las posibles influencias en los resultados de las pruebas y la influencia de la corrección en los resultados de la prueba.

7. **Análisis de la pruebas de acceso a la Universidad de la asignatura de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente**, de Luis Rebollo, Juana Nieda, Juan D. Centeno, Álvaro García Quintana, Javier González Díez y Fermín Villarroya. Analizan la pertinencia de la evaluación de los conocimientos de esta nueva asignatura para la admisión a la Universidad.

8. **La Olimpiada de Física**, de José Ma. Pastor. Investiga el nivel de preparación de los alumnos que desean concursar en esta prueba.

Intercambio abarca cuatro artículos:

a) **Los trabajos de investigación: una innovación en el currículo de bachillerato de Cataluña**, de Manel Belmonte. Muestra las aportaciones a la formación de los alumnos, la organización de los trabajos y el tipo de investigaciones realizadas.

b) **Dos proyectos curriculares innovadores para la enseñanza de las Ciencias orientada a la relevancia social y personal**, de Pedro Membiela. Analiza la influencia de aspectos científicos en el desarrollo de los alumnos a nivel personal y social.

c) **Una experiencia sencilla de Física en el aula y su utilidad en el aprendizaje alternativo**, de Ángel de Andrea González y Ana Gómez Gómez. Investigan la aplicación de Física y Química en experiencias sencillas en el aula para medir la adquisición de destrezas.

d) **Introducción del concepto de aceleración, utilizando programas informáticos de simulación**, de Bernat Martínez Sebastián y Ángel Juan Martínez y Mercedes Juliá Espi. Muestran la dificultad de los estudiantes para captar el concepto y cómo lo adquieren con más facilidad por medio de la simulación.

Intercambio-Notas comprende un solo artículo:

El ruido de los ciclomotores como fuente de contaminación, de Juan Maldonado Román, Pedro Ramírez Moreno y

Fernando Enríquez Enríquez. Proponen contenidos transversales para lograr un cambio de actitud y reducir el ruido.

En *Informaciones* se participa la noticia de la formación del «Grupo Mujeres en Física»; se presentan los conocimientos más relevantes en tres jornadas celebradas en diferentes sitios; y se reseñan dos libros.

VALORACIÓN CRÍTICA

Estéticamente, la revista es sombría pues los recuadros están en negro y blanco, muchos con fondo gris. El diseño de las páginas podría ser más agradable.

Los artículos de la sección de *Monografía* presentan una panorámica sobre diversas evaluaciones, respecto al aprendizaje de las Ciencias en nivel de secundaria y de bachillerato; explican la prueba PISA propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la prueba TIMSS; la evaluación para el ingreso a la Universidad; y otro estudio para investigar el nivel de estudio de alumnos que desean competir en la Olimpiada de Física.

Los cuatro artículos comprendidos en *Intercambio*, investigan la capacidad desarrollada en los alumnos para elaborar ciencia, para mejorar la enseñanza y dos experimentos: uno para optimizar la enseñanza de la Física y el otro de aprendizaje por simulación.

En *Intercambio-Notas* plantean un proyecto para reducir la contaminación por ruido. ●

Ana Teresa López de Llergo Villagómez

Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales

Mario Rueda Beltrán y

Frida Díaz Barriga Arceo (comp.)

Paidós Educador., México., 2002., 394 págs.

LOS AUTORES

Mario Rueda Beltrán es doctor en Educación con formación psicológica; investigador en el Centro de Estudios sobre la Universidad Nacional Autónoma de México y ha publicado varios trabajos sobre la evaluación de los maestros universitarios.

Frida Díaz Barriga Arceo es maestra en Psicología Educativa; doctora en Pedagogía; profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México y autora de numerosos escritos sobre Psicología Instruccional y procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

CONTENIDO

El libro se divide en tres partes. La primera (*Problemas y perspectivas en la evaluación de la docencia universitaria*), incluye la introducción. Ahí se bosquejan las aportaciones de los autores, estableciéndose el hilo conductor y acotándose problemas, ámbitos y enfoques del tema. Esta parte, encierra un debate teórico actual para contextualizar las diversas perspectivas de la evaluación educativa en general y la evaluación de los docentes en particular. Se incluye, además, el trabajo de Jacques Ardoino, reconocido especialista, quien contrapone el análisis instrumental y eficientista con el de la evaluación, intentando desentrañar el sentido de los proyectos educativos y de las acciones de sus autores.

La segunda parte (*La evaluación de la docencia a través de las opiniones y la participación de los actores de la educación*), conjunta reportes de investigación en los que –a través de las opiniones de estudiantes y profesores recogidas mediante cuestionarios, encuestas o entrevistas participativas– se realizan esfuerzos para la evaluación de la docencia.

La tercera parte (*El análisis de la práctica educativa y del pensamiento de los profesores como instrumentos de formación y evaluación de la docencia*), incluye propuestas y resultados de investigaciones con relación al análisis de la práctica educativa en el aula y del pensamiento de los docentes en torno a su quehacer; resultados que, desde la perspectiva de los autores, son valiosos instrumentos tanto para la evaluación de la docencia, como para la formación del profesorado.

El propósito de esta obra es profundizar en los aspectos técnicos, disciplinarios e institucionales de la problemática de la evaluación de la docencia.

Los temas presentados en esta obra son:

- La multi-dimensionalidad de la docencia y la sobreterminación de cuestiones que rebasan lo personal o educativo y que corresponden, más bien, a lo político, económico y administrativo.
- La falta de consenso en las metodologías e instrumentos para realizar la evaluación (lo cual implica diferencias teóricas, epistemológicas y axiológicas importantes).
- La creciente preocupación por generar instrumentos de evaluación que, más allá de recoger una opinión general, permitan perfilar la dinámica de la práctica educativa y reconocer los diferentes contextos y modalidades educativas en que ésta transcurre.
- El uso y los propósitos de la evaluación que, lejos de retroinformar al educador, estudiante e institución, en aras de una mejor enseñanza, con frecuencia sólo sirven para el

filtro y control, en beneficio únicamente de decisiones administrativas.

- La imprecisión del modelo de docencia con el que se evalúa al profesor; la crítica a los supuestos, implícitos o no, de lo que se entiende por «buen profesor» o «docente eficaz».
- El contraste y acercamiento de dos conceptos del estudio de la enseñanza: el de los enfoques clásicos de evaluación de la docencia con instrumentos objetivos (centrados en la opinión o en observaciones cuantitativas) y el análisis de la práctica educativa en el aula, a fin de considerar la dinámica de las interacciones que ahí ocurren y promover la formación docente desde perspectivas cualitativas.

De los contenidos específicos que exponen veintitrés autores (de los cuales únicamente ocho presentan de manera personal su colaboración y el resto ofrecen su reflexión y propuesta en díadas o tríadas), catorce trabajos versan sobre diferentes aspectos de la evaluación de la docencia y sobre el análisis sistemático de las prácticas docentes, el cual sigue nuevas consideraciones de la evaluación.

Se estudian diversas situaciones de formación profesional (como los programas presenciales, a distancia y basados en el sistema modular). Se analizan distintos contextos institucionales (como universidades públicas y privadas). Se investiga, finalmente, la formación en disciplinas como Psicología, Historia o Química, y las particularidades de la enseñanza en los diferentes niveles universitarios.

En la evaluación de la docencia, la cercanía de proyectos tan diversos permite el contraste metodológico –sea cualitativo o cuantitativo–, así como el estudio de los límites y perspectivas del uso de los diferentes instrumentos: cuestionarios; entrevistas a profundidad; estimulación del recuerdo; video-grabación de secuencias didácticas; análisis de experiencias de co-evaluación y autoevaluación, entre otros.

Esta obra pretende llenar el vacío en torno a la evaluación docente y sus implicaciones, de manera particular en el ámbito de la educación universitaria (bachillerato, licenciatura y posgrado). En los estudios de caso, investigaciones realizadas en instituciones educativas mexicanas y revisiones críticas de la bibliografía internacional sobre el tema, se intenta responder, entre otras, a las siguientes interrogantes básicas:

- ¿Qué necesita evaluarse en la docencia?
- ¿Quién y cómo debe hacerlo?
- ¿Existen parámetros de los aspectos medulares de la enseñanza?
- ¿Hay coincidencias entre la bibliografía sobre la eficacia docente y los resultados de los estudios cualitativos sobre la práctica del profesor?
- ¿Qué efectos produce la institucionalización de la evaluación de los docentes?
- ¿Es posible vincular la evaluación de la docencia con procesos de formación del profesorado?
- El análisis del discurso en el aula o del aprendizaje de los estudiantes, ¿qué beneficios puede aportar al proceso de enseñanza?
- ¿De qué opiniones metodológicas se puede echar mano para evaluar la docencia?

El propósito de esta obra es discutir las principales propuestas y sus sustentos teóricos y metodológicos, al igual que contribuir al diseño y puesta en marcha de procesos de evaluación docente, de acuerdo con diferentes contextos institucionales.

Este libro es el resultado del proyecto inter-institucional: «La evaluación de la docencia el nivel universitario», cuyo objetivo se centra en desarrollar una línea de investigación sobre el particular.

Esta línea de investigación supuso la agrupación de proyectos específicos sobre diferentes aspectos de la evaluación

y la práctica docente. Cada cual persigue objetivos propios y se apoya en distintas teorías y metodologías. Estos proyectos son producto del ejercicio intelectual, pero también del análisis sistemático de experiencias prácticas en distintos escenarios, para responder a la compleja problemática de la evaluación desde otros puntos de vista.

Básicamente, son tres las ideas que animaron a los autores a desarrollar este trabajo. La primera, el que la investigación sobre la evaluación docente, en el nivel universitario, es menor que la referida en otros niveles. De ahí el propósito de contribuir, de manera original y variada al tratamiento del tema, realizando investigaciones sobre los procesos de evaluación que, posteriormente, se dieran a conocer tanto en la comunidad académica como en instituciones educativas.

La segunda: el deseo de alentar diferentes formas de tratamiento del tema, así como el diálogo y la discusión académica permanentes, entre quienes llevan a cabo experiencias de evaluación en distintas instituciones. Así, se resolverían los grandes problemas que presenta el estudio de la evaluación de la docencia, debidos a su complejidad y a la polémica sobre las diversas teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

La tercera: el interés de contrarrestar la aplicación artificial de instrumentos inapropiados para la evaluación de la docencia, implantados en las instituciones de educación superior en México, en la década de los noventa. En ellas, se ignoraban la exigencia de responder a las necesidades específicas de cada situación formativa, los objetivos de la evaluación, los problemas técnicos de los instrumentos de ésta, y la participación de profesores y estudiantes. Con sus diversos matices y particularidades, esta problemática no es exclusivamente local; también está presente en la mayoría de las universidades latinoamericanas. Por último, el propósito de esta obra es profundizar en los aspectos técnicos, disciplinarios e institucionales de la problemática de la evaluación de la docencia.

VALORACIÓN CRÍTICA

La reflexión sobre la evaluación docente ha estado ausente durante mucho tiempo en México, como parte de la recién gestada cultura de la evaluación. Gastón Mialaret en la década de las ochenta, en su libro **La formación docente**, propuso la necesidad de evaluar la acción educativa del docente, considerando tres dimensiones esenciales: la auto-evaluación; la evaluación de la coordinación o de las autoridades institucionales; y la evaluación de los estudiantes. De esta forma, Mialaret ofreció los principios básicos de la sistematización de la evaluación docente: autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación. El libro que ahora reseñamos las retoma, de alguna manera, en su propuesta de base.

Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales, con sus propósitos específicos e inscrito en un contexto eminentemente mexicano, vuelve a inspirarse en el francés de la Sorbonne (París VIII), Jacques Ardoino, quien escribió dos artículos de vital importancia para el sustento de esta obra: «L'intrication du contrôle et de l'évaluation dans les pratiques éducatives» y «La démarche de projet et son procès d'évaluation», publicados en 1999.

Ardoino propone, magistralmente, considerar la evaluación de los proyectos o actores de la educación, no como mecanismo de control o mero instrumento de medición de la eficacia, sino disponiendo de otras opciones teóricas y metodológicas; señala y enfatiza que la evaluación debe entenderse como problemática, no como instrumento. Desde esta perspectiva es posible advertir sus cualidades de pluri-referencialidad e intersubjetividad, con lo que su objetivo cuestiona el sentido y el significado de los fenómenos educativos. Esto va más allá del exclusivo interés por determinar si el objeto o sujeto de la evaluación cumple con una serie de normas preestablecidas.

Esta nueva visión permite, obviamente, buscar prácticas y enfoques alternativos para la evaluación educativa, así como re-significar y cuestionar los ya existentes.

En este nuevo marco se inspiran las propuestas de los trabajos aquí compilados: promover la reflexión y el replanteamiento de evaluación de la docencia en el nivel universitario.

Una virtud de este libro es el hecho de que esté dedicado a la evaluación docente. La gran mayoría de la bibliografía docimológica¹ se centra en la evaluación del aprendizaje y esto es originado por las presiones que los países enfrentan en los procesos de evaluación que instrumentan los organismos internacionales, o en la evaluación institucional (de boga hoy por los procesos de certificación).

El valor de esta obra reside en entender la problemática del hecho educativo en diversas situaciones, y en ofrecer la oportunidad de reflexionar en la propia acción educativa, a fin de que, a partir de la reflexión, el docente esté en posibilidad de mejorar su acción educativa. Sólo cuando se es capaz de ser auto-crítico, se está en posibilidad de mejorar pues, en esencia, la evaluación es una auto-valoración de la práctica educativa. Es decir, que de manera dialéctica, el docente debe revisar de forma permanente el binomio de: reflexión/acción (saber y quehacer). Cada una por sí misma no es suficiente.

Asimismo, el libro invita al debate sobre la construcción, el contenido de las diferentes dimensiones y los reactivos que conforman los cuestionarios de evaluación de la docencia. También se aporta un modelo de evaluación participativo, ofreciendo los elementos que definen indicadores, instrumentos y agentes para la evaluación.

Un aspecto fundamental a considerar es la valoración sobre la docencia a partir de analizar al docente como persona, y a la evaluación docente como parte integral del **currículo**, a fin de que la evaluación se concrete en un proyecto de mejoramiento, que potencie la labor por medio del diálogo y la reflexión sobre la práctica docente.

¹ Ciencia de la evaluación.

Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales, también aporta al campo pedagógico el efecto de la evaluación formativa en la mejora de la docencia, con base en una asesoría personalizada, fundamentada sobre los procesos de enseñanza, en la búsqueda de un mejor aprendizaje de los estudiantes.

Este aspecto cobra relevancia al entender la originalidad, desde la Antropología Pedagógica, como nota constitutiva de la persona humana que sustenta los fundamentos de un estilo docente, eminentemente personalísimo. La clave del libro reside en entender que la base de la evaluación es la comprensión (de los procesos de evaluación, como parte del proceso educativo y como referencia de mejora), la reflexión (el análisis crítico del contenido curricular y sus prácticas pedagógicas en el aula, de los avances y retrocesos de sus estudiantes) y la mejora de la propia práctica (generación de proyectos de intervención innovadores que les permiten mejorar la enseñanza de sus asignaturas).

En esta obra puede estudiarse la evaluación reflexiva, que abarca las fases de: descripción, información, confrontación y reconstrucción de la propia práctica docente.

Lo fundamental, aquí, es la ayuda que ofrece para la comprensión de cómo las características personales influyen en el estilo docente, en el estilo de aprendizaje, en las motivaciones, los valores y las actitudes –manifiestos y proyectados–, en el dominio de la materia: el cómo se sabe enseñar, sistema de evaluación y relación maestro-alumno.

Por último, es necesario recomendar **Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales**, a todos los docentes que deseen profesionalizar su tarea educativa. Al estudiarlo, se encontrarán buenos referentes para una autorreflexión de la tarea docente, cuyo objeto de estudio es el logro de aprendizajes significativos en todos y cada uno de los estudiantes. ●

Marveya Villalobos Torres

ACERVO BIBLIOGRÁFICO

Adquisiciones recientes de la Facultad de Pedagogía:

- APRENDER A ESTUDIAR... NO ES IMPOSIBLE
ALMELA, J., et al.
Ed. Palabra., 2002., 127 p.
- EL DILEMA DE LA PEDAGOGÍA: ¿ARTE O CIENCIA?
ALZUETA, H., et al.
Colección Textos No.16
Universidad Pedagógica Nacional., 2000., 116 p.
- LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: UN FRACASO MONUMENTAL.
¿ESTÁ MÉXICO EN RIESGO?
ANDERE, E., et al.
Ed. Planeta., 2003., 224 p.
- LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR. PRÁCTICA Y FUNDAMENTOS
ANTUÑEZ, S., et al.
Ed. Grao., 5ª edición., 2000., 282 p.
- EL PROFESOR INTUITIVO
ATKINSON, T., et al.
Ed. Octaedro., 2002., 341 p.
- COMPRENDER Y ENSEÑAR. POR UNA DOCENCIA DE LA MEJOR CALIDAD
AZEREDO, T., et al.
Ed. Grao., 2003., 125 p.
- EL LIBRO DE LAS VIRTUDES. MARAVILLOSOS FRAGMENTOS QUE INSPIRAN EL BIEN EN LA MENTE Y EN EL CORAZÓN
BENNET, W., et al.
Ed. Vergara., 2001., 235 p.
- TUS PREGUNTAS Y TUS RESPUESTAS SOBRE EL AMOR Y EL SEXO
BONACCI, M., et al.
Ed. Palabra., 2002., 285 p.

- EVALUACIÓN, FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS
CAPPELLETTI, I., et al.
Siglo XXI., México., 2004., 103 p.
- APRENDER A FORMAR. EDUCACIÓN Y PROCESOS FORMATIVOS
CARRERA, C., et al.
Ed. Paidós., Barcelona., 2003., 170 p.
- DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
COOPER, H., et al.
Ed. Morata., 2002., 263 p.
- VIGOTSKY Y LA PEDAGOGÍA
DANIELS, H., et al.
Ed. Paidós., 2003., 243 p.
- LA FAMILIA Y SUS RETOS
DOMÍNGUEZ, X., et al.
Ed. Kadmos., 2002., 102 p.
- DIEZ VIRTUDES PARA VIVIR CON HUMANIDAD
DÍAZ, C., et al.
Ed. Mounier., 2002.
- DIRECCIÓN PROFESIONAL Y CALIDAD EDUCATIVA
Colección Gestión de Calidad
ESTRUCH, J., et al.
Ed. Praxis., 2000., 168 p.
- UNA FAMILIA EN EL CIBERESPACIO
GARCÍA, F., et al.
Ed. Palabra., 2002., 171 p.
- EL PROYECTO *SPECTRUM*. TOMO I:
CONSTRUIR SOBRE LAS CAPACIDADES INFANTILES
GARDNER, H., et al.
Ed. Morata., 2000.
- EL PROYECTO *SPECTRUM*. TOMO II:
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL
GARDNER, H., et al.
Ed. Morata., 2000.

- EL PROYECTO *SPECTRUM*. TOMO III:
MANUAL DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL
GARDNER, H., et al.
Ed. Morata., 2000.
- REPENSAR LA CULTURA
GONZÁLEZ, J., et al.
Ed. Ediciones Internacionales Madrid., 2003., 235 p.
- NICAN MOPOHUA. AQUÍ SE CUENTA... EL GRAN
ACONTECIMIENTO
GUERRERO, L., et al.
Ed. Realidad, Teoría y Práctica., 2ª edición., 2003., 90 p.
- LAS ACTITUDES EN EL CENTRO ESCOLAR. REFLEXIONES Y
PROPUESTAS
GUITART, R., et al.
Ed. Grao., 2002., 201 p.
- ENSEÑAR VALORES, UN NUEVO ENFOQUE
HAYDON, G., et al.
Ed. Morata ., 2003., 222 p.
- LA ORGANIZACIÓN DEL *VITAE* POR PROYECTOS DE TRABAJO.
EL CONOCIMIENTO ES UN CALIDOSCOPIO
HERNÁNDEZ, F., et al.
Ed. Grao., 2002., 153 p.
- LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO. REFLEXIÓN Y EXPERIEN-
CIAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
IMBERNÓN, F., et al.
Ed. Grao.
- HACIA UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL PENSAMIENTO DOCENTE
KINCHELOE, J., et al.
Ed. Octaedro., 2001., 312 p.
- LA CULTURA Y EL SENTIDO DE LA VIDA
LÓPEZ, A., et al.
Ed. Rialp., 2003., 324 p.

- PREPARAR EL FUTURO: LA EDUCACIÓN ANTE LOS DESAFÍOS DE LA GLOBALIZACIÓN
LÓPEZ RUPÉREZ, F.
- LA AMISTAD EN LA EMPRESA
LLANO, C., et al.
Ed. IPADE- FLE., México., 2000., 270 p.
- HUMILDAD Y LIDERAZGO
LLANO, C., et al.
Ed. Ruz., 2004., 391 p.
- ASEGURAR EL AMOR
MELENDO, T., et al.
Ed. Rialp., 2000., 301 p.
- EL JUEGO DE LA ARGUMENTACIÓN
MIRANDA, T., et al.
Ed. Ediciones de la Torre., 2000., 157 p.
- SER ESTRATÉGICO Y AUTÓNOMO APRENDIENDO. UNIDADES DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA ESTRATÉGICA PARA EL ESO
MONEREO, C., et al.
Ed. Grao., 10ª edición., 2001., 269 p.
- EN TORNO A LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA. EL CASO ESPAÑOL
NAVAL, C., et al.
Ed. Promesa., España., 2001., 101 p.
- MODERNIDAD, DISCIPLINA Y EDUCACIÓN
NOYOLA, G., et al.
Colección Textos No.14., Ed. Universidad Pedagógica Nacional., 2000., 124 p.
- EDUCATION AT A GLANCE
OECD, INDICATORS
Ed. OECD., 2002., 382 p.
- LA INVESTIGACIÓN SOCIAL
PACHECO, T., et al.
Ed. CESU- UNAM., México., 2000., 85 p.

- ¿ÉXITO O PLENITUD? LA VIDA DE LOS 50 AÑOS EN ADELANTE
PLIEGO, M., et al.
Ed. Ruz., 2002., 157 p.
- INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
REDONDO, E., et al.
Ed. Ariel Educación., 2001., 591 p.
- GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA Y DISTRITO FEDERAL
RICO, R., et al.
Ed. Plaza y Valdés., 2000., 252 p.
- EL APRENDIZAJE VIRTUAL
RODRÍGUEZ, J., et al.
Ed. Homo Sapiens., Argentina., 2004., 135 p.
- EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA. PERSPECTIVAS ACTUALES
RUEDA, M., et al.
Ed. Paidós Educador., México., 2002., 364 p.
- ¿MATRIMONIO FELIZ? DESCÚBRELO A TIEMPO
SÁNCHEZ, R., et al.
Ed. Trillas., México., 2004., 94 p.
- PSICOLINGÜÍSTICA DE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA. EL USO DEL LENGUAJE EN EL AULA
SANTIBÁÑEZ, E., et al.
Ed. Eunsa., 2003., 257 p.
- PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN. LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA
SANTOS, J.M., et al.
Ed. Instituto de Investigaciones Sociales UNAM., 2003.
- LA EVALUACIÓN CUALITATIVA. INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS CUALITATIVOS
SHAW, I., et al.
Ed. Paidós., Barcelona., 2003., 315 p.
- IGUALDAD O DESIGUALDAD
SERVITJE, L., et al.

- Cuaderno de desarrollo humano., No. 11., 2003., 18 p.
- **DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN: TEORÍA, MODELOS Y PROCESOS**
SOBRADO, L., et al.
Ed. Biblioteca Nueva., 2002., 379 p.
 - **LO QUE DICEN LOS POBRES**
SZEKELY, P., et al.
Cuaderno de desarrollo humano., No.13 ., 2003., 28 p.
 - **LO QUE DICEN LOS POBRES**
SZEKELY, P., et al.
Secretaría de Desarrollo Social., No. 5.,2003., 59 p.
 - **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS**
TORRE, S., et al.
Ed. Octaedro., 2^a edición., 2002., 302 p.
 - **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA UNA CONDUCTA ÉTICA**
VILLALOBOS TORRES, E.M., et al.
Ed. Cruz O., 2004., 141 p.

NORMAS PARA LA REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

- 1) Las colaboraciones deberán ser originales.
- 2) Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Editor de la revista. Éste los enviará al Consejo Editorial para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la **Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo.**
- 3) Todos los trabajos deberán ser presentados en computadora, en hojas tamaño carta por una sola cara y a doble espacio.
- 4) El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (*diskette*). El texto del trabajo deberá grabarse en documento de Word o formato RTF.
- 5) El artículo deberá ajustarse a la estructura siguiente:

Título del artículo.

Autor/es.

Resumen en español.

Texto del artículo.

Notas (si existen).

Referencias bibliográficas.

Abstract (resumen en inglés).

Perfil académico y profesional del autor/es.

Dirección del autor/es. Correo electrónico.

Palabras clave.

Key Words.

- 6) El resumen en español no deberá superar las 10-15 líneas, al igual que el resumen en inglés (**Abstract**).
- 7) El perfil académico y profesional de autor/es deberá ser breve (5-6 líneas) e incluirá sus principales líneas de investigación. La dirección del autor deberá ser preferentemente la personal.
- 8) Las referencias bibliográficas, hemerográficas, así como las notas aclaratorias deberán ir a pie de página, referidas en el texto con números arábigos secuenciales. La referencia a nota de pie de página sólo debe incluir: autor, título y página. Ejemplo: GAGNÉ, R., **La planificación de la enseñanza.**, p.186.
- 9) Al final del trabajo se incluirán la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:
 - 9.1 *Libros*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., **Título del libro.**, Ciudad de publicación., Editorial., Año de edición., número de páginas.
Ejemplo: KAUFMAN, R., **Planificación de sistemas educativos.**, México., Trillas., 2000., 189 p.
 - 9.2 *Revistas*: APELLIDOS del autor, INICIAL DEL NOMBRE., «Título del artículo», en **Nombre de la revista.**, Número o Volumen., páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
Ejemplo: BERNAL GONZÁLEZ, M., «Remembranzas sobre el proyecto cultural de José Vasconcelos», en **Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo.**, No. 2., 49-62 p.
- 10) Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que

deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida; en caso contrario, no será posible reproducirlas. El trabajo en el *diskette* deberá estar guardado como un archivo separado.

- 11) Las observaciones realizadas por el Comité Editorial se enviarán a los autores para que las corrijan y las devuelvan en un plazo de tres días al editor de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
- 12) El autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya publicado su artículo.
- 13) Las reseñas de libros deberán ajustarse a la siguiente estructura: APELLIDOS del autor., **Título del libro.**, Ciudad de publicación., Editorial., número de páginas del libro.
NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
- 14) El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes en cumplimiento de las normas anteriores.
- 15) Los originales no serán devueltos.

Disponibles los números 1, 2, 3, 4 y 5 de Nueva Época, Año 2001, 2002, 2003 y 2004 en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Panamericana.

SOLICITO INFORMACIÓN PARA SUSCRIPCIÓN
ADQUISICIÓN DE NÚMEROS ANTERIORES

Apellidos _____

Nombre _____

Profesión _____

Institución donde labora _____

Domicilio _____

Código postal _____

Ciudad _____

Teléfono _____

Fax _____

E-mail _____

Envíe cheque o giro bancario a nombre de Centros
Culturales de México, A.C.

Cheque (banco y número) _____

Cantidad _____

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»

Coordinación de Investigación y Publicaciones.

Agusto Rodin 498, Colonia Mixcoac,

México, D.F. 03920

Teléfonos: 5482.1684, 5482.1600 y 5482.1700, ext. 5353

Fax: 5482.1600, ext. 5357

Informes: Señora Gracia Belinda López Ruiz

Dirección electrónica: bglopez@mx.up.mx

*Esta publicación se terminó de imprimir
en abril de 2005, en los talleres de
Grupo Editorial Litográfico BOMEX, S.A. de C.V.
Nabuatlecas No. 445, Col. Ajusco, Coyoacán.
Teléfonos: 5618.5154 y 5618.6221
México, D.F.*

*El tiraje fue de 500 ejemplares.
La publicación tiene una periodicidad semestral.*