



revistadecooperacion.com

REVISTA DE EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

| número 10 - Octubre 2016 - revista cuatrimestral - ISSN 2308-1953

| ARTÍCULOS

- | María Concepción Islas Hernández
 - | Rosa Elena Durán González
 - | Coralía Juana Pérez Maa
 - | Maricela Zúñiga Rodríguez
- | Rosamary Selene Lara Villanueva
 - | Maritza Cáceres Mesa
 - | Gisela Bravo López
 - | Simón Illescas Prieto
 - | Lidia M Lara Díaz
- | Natalia Inés de la Rosa Santillana
- | María de los Ángeles Navales Coll
 - | Luis Rafael Sánchez Arce
 - | María Cruz Chong Barreiro
 - | Adalia Lisett Rojas Valladares
 - | Yideira Domínguez Urdanivia

CONSEJO DE REDACCIÓN

Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social IEPC
revistadecooperacion.com
ISSN 2308-1953

Consejo de redacción:

Sergio Pujols Baez, Josefina Zaiter Mejía, Radhamés Hernández Mejía, Ángel Baliño González, Juan Brito Cordero, Rafael Isidro Morla, Cristina Sánchez Martínez, Susana Doñé Corporán, Edwin Salazar.

Maquetado y diseño:

Fran. Fdez Yebra

Secretaría de redacción:

Noemí Rodríguez Fernández

Directoras ejecutivas:

Coralía J. Pérez Maya
Nerys García Cuevas

Presidente IEPC REPÚBLICA DOMINICANA:

Sergio Pujols Baez

EDITA



© 2016 IEPC | República Dominicana
Rosa Duarte 33a - Gazcue.
Santo Domingo - República Dominicana
instituto@universidadabierta.org
universidadabierta.org

| ARTÍCULOS

María Concepción Islas Hernández, Rosa Elena Durán González, Coralia Juana Pérez Maya La producción de conocimiento en los académicos de las Universidades Públicas Estatales, pp. 5-10 Resumen/Abstract	5
Coralia Juana Pérez Maya, Rosa Elena Durán González, Maricela Zúñiga Rodríguez, Rosamary Selene Lara Villanueva, Maritza Librada Cáceres Mesa Escenarios que favorecen la producción de conocimiento en los cuerpos académicos desde el marco institucional y de políticas educativas, pp. 11-20 Resumen/Abstract	11
Gisela Bravo López, Simón Illescas Prieto, Lidia M Lara Díaz El desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes universitarios. Una necesidad para la formación de investigadores, pp. 21-32 Resumen/Abstract	21
Maritza Cáceres Mesa, Coralia Juana Pérez Maya, Natalia Inés de la Rosa Santillana, Lidia Mercedes Lara Díaz Consideraciones generales sobre la evaluación curricular en el bachillerato de la UAEH, pp. 33-48 Resumen/Abstract	33
Rosamary Selene Lara Villanuev, Coralia Juana Pérez Maya Los procesos de evaluación del aprendizaje en la formación de especialistas en docencia de la UAEH , pp. 43-48 Resumen/Abstract	43
Lidia Mercedes Lara Díaz, María de los Ángeles Navales Coll, Luis Rafael Sánchez Arce, Gisela Bravo López, Coralia Juana Pérez Maya Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica, pp. 49-58 Resumen/Abstract	49
Maritza Cáceres Mesa, Coralia Juana Pérez Maya, María Cruz Chong Barreiro, Natalia Inés de la Rosa Santillana La evaluación de las instituciones educativas para el ingreso en el sistema nacional del bachillerato. Reflexiones teórico-metodológicas, pp. 59-70 Resumen/Abstract	59
Adalia Lisett Rojas Valladares, Maritza Cáceres Mesa, Yideira Domínguez Urdanivia Apuntes sobre el trabajo de tutoría en la formación del profesional de la educación superior, pp. 71-80	71

Resumen/Abstract

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LOS ACADÉMICOS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES

María Concepción Islas Hernández

Dra. Rosa Elena Durán González

Dra. Coralía Juana Pérez Maya

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN

Organismos internacionales tienen actualmente una relevancia importante en la implementación de las políticas públicas en las Instituciones de Educación Superior de América Latina, generando transformaciones pedagógicas y retos en la educación superior, regidos por criterios de calidad siguiendo criterios de evaluación para estas instituciones.

En este tenor la universidad mexicana se ve en la necesidad de generar nuevas formas de organización tomando como acción principal la investigación, entre otros, con la creación del Programa de Mejoramiento de Profesores (PROMEP) tiene como finalidad, transformar el trabajo académico, pasando del individual al colectivo, modificando las pautas de hacer investigación, generando en los académicos distintos roles, que afecta la producción de conocimiento.

PALABRAS CLAVES: organismos internacionales, producción de conocimiento, académicos

ABSTRACT

International Organisms have a relevant roll in the public policy implementation in Higher Education Institutions in Latin America, also in the transformation of challenges and pedagogy in higher education, which are regulated according to quality and assessment criteria for those Institutions

Mexican Universities have the necessity of create new ways of organization, where research, among others, is the principal action; the purpose of the creation of the "Professors Improvement Program" (PROMEP) is to transform the academic work from the individual to the collective work, modifying the way of doing research and generating new roles between academicians, which affects the knowledge production

KEYWORDS: International Organisms, knowledge production, academicians

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LOS ACADÉMICOS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTATALES

María Concepción Islas Hernández

Dra. Rosa Elena Durán González

Dra. Coralía Juana Pérez Maya

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Origen de la política pública en México para la Universidades Públicas Estatales

En 1994 con la entrada en vigor del tratado de libre comercio (TLC) para América del Norte, México se insertó en el proceso de la globalización, proceso multidimensional que se ha intensificado por el avance de la tecnología, generando redes de flujo a nivel internacional, enlazando aspectos importantes como la política, la cultura y la economía con mayor prioridad, sin dejar de lado a la ciencia, la educación y las comunicaciones (Tünnermann & De Sousa, 2003), es decir, ha “generado interdependencia de las naciones, estableciendo fuertes imposiciones a unos y a otros, naciones y nacionalidades, corporaciones y organizaciones, actores y élites” (Ianni, 2006).

De esta forma, los organismos internacionales, como: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, tienen una fuerte relevancia en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales de los diferentes países, generando desafíos en estas áreas para los estados (Siufi, s/a). Un ejemplo de ello es la intervención en la aplicación de políticas públicas en México, en el ámbito de la educación superior, considerada como la columna vertebral para alcanzar niveles aceptables de desarrollo humano sustentable en México y en el resto del mundo. De lo anterior, se puede decir que la autonomía de nuestro país depende en gran parte de estos organismos internacionales, al acatar las recomendaciones sugeridas por éstos, ante las tendencias que están siguiendo los cambios en

los sistemas de educación superior a escala mundial. Dichas recomendaciones de igual forma van dirigidas hacia otros países de América Latina, es decir, estamos viviendo procesos similares tanto en el ámbito político, social y cultural como en lo educativo, en la implementación de “estrategias”, impulsando las subjetividades competitivas haciendo transformaciones pedagógicas y los grandes retos de la educación en México.

Así mismo nos rigen criterios de calidad, que dirigen a los países desarrollados, con una competencia desigual, ya que en esos países se invierten grandes cantidades de financiamiento provenientes de los Productos Internos Brutos (PIB) de los mismos, y en América Latina las cantidades destinadas son ínfimos (Quintanar, 2008).

Respecto a lo anterior, Alcántara (2006), retoma de José Joaquín Brunner que “en la actualidad las presiones para reformar las instituciones de educación superior latinoamericanas, a diferencia del pasado, provienen más del “exterior” que del “interior” de las instituciones”.

En este tenor la universidad mexicana así como el resto de América Latina se ve en la necesidad de impulsar el intercambio y la cooperación internacional, generar nuevas formas de organización y tomar como acción principal la investigación y los posgrados, generar redes de conocimiento y tener una mayor vinculación social (Medina & Bernal, s/a), para la producción de conocimiento e insertarse en la dinámica del mundo globalizado siguiendo con los lineamientos establecidos por los organismos internacionales de mantener la evaluación para los sistemas de educación superior.

En 1996 se crea el Programa de mejoramiento de Profesores (PROMEP), programa estratégico que fue creado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la finalidad de elevar la calidad de la educación superior y promover nuevas formas de conocimiento a través del trabajo en equipo, ha sido el impulso para que los Profesores de Tiempo Completo de las Universidades Públicas Estatales (UPES) se integren a Cuerpos Académicos. Dicho programa transformó la organización del trabajo académico, pasando del

trabajo individual al colectivo de los docentes.

Los cambios y reformas que se ha dado a las estructuras académicas de las universidades se le ha llamado “capitalización del conocimiento”, etapa que muestra una estrecha relación de la academia con la industria.

“La producción de conocimiento, está orientada a su aplicación comercial, con lo cual los objetivos primarios de los científicos se transforma en otros distintos a la búsqueda desinteresada de la verdad, erosionándose así el *ethos* académico, esto es el *ethos* de la investigación desinteresada” (Escotet, 2002 citado en Ortíz Lefort 2012). Es decir, hoy en día estas pautas delimitan la percepción de las investigaciones, enfocando el conocimiento a sus intereses específicos del sector empresarial o social ya definidas por los organismos encargadas del financiamiento de los proyectos de investigación, lo cual genera en algunas ocasiones que la investigación realizada es por encargo y no lo que a uno le interesa hacer o bien las investigaciones que se realizan por el propio interés de los investigadores se tienen que ajustar a los objetivos del milenio para que sean aceptados.

Formas de la producción de conocimiento de los académicos

Los sistemas de educación superior en América Latina tienen semejanza entre sí por el hecho de que han acatado recomendaciones por los diversos organismos internacionales, ya antes mencionados.

A partir de las políticas de evaluación educativa como medios de regulación a nivel institucional se presenta un incremento en los distintos roles, actividades y responsabilidades en la carga social de los académicos, mismas que obedecen a la lógica de la sociedad globalizada, en donde al conocimiento se le ha otorgado un papel primordial (Pérez, 2011). Lo anterior repercute en la producción de conocimiento de los académicos porque las políticas públicas no se operan de forma correcta y no están respondiendo en beneficio de los que producen conocimiento.

La productividad bajo el esquema que hoy en día es aplicado en las universidades, se generó para la producción industrial, es decir, para crear bienes de naturaleza material, organización que se distingue porque el trabajo académico se articula a cuestiones cuya naturaleza es únicamente intelectual. El sueño dorado de la universidad es vincularse con los sectores productivos y sociales, sin embargo a nivel nacional no hay políticas que estén enfocadas a este objetivo.

“Los productos de la naturaleza intelectual no pueden ser equiparados con productos de naturaleza material; la producción de los primeros implica un trabajo que requiere un involucramiento del cuerpo y del espíritu: una vocación intelectual” (Pérez, 2011)

Es importante recordar las diversas discusiones que se ha presentado desde inicios de la filosofía de la ciencia, ¿Son las ciencias sociales una rama o ramas de las ciencias naturales y es el mismo tipo de conocimiento que producen las ciencias naturales?, en sí los paradigmas de las ciencias sociales se estudiaban igual que los de las ciencias naturales provenientes del positivismo francés, el cual sostenía que la ciencia siempre y cuando se mantuviera dentro de los límites del método era posible obtener un conocimiento válido universalmente. Ante esto Kant, uno de los filósofos que refutan esta afirmación a partir de argumentos idealistas enfocados a demostrar que de ninguna manera son parte del orden natural (Ryan, 1976).

A mediados del siglo XIX la metodología alemana pone de manifiesto que la naturaleza de los fenómenos que le incumben a la ciencia, establece que cada objeto requiere un método específico para su tratamiento (Habermas, 1989).

Lo anterior sigue siendo tema de discusión. Actualmente los indicadores de la producción de conocimiento se miden de igual forma para las ciencias blandas que para las ciencias duras, el fundamento a lo antes escrito es que el modelo educativo actual de las instituciones de educación superior está sustentado bajo la lógica de diseños curriculares elaborados por “competencias”, confundiendo trabajo competitivo con sujeto pensante intelectual competente con la adquisición de una

certificación de “intelectual” (Quintanar, 2008). Por lo tanto nos olvidamos que la forma de obtener los resultados en una y otra ciencias es totalmente diferente, en las ciencias duras el conocimiento es más inmediato que en las ciencias blandas por lo que la producción de conocimiento es mayor en las primeras que en las segundas, lo anterior ha influido en los índices de calidad y cantidad de las investigaciones realizadas por éstas últimas.

Además, los tiempos para hacer investigación cada vez son más cortos, no hay tiempo para las investigaciones a largo plazo, en algunas instituciones de América latina las investigaciones tienen que salir en seis meses o de lo contrario no hay seguimiento por parte de la institución para el reconocimiento de éstas, entonces ¿Es una investigación de calidad?

La razón que con más frecuencia se ha mencionado de la baja producción de conocimiento en América Latina es la inversión financiera que se da en las diferentes regiones, y que varía de acuerdo a la región, lo anterior se argumenta sobre la inexistencia de una infraestructura tecnológica y en algunos casos las dificultades jurídicas-políticas como la ausencia de una institucionalidad y de una política científica (Quintanilla, 2010). En este mismo tenor, como característica de las universidades condicionan a los investigadores en la búsqueda de recursos para la ejecución de las investigaciones o

Hoy en día la producción académica, está liderada a nivel universitario por los Estados Unidos. Respecto a lo anterior, en términos de mayor producción de artículos científicos en México, las principales son la física, la medicina, la biología y la química, representando el 0.64% a nivel mundial, así mismo las revistas norteamericanas restringen la aceptación cuando los temas no son de su interés (Quintanilla, 2010)

En muchas de las ocasiones, el interés de publicar en revistas indizadas de alto impacto, ha llevado a dejar de lado el compromiso social, “los investigadores nos hemos dedicado a estar “publicando” en las llamadas revistas de alto impacto, que exigen nuestros evaluadores”. Es decir se mantienen a los académicos y científicos bajo una lógica de conseguir actividades acabo

que les sean “premiadas”, tal es el caso del Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Menciona (Malayshev, 2006, en Culebro Moreno, 2009) que la generación de instrumentos de regulación son una forma de actuar de los gobiernos y no una estrategia coherente y planeada, los cuales se alinean con las tendencias globalizantes encaminadas a integrar a las universidades en una lógica económica y actuar bajo los criterios del mercado (Monfredini, 2011)

De lo anterior se puede mencionar que la implementación de las políticas federales para el cambio de las instituciones de educación superior ha repercutido directamente sobre la autonomía universitaria, condicionando la dirección del conocimiento.

En el contexto actual se han implementado planes y programas de evaluación, acreditación y control en torno a ciertos indicadores diseñados generalmente desde agencias externas, los mecanismos de regulación buscan imponer comportamientos a las universidades, vulnerando la mencionada autonomía y convirtiéndose en elementos estratégicos en el juego y la lucha por el saber y el poder, lo anterior afecta a los académicos, quienes están sujetos a las mismas reglas y es en ellos en donde se demandan los requerimientos de las políticas (Pérez, 2011), impactando en la producción de conocimiento realizando en mayor parte en artículos, en publicaciones cortas o capítulos de libros, dejando de lado la generación de libros producto de investigaciones completas.

Lo anterior son aspectos importantes para hacer mención de la baja productividad de conocimiento, sin embargo, no olvidemos que se encuentra también es la extrema burocratización de la actividad científica en la cultura académica y universitaria que intervienen en la disminución de la producción de conocimiento, los “trámites administrativos y académicos” de las organizaciones y del personal académico. Así los investigadores como las instituciones se encuentran dentro de las normas de calidad, con sus criterios de “certificación” que dan justificación a obtener financiamiento por parte del estado y de organismos internacionales.

El estar llenando formularios y papeles con las actividades que realizan los profesores en su quehacer cotidiano, igual es un desgaste el cual se ve reflejado en la producción académica. La injerencia cada vez mayor de la política de regulación del trabajo de los investigadores, aumenta el riesgo de que su libertad académica se vea afectada.

Conclusiones

Los cambios que se ha presentado en las universidades públicas mexicanas a partir de las políticas públicas no son distintas a los procesos que han pasado las universidades del resto de los países de América Latina que obedecen a una tendencia integral asociada a los procesos de mundialización, generando a los académicos de estas instituciones condiciones de producción intelectual limitada por los mecanismos de evaluación y control rigurosos, disminuyendo la autonomía y libertad de los académicos; la evaluación en los criterios de calidad para estas instituciones no son apropiadas debido a que se toman los mismos lineamientos para las universidades de los países desarrollados, las cuales tienen ventaja por la inversión económica que se da para realizar investigación.

Referencias

- Alcántara, Armando, (2006). "Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales". *Inter-Ação*, 31(1), 11-33. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v31i1.1490>
- Habermas, Jürgen, (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid:Taurus.
- Ianni, Octavio, (2006). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Medina, Alicia y Bernal, Natividad, (s/a). La globalización y su impacto-cultural en el México posmoderno. Recuperado el 9 de marzo de 2016, de <http://filosofia.uanl.mx:8080/ixcoloquio/public/uploads/54a9514bfc2402432e1b3483c0d837d2.pdf>
- Monfredini, Ivanise, (2011). Posgrado, políticas de educación, ciencia, tecnología e innovación en Brasil. La regulación del trabajo del profesor-investigador. En Ricardo Pérez y Ivanise Monfredini, *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (págs. 35-54). México: Universidad de Guadalajara.
- Pérez, Ricardo. (2011). Profesión académica y nuevas condiciones de producción intelectual. En R. Pérez, *Profesión académica: mecanismos de regulación, formación de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (págs. 23-35). México: Universidad de Guadalajara.
- Quintanar, Estela, (2008). Universidad, Producción de conocimiento y formación en América Latina. *Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana* (18). Recuperado el 8 de marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501808>
- Quintanilla, Ana, (2010). Las ciencias y su producción de conocimiento en América. *Investigación ambiental*, 83-91. Recuperado el 8 de marzo de 2016, de <http://www2.inecc.gob.mx/publicaciones/gacetas/634/ciencia.pdf>
- Ryan, Alan, (1976). *La filosofía de la explicación social*. México: Fondo de cultura económica.
- Siufi, Gabriela, (s/a). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. Recuperado el 9 de marzo de 2016, de <file:///C:/Users/Admin/Downloads/7.pdf>
- Tünnermann, Carlos y De Sousa, Marilena, (2003). Desafíos de la Universidad en la Sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. *UNESCO Forum Occasional Paper Series*.

ESCENARIOS QUE FAVORECEN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LOS CUERPOS ACADÉMICOS DESDE EL MARCO INSTITUCIONAL Y DE POLÍTICAS EDUCATIVAS.

Coralia Juana Pérez Maya

Rosa Elena Durán González

Maricela Zúñiga Rodríguez

Rosamary Selene Lara Villanueva

Maritza Librada Cáceres Mesa

Institución: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

RESUMEN

Escenarios que favorecen la producción de conocimiento en los cuerpos académicos desde el marco institucional y de políticas educativas

El propósito de este artículo es considerar el marco institucional y de política educativa que norma y orienta las actividades de producción de conocimiento de los académicos, en particular sus modos colectivos, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), en México; para describir los escenarios que favorecen la producción de conocimiento. Además se retoman algunas de las opiniones vertidas en las entrevistas individuales realizadas a profesores de tiempo completo de la UAEH.

Por producción de conocimiento se asume lo establecido por el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública para los cuerpos académicos libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etcétera

PALABRAS CLAVES

Producción de conocimiento, cuerpos académicos, política educativa, marco institucional

ABSTRACT

Scenarios that favor the production of knowledge in academic group from the institutional norm and education politics

The purpose of this article is to consider the institutional norm and educational politics that regulates and guides the activities of production of academic knowledge, particularly its collective modes, at the Autonomous University of Hidalgo State in Mexico to describe scenarios that favor the production of knowledge. In addition they incorporate some of the opinions expressed in individual interviews with academics.

For production of knowledge it is assumed established by the Program Improvement Teacher of the Ministry of Education for books , book chapters , patents , prototypes , indexed articles, refereed articles, advice , consultancy , technical reports , works of academic bodies art etc.

KEYWORDS

Knowledge production, academic group, educational politics , institutional norm

ESCENARIOS QUE FAVORECEN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LOS CUERPOS ACADÉMICOS DESDE EL MARCO INSTITUCIONAL Y DE POLÍTICAS EDUCATIVAS.

Coralia Juana Pérez Maya

Rosa Elena Durán González

Maricela Zúñiga Rodríguez

Rosamary Selene Lara Villanueva

Maritza Librada Cáceres Mesa

Institución: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

INTRODUCCIÓN

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, 2014), para el tipo superior busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno.

Los cuerpos académicos deben formarse en el marco de las políticas institucionales y los profesores que los conforman se agrupan por un interés genuino en el desarrollo de sus líneas de generación y/o aplicación innovadora del conocimiento (SEP, 2006). Por ello el propósito de este artículo es considerar el marco institucional y de política educativa que norma y orienta las actividades de producción de conocimiento de los académicos, en particular sus modos colectivos, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); con el objetivo de describir los escenarios que favorecen la producción de conocimiento. Además se retoman algunas de las opiniones vertidas en las entrevistas individuales realizadas en 2015 a profesores de tiempo completo de la UAEH.

Por producción de conocimiento se asume lo establecido por el Programa de Mejoramiento del

Profesorado (PROMEP), los cuerpos académicos deben contar con los siguientes atributos: que tengan metas comunes para generar conocimientos, realizar investigación aplicada o desarrollos tecnológicos; la solidez y madurez de las líneas que cultivan y que la generación de conocimientos, la investigación aplicada o el desarrollo tecnológico se realicen de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores. La evidencia más sólida del trabajo colegiado y complementario son los productos académicos que generan: libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etcétera (DOF, 2007).

Los resultados e impacto de las actividades de ciencia, tecnología e innovación van a depender de la implementación de una adecuada política de Ciencia Tecnología e Innovación (CTI), de los niveles de formación de los recursos humanos, del acceso a instrumental, laboratorios adecuados y a recursos financieros para sostener los gastos corrientes que devienen de las Actividades de la Ciencia Tecnología e Innovación (UNESCO, 2010). México tiene un abanico de instrumentos para el desarrollo del capital humano para la CTI.

El repunte mostrado en 2004, es una evidencia de los impactos del proceso de formulación y desarrollo de los programas integrales de fortalecimiento de las universidades públicas, que les ha permitido establecer mejores políticas y estrategias para incrementar el número de sus profesores de tiempo completo con el reconocimiento del perfil deseable¹ de acuerdo a lo establecido en el PROMEP. Aunado al hecho de que en algunas instituciones se ha condicionado el otorgamiento de los niveles superiores de su programa de estímulos al contar con este reconocimiento vigente. Todo ello está propiciando que la figura del profesor-investigador en ejercicio pleno de sus funciones esté

¹ El reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable se refiere al profesor universitario que posee un nivel de habilitación superior al de los programas educativos que imparte y preferentemente el doctorado, y que además realiza de forma equilibrada actividades de docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, tutorías y gestión académica.

cobrando mayor importancia y reconocimiento (SEP, 2006).

En el estudio de las instituciones, las estructuras formales se objetivan en marcos institucionales que establecen lineamientos prescriptivos para el resultado deseado, organizan el entorno político, académico y social y determinan los incentivos económicos formales e informales, (North, D. 2010).

En la UAEH el 24% de los profesores de tiempo completo, está adscrito al Sistema Nacional de Investigadores; se ha incrementado el número de investigadores con nivel 2, en el mismo sistema a enero 2016. Lo que puede tener su origen tanto en la eficacia de los apoyos de la Secretaría de Educación Pública como en las políticas y estrategias que la UAEH ha establecido en sus programas integrales de fortalecimiento a fin de que sus profesores cuenten con condiciones favorables para propiciar la producción académica de calidad.

A veinte años de distancia de la creación del Programa de Mejoramiento del Profesorados (PROMEP), la planta académica de la UAEH tiene una nueva apariencia.

DESARROLLO

Algunas investigaciones que promueven la reorganización del trabajo al interior de las universidades, procedente de las políticas públicas son los realizados por Galaz Fontes y Gil Antón (2009) quienes examinan la reconfiguración de la profesión académica en México y el contexto de las políticas públicas bajo las cuales han ocurrido; abordan el análisis de un nuevo marco de regulación de la vida académica.

Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004) hacen una revisión de los "Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México", el estudio está orientado a valorar el impacto de

las políticas públicas sobre la transformación de la profesión académica, considerando su posible variación en función de diferentes contextos institucionales y disciplinarios.

Los autores señalan que en las últimas décadas del siglo XX han ocurrido cambios importantes en la orientación de la política pública en la Educación Superior, así como en los mecanismos de evaluación y asignación de recursos a las instituciones, que a su vez representaban nuevas exigencias a las formas previas de desarrollo y organización de la vida académica.

Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004), también enfatizan la influencia de los efectos y posibles consecuencias de las políticas públicas, lo cual implica una revisión de sus alcances y límites que contribuyen a entender el diseño e implementación de lineamientos generales.

En una de las entrevistas realizadas en la UAEH, se señala:

Sujeto "1": Las políticas de PROMEP para mí, han sido benéficas, porque durante un año obtuve apoyo económico en una beca, me apoyaron con un proyecto del área de investigación que yo trabajo, a través de recursos para hacer la investigación y el trabajo de campo porque nos dan viáticos, hospedaje y también infraestructura.

En este artículo se consideran las normas y regulaciones en la UAEH, no obstante son susceptibles de modificarse o ajustarse informal o formalmente, en su operación dentro de las instituciones, como resultado de la ineludible negociación de intereses con los distintos grupos que conviven dentro del espacio universitario para hacerlas viables y, por ende enfatizar la posibilidad de estudiar cómo con una misma política se genera una amplia diversidad de prácticas, situaciones y resultados institucionales (COMIE, 2002).

El Reglamento de Investigación es un proceso histórico normativo y su actualización data desde

al año de 1961, año en que es creada la Ley Orgánica de la Universidad, y es a partir de esa fecha que esta Institución Educativa ha promovido la creación, reforma y difusión de estatutos y reglamentos con el fin de adecuarlos a la realidad que se va presentando.

En sus artículos se considera: la responsabilidad del Rector de promover el desarrollo equilibrado de la investigación con respecto a las demás funciones universitarias, que es el investigador, el personal académico, que dedica por lo menos el 80% de su jornada de trabajo a la investigación; los investigadores dedicarán por lo menos el 10% de su tiempo a la docencia y el 10% restante a las necesidades Institucionales además que es obligatorio para los investigadores presentar por lo menos un proyecto de investigación que pueda recibir financiamiento alterno².

Como se observa se puede apuntar que en la UAEH se privilegia la investigación para dar cumplimiento a las demandas actuales que tienen las universidades y por ello se establece el Reglamento para la Propiedad Intelectual en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: "La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo tiene entre sus fines el de fomentar y orientar la investigación científica, humanística y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo de la entidad y del país".

En cuanto al Estatuto General de la UAEH, en su Capítulo II Sección Segunda, establece: Que la División de Investigación y Posgrado tiene como objetivo impulsar, fomentar, fortalecer y coordinar la investigación y el posgrado con cuerpos académicos y líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento. . Formular, diseñar y establecer las políticas institucionales y coordinar el seguimiento y la evaluación de los programas de investigación y posgrado, de los cuerpos académicos y de las líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento que deberán cultivar las escuelas y los institutos; hacer de la investigación el eje de desarrollo del modelo 2 Artículo 52.- Se entiende por financiamiento alterno, los fondos extra presupuestales que recibe la universidad de instituciones oficiales para apoyar programas específicos del Sistema Institucional de Investigación.

educativo centrado en el aprendizaje y los alumnos, en los niveles medio superior, medio superior terminal, superior y de posgrado; establecer los mecanismos que permitan garantizar la competitividad internacional, la calidad y la mejora continua de la docencia, la investigación y la vinculación en el nivel de posgrado, realizándolos de manera integral; fortalecer la investigación como elemento fundamental para contribuir a la generación y aplicación innovadora del conocimiento y fomentar el desarrollo tecnológico sustentado en los conocimientos de frontera, de manera que permitan impulsar el desarrollo estatal, regional y nacional; y fomentar la movilidad interinstitucional de los profesores investigadores para ampliar los impactos de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación;

Además promover el ingreso de los programas de posgrado al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad; que la investigación que se realice en la Universidad contribuya al mejoramiento de las condiciones de vida y bienestar de la sociedad; coordinar los cuerpos colegiados de investigación y posgrado; coadyuvar al mejoramiento del nivel de habilitación de los cuerpos académicos a partir del trabajo colegiado; promover la creación y el fortalecimiento de redes nacionales e internacionales que permitan la consolidación de los cuerpos académicos; administrar los sistemas de información institucional para la evaluación de la eficacia, los resultados y los impactos de los proyectos de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación, así como del posgrado; coadyuvar a la obtención de recursos alternos para la investigación y el posgrado; promover proyectos de investigación en los ámbitos regional, nacional e internacional con los sectores público, académico y privado;

También fomentar el intercambio y la cooperación nacionales e internacionales en materia de investigación y posgrado; difundir y divulgar los resultados de las investigaciones; promover la consolidación del posgrado a partir de programas pertinentes y de calidad; proponer la creación y la actualización de los programas de posgrado de calidad internacional, considerando el Modelo Educativo de la Universidad

así como las necesidades de los sectores social y productivo; promover la vinculación de las líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento con los programas de posgrado; fomentar la formación y la actualización de los profesores de tiempo completo como eje de transformación de la investigación y el posgrado; mantener una vinculación permanente con todas las dependencias universitarias a fin de coadyuvar al logro de los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional.

Se puede inferir que la investigación es la función sustantiva que articula el resto de las funciones de la UAEH. Por ello en su estructura se contemplan las Áreas Académicas, donde la investigación y la gestión del conocimiento son parte de sus funciones. Lo que está de acuerdo con que:

La UNESCO (2015), señala que otra tendencia que vale la pena mencionar es el acusado aumento del número de investigadores, que actualmente asciende a 7,8 millones en todo el mundo, lo que representa un incremento del 21% desde 2007. Desde el inicio del nuevo milenio, el número de investigadores en todo el mundo se ha más que duplicado. Este crecimiento se refleja también en la explosión del número de publicaciones científicas.

Santos Guerra (2000) apunta que “Existen zonas poco iluminadas en la organización escolar. La rutinización institucional, el pragmatismo cotidiano, los planteamientos eficientistas, la heteronomía funcional, el carácter ambiguo y contradictorio de sus fines, la falta de tiempos destinados a la reflexión, los mecanismos colectivos de defensa, etc. hacen que permanezca persistentemente oscurecida una amplia parcela de la vida organizativa de los centros”.

Por ello se rescata lo planteado por un profesor de tiempo completo en la entrevista realizada.

Sujeto 2: Entonces hay un perfil muy claro

que es investigación que es únicamente investigación pero cuando tienes cuatro funciones sustantivas pues ya no puedes dedicarte únicamente a la investigación, entonces estás en desigualdad de condiciones con otros profesionales.

En el mencionado Estatuto para las áreas académicas se contempla lo siguiente: es la unidad organizacional básica conformada por una comunidad de académicos de una área del conocimiento, disciplina o profesión, responsable de realizar docencia, cultivar líneas de investigación, extender y difundir la cultura y vincular su quehacer con la sociedad. Dependen de la dirección del instituto o de la escuela superior y tienen la función de planear, dirigir, coordinar, evaluar y controlar las actividades de docencia, investigación, vinculación y extensión de la cultura en un campo del conocimiento. Corresponde a las áreas académicas: diseñar su programa de trabajo, así como los servicios de docencia, investigación, vinculación y extensión para ser propuestos al consejo técnico del instituto o la escuela superior. Analizar y aprobar los programas de investigación y de extensión para ser realizados por el área. Impulsar, promover y coordinar investigaciones de carácter científico, humanístico y tecnológico orientadas a resolver problemas educativos, tecnológicos, sociales y económicos de la región y del país, y mantener comunicación permanente con la sociedad para intervenir, con espíritu crítico, en el conocimiento y la solución de sus problemas.

Lo que según Carrizo (2003):

La Universidad, como institución productora de conocimientos y formadora de opinión y tendencias, tiene una responsabilidad social incuestionable. Quizás su tarea prioritaria hoy deba ser pensarse a sí misma, elucidando las condiciones en las que construye conocimiento, en las que forma profesionales, en las que concibe la condición humana para conocer y actuar.

Además apunta Carrizo que “el rol

de la Universidad destaca por su relevancia en la producción de conocimiento científico pertinente y útil a las exigencias de nuestro tiempo, pero esta posición de privilegio le exige la responsabilidad de dialogar con los otros actores del sistema: ciudadanos y políticos”.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, de acuerdo a lo establecido por la Secretaría de Educación Pública, reconoce a los cuerpos académicos como el conjunto de profesores-investigadores de una o varias áreas del conocimiento que comparten una o más líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento. La integración y la regulación de los cuerpos académicos se sujetarán a la normatividad correspondiente. Los cuerpos académicos tendrán las siguientes obligaciones: participar activamente en redes académicas con sus pares en el país y en el extranjero; vincularse con empresas u organismos que aprovechen el capital humano formado por el cuerpo académico y el conocimiento generado por el mismo;

Internet ha traído consigo la “ciencia abierta”, que allana el camino para la colaboración internacional en investigación en línea, así como el acceso abierto a publicaciones y a los datos en los que estas se basan. Al mismo tiempo, se ha producido un movimiento de alcance mundial en la dirección de la “educación abierta”, con el desarrollo y la puesta a disposición generalizada de cursos universitarios ciencia y tecnología”. Cada vez más, se considera ineludible contar con personal investigador internacional tanto en el ámbito de la investigación como en el de la innovación. (UNESCO, 2015).

Además en los cuerpos académicos de acuerdo a los Estatutos de la UAEH se deben cultivar líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento compartida y temáticamente afín; dar seguimiento e incorporar a sus actividades a alumnos, egresados y empleadores que los apoyen; alcanzar y conservar la

condición de excelencia ante los organismos nacionales e internacionales que los acreditan, según López Leyva, (2005) de 275 profesores encuestados, 158 para el 57%, coincidieron en que los elementos de mayor peso en el fortalecimiento de su cuerpo académico están relacionados con la producción y aplicación del conocimiento.

Estas características se destacan en el Estatuto del Personal Académico, se considera:

Personal académico es la persona física que presta sus servicios en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en la ejecución de las funciones de docencia, investigación, extensión de la cultura y los servicios conforme a los planes y programas establecidos por la institución, incluyendo a las que realicen funciones académico-administrativas.

Artículo 3º El personal académico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, además de las funciones básicas que establece el artículo 122 del Estatuto General, tendrá las siguientes funciones: coadyuvar en la formación de cuadros profesionales y consolidación de cuerpos académicos; contribuir a desarrollar, actitudes, habilidades y destrezas e inculcar valores en los estudiantes; transmitir los conocimientos que establecen los planes y programas de estudios; generar conocimiento por medio de la investigación; generar aplicaciones innovadoras del conocimiento; participar en la elaboración y revisión de planes y programas de estudios; elaborar materiales educativos; proporcionar asesorías a los alumnos; participar en la difusión, divulgación o aplicación del conocimiento; lo demás que la Universidad le asigne, de acuerdo a su categoría y adscripción.

López Leyva (2010) abre esta potencialidad al escribir que otra política en el mismo sentido es la integración de colectivos académicos alrededor de aquellos programas de posgrado que desean mejorar su calidad.

Lo anterior se concreta en un requisito indispensable que deberán atender los programas de posgrado, el cual constituye el parámetro de contar

con un núcleo académico básico, es decir, disponer de profesores con una formación académica y experiencia demostrable en investigación o trabajo profesional, evidenciada a través de una trayectoria relevante y una producción académica en alguna de las áreas del conocimiento asociadas al programa. Integrado por profesores de tiempo completo y tiempo parcial según las características del programa, que cuenten con distinciones académicas y con la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o a otros organismos académicos o profesionales (colegios, academias, asociaciones profesionales, etc.) con reconocimiento local, regional, nacional e internacional (CONACYT, 2007).

Hasta aquí se puede resumir que si bien en el Reglamento de investigación se destaca el papel de la investigación en el resto de las regulaciones, esta se diluye entre múltiples actividades que desarrollan los académicos.

Siendo la investigación y la gestión del conocimiento una función primordial en las universidades como se contempla en Estímulo al Desempeño del Personal Docente, en sus Bases se instituye, entre otros aspectos que: haber mantenido o renovado los reconocimientos nacionales y/o internacionales; haber participado en un 90% en actividades institucionales de: docencia, investigación, extensión de la cultura y la vinculación.

El sujeto "4" plantea en la entrevista algo que puede integrar la influencia que tienen las normas y políticas en la UAEH, en la producción de conocimiento.

"Yo tengo el SNI y me tengo que mantener entonces ... a mi lo que me interesa es ser SNI y tener el reconocimiento de PROMEP y ser el investigador, ... entonces creo en ese sentido hay la visión de lo que decía "El sujeto 3" a ti te está pagando primero la SEP por ser PROMEP, no por ser SNI, el SNI es un reconocimiento adicional desafortunadamente en el contrato colectivo del trabajo está mezclado y si no eres SNI dentro de estas categorías que mencionaba "El sujeto 3", no tienes derecho al estímulo, si él tiene la categoría más baja que tú, sí puede entrar al

estímulo; entonces todo lo que te piden en ese nivel al final de cuentas no es recompensado y qué puede suceder a lo mejor no es nuestro caso te puedes desalentar."

A MANERA DE CIERRE

De acuerdo con lo establecido se puede concluir que el impacto del Programa Para el Desarrollo Profesional Docente (2014) antes el Programa Para el Mejoramiento del Profesorado tanto en su vertiente individual como colectiva, en el proceso de fortalecimiento académico de la UAEH, serán evidentes y muy significativos y, se habrán de manifestar con mayor fuerza en el mediano plazo, si las políticas de la Secretaría de Educación Pública mantienen su vigencia y direccionalidad, y las universidades continúan fortaleciendo sus políticas y estrategias para continuar incrementando su capacidad y competitividad académicas en el marco de una planeación estratégica participativa. Los Cuerpos académicos de acuerdo a las entrevistas realizadas, buscan a través de la creación de redes académicas multidisciplinares el incremento y calidad de su producción de conocimiento.

En la UAEH está explícito el deber ser para la producción individual y colectiva del conocimiento, pero se encuentra que los mecanismos no dejan explícitos cómo se garantiza la calidad investigación que en ella se lleva a cabo y solo se tienen en cuenta los parámetros internacionales y nacionales.

Se encuentra que la normativa se contrapone con limitantes serias para el desarrollo de la investigación en la institución. Por lo cual se señala lo siguiente:

El sujeto "5": En relación con la política interna es una institución joven con una tradición que la mantenía alejada de estas prácticas, de tal forma que mucho de lo que ellos desarrollan viene dado como un imperativo externo, a partir de las políticas nacionales y establecidas a partir de la Secretaría de Educación Pública y más en específico a través del PROMEP

De acuerdo con Santos Guerra (2000) "Los

enfoques ordenancistas que dan por bueno lo legislado y que sólo ponen el empeño en el conocimiento preciso y la fiel ejecución de las normas es cómodo, pero simplista, y falso. Desde el punto de vista institucional todo es coherente, todo es bueno, todo es racional, todo es positivo. Se insiste en crear prescripciones, en explicarlas claramente y en lograr que se lleven a cabo de forma precisa. Si este circuito funciona, todo se mantiene en regla.

La UAEH tienen una organización que se regula de forma minuciosa véanse, los documentos señalado que se pueden analizar en su Dirección Jurídica que se encamina hacia el logro de los objetivos propuestos. Otra cosa es lo que sucede luego en la realidad con esas disposiciones y, esto es más importante, lo que sucede dentro de los espacios. (COMIE, 2002)

Pero utilizando palabras de Santos Guerra (2000) habremos de ser pesimistas teóricos y optimistas prácticos.

Aportes realizados por los informantes donde se perfilan escenarios que favorecen la producción de conocimientos

Sujeto "6": Estamos esperando que haya mayores contrataciones y que las contrataciones vengan a llenar el vacío de cada CA para en un futuro hacer crear otras Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento, aquí la cuestión es ¿cuándo va haber contrataciones? Esta es la pregunta que hacemos a las autoridades cuando nos reunimos

Sujeto "7": Para los proyectos que hemos desarrollado se han recibido el apoyo de las redes académicas que muchas veces no te ayudan con dinero pero te apoyan, sin ningún costo; te dan el material, te dan las hojas del lector óptico, etc. que todo eso es tiempo es dinero y lo hacen con gusto porque están interesados en las propuestas de investigación que se hacen.

Sujeto "8": Nosotros estamos haciendo redes, los problemas no tienen que ver con encontrar el punto común por que ya lo encontramos, tiene que ver más bien, al interior de la universidad o trabajar con otros cuerpos académicos del propio instituto y de otros

institutos que este tipo de colaboraciones al interior de la universidad porque eso me parece importante porque de pronto nos dimos cuenta de que habíamos varias personas de que tenemos el mismo interés nos convocamos y nos reunimos con cierta frecuencia pero reunirnos significa una cantidad de trámites administrativos.(sic)

Se encuentra que el campo bajo el cual se produce el conocimiento se construye a través de redes en donde se permea la socialización de nuevas betas de investigación, que les permita a los PTC participar en el juego por el reconocimiento de sus pares quienes son los que poseen los medios para apropiarse simbólicamente de la obra científica y para evaluar los méritos y los derechos de los participantes (Bourdieu, 2003).

Es importante hacer trabajo colaborativo, buscar la cuadratura para las publicaciones, esto es, tener una temática amplia donde todos tengan un espacio, que se organicen en academias, colegios, cuerpos académicos, etcétera, que bajo esta forma participen en el programa y de sus formas de operación individual y colegiada. También lleven a cabo actividades académicas y de gestión complementarias, como participación en jurados de examen, en comités evaluadores de proyectos y becas y formar parte de foros de planeación de la ciencia y la tecnología, según López Leyva, S (2010).

Es necesario continuar investigando si el sistema de reconocimiento y recompensas es sin duda un elemento que se requiere analizar para comprender el desempeño de los miembros de la profesión académica, y que juega un papel importante como parte de los cambios en la dimensión normativa y las reglas del juego formalmente establecidas en las instituciones (Grediaga, R., Rodríguez, J. R. & Padilla, L. E., 2004).

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (2003). Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Carrizo, Luis. (2003). "Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza democrática". Recuperado de: <http://www.uninter.edu.mx/rsu/doc/antecedentes_contexto/ProducciondeConocimientoyPolíticasPublicas.pdf>.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2002 VOLUMEN 8 TOMO I Sujetos, Actos y Procesos de Formación. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf>

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Recuperado de: <<http://www.conacyt.gob.mx>>.

Dirección General de Planeación .Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <<http://www.uaeh.edu.mx>>.

Galaz, F. y Gil A. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. REDIE, 11, pp 11-31.

Grediaga, R., Rodríguez, J. R. & Padilla, L. E. (2004). Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década. México: ANUIES-UAM.

Estatuto del personal académico en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <<http://www.uaeh.edu.mx>>.

Estatuto general en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <<http://www.uaeh.edu.mx>>

Estímulo al Desempeño del Personal Docente en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <<http://www.uaeh.edu.mx>>.

Hirsch, J.E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output, PNAS, vol. 102 (46): 16569-16572.

López Leyva, S (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento Revista de la Educación Superior Vol. XXXIX (3), No. 155, Julio-Septiembre de 2010, pp. 7-26. ISSN: 0185-2760.

North, D (2010). Teoría de las Instituciones, en Vergara R, (compilador). Organizaciones e Instituciones, Escuela de Administración Pública del D.F, Siglo XXI, México.

Recuperado de: <http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/>

OCDE (2003). *Manual de Frascati: Propuesta de norma práctica para encuestas de investigación y desarrollo experimental*, OCDE: París (versión en español co-publicada por la Fundación Española Ciencia y Tecnología). Recuperado de: <<http://unesdoc.unesco.org/>>.

Reglamento de Investigación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <<http://www.uaeh.edu.mx>>.

Reglamento para la Propiedad Intelectual en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <<http://www.uaeh.edu.mx>> .

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2000). Entre bastidores el lado oculto de la organización escolar Ediciones Aljibe Málaga.

Secretaría de Educación Pública (2006) Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de Fortalecimiento académico de las universidades públicas. Secretaría de Educación Pública – México: SEP, 2006. Recuperado de: <<http://promep.sep.gob.mx>>

Secretaría de Educación Pública (2014) Programa Para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior. Secretaría de Educación Pública – México: SEP. Recuperado de: <<http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html>>

Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación (DOF). (2007) ACUERDO número 417. 30-12-2007. Recuperado de: <promep.sep.gob.mx>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de: <<http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/excelencia/index.html>>

UNESCO. (2010) *Estudios y documentos de política científica de América Latina y el Caribe* Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/>>

UNESCO. (2015).Informe de la UNESCO sobre la ciencia. Hacia el 2030. Recuperado de: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235407s.pdf>>

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INVESTIGACION EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UNA NECESIDAD PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.

Dra. C Gisela Bravo López.
Ms. C Simón Illescas Prieto.
Dra. Lidia M Lara Díaz.

RESUMEN

El presente artículo constituye una sistematización teórica que muestra la relación que existe entre las habilidades de investigación y el proceso de formación profesional y tiene como objetivo analizar los fundamentos teóricos y conceptuales que permiten el estudio de la formación y desarrollo de habilidades de investigación como eje transversal de la formación para la investigación en el pregrado. La búsqueda de las fuentes teóricas se realizó a partir de los aportes de un grupo de investigadores relacionados con el tema en el contexto nacional e internacional.

PALABRAS CLAVES

Habilidades, habilidades de investigación, eje transversal



revistadecooperacion.com
REVISTA DE EDUCACION, COOPERACION Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INVESTIGACION EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UNA NECESIDAD PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.

Dra. C Gisela Bravo López.
Ms. C Simón Illescas Prieto.
Dra. Lidia M Lara Díaz.

Introducción

Entre las misiones y funciones reconocidas a la educación superior se encuentran: **promover, generar y difundir conocimientos** por medio de la **investigación** y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar la preparación técnica adecuada para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par de la investigación en el campo de las ciencias sociales, y humanísticas.

La formación universitaria de todo profesional de estos tiempos constituye un tema presente en la actividad de los organismos, instituciones y de los especialistas que deciden acerca de los currículos de la educación superior, sobre todo porque en la actualidad la necesidad de dotar a los estudiantes de todos los aprendizajes necesarios para un buen desempeño laboral se identifica como piedra angular del desarrollo humano sostenible.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que se celebró en París en octubre de 1998, al declarar las funciones y misiones de este nivel de enseñanza abordaron aspectos relativos a la calidad, centrados

en la cualificación necesaria que la Educación Superior debe favorecer, así como la necesidad de formar ciudadanos/as que participen activamente en la sociedad.

En este marco la formación investigativa, interdisciplinaria y la transdisciplinaria se asume como eje transversal de formación del estudiante a partir de los cuales se fijan los objetivos y contenidos del currículo. Se reafirma así que la investigación en el marco de la Educación Superior se convierte en una vía para contribuir al desarrollo social vinculada, en gran medida, a los objetivos y necesidades sociales, así como aquellas investigaciones fundamentales para la obtención del conocimiento y el desarrollo de las ciencias

Esta idea quedó legalizada por la UNESCO a través de la Comisión Nacional sobre Educación para el siglo XXI, al plantear los cuatro pilares que se asumen como bases de la educación: “Aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Para cumplir este encargo se han establecido algunas exigencias asociadas al carácter permanente y científico de la Educación en la medida que ofrezca respuestas al progreso científico - técnico, permita acentuar un papel esencial a la profesionalidad y dignificación de la profesión como garantía para una formación a lo largo de la vida.

En este sentido, se establece que el currículo debe ser flexible, responda a las necesidades del desarrollo social y fomente las posibilidades de convertir a cada estudiante universitario en producir conocimientos socialmente útiles con estrategias, métodos y técnicas ajustadas a las exigencias de una actividad profesional cada vez más compleja que demanda posturas creativas y críticas orientadas a la búsqueda de soluciones de problemas.

Lograr dichas metas presupone una valoración mayor del componente o dimensión investigativa en todo el proceso de formación universitaria, así como una revisión del escenario de la formación y la necesidad de la interdisciplinaria y transdisciplinaria en el

currículo, para concebir el desarrollo de habilidades de investigación como habilidades profesionales comunes de las diferentes carreras universitarias aunque, cada cual, con sus particularidades.

El interés en esta posición enmarca el necesario perfeccionamiento de la educación sobre todo del diseño y desarrollo de los currículos de manera que pueda, por su carácter universal y permanente expresar la transformación y el cambio.

En este marco el cambio curricular de la formación del profesional deberá ajustarse a la unión entre tradición y contemporaneidad; pues, los retos actuales aunque tienen un carácter histórico social también se gestan desde la regularidad histórica desde la cual se ha gestado.

Desarrollo:

Hoy se enfatiza de que no hay verdadera educación superior sin actividad de investigación explícita e implícita, ella forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje y tiene un gran valor en la formación profesional. La investigación constituye un proceso contextualizado, por lo que no la podemos ver aislada, sino inserta en problemáticas globales, laborales; se debe concebir en una relación directa con los problemas que vive la sociedad. Se investiga para transformar la realidad y con ello contribuir al desarrollo humano y por lo tanto mejorar la calidad de vida, por lo que ella se constituye en un medio muy valioso para lograr cualquier transformación en el ámbito profesional. A continuación se realizara un análisis sobre las habilidades.

Las habilidades. Sus generalidades en las carreras universitarias

La formación y desarrollo de habilidades profesionales en las carreras universitarias es un tema abordado en diversas investigaciones a nivel mundial, las mismas son desarrolladas fundamentalmente desde disciplinas y asignaturas del ejercicio de la profesión; no obstante, las del ciclo básico o básico específico de alguna manera deben tributar también a la formación y desarrollo de

dichas habilidades de modo que sea posible desde ellas, crear condiciones para su desarrollo. Ello puede lograrse si se tiene en cuenta el entramado de relaciones entre las habilidades específicas y las profesionales al planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se justifica así que el autor se detenga en los aspectos que definen la posición que asume ante la diversidad conceptual metodológica sobre habilidades, para luego centrar la atención en las habilidades investigativas en el currículo de la formación profesional.

Los resultados de diferentes investigaciones indican que en la actualidad existen diversos criterios acerca de la naturaleza de las habilidades y aunque el concepto se emplea con frecuencia en la literatura psicológica y pedagógica actual, su estudio sigue siendo un problema abierto y amplio para las ciencias pedagógicas, pues se aprecian lógicas divergencias e incluso discrepancias científicas en los puntos de vistas de los autores, debido a las diversas interpretaciones que se les otorga a su definición y a los requisitos y condiciones fundamentales a tener en cuenta para su formación y desarrollo desde la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.

Más de una referencia conceptual a la habilidad la define como "... acciones complejas que favorecen el desarrollo de capacidades. Es lo que permite que la información se convierta en un conocimiento real. La habilidad por tanto es un sistema complejo de actividades psíquicas y prácticas necesarias para la regulación conveniente de la actividad, de los conocimientos y hábitos que posee el individuo (Petrovski 1978); una formación psicológica ejecutora particular constituida por el sistema de operaciones que garantizan su ejecución bajo control consciente o un sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad. (López, M 1990)

En este mismo orden Márquez (1995), las define como formaciones psicológicas mediante las cuales el sujeto manifiesta en forma concreta la dinámica de

la actividad con el objetivo de elaborar, transformar, crear objetos, resolver situaciones y problemas, actuar sobre sí mismo: auto regularse.

Álvarez de Zayas, Rita Marina: (1997) señala que las habilidades son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer los conocimientos. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas.

Álvarez (1999), considera desde el punto de vista psicológico a la habilidad como, “el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo. Y desde el punto de vista didáctico, (...) la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad”.

Fariñas (2005) considera que la habilidad no debe restringirse a conocimientos en acción y como cadenas de acciones y operaciones sino que deben ser estudiadas como fenómenos complejos en su dinámica afectiva y cognitiva. Esto explica que en su concepción las habilidades conformadoras del desarrollo personal que son la base para aprender a aprender se encuentra la clave para el desarrollo de otras habilidades las que tienen lugar en la unidad de la actividad y la comunicación, incluyendo los sentimientos, los intereses y los valores, para de esa forma no reducirlas a cadenas de acciones.

En las definiciones anteriores se aprecia la unidad de los aspectos psicológicos que deben ser tomados en consideración al incluirla como aspecto esencial del proceso de formación y desarrollo de la habilidad los cuales regulan las decisiones didácticas.

En principio desde el punto de vista psicológico se precisa las acciones y operaciones como componentes de la actividad y desde el punto de vista didáctico es una exigencia secuenciar el proceso para asegurar la asimilación de esas acciones mentales y operaciones lógicas: las primeras permiten al estudiante apropiarse y operar con sus conocimientos, mientras

las operaciones son las que permiten la asimilación y aplicación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

En este sentido, se asegura que la integración de acciones y operaciones permite el dominio por el estudiante de un modo de actuación, una misma acción puede formar parte de distintas habilidades, así como una misma habilidad puede realizarse a través de diferentes acciones, las acciones se correlacionan con los objetivos, mientras que las operaciones se relacionan con las condiciones.

Sin embargo, -según López (1990) señala- la **formación de la habilidad** se orienta a la adquisición consciente de los modos de actuar y esto se logra cuando, bajo la dirección del maestro o profesor, el estudiante asume la forma de proceder. Por tanto el **desarrollo de la habilidad** se logra cuando una vez adquiridos los modos de acción, se inicia el proceso de ejercitación,

En ambos caso se manifiestan dos requisitos básicos asociado a estos dos proceso: para la formación es necesario la dirección adecuada del profesor y para el desarrollo es imprescindible, la repetición de estas acciones y operaciones hasta que se vaya haciéndose cada vez más fácil reproducir o usarla en la práctica, y se eliminen los errores.

Desde el ámbito de la Didáctica el concepto habilidad también ha sido tratado, por Álvarez (1999), quien señala que es preciso asegurar que este resultado solo es posible si se concibe el proceso de formación “...sobre la base de la experiencia del sujeto, de sus conocimientos y de los hábitos que él ya posee.”

Desde la perspectiva de resultado Corona (2008), insiste en destacar que una habilidad se ha formado cuando el estudiante consigue apropiarse conscientemente de las operaciones, luego de haber tenido una adecuada orientación sobre la forma de proceder, bajo la dirección oportuna del docente para garantizar la corrección en la ejecución, así como el orden adecuado de esas operaciones.

Al realizar una valoración crítica de lo que aparece en la bibliografía se aprecia que las habilidades

tanto desde la Psicología como desde la Didáctica se relacionan de una u otra forma con las **acciones**, desde el plano psicológico se identifican con el **dominio de dichas acciones** y desde el didáctico al ser llevadas al proceso de formación, se convierten conjuntamente con los conocimientos y los valores en el **contenido** del mismo. A pesar de ello algunos autores sostienen que el lenguaje de la Psicología es el de las acciones, mientras que el de las habilidades es el de la Didáctica lo cual hasta cierto punto puede ser aceptado, si no se profundiza más allá en la definición de habilidad.

Desde la perspectiva de proceso y resultado que es coincidente en los autores analizados, para la formación y desarrollo de las habilidades a desarrollar en una carrera, es fundamental esclarecer las habilidades generales y específicas. Las habilidades generales, son aquellas comunes a diferentes áreas del conocimiento y las habilidades específicas son las que se relacionan con un contenido concreto. Es por estas condiciones que se le atribuye un papel esencial en el diseño y desarrollo del currículo de formación.

De manera particular la clasificación de las habilidades en el currículo de formación del estudiante universitario cursan desde las especificidades de la actividad profesional a la que se dedicará una vez graduado. Estas se define como habilidades profesionales y responden al perfil de desempeño del profesional, en este caso la clasificación más utilizada Talízina, N. F. (1984), Álvarez de Zaya, C. (1999) y Machado Ramírez. E. F (2003) coinciden al establecer una clasificación genérica que se utiliza en el diseño de todo currículo universitario:

1. Habilidades específicas o prácticas: Son las propias de cada ciencia, de las profesiones o de las tecnologías que son objeto de estudio o trabajo. Estas habilidades se llevan a las disciplinas y se concretan en el tratamiento de los componentes didácticos.

2. Habilidades lógicas o intelectuales: Son comunes a todas las ciencias, contribuyen a la asimilación del contenido de las disciplinas y sustentan el pensamiento lógico, tanto en el aprendizaje como en la vida, sentando las bases para las habilidades específicas.

3. Habilidades de comunicación: Son propias del proceso docente: Tienen un carácter general y son imprescindibles para su desarrollo. A través de ellas los estudiantes establecen interrelaciones con los demás estudiantes, con el profesor y con el contenido científico.

Desde esta clasificación se incluyen otra tipología que caracterizan su carácter integrado es decir cursa como habilidad específica del área del conocimiento científico, se inserta en la lógica de las habilidades intelectuales e incluye una necesaria referencia a las habilidades de comunicación pues desde esta última es posible su expresión en la práctica. En este caso se identifica la habilidad de investigación.

Las habilidades de investigación

La revisión de los trabajos precedentes ha permitido determinar que aun cuando el tema de las habilidades de investigación ha sido abordado en el campo de las investigaciones educativas, resultan insuficientes los estudios que aportan una modelación teórica del mismo, tomando en consideración que la mayor parte de los resultados teóricos y empíricos se centran de manera específica en la formación hacia una profesión.

La bibliografía consultada en relación a las habilidades de investigación, tiende a ser genéricas y asumir su concreción mediante la actividad investigativa. Por ello se considera que abordar teóricamente el concepto de habilidad investigativa es una tarea compleja por cuanto en un gran número de escritos su definición se asocia al desarrollo propiamente de habilidades dirigidas al acto de producir investigación (M. Alfonso; P. Cañal de León; N. Mesa Carpio; C. Pérez Maya; R. Porlán; Ramírez Ramírez; entre otros).

En el caso de las habilidades de investigación, Pérez y López (1999) las definen desde el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permite la regulación racional de la actividad profesional, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica. Esta posición coincide con Machado, Montes y Mena (2008) que las consideran

como aquellas acciones que se despliega para solucionar tareas investigativas en el ámbito docente, laboral y propiamente investigativo con los recursos de la metodología de la ciencia.

De esta manera la habilidad de investigación se asocia a formular y resolver problemas (Pérez, López (1999), López (2001), Hernández y otros (2004) y Machado, Montes y Mena (2008), Pérez (2012) Di Doménico, Manzo, Moya y Visca (2012) por lo cual esta debe considerarse como una acción, operación, que engloba no solo, el predominio de una comprensión cognitiva de lo que se debe saber y saber hacer, sino que dentro de ello tiene un peso importante el dominio práctico de los pasos explícitos que se usan para orientar el pensamiento, que son identificadas con las habilidades lógicas que se utilizan por las diferentes carreras universitarias para organizar el currículo.

En este mismo propósito, Forneiro Rodríguez, R; Cruz Gómez, ;Collado Piñero, A. (1999), Verónica, M. (1999), Álvarez (1999) Tabares (2005) insisten en considerar las expresiones del contenido de la enseñanza, estrechamente relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, necesitando de los conocimientos del sujeto y del dominio de las acciones práctica y valorativa, o sea saber hacer, lo que permite que regule la actividad, para buscar y resolver problemas científicos por la vía de la investigación científica

Para G. García Batista y F. Addine (2004) las habilidades investigativas son "...las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas científicos. Se trata de un conjunto de habilidades que por su grado de generalización le permiten al profesional en formación desplegar su potencial de desarrollo científico

López, Chirino (2005) relaciona las habilidades investigativas con el dominio de acciones generalizadoras del método científico, lo que se debe lograr en la formación inicial investigativa a través de todas las disciplinas y asignaturas, dejando atrás la formación investigativa restringida a la realización de trabajos

científicos y declara como habilidades generalizadoras científico-investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa; lo cual hasta cierto punto es un tanto generalizador en cuanto a servir de guía para el trabajo con ellas; también asume como premisas que, para que estas acciones devengan en habilidades generalizadoras científico-investigativas deben ser sometidas a ejecución frecuente, periódica, flexible y con complejidad ascendente de forma gradual. Son estos los requisitos que plantea la psicología de tendencia marxista para el desarrollo de habilidades, lo que sienta las bases metodológicas para el desarrollo de dichas habilidades.

Es de señalar que aunque las explica desde la especificidad formativa del docente, indican que las acciones y operaciones de la investigación cursa como acciones y operaciones propias de la actividad profesional; por tanto, se forman y desarrollan en los estudiantes durante el proceso de formación profesional en las universidades.

La mayoría de las definiciones ofrecidas, declaran que las habilidades investigativas suponen el empleo de procedimientos correspondientes del método científico; el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos; las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación o de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional; sin embargo, no queda satisfecha la amplia complejidad de su conformación en el tránsito lógico de la solución del problema y de los múltiples procesos que operan en y hacia su interior.

Por tanto, las habilidades investigativas, para su dominio, suponen algo más que la apropiación de procedimientos, de la propia regulación del sujeto; de la planificación, ejecución, valoración y comunicación o de las acciones generalizadoras del método científico.

Por ello se considera que más allá de elaborar "hipótesis" o "problemas" o elaborar un "diseño" de lo

que se trata es de desarrollar su pensamiento hipotético, problémico, aplicable a cualquier acontecimiento de su vida profesional como modo integral de actuación y de las propias interacciones que establecerá, lo cual es una propiedad del ser humano aun cuando no hemos sido conscientes de que ello siempre sobreviene ante cualquier circunstancia.

Atendiendo a las valoraciones realizadas, en el presente artículo se coincide con Montes de Oca Recio y F. Machado Ramírez (2008) cuando señalan que el futuro profesional ha llegado a desarrollar habilidades investigativas: Cuando domina integralmente las acciones y procesos asociados que le permiten transitar por el ciclo lógico del conocimiento científico para la solución de problemas que acontecen en las diversas esferas de su quehacer académico, laboral y propiamente investigativo.

Por tanto, si las habilidades de investigación son un producto de la sistematización de las acciones en condiciones tales que permiten su constante desarrollo, donde se potencia lo inductor y lo ejecutor en ellas, entonces estas acciones están directamente relacionadas a un objetivo o fin consciente y las condiciones, vías, procedimientos, métodos con que se lleve a cabo su ejecución estarán relacionadas con las operaciones, a las cuales el sujeto se enfrenta para poder alcanzar el objetivo.

Clasificaciones sobre habilidades de investigación?

Otro elemento a tomar en consideración es lo relacionado con la clasificación de habilidades de investigación, entre las más generales se encuentran:

- a) habilidades básicas de investigación, habilidades propias de la ciencia particular y habilidades propias de la metodología de la investigación pedagógica (López, 2001);
- b) habilidades para problematizar, teorizar y comprobar la realidad objetiva (Chirino, 2002);
- c) habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del

conocimiento y metacognitivas (Moreno, 2005);

d) habilidades investigativas de mayor integración para la enseñanza del pregrado tales como: solucionar problemas profesionales, modelar, ejecutar, obtener, procesar, comunicar información y controlar (Machado, 2008).

En la **primera clasificación** se establece una relación entre la formación profesional y las habilidades investigativas. El análisis se realiza en una visión desde lo más general hacia lo más particular, a partir de las relaciones que se establecen entre disciplinas y asignaturas de una carrera.

Las habilidades básicas de investigación hacen alusión a las relaciones multidisciplinarias que se establecen en el currículo y están representadas por habilidades lógicas del pensamiento que tienen que desarrollar todas las disciplinas del currículo y que incluyen las relacionadas con los procesos lógicos del pensamiento (análisis- síntesis, comparar, abstraer y generalizar), Por su carácter están relacionadas con otras habilidades precedentes relacionadas con las acciones intelectuales (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas) y las habilidades docentes generales (realizar búsqueda de información y las comunicativas). (López, 2001, p. 33).

Las habilidades propias del área de la ciencia particular son aquellas habilidades que tomando en consideración las bases del método científico y con un carácter interdisciplinar deben desarrollar las diferentes áreas del conocimiento (López, 2001, p. 33).

Las habilidades propias de la metodología de la investigación poseen una mirada mucho más transdisciplinar, son aquellas habilidades que se corresponden con el conocimiento de los paradigmas y enfoques de la investigación, la epistemología de la investigación y el estudio, descripción y justificación de los métodos de investigación, las cuales constituyen las acciones y operaciones esenciales a desarrollar en el proceso de investigación, según la generalidad y

especificidad del objeto y campo de investigación esas informan de las acciones y preparaciones asociadas al diseño teórico y metodológico de la investigación, así como su implementación y elaboración de nuevos conocimientos.

En cuanto a la **segunda clasificación**, la autora ha intentado un acercamiento entre la lógica del método científico y la formación del profesional de la educación desde un enfoque dialéctico materialista.

La **problematización** se asocia a la realidad educativa, entendida como la percepción de contradicciones esenciales en el contexto de actuación profesional pedagógica, mediante la comparación de la realidad educativa con los conocimientos científicos y valores ético- profesionales que tiene el sujeto, lo que conduce a la identificación de problemas profesionales pedagógicos. Chirino (2002, p.93)

Teorizar la realidad educativa representa “la búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para interpretar y explicar la realidad educativa, así como asumir posiciones personales científicas y éticas que le permitan proyectarla de forma enriquecida” (Chirino, 2002, p.94). La **habilidad investigativa comprobar la realidad educativa** se corresponde con la “verificación permanente del proceso y los resultados de la aplicación de propuestas educativas que constituyen alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad educativa, lo que permite evaluar sus logros y dificultades desde posiciones científicas y éticas” (Chirino, 2002, p.94).

La **tercera clasificación** responde a un *perfil de habilidades investigativas*, donde se agrupan de manera interrelacionada las diferentes habilidades que constituyen eje central de la formación investigativa. Esta propuesta es el resultado del criterio de un grupo de expertos y se sustenta en la teoría constructivista desde un profundo reconocimiento al papel activo de los estudiantes en la construcción individual y social del conocimiento.

Estas tres clasificaciones reúnen habilidades asociadas a procesos cognitivos desde la siguiente clasificación: *habilidades de percepción, instrumentales y de pensamiento*. En los núcleos siguientes, se incorporan al perfil “habilidades cuya forma de planteamiento revela

ampliamente el enfoque constructivo desde el que es entendida la práctica de la investigación; se trata de las habilidades de *construcción conceptual*, de *construcción metodológica* y de *construcción social* del conocimiento” (Moreno, 2005, p. 530).

En el último núcleo se hace referencia a las *habilidades metacognitivas* que expresan metafóricamente “haber alcanzado la mayoría de edad intelectual, la cual se refleja en la forma en que el investigador puede autorregular los procesos y los productos que genera mientras produce conocimiento” (Moreno, 2005, p. 530).

La **cuarta clasificación** está sustentada en una concepción piramidal donde se estructura un sistema de habilidades a partir del reconocimiento de *solucionar problemas profesionales* como la habilidad investigativa de mayor grado de integración; mientras que *modelar, ejecutar, obtener, procesar, comunicar y controlar* se definen como invariantes o acciones principales de la habilidad integradora.

La habilidad investigativa *solucionar problemas profesionales* se define como “el dominio de la acción tendiente a la solución de contradicciones del entorno técnico-profesional con el recurso de la metodología de la ciencia”. Esto es posible mediante la ejecución de las siguientes acciones (Machado et al., 2008, pp.165-166):

Modelar: *observar la situación; precisar los fines de la acción; establecer dimensiones e indicadores esenciales para ejecutar la acción; anticipar acciones y resultados.*

Obtener: *localizar; seleccionar; evaluar; organizar; recopilar la información.*

Procesar: *analizar; organizar, identificar ideas claves; re-elaborar la información, comparar resultados.*

Comunicar: *analizar la información; seleccionar la variante de estilo comunicativo según el caso; organizar la información; elaborar la comunicación.*

Controlar: *observar resultados; comparar fines y resultados; establecer conclusiones esenciales; retroalimentar sobre el proceso y los resultados de la acción.*

En resumen en este proceso de formación para la investigación, las habilidades de investigación constituyen lo que Fiallo (2001) reconoce como *eje transversal*: son objetivos priorizados que enfatizan en función de las necesidades sociales de cada

momento histórico concreto, determinadas aristas de cada formación y que la propia evolución de la sociedad exigirá el análisis y remodelación de los ejes establecidos en correspondencia con las necesidades sociales futuras.

A partir de este análisis, Machado y Montes de Oca (2009,) sintetizan el por qué las habilidades de investigación constituyen eje transversal de la formación investigativa y precisan: El desarrollo de habilidades investigativas es una de las vías que permite integrar el conocimiento a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje constante; no solo porque ellas facilitan la solución de las más diversas contradicciones que surgen en el ámbito laboral y científico, sino además porque permiten la autocapacitación permanente y la actualización sistemática de los conocimientos, lo cual es un indicador de competitividad en la época moderna.

Conclusiones:

Desde el estudio de los fundamentos del proceso de formación de las habilidades de investigación se consideró esencial enfatizar en las siguientes ideas.

- La formación de habilidades de investigación es un proceso largo y complejo que corresponde a cada disciplina, asignatura o componente de la carrera con una visión inter, multi y transdisciplinaria y es elemento esencial para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje antes de llegar a incorporarse como modo de actuación en el profesional de manera tal que este sea capaz finalmente por sí mismo de transformar creadoramente la realidad en la cual se inserta.
- Incorporar las habilidades de investigación como habilidades profesionales inherentes a todas las disciplinas, asignaturas y componentes del currículo de las carreras que se cursan en la educación superior.
- La clasificación de las habilidades de investigación se hacen corresponder con la lógica del método

científico, los modos de actuación generalizadores de la actividad científico-investigativa y a las proyección científico técnica y social que exige el proceso de enseñanza aprendizaje en la carreras universitarias para la producción del conocimiento científico.

- Para formar las habilidades de investigación se hace necesario secuenciar las acciones a lo largo del currículo estableciendo interacciones entre las actividades académicas, laborales y de vinculación con la sociedad que se proyectan por la carrera, asumiendo que en este proceso es indispensable la participación de todos los implicados.

Bibliografía

Alfonso García M. (1996) Modelo teórico para el tratamiento de la integración entre lo académico, lo laboral y lo investigativo como problema didáctico de la formación profesional. Resumen de tesis al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo.

Andreiev VI. (1978) Evaluación pedagógica de las habilidades investigativas de los alumnos de grados superiores y de los estudiantes en las condiciones de la programación heurística de la enseñanza. La Habana. Revista Educación Superior Contemporánea; 1(21). p.170.

Cañal De León P. (2000) .Las actividades de enseñanza. Un esquema de clasificación. En: Actividad y estrategias de enseñanza. Investigación en la escuela. No. 40. Sevilla.

Fiallo Rodríguez, J. (2001). *La interdisciplinariedad en el currículo: ¿Utopía o Realidad Educativa?*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

García Batista G, (2004) Caballero Delgado E. El trabajo metodológico en la escuela. Una perspectiva actual. En Didáctica: teoría y práctica. (Comp.) F. Addine Fernández. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.. pp. 274-290.

Guerrero Useda, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología* , 10 (2), 190-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>

Horruitiner Silva, P. *El proceso de formación en la universidad cubana: sus características*. Revista Pedagogía Universitaria. 2007; 12 (4), p. 31-36.

López Balboa, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. (Tesis de doctorado). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos,

Cuba.

Machado Ramírez, E. F., Montes de Oca Recio, N., & Mena Campos, A. (2008). *El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior*. *Pedagogía Universitaria*. XIII (1): 156-180.

Mesa Carpio N. (1996) Propuesta para la formación y desarrollo de habilidades para la actividad científica en los estudiantes de los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas. Resumen de tesis al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Félix Varela; Santa Clara..

Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, Evelio f. (2009), El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo. *Rev Hum Med*]. vol.9, n.1

Machado Ramírez, E & Montes de Oca, N. (2009). Las habilidades investigativas y la nueva Universidad: Terminus a quo a la polémica y la discusión. *Humanidades Médicas*, 9 (1).

Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 520-540. [En línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130331>

Pérez Maya, C., & López Balboa, L (1999) Las habilidades e invariantes investigativas en la formación Del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. *Revista Pedagogía Universitaria*; 4(2).

Porlán R. (1997) El currículum para la formación permanente del profesorado. El proyecto curricular: investigación y renovación escolar (IRES). Sevilla.

Ramírez Ramírez I. (1986). Vías para el perfeccionamiento de la actividad científica estudiantil en los cursos regulares diurnos en los Institutos

Superiores Pedagógicos Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello. Matanzas.

Talízina NF. (1985) Conferencias sobre “Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior. Universidad de la Habana. DEPEP.

Tejeda Díaz, R. (2000). *Consideraciones teóricas y metodológicas para una concepción integral del proceso de adquisición de las habilidades. Una propuesta al alcance de usted para debatir y reflexionar*. Holguín: Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero.

UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. [En línea] http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EVALUACIÓN CURRICULAR EN EL BACHILLERATO DE LA UAEH

Maritza Cáceres Mesa
Coralía Juana Pérez Maya
Natalia Inés de la Rosa Santillana
Lidia Mercedes Lara Díaz

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

La concepción holística-participativa y estratégica-prospectiva de la evaluación del currículo de bachillerato de la UAEH, condicionan y guían su ejecución en la práctica y permite la toma de decisiones académicas en el ámbito de los procesos de gestión y desarrollo curricular, donde se privilegia la participación de los profesores, estudiantes, directivos académicos e investigadores, como sujetos implicados en la práctica curricular. Se presenta el sustento epistemológico en el que se ubica la evaluación curricular y se revitaliza al intentar acceder a un paradigma holístico de la misma, en el que se integra lo cuantitativo con lo cualitativo.

El enfoque teórico que se asume para evaluar el currículo de bachillerato de la UAEH, se erige en la implementación de procesos internos de autoevaluación como estrategia que permite diagnosticar sus fortalezas y debilidades y en consecuencia, proponer y llevar a cabo acciones de mejora. Desde esta perspectiva, la evaluación curricular, constituye esencialmente un proceso de revisión y reflexión interna que desarrolla un Comité de Evaluación con la finalidad explícita de verificar y mejorar las estrategias curriculares establecidas para promover y asegurar la calidad de la formación del estudiante de bachillerato. Esta propuesta es factible de ser transferida a otros contextos e instituciones educativas.

La evaluación en el currículo. Reflexiones

La comprensión de la evaluación curricular en el ámbito de las instituciones educativas permite comenzar a mejorarlas, es un punto de partida impor-

tante que implica tratar de sacar a la evaluación del lugar del “control” en el que tradicionalmente se la había ubicado, para considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa (Brovelli 2001)

Las conceptualizaciones sobre la evaluación han ido evolucionando históricamente, Santos Guerra (1988), asevera que la evaluación recorre todo el desarrollo curricular en cualquiera de sus momentos, por lo cual es un proceso circular (no lineal) y dinámico, aunque no exento de ser manejado según los intereses del evaluador, enfatiza que la evaluación curricular requiere acceder a un paradigma alternativo que reconozca el ser y quehacer de la educación en un contexto histórico, social y cultural determinado, evitando así una parcialización de la realidad y praxis educativa, puntualiza el papel de la evaluación centrada en comprensión y mejora.

Gimeno Sacristán (1998), señala que la evaluación es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas, para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente. Precisa que evaluar hace referencia a cualquier proceso en el que se analizan y se valoran, en función de unos criterios o puntos de referencia, las características de uno o un grupo de estudiantes, objetivos educativos, materiales didácticos, profesores, programas, ambiente educativo, entre otros, para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Esta concepción, vista como práctica cultural, integra tres aspectos básicos: la obtención sistemática de datos o evidencias de hechos observables; la organización, contrastación y verificación de la información recopilada, empleando técnicas especializadas (analíticas o sintéticas) y la explicación, interpretación, identificación y definición de conceptos, constructos, problemas concretos y soluciones no observadas, con el fin de reflexionar, valorar y mejorar los alcances en su contexto (Stufflebeam, 1987).

Los enfoques contemporáneos sitúan los paradigmas a diferente nivel, haciendo posible la convivencia y la necesidad de tener en cuenta los enfoques cuantitativos y cualitativos en función de las necesidades de la evaluación. Entre otras posibilidades, cabe definir entonces a la evaluación como un proceso dinámico, abierto, sistemático, flexible y crítico de obtención, producción y comunicación de información, en permanente retroalimentación, destinado a mirar y a mirarse, preguntar y preguntarse, para describir y valorar la realidad en pro de mejorar las prácticas curriculares. Es por ello que la evaluación siempre será propositiva y brindará conocimientos para la toma de decisiones; la evaluación que castiga no logra buenos resultados, al contrario, genera procesos de evasión (Gago Huguet, 2008).

Se trata por lo tanto de un proceso reflexivo, riguroso y sistemático de indagación que considera globalmente las situaciones en contexto, que atiende lo explícito y lo implícito en pro de una mejora sostenida. Se rige por el principio de validez (se vincula con el grado en que se provee información, en cantidad necesaria, relevante y adecuada al propósito de la evaluación), de participación (articula la mirada de todos los implicados; permite contrastar diferentes e independientes formas de pensar, sentir y actuar) y de ética (implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en los otros), enfatiza que el propósito de la evaluación educativa es la mejora y la transformación de la situación evaluada y del contexto en que esta se desarrolla, (Gago Huguet, 2008), por lo que debe centrarse en aportar información y evidencias significativas que permita valorar ponderadamente la calidad, eficacia y eficiencia de cualquiera de las áreas de realización de las actividades educacionales (Monereo, 2003).

Dentro del campo de la evaluación educativa, el interés por la evaluación curricular ha aumentado como consecuencia de nuevas ideas que cobran fuerza en el discurso pedagógico actual, tales como la mayor autonomía y responsabilidad social de estas instituciones; la preocupación por buscar mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento y resultados; el desarrollo profesional del profesorado. Todas estas cuestiones

están ligadas al problema de la necesaria mejora de las prácticas de enseñanza y por lo tanto a la mejora de la calidad de la educación (Moreno, 2004).

Comenzar a pensar en la evaluación curricular no es más que pensar en uno de los aspectos propios del currículum concebido como proceso, como proyecto a realizar en la práctica en determinadas condiciones, ya sean éstas contextuales más globales e institucionales particulares. Esto nos lleva a considerar la evaluación curricular en el contexto del currículo del bachillerato de la UAEH como un proceso continuo, estratégico, prospectivo y democrático que permite mantener, a través de las dimensiones de relevancia, efectividad, eficiencia, recursos y procesos, la continuidad entre el diseño y la administración del currículo; con la finalidad de significar hechos y experiencias que contribuyan a fortalecer la conciencia de sus participantes en función de establecer estrategias curriculares con una visión prospectivas orientadas a la mejora de los procesos académicos dentro del quehacer curricular y, de esa manera, reorientar las acciones hacia la consolidación de la integralidad de la formación de los estudiantes (Santos Guerra, 2002).

En el ámbito del currículo, la evaluación ha ido perfilándose con una metodología concreta, como proceso capaz de atender a sus diferentes momentos desde el diagnóstico, a la elaboración del diseño curricular y a su puesta en acción, como también a los resultados obtenidos que queda delimitada por: una terminología propia, un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas específicas y unos procesos e indicadores también específicos, orientados a la mejora de los procesos académicos, que tributan de forma directa en la calidad del egresado. De forma oportuna se precisan algunas de las consideraciones básicas que caracterizan la evaluación curricular:

- Implica ante todo establecer en primer lugar con claridad el “para qué” va a servir el resultado de la evaluación.
- Están presentes variables, categorías de análisis e indicadores, a través de los cuales se da cuenta del nivel de logro de los resultados.

- Los resultados del proceso, permite la toma de decisiones estratégicas en el ámbito del currículo, lo que implica otorgarle una utilidad a la misma.
- Ha de estar condicionada por las circunstancias y ha de ajustarse a las condiciones reales en las que se aplica el programa objeto de evaluación, de aquí su carácter contextualizado.
- Es un proceso integral y confiere un carácter dinámico.
- Se requiere aplicar procedimientos científicos, que incluyan estrategias de diseño y recogida, análisis de información rigurosos y sistematizados que permitan la emisión de juicios de valor, para la toma de decisiones.

De lo antes planteado se desprende la necesidad de considerar que la evaluación es un elemento fundamental para lograr la articulación entre el currículo y la realidad social.

En el marco de la metodología que se propone los fundamentos antes expuestos, consideran la evaluación curricular como un proceso participativo, porque involucra a todos los actores que intervienen en el currículo y permite diagnosticar, analizar y triangular información útil con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas respecto a la concepción, estructura, funcionamiento y administración del currículo; en los diferentes niveles de concreción curricular: diseño, desarrollo y evaluación curricular (Santos Guerra, 1998 y 2000).

En tal sentido un proceso evaluativo complejo como lo es el curricular, requerirá de apertura de enfoque para poder permitir la obtención de datos tanto de proceso de resultados, y para abordar las distintas dimensiones curriculares a ser evaluadas. De lo anterior se deduce la necesidad de mantener también, la apertura metodológica, que dé lugar a la utilización de diferentes técnicas y procedimientos de recolección de datos, para indagar adecuadamente los múltiples aspectos del desarrollo curricular, y para permitir al mismo tiempo hacer el contraste de los datos obtenidos

(Santos Guerra y Moreno, 2004).

El Programa Académico de Bachillerato de la UAEH (2010) concibe a la evaluación curricular como un proceso complejo y continuo, cuya base teórico-metodológica busca la mejora permanente de sus programas de estudios y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación curricular como proceso participativo se distingue de la tradicional evaluación técnica del currículo porque permite integrar los aspectos cuantitativos y cualitativos de valoración de la actividad curricular. Se intenta reconocer algunos elementos que no son susceptibles de cuantificar en el proyecto formativo del Programa Académico del Bachillerato de la UAEH; como son el desempeño del estudiante, del profesor, de los directivos académicos y de los egresados; como actores fundamentales del currículo; lejos de entenderse como un proceso de almacenamiento de datos numéricos constituye un ejercicio sistemático-participativo que exige un contexto activo, reflexivo, crítico, capaz de relacionar, procesar, definir estrategias de actuación, métodos, toma decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios; igualmente, permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo (Moreno, 2004).

Al considerar el proceso de evaluación curricular como proceso participativo se le concede una especial atención a todos los sujetos que participan en la actividad pedagógica, en función de su transformación cualitativa.

Para valorar los aspectos antes mencionados es necesario reconocer el papel de las distintas audiencias implicadas en el desarrollo curricular.

La participación

La comprensión del currículo como proceso y producto permitirá, desde una dimensión participativa de todos los sujetos que intervienen en el mismo, precisar las relaciones en los diferentes niveles de concreción y orientar las vías de investigación a partir del dominio de la teoría educativa que se sustente (Gimeno Sacristán, 2008).

La evaluación curricular es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y del desarrollo curricular, constituyendo las experiencias vividas por los sujetos implicados en el mismo los fundamentos que permiten precisar el rigor y la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en qué medida su proyección, implementación, práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a las instituciones educativas (Díaz Barriga, F, 2003 y 2006).

Se busca con la metodología propuesta, propiciar la actuación de los distintos actores a partir de las valoraciones de las situaciones y eventos presentes en la formación integral de los estudiantes y en el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares. Esta evaluación se pone al servicio de las audiencias en función de la toma de decisiones estratégicas en correspondencia con los indicadores de calidad del Bachillerato Universitario.

La evaluación de carácter crítico exige una mayor participación de todos los elementos que intervienen en el proceso de evaluación (Angulo, J. F. 1994). Requiere, además, de sistemas de información adecuados para los procesos de manejo de información y para integrar necesariamente las condiciones institucionales de planificación, desarrollo y seguimiento, como apoyo para el proceso. Asume la evaluación en equipo porque goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación. (Santos Guerra 2000).

Las acciones y compromisos que se generan Santos Guerra (2008), involucran a los miembros de la comunidad académica del Bachillerato Universitario de la UAEH, cuya orientación conceptual, los instrumentos y la metodología que se están desarrollando es producto de un trabajo de construcción participativa, a través de los criterios emitidos por los docentes en reuniones de secretarios de academias, aportaciones de directos y docentes de los equipos de trabajo de evaluación para el ingreso al SNB de las diferentes Escuelas Preparatorias participantes y grupos de discusión con expertos en torno al tema, en función de recuperar

referentes a considerar en el propio proceso de evaluación, el cual se erige a partir de la autoevaluación, como ejercicio interno de análisis que sustenta la comprensión de los procesos académicos.

Papel de las distintas audiencias en la metodología participativa

La valoración de los directivos en cuanto a la formación en competencias de los estudiantes egresados de las distintas Escuelas Preparatorias y Escuelas Superiores, donde se desarrolla el Programa Académico de Bachillerato (2010), es un elemento clave en la transformación curricular, así como la valoración de los planes de estudio y sus percepciones en cuanto a fortalezas y debilidades en el desempeño de los egresados. Por estas razones, en esta metodología se tiene en cuenta la participación de los directivos para la evaluación del currículo, cuya experiencia en el ejercicio de autoevaluación para el ingreso en el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), es de gran valor en este contexto de análisis.

En la metodología participativa para la evaluación curricular se reconoce el papel de los estudiantes como actores centrales del desarrollo curricular. De esta manera, sus percepciones y manifestaciones en cuanto a su propio desempeño son elementos que aportan a una valoración más cercana de las propias vivencias de formación. (Ducoing, 2003).

El papel de los egresados en la evaluación participativa está representado por la valoración que ellos hacen del proceso formativo a lo largo del Programa Académico de Bachillerato (2010), sus percepciones y su nivel de satisfacción con la formación recibida es un elemento importante para identificar las fortalezas y debilidades del plan de estudios y del proyecto formativo Sacristán, G. y Pérez, Gómez, 2000).

La autogestión

La capacidad de tomar decisiones es un elemento que se debe tener en cuenta en los procesos de evaluación curricular pues, a través de ella se puede dimensionar el enfoque real para la construcción social de proyectos institucionales de apoyo a la formación

integral de los estudiantes, en el ámbito de su proceso formativo en este nivel de enseñanza.

La gestión curricular puede fortalecer los cambios e innovaciones en el currículo desde una participación real de todos los implicados en el desarrollo curricular, con lo cual se asegura la consolidación de estrategias flexibles de intervención real, desde el compromiso de los distintos actores (Santos, M. A., 1998).

La metodología para la evaluación curricular que se propone es un proceso abierto dinámico y flexible con la intervención de distintas audiencias. Las personas que intervienen son todos los implicados en el desarrollo curricular de un proyecto formativo: profesores, estudiantes, directivos, y egresados, ya que la naturaleza de los eventos que se entretajan en la vida universitaria son de carácter social y objeto de múltiples representaciones. El propósito de esta evaluación participativa es el de comprender y transformar el desarrollo curricular desde un enfoque crítico-participativo, mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de los actores que intervienen en la actividad académica en el desarrollo del currículo del Bachillerato de la UAEH en cada Escuela Preparatoria y Escuela Superior, favorece un proceso de triangulación que refleja lo representativo de las prácticas, actitudes y acontecimientos, de tal manera, que pueda servir como sustrato para reorientar la toma de decisiones curriculares (Escudero, J.M. et al., 1999).

Valor de uso de la Evaluación

Las características anteriores deben reflejarse en las acciones de la evaluación que sólo tienen sentido si la información y las conclusiones obtenidas sirven de base para generar la reflexión. El proceso y resultados de la evaluación pueden utilizarse en:

El diagnóstico: como un instrumento cuyo principal objetivo es expresar el estado que guarda el comportamiento y aplicación del Programa Académico de Bachillerato, mediante el análisis de las acciones en todas las Escuelas Preparatoria y Escuelas Superiores donde se desarrolla, con el fin de establecer estrategias curriculares prospectiva que fortalezcan su desarrollo

y concepción integral como diseño curricular en acción.

La toma de decisiones: al aportar conocimientos confiables, válidos, oportunos, certeros sobre el objeto a evaluar, posibilita a los miembros del Consejo Asesor de Bachillerato, como órgano colegiado que toma las decisiones curriculares, una mejor comprensión de los resultados obtenidos en el ámbito de la evaluación, lo cual permite la toma de decisiones estratégicas en la consolidación del Programa Académico de Bachillerato (2010).

La Investigación: Al aportar experiencias, datos y evidencias sobre el desarrollo del Bachillerato Universitario en la UAEH y sus componentes, en aras de documentar su historia, sus avances, sus procesos académicos y resultados. Los resultados de la evaluación posibilitan comprender desde la perspectiva de la educación, los problemas y necesidades sociales, así como, las expectativas que los investigadores del currículo generan sobre el fenómeno educativo de nivel medio superior.

El seguimiento: los resultados facilitan en los procesos la puesta en marcha de estrategias para el mantenimiento de la calidad, la mejora continua y el alcance de los objetivos, considerando los indicadores y estándares establecidos para la evaluación.

Usos externos: para proveer de datos confiables y válidos sobre los procesos y resultados derivados de la actividad del Programa Académico de Bachillerato (2010), que sirvan ante organismos evaluadores externos para prestigiar a la institución, sus procesos, sus productos y especialmente, posicionar a sus egresados en consorcio de las mejores universidades del país al trabajar con indicadores básicos de calidad educativa.

Se propone conformar grupos focales¹ integrados por investigadores expertos en torno a evaluación y currículo en particular, para identificar las dimensiones, categorías de análisis e indicadores que permitan llevar a cabo el proceso de evaluación curricular del

¹ Balcázar (2005) define a un grupo focal como un tipo especial de entrevista grupal que se estructura para recolectar opiniones detalladas y conocimientos de un tema particular, vertidos por los participantes seleccionados.

Programa Académico del Bachillerato (2010). En tal sentido en correspondencia con las exigencias del Consejo para la Evaluación de tipo Medio Superior (COPEEMS) y las derivadas de los componentes que integran el currículo del Bachillerato Universitario y las aportaciones informales de directivos y docentes; se presentan las siguientes dimensiones: Evaluación del Diseño Curricular, Docentes, Estudiantes, Procesos Académicos Internos y Programa de Apoyo a los estudiantes en el ámbito de la metodología propuesta.

Primera Dimensión: Evaluación del diseño curricular

El diseño curricular parte de un diagnóstico de la sociedad y de las necesidades puntuales en la formación integral del estudiante de bachillerato de la UAEH. La concepción histórico-cultural asumida para evaluar el currículo, ha permitido centrar la evaluación del diseño curricular desde el perfil de egreso, el plan de estudios y los programas académicos; se condicionan triangular criterios como garantía de la consistencia interna del diseño curricular en coherencia con las exigencias formativas en el perfil de egreso de los estudiantes.

Categoría de análisis: Eficiencia interna del programa

Entendida como la capacidad del Programa Académico de Bachillerato (2010) para cumplir con su misión; puede ser estudiada a través de la eficiencia, la eficacia y la gestión administrativa de los procesos académicos, en particular en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

Segunda Dimensión: Evaluación del desempeño del estudiante

La actividad académica en la institución se concreta en el desempeño del estudiante. La valoración de este aspecto sirve como guía orientadora de diferentes decisiones que afectan la docencia. Así mismo constituyen, junto a otros ejercicios de evaluación cualitativa, un reflejo continuo de la forma en que los estudiantes perciben las prácticas de aula, como estrategia para evaluar el desempeño académico en cada una de las asignaturas, que permita señalar fortalezas y debi-

lidades de la estructura curricular y de la organización académica.

Categoría de análisis: Características de los estudiantes

Los estudiantes como audiencia central del desarrollo curricular son elementos esenciales para determinar la calidad de la oferta educativa. En la propuesta formativa es necesario analizar la demanda en cuanto a procedencia educativa, procesos de selección, políticas de acceso, análisis de la matrícula.

Categoría de análisis: El trabajo académico de los estudiantes

En los procesos de enseñanza y aprendizaje el rol del estudiante como agente del conocimiento es muy importante para valorar la propuesta formativa en cuanto al cumplimiento de objetivos, planes y programas. En esta unidad de análisis se valora el desempeño del estudiante en cuanto a horas clase más horas de estudio, para establecer el nivel de exigencia, la factibilidad del plan de estudios desde la perspectiva del alumno, los métodos empleados para fomentar el autoaprendizaje los promedios de asistencia a clase, las prácticas y seminarios en relación con la matrícula, la incidencia que tiene la exigencias de trabajo en el progreso o retraso de las distintas materias del plan de estudios.

Tercera Dimensión: Evaluación del desempeño de los egresados

Analizar el desempeño académico de los Egresados del Bachillerato Universitario, permite tomar decisiones académicas en el ámbito de la toma de decisiones curriculares como garantía de éxito académico en el bachillerato.

Categoría de análisis: La evaluación de la eficiencia del desempeño del egresado

Permite reunir información desde la propia experiencia del egresado en su desempeño académico en el bachillerato. Es un elemento de juicio necesario para redimensionar perfiles, planes y programas y a su vez

constituye un referente para tener en cuenta en el rediseño curricular; es importante considerar este indicador en cada cohorte.

Cuarta dimensión: Evaluación del desempeño del docente

La propuesta de evaluación curricular involucra al profesor como elemento activo en los procesos académicos puesto que su función establece relaciones con la enseñanza y con el aprendizaje, estrategias que pueden ser revisadas, reflexionadas y transformadas desde su propia intervención.

El objetivo que se pretende lograr al evaluar esta dimensión es analizar los posibles indicadores que influyen en el desempeño de los docentes en su relación con el desarrollo curricular. Dentro de esta dimensión se han definido tres categorías de análisis:

Categoría de análisis: Características del profesorado

El objetivo de esta categoría de análisis es identificar cuáles son los criterios que se establecen para la vinculación, el tiempo de dedicación a la docencia, el desarrollo profesional del profesorado en cuanto a su formación y desempeño de práctica. El Programa Académico de Bachillerato (2010), enfatiza en el perfil del profesorado para el ejercicio de la docencia, como sustento de la idoneidad de sus docentes para el cumplimiento de las exigencias de su práctica.

Categoría de análisis: Planeación didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje

Con esta unidad de análisis se pretende analizar el conocimiento de los docentes en lo que se refiere a métodos, estrategias didácticas, utilización de recursos, nivel de cumplimiento de los programas académicos, correspondencia entre el nivel de cumplimiento de los programas y lo que finalmente se le exige a los alumnos, actividades complementarias de la clase, conferencias, seminarios y prácticas de investigación y extensión y atención tutorial a estudiantes

Categoría de análisis: Competencias docentes

El desempeño del docente en buena parte depende de sus competencias docentes, entendida éstas, como el reconocimiento del saber hacer en ejercicio eficiente de la práctica docente. Esta dimensión se evalúa a partir de observaciones a clases y los grupos focales, a través de los cuales se indaga sobre algunos elementos significativos del desempeño docente para hacerlos conscientes en la práctica, a través de la reflexión sobre ella, como sustento de la transformación consciente de ésta.

Quinta Dimensión. Evaluación de los procesos académicos internos

Los procesos académicos se refieren a los trabajos colegiados de las academias en correspondencia con la organización curricular del Programa Académico de Bachillerato (2010), todo ello en función de la toma de decisiones académicas que le permiten definir y alcanzar los objetivos y propósitos del plan de estudios y de cada programa de asignatura.

Las academias deben estar organizadas conforme a la normativa institucional que regula el trabajo de las academias y en particular las exigencias del Programa Académico de Bachillerato (2010).

Categoría de Análisis: Academia Disciplinar

En el ámbito de la academia disciplinar se organiza una estrategia de trabajo colegiado en función de la profundización y sistematización de los saberes y su alineación a los procesos didácticos en el ámbito de la asignatura y los procesos de planeación docente, como garantía académica de la formación alineadas con el perfil de ingreso, progresivo y de egreso.

Categoría de Análisis: Academia de Semestre

El trabajo colegiado de la academia de semestre, centra su análisis y reflexión en función de las demandas y necesidades de aprendizajes de los estudiantes de cada grupo y/o semestre. Todo ello condiciona la toma de decisiones para la definición de actividades de aprendizajes orientadas a la atención de las diferencias individuales y la integración de los saberes. Se precisa de un análisis sistemático del programa de la asignatura y su contribución al perfil de egreso, donde se in-

tegran las competencias como sustento metodológico.

Sexta Dimensión. Evaluación de los programas de apoyo a los estudiantes

La tutoría y orientación educativa constituyen programas de apoyo a los estudiantes de bachillerato, cuya trascendencia se revitaliza ante las problemáticas sociales contemporáneas y las particularidades propias de la adolescencia.

Categoría de Análisis. Evaluación de la Tutoría

Para propiciar un servicio educativo integral es necesario que el Programa Académico de Bachillerato (2010), en su proceso de implementación cuente con un programa de tutoría que atiendan las necesidades de los alumnos y los acompañen a lo largo de su proceso formativo.

La tutoría, entendida como un proceso de apoyo y acompañamiento del alumno durante su formación, debe identificar necesidades y problemas académicos, tomando en cuenta el desarrollo personal de los estudiantes. Por lo tanto, el tutor debe contar con estrategias para prevenir y corregir el bajo rendimiento y la reprobación por medio de actividades de atención y seguimiento tanto individual como grupal.

Categoría de Análisis. Evaluación de la Orientación Educativa

Para propiciar un servicio educativo integral es necesario que durante el desarrollo del Programa Académico de Bachillerato (2010), cada Escuela Preparatoria y Escuela Superior se acompañen del programa de Orientación Educativa para la atención de las necesidades de los alumnos; deben ser construidos de manera integral –más allá del apoyo individualizado a problemas de aprendizaje y de la orientación vocacional–, de tal forma que quien participe en esta labor sea capaz de incorporar a los diferentes actores del hecho educativo –maestros, estudiantes, directivos y familiares–.

Conclusiones

Los procesos de evaluación están encaminados a maximizar la eficiencia y la eficacia de las acciones dirigidas a modificar los indicadores de calidad educativa en el ámbito del currículo, con la finalidad de explicar los hallazgos encontrados, la relación entre variables, la incidencia de unas variables en otras, como sustento de la toma de decisiones orientadas a la mejora y comprensión de la práctica docente.

El proceso de evaluación curricular con un carácter de proceso, es innovador en nuestro contexto en el sentido que promueve la actividad orientada y reflexionada y asigna un significado especial a las relaciones existentes entre los participantes en un proceso que abre una nueva perspectiva de actuación en el Bachillerato Universitario de la UAEH.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J. M. (2001). Evaluar para conocer examinar para excluir, Editorial Morata, Madrid, España, pp.27-67 y 84 a 115.
- ANGULO, J. F. (1994). "¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término 'evaluación' o por qué no todos los conceptos significan lo mismo", en: Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.) Teoría y Desarrollo del currículum, pp.283-296.
- BROVELLI, M. (2001). Evaluación curricular. Fundamentos en humanidades [Revista en línea], 2(2), 101-122. Disponible:
http://www.cndcue.com/eventos/III_Jornadas_Enfermeria/Tipos_evaluacion.pdf
- CABRERA, F. (2003). Evaluación de la formación, editorial Síntesis, Madrid, España, pp.15-36.
- DE ALBA, A., (2002), Currículum. Crisis, mito y perspectivas, México: UNAM – CISE, p.p. (52-53)

- DE LA TORRE, SATURNINO (1999) Creatividad en la reforma española. Revista de educación / nueva época núm. 10 / julio – septiembre. Disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/10/10saturn.html> Extraído el día 22 de Agosto de 2007.
- DEFINICIÓN.ORG (s/a). Definición de plan. Disponible en: <http://www.definicion.org/plan> consulta 21 de agosto de 2007.
- DE MIGUEL DIAZ, MARIO (2008) “Flexibilidad y organización de la educación superior” pp 68-71, en: Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior”
- DÍAZ-BARRIGA, FRIDA et al. (2003). Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México: Trillas. 9na reimpresión.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002). Estrategias académicos para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc-Graw Hill.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc-Graw Hill.
- DUCOING WATTY, PATRICIA (2003), Sujetos, actores y procesos de formación, México: COMIE.
- ESCUDERO, J.M. et al. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis
- FERNÁNDEZ, J. (1994). “Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación”, en: Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.). Teoría y Desarrollo del currículum, pp.297-312.
- GAGO, A. (2008). Apuntes acerca de la Evaluación educativa. México: Secretaría de Educación Pública.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, (1998). El Currículum: una reflexión sobre la práctica, 7ª reimpresión, Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, (2008). La Enseñanza: su teoría y su práctica. 6ª edición. Madrid: Akal.
- GLAZMAN (2004) El conocimiento y la docencia en las Universidades hoy, Perfiles educativos, 1-9, julio-diciembre, No. 61, UNAM, México.
- KEMMIS, S (1998) “El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid.
- MAGENDZO, ABRAHAM, (2003). Transversalidad y currículum. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MONEREO, C. (2003). “La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas”, en: Pensamiento educativo, Vol. 32, julio, pp. 71-89.
- MORENO, Tiburcio (2004). “Evaluación cualitativa del aprendizaje: Enfoques y Tendencias”, en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XXXIII (3) N°. 131, Julio-Septiembre, pp. 93-110.
- NEVO, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa, ediciones el Mensajero, Bilbao, España, pp.19-39. Capítulo 1.
- PÉREZ MAYA Coralia y otros. (2007) La evaluación y su aplicación. México: Praxis
- SACRISTÁN, G. y Pérez, Gómez. (2000). Comprender y Transformar la Enseñanza, 9º Edición. España: Morata.
- SANTOS, M. A. (1998). Evaluar es comprender. Argentina: Magisterio del Río de la Plata (Respuestas educativas).
- SANTOS GUERRA Y TIBURCIO MORENO (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre la epistemología, método, control y finalidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 9 no. 23. Oct-Dic 2004.

SANTOS GUERRA, M. A. (1988). "Patología general de la evaluación educativa", en: Infancia y Aprendizaje, Núm. 41, pp.18-44.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje, Editorial Narcea, Madrid, España, pp. 14-22 y 39-49.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje en Andalucía Educativa no. 34.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2008) Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres. Málaga, España

SEP (2000) Acuerdo 279 en el Diario Oficial de la Federación, lunes 10 de julio de 2000 pp. 20-46.

STUFFLEBEAM, D. (1987). Systematic Evaluation. Boston, Kluwer.

UAEH (2004). Dimensión Pedagógica, en: Modelo Educativo. Disponible en: <http://www.uaeh.edu.mx/universidad/modelo.htm>, consulta 1 de Agosto de 2007.

UAEH (2005). Modelo Educativo. México. UAEH.

UAEH (2006) Manual de procedimientos. Disponible en:

<http://sistemas.uaeh.edu.mx/dgc/calidad>.
Consulta 21 de Agosto de 2007.

UAEH (2010). Programa Académico de Bachillerato.

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN DOCENCIA DE LA UAEH

Rosamary Selene Lara Villanuev.

Coralia Juana Pérez Maya

RESUMO

Nesta comunicação, o processo de avaliação dos alunos no ensino especializado da Universidade Autônoma do Estado de Hidalgo e sua consistência didático-pedagógica de aprendizagem para incentivar o eixo da formação em investigação na sala de aula é explicado

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação da aprendizagem , especializada em ensino, estudantes, avaliação formativa

RESUMEN

En esta comunicación, se explica el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de la Especialidad en Docencia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y su congruencia didáctico-pedagógica para favorecer el eje articulador de la formación en la investigación en el aula.

PALABRAS CLAVES

Evaluación del aprendizaje, Especialidad en Docencia, estudiantes, evaluación formativa

LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN DOCENCIA DE LA UAEH

Rosamary Selene Lara Villanuev.

Coralía Juana Pérez Maya

Introducción

El crecimiento acelerado de los posgrados en México en los distintos campos relacionados con la educación, obedece a varias razones específicas en cuanto al incremento de la calidad en nuestro sistema educativo. La investigación educativa y la docencia, han alcanzado el foco de atención en la formación de los programas de posgrado en educación, lo que pone de manifiesto el interés por estructurar, diseñar e instrumentar un currículum centrado en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes mediante modelos de formación tanto profesionalizantes como de investigación, para preparar egresados potenciales y mejorar los procesos educativos.

Los requerimientos anteriores, han sido plasmados por organismos internacionales y nacionales, frente a la necesidad de desarrollar la ciencia y la tecnología y de contar con profesionales y expertos, los programas de posgrado en las instituciones de educación superior en México como en otros países, se preparan para alcanzar altos niveles de competitividad.

La Especialidad en Docencia que ofrece la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), se encuentra en el Programa Nacional de Calidad (CONACYT, 2015), por segunda ocasión (2005-2010), (2010-2015) El programa comprende un año lectivo y se encuentra adscrito al Área Académica de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH.

Dicha Especialidad se orienta a la formación de profesores en ejercicio y de otros agentes educativos, para

un mejor desempeño de sus tareas académicas, al dotarlos de elementos que le posibiliten mejora, transformar su práctica docente y participar en acciones de investigación que trasciendan en la institución donde se desempeñan.

Marco teórico

1. La docencia como profesión

La docencia como profesión en México, al igual que el resto del mundo ha evolucionado conforme al desarrollo tecnológico y al avance de las ciencias donde incluida la pedagogía. En el siglo XXI nuestra sociedad transcurre por un vertiginoso proceso de cambio, tanto en lo interno como en su relación con el exterior, lo que demanda calidad en la educación y exige mejores docentes para enfrentar los retos del mundo actual en materia de enseñanza y aprendizaje.

La docencia es una profesión que integra conocimientos teóricos y prácticos de varias disciplinas, siendo su eje central la pedagogía, formada por un sistema de ciencias pedagógicas donde se encuentran las metodologías de la enseñanzas específicas unidas a la didáctica general y a todas las disciplinas pedagógicas y, sobre todo, a cada una de las ciencias y esferas cuyos fundamentos se abordan en las distintas asignaturas.

La tendencia cada vez mayor a la profesionalización de la docencia, entendida ésta como el proceso por medio del cual el personal académico en ejercicio adquiere una formación teórico - práctica en el ámbito pedagógico, psicológico, metodológico - instrumental e investigativo para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica docente. Se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociéndosele como una práctica social que necesita elevarse a nivel de profesión.

De acuerdo con Imbernón (2008), las nuevas tendencias de formación se analizan hoy desde la perspectiva de un cambio en la cultura profesional del profesorado para que sea un agente de cambio, individual y colectivamente. También hay acuerdo en considerar que es difícil generalizar situaciones de enseñanza, ya que

la función docente no se enfrenta a meros problemas, sino a situaciones problemáticas contextualizadas.

1.1. El acompañamiento didáctico-pedagógico de los estudiantes de la Especialidad en Docencia como parte del proceso de la evaluación del aprendizaje.

El acompañamiento didáctico-pedagógico durante el posgrado, es un elemento medular para el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que involucra una serie de acciones por parte de la institución para lograr las metas de eficiencia terminal. Entre estas acciones se encuentra la tutoría y la asesoría académica que son claves para favorecer una relación interpersonal que asegure el desarrollo de un aprendizaje significativo y de confianza entre el asesor y asesorado.

Como señala Meuler (1988), citado por Rodríguez, Sánchez y Rojas de Chirinos (2008), que la seguridad, la confianza y la autoestima del acompañado mejora sustancialmente las relaciones interpersonales y por lo tanto el trabajo académico de los estudiantes, es decir, el acompañamiento debe acreditarse de forma práctica de modo permanente y que el docente (asesor y tutor), deben aprender de los encuentros y desencuentros haciendo un pausa para reflexionar y mejorar el proceso.

Se define la tutoría como: un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función. Así también destaca la asesoría académica que constituye una práctica cotidiana por parte de todos los profesores. Supone la presencia de un asesorado, un asesor, un contenido académico por desarrollar (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2000).

Metodología

1. La formación de la investigación en el aula: eje transversal que articula los campos de formación de los especialistas. Los objetivos curriculares del programa es lograr que los egresados sean capaces de:

- Resolver problemáticas de su práctica pedagógica en la escuela.

- Laborar como profesional independiente en asesorías pedagógicas.

- Diseñar y poner en práctica proyectos de investigación en el aula.

- Elaborar, innovar y evaluar programas de asignaturas.

- Divulgar y transmitir conocimientos de las Ciencias de la Educación

Para evaluar el aprendizaje de la investigación en el aula, el Programa tiene establecido un sistema de acompañamiento de evaluación que guía la actuación de docentes y estudiantes a favor de alcanzar mejores resultados en el aprendizaje en las asignaturas y que desarrollan de manera colegiada por varios docentes. En cada asignatura se pone énfasis desde el primer día en cómo se evaluarán los logros de aprendizaje. Es un proceso permanente, crítico y propositivo donde intervienen todos los actores involucrados en la Especialidad; el carácter cualitativo y formativo, está orientado a fortalecer los aciertos y corregir los errores de las actividades desarrolladas, desde la perspectiva de elevar la calidad de la formación de los estudiantes y la académica del Programa. La evaluación de los estudiantes comprende un proceso continuo, a través de la evaluación sistemática.

Para el desarrollo de los proyectos terminales de carácter profesional se asignan comités tutoriales, comisión revisora, conformados por cuatro docentes y algunos de los integrantes pueden ser externos. El tutor o la tutora deben registrar en el Sistema del Programa Institucional de Tutorías de la UAEH, las actividades que desarrolla con sus estudiantes, el resultado y las recomendaciones que se generen para favorecer el desarrollo del aprendizaje. En la reunión del colectivo de profesores del programa educativo se designa un comité tutorial para cada estudiante, integrado por una directora o director del Proyecto Terminal de Carácter Profesional y de acuerdo líneas de investigación del Centro de Investigación y Desarrollo Educativo del Área Académica de Ciencias de la Educación.

En el Seminario-taller de Investigación en el Aula se en-

tregan productos de los aprendizajes tales como: elaboración del estado del conocimiento, construcción de la problematización del objeto de estudio, elaboración de los antecedentes, marco referencial, fundamentación teórica, marco conceptual, diseño metodológico.

Los Proyectos deben ser elaborados teniendo en cuenta las necesidades del contexto educativo donde labora el estudiante y debe aprobarse por la comunidad académica de la institución.

Se desarrollan tres coloquios, ante la comisión revisora y se evalúa mediante un instrumento. Además se solicita al estudiante que debe haber realizado una publicación.

En la academia se analizan de manera integral los logros relacionados con la formación en la investigación en el aula, que de acuerdo con Marc (2005).

“En esa formación integral, los procesos de corte investigativo deben ganar protagonismo para que la indagación sistemática, la reflexión continua sobre los procesos en desarrollo, la valoración rigurosa de la información obtenida y la concreción pertinente de lo aprendido sean la constante en el trabajo de los estudiantes.” (p. 20).

Tabla 1 Indicadores de evaluación

Proceso de evaluación	indicadores	Técnicas
Evaluación del aprendizaje	Logros de aprendizajes Coloquios sobre la formación en la investigación en el aula	Encuestas Entrevistas
Proceso de formación	Trayectoria escolar Seguimiento de egresados Estudios de empleadores	Idem

Resultados

En las últimas generaciones del 2010-2015, la Especialidad en Docencia ha tenido una eficiencia terminal del 93.62, con un promedio de calificaciones de 8.91 en base 7-10.

En el estudio de egresados a las generaciones del 2010-2014 el 95% de la muestra se mencionan que obtuvieron herramientas de conocimientos y habilidades necesarias para desarrollarse en el campo de la investigación en el aula, dotándolos de elementos para su práctica de investigación. El 88% resalta que realizar investigación y continuar actualizándose/superándose refleja el cumplimiento de las necesidades sociales a partir de las cuales se propuso la Especialidad en Docencia. El desarrollo pensamiento creativo se logra en parte, lo que entra en contradicción con la profesionalización docente.

Para un 81 % de los egresados(as) de la Especialidad cubrió sus expectativas de inicio, mientras que el 19% menciona no sentirse satisfecho.

Los empleadores han permitido que los estudiantes de la Especialidad desarrollen sus proyectos terminales de carácter profesional y les han dado facilidades para asistir a estancias académicas, eventos; lo cual refleja que sí valoran que los egresados lleven a sus instituciones un capital agregado de calidad.

Conclusiones

La Especialidad en Docencia tiene una alta eficiencia académica, que manifiesta la pertinencia del sistema evaluación, dada la coherencia que existe entre los recursos invertidos, esfuerzos desplegados y tiempo empleado para el logro de los objetivos declarados en el Programa, lo que manifiesta que los objetivos del programa de posgrado se pueden alcanzar con la duración prevista en el plan de estudios. Sin embargo, el seguimiento al aprendizaje que se realiza con la evaluación de los saberes relacionados con la investigación en el aula, demuestra que aún hay retos no resueltos sobre todo desde la articulación de los campos de formación con el eje transversal de la investigación en el aula y el impacto de los Proyectos Terminales de Carácter

Profesional, una vez que los estudiantes egresan, por lo que para 2016, con el nuevo rediseño de la Especialidad, se pretende alcanzar las metas específicas de incorporar la investigación en el aula a la práctica docente del estudiante en formación, mediante la intervención en el aula como una opción para observar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

CONACYT (2015). Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad Recuperado el 8 de diciembre, <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>

De la Cruz Flores, G., Chehaybar, E. & Abreu, L. F. (2000). *Tutoría en educación superior: una visión analítica de la literatura*. ANUIES. México.

Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado Hacia una nueva cultura profesional*. Graó, Barcelona, p. 93.

Marc, J. (2005). Evaluación del aprendizaje: ¿Problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, (20), 93-98. Recuperado el 6 de diciembre 2015 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2005000100007&lng=en&tlng=es.

Rodríguez, A, Sánchez Álvarez, M., & Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349- 381. Recuperado el 09 de diciembre 2015, http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200013&lng=es&tlng=es

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2005) Rediseño curricular. Especialidad en Docencia. UAEH. México

LAS RELACIONES DE PODER PROFESOR ALUMNO EN EL AULA. UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA

Lidia Mercedes Lara Díaz

María de los Ángeles Navales Coll

Luis Rafael Sánchez Arce

Gisela Bravo López

Coralía Juana Pérez Maya

RESUMEN

El artículo presenta una reflexión desde la práctica sobre las relaciones de poder profesor alumno en el escenario áulico, apoyado en una serie de actividades que propiciaron a través de la técnica del debate el intercambio con un grupo de docentes, de la Universidad de Cienfuegos, estudiantes de un curso de superación que se desarrolla en esa institución y que viven experiencias como educandos y educadores.

Entre las actividades realizadas se pueden citar:

- Proponer interrogantes para generar el diálogo entre los participantes.
- Desarrollar debates de reflexión entre los colaboradores sobre las respuestas emitidas.
- Obtener consideraciones finales sobre los resultados del debate.

Los participantes ofrecieron testimonios, cada uno desde su propio marco de referencia, manera de ser, necesidades, emociones y prejuicios, sobre las relaciones de poder en el aula que influyen en el comportamiento del profesor y de los alumnos. En sesión plenaria esos testimonios se llevaron a un debate, donde primero el diálogo y la reflexión.

El análisis de los resultados permitió enmarcar las relaciones de poder en dos dimensiones divergentes: la unidireccional predominante y la bidireccional; considerar la necesidad de mejorar la comunicación y el diálogo entre profesor alumno y alumno- alumno en el aula, dado que son requeridas para el aprendizaje y propician intercambios de experiencias de la realidad

entre los participantes del proceso, así como potenciar la reflexión crítica del profesor sobre su quehacer diario.

Las relaciones de poder profesor alumno deben generar la tolerancia, la colaboración, la solidaridad, la justicia, la paz y el amor.

PALABRAS CLAVES

empoderamiento, relaciones de poder, reflexión, práctica, educación, proceso de enseñanza aprendizaje, comunicación.

SUMMARY

The article presents a reflection based on the practice about the relation of power of the professor and the students in the classroom. This reflection is supported by a series of activities, which favored the students and professors exchange of the University of Cienfuegos. These activities took place at the University of Cienfuegos.

Among the different activities developed by the professors and the students, it is possible to mention the followings:

- To suggest questions to promote dialogue among participants.
- To develop debates of reflection about the answers given by the students and the professors.
- To get concluding considerations on the outcome of the debate.

The participants offered testimonies according to their points of view, their needs, their emotions and prejudices, their ways of acting, as well as the relation of power in the classroom, which influences the behavior of the professor and the students. These testimonies were analyzed, where the debate and reflection prevailed in a meeting. The analysis of the results made possible the definition of the relation of power in two differing dimensions: the predominant unidirectional and the bidirectional. It also specified the need of improving the dialogue and communication between

the professor and the students in the classroom, due to the importance of these two aspects in the learning process; and promote exchanges of experiences among the participants, in addition to enhancing the critical reflection of the professor about their daily work.

The relation of power of the professor and the students must generate tolerance, cooperation, solidarity, justice, peace and love.

KEYWORDS

Empowerment, relation of power, reflection, practice, education, teaching learning process, communication.

LAS RELACIONES DE PODER PROFESOR ALUMNO EN EL AULA. UNA REFLEXIÓN DESDE LA PRÁCTICA

Lidia Mercedes Lara Díaz

María de los Ángeles Navales Coll

Luis Rafael Sánchez Arce

Gisela Bravo López

Coralía Juana Pérez Maya

INTRODUCCIÓN

La filosofía del empoderamiento tiene su origen en el enfoque de la educación popular desplegado a partir del trabajo de Paulo Freire en los años 60, estando ambas muy ligadas a los denominados enfoques participativos, presentes en el campo del desarrollo educacional, desde los años 70.

El empoderamiento en las relaciones profesor alumno involucra: El “poder propio”, “poder con”, “poder para”. Esta manera de entender el empoderamiento en las relaciones profesor alumno no identifica el poder en términos de dominación de unos sobre otros, sino como el incremento, en los protagonistas, del proceso de enseñanza aprendizaje, de su autoestima, capacidades, educación, derechos.

Desde esta perspectiva, el problema del poder, sea en la familia o en la escuela, tiene la función de proponer y consagrar mecanismos de regulación social.

Foucault (1984) insistió en que el uso desmedido del ejercicio del poder afecta las relaciones que establecen los profesores con sus alumnos en el aula. En ese sentido, un buen uso del poder es positivo dado que se requiere de líderes para que dirijan y escuchen a los grupos. Un mal uso del poder es negativo cuando se ejerce recurriendo a medidas represivas, que lejos de fomentar la participación libre y espontánea de los alumnos, termina eliminándola o inhibiéndola.

Giroux (1992) expresa que el poder es para Freire una fuerza relativa y al mismo tiempo positiva; de naturaleza dialéctica, su ejercicio consiste siempre en

algo más que en la simple represión. El poder actúa sobre y a través de personas. La dominación no es nunca tan completa como para que el poder se experimente exclusivamente como una fuerza negativa, aunque el poder se encuentre en la base de todas las formas de conducta que utilizan las personas para resistir, esforzarse y luchar por un mundo mejor.

Gordon en 2004, (Train, 2004 y Bixio, 2005); Opinan que entre las consecuencias negativas que las influencias del poder ejercen en los alumnos se pueden citar: baja autoestima, y rendimiento académico, frustración, agresividad y miedo. Es evidente que estas relaciones de poder en el aula no favorecen el desarrollo adecuado de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje ocurre en una relación que se establece entre el profesor y el alumno, Delors (1996) indica que la fuerza de esa relación es la esencia del proceso pedagógico. Estos de acuerdo a sus expectativas desarrollarán una buena o mala relación que puede considerarse como contenido tanto explícito como implícito del proceso de enseñanza aprendizaje y requiere constante reflexión.

Los autores citados expresan que no hay recetas para establecer una buena relación profesor alumno, pero hay factores que pueden ayudar o perjudicar la misma. Entre los factores que contribuyen a mejorar la relación entre el profesor y sus alumno se puede mencionar: la vinculación de lo cognitivo con lo afectivo, la valoración de las necesidades individuales y grupales, el lograr tanto la participación activa como la motivación hacia el aprendizaje, la búsqueda por parte del profesor de métodos de enseñanza, para alcanzar tal propósito, entre otros.

Al decir de Freire (1996) es preciso que el educando vaya descubriendo la relación entre acción y reflexión, entre palabras y acción que debe ser dinámica, fuerte, viva.

Este trabajo tiene la intención de ofrecer una reflexión, desde la práctica, de las relaciones de poder profesor alumno en el aula.

DESARROLLO

El profesor debe ser consciente del “poder” que se manifiesta en su labor diaria y cotidiana de su rol, precisando y comprendiendo los efectos que éste provoca, descubrirlos permite organizar y planificar con mayor grado de acierto su práctica en el aula. De aquí la necesidad de que el profesor logre una conciencia crítica-reflexiva para el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza aprendizaje.

El profesor debe conocer que su práctica en el aula genera un efecto, sin importar la conciencia o la intención de la acción que ejecuta, tener presente que siempre afecta y es afectado en la relación con el alumno. Una palabra, un gesto, una conducta puede estimular o subyugar, censurar o permitir, inhibir o exhibir, fraternizar o enemistar. Siguiendo este análisis se torna fundamental establecer un ambiente afectivo y emocional que aumente la confianza y brinde un clima propicio para el diálogo dialéctico, donde todos los integrantes se sientan cómodos, seguros y se posibilite el aprendizaje.

Los autores de este trabajo desarrollaron una serie de actividades, con el propósito de intercambiar experiencias sobre las relaciones de poder profesor alumno en el aula, con un grupo de docentes de la Universidad de Cienfuegos, que fueron seleccionados al azar entre los más jóvenes y que son estudiantes de un curso de superación que se desarrolla en esa institución. En esta elección se consideró que los colaboradores viven experiencias como educandos y educadores, y de esa forma les permite comprender, aun mejor, su práctica en el aula.

Entre las actividades realizadas se pueden citar:

- Proponer interrogantes para generar el diálogo entre los participantes.
- Desarrollar debates de reflexión entre los colaboradores sobre las respuestas emitidas.
- Obtener consideraciones finales sobre los resultados del debate.

Fueron presentadas las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de poder predomina en las relaciones profesor alumno, en el aula?
- ¿Cómo el profesor conduce al alumno hacia el descubrimiento de la realidad objetiva?
- ¿Qué tipo de diálogo se establece en el aula, para promover la comunicación profesor alumnos, alumno-alumno?
- ¿Por qué, para qué, cómo y dónde se establecen las relaciones de poder profesor alumno?

Los participantes ofrecieron testimonios, cada uno desde su propio marco de referencia, manera de ser, necesidades, emociones y prejuicios, sobre las relaciones de poder en el aula que influyen en el comportamiento del profesor y de los alumnos. En sesión plenaria los argumentos se llevaron a debates, donde primó el diálogo y la reflexión.

- Las respuestas a la pregunta **¿Qué tipo de poder predomina en las relaciones profesor alumno, en el aula?** permitió reconocer dos posiciones divergentes: Los que manifestaron que el profesor representa para los alumnos una figura que está por encima de ellos; y los que plantearon que el profesor es guía del grupo y mantiene buena comunicación con los alumnos.

A continuación se presentan los resultados de las dos posiciones citadas.

1.-Los que manifestaron que el profesor representa para los alumnos una figura que está por encima de ellos.

- Pueden existir diferentes tipos de poder, de autoridad, respeto, disciplina.
- Respeto, tolerancia, autoridad, disciplina, discusión, poder formal y no formal.
- Es un elemento fundamental para generar respeto.
- Relación racial, fuerza moral.
- Relaciones de autoritarismo, impositiva del maestro.
- Persiste la educación tradicional y verticalista.
- Control, dirección, influencia, persuasión.
- Se manifiesta a través del sistema evaluación.
- Las relaciones de poder casi siempre favorecen al

profesor y muchos alumnos se ven relegados en las clases.

-Creo que se establecen las relaciones, pero de forma insuficiente, pues las clases se hacen aburridas muchas veces, van de un solo lado, del lado del profesor y el alumno no participa.

-Estas relaciones no fortalecen el trabajo grupal.

De esta forma, es a través de ese saber que el maestro ejerce el poder en el aula, apoyándose en diversas técnicas o dispositivos del poder: el discurso, la disciplina, la vigilancia, el castigo y el examen (Foucault, 1984).

2.-Los que plantearon que el profesor es guía del grupo y mantiene buena comunicación con los alumnos.

-Se ejerce un poder positivo

-Las relaciones son favorables para el desarrollo del aprendizaje.

-Se manifiestan de manera adecuada.

-El profesor dirige y controla la actividad.

-Deben darse sobre la base del respeto mutuo.

-Un buen maestro impartiría la docencia de modo dialógico y permitiendo la construcción de poderes.

Los debates realizados posibilitaron comprender la relación de poder profesor alumno, en el aula, desde dos dimensiones divergentes: unidireccional que es la que predomina y la bidireccional, que propicia una mejor comunicación y contribuye al fortalecimiento del aprendizaje.

“La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. (Freire, 1993: p.77).

Para mejorar la práctica en el aula, hay que indagar acerca de las relaciones de poder entre el profesor y el alumno. Este proceso bilateral, no se basa sólo en las técnicas, métodos, procedimientos, que se utilicen, sino en las interacciones que se originen en el escenario áulico, que determinan el clima emocional y por tanto las relaciones de poder entre dichos sujetos.

□ En relación a **¿Cómo el profesor conduce al alumno hacia el descubrimiento de la realidad objetiva?** se obtuvieron las siguientes respuestas:

-El docente, independientemente de la materia que explique, debe llevar al estudiante al descubrimiento de la realidad objetiva y mostrarle las herramientas necesarias para enfrentarse a situaciones prácticas.

-El profesor estimula al estudiante a conocer la realidad por la que está transitando, no la presenta como algo acabado.

- El profesor lleva al alumno al descubrimiento e indagación del contenido nuevo, que desde ese momento formara parte activa de su realidad.

-En un mismo departamento podemos encontrar profesores que llevan al alumno hacia el descubrimiento de la realidad, pero no todos actúan así.

-Existen maestros que presentan la realidad como algo acabado, en este caso el alumno se queda con vacíos de aprendizaje.

-Muchas veces el docente no es capaz de conducir al alumno hacia el descubrimiento de la realidad, ya que no brinda elementos para ello.

-Hay docentes que no motivan al educando a debatir temas prácticos de la actualidad.

-El docente propicia el diálogo, la reflexión, para llevar al estudiante el sentido práctico de los conocimientos teóricos.

-La mayoría de los profesores conducen a través del proceso docente a los estudiantes presentando el conocimiento básico, necesario para comprender las situaciones.

-Los docentes incentivan en los educandos a ampliar lo aprendido en clases con búsquedas individuales que motivan al cuestionamiento.

-El docente debe enseñar al alumno a pensar por sí mismo, a investigar.

-El docente conduce al alumno hacia el descubrimiento de la realidad a través de ejemplos reales.

Sobre ¿Qué tipo de diálogo se establece en el aula, para promover la comunicación profesor alumnos, alumno-alumno?

Las respuestas fueron expresadas en atención a las relaciones de poder profesor alumno, esto posibilitó especificarlas desde dos posiciones opuestas: Los que establecen el dialogo y promueve la comunicación y los que no facilitan lo anterior.

Los que establecen el diálogo y promueve la

comunicación, argumentan:

-Considero primordial el diálogo que se establece en el aula, para promover la comunicación entre los participantes.

-Es muy importante promover la comunicación y el diálogo, pero no siempre se logra.

-Casi siempre se establece el diálogo y a partir de ahí los docentes desarrollan los elementos teóricos y prácticos de la disciplina.

-Esa es la lógica que se sigue en las clases, lograr el diálogo entre todos los sujetos profesor y alumnos.

-La comunicación permite la retroalimentación y el docente logra llevar a sus alumnos al descubrimiento de la realidad que se estudia.

-La comunicación es muy importante ya que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

-Debe prevalecer en las aulas el diálogo dialéctico entre el profesor y los estudiantes, pero no siempre se manifiesta así, muchos docentes aplican la educación tradicional.

-El diálogo depende del tipo de clase, los métodos que se utilicen, debe llevar a la retroalimentación del conocimiento ya que este no es acabado.

-Siempre en el aula debe prevalecer ese diálogo, esa relación profesor alumno debe sistematizarse.

-En general, si se establece un diálogo desarrollador sobre el aprendizaje y contenidos sociales.

-Sí se establece el diálogo, ya que el profesor se dirige al aula bien preparado

-Creo y aseguro que en la actualidad se establece el diálogo dialéctico entre el profesor y el estudiante en la clase y a partir del desarrollo y profundización en el estudio independiente.

Refleja que hay una autoridad del maestro al hablar, al establecer el diálogo. Freire propone lograr que la educación se ubique en una pirámide donde la base sea el diálogo. El diálogo es la escucha de la palabra del otro y la reflexión y la crítica acerca de lo que se recibe como conocimiento. El diálogo forma parte de la sociedad porque es el diálogo el único motor capaz de cambiar una sociedad absurda por otra sociedad donde prevalezca la utopía y los sueños de un futuro mejor, donde el otro y el excluido sean los principales protagonistas.

Los que dicen que no se establece el diálogo, ni se promueve la comunicación, discuten:

-Muchas veces no se promueve el diálogo, la participación, el debate, que permiten más alta calidad de la clase y de las relaciones entre el profesor y los alumnos.

-No siempre se establece el diálogo, recordemos que hoy en día aún existen profesores meramente reproductivos, su enseñanza no es centrada en el alumno.

-No todos los profesores van al aula bien preparados, por ello se pierde completamente el diálogo y se vuelve una relación monótona.

-Por lo general el diálogo dialéctico no es empleado en la mayoría de los casos, el flujo de la comunicación es unidireccional.

-No siempre en el aula se establece un diálogo que promueve el intercambio durante el desarrollo de la clase.

□ En la sesión final se analizó la problemática relativa a **¿Por qué, para qué, cómo y dónde se establecen las relaciones de poder profesor alumno?**

En el análisis efectuado los resultados fueron:

Por qué

Es necesario a fin de mantener una disciplina dentro del recinto áulico, que propicie el respeto mutuo.

Las relaciones de poder son necesarias para el aprendizaje porque el diálogo y la comunicación propician las experiencias de la realidad de cada interlocutor, que pueden ser transmitidas en el marco social.

Las relaciones de poder comienzan a partir del desarrollo de la clase y la búsqueda y recopilación del contenido a discutir y abordar en el aula.

Las relaciones de poder son necesarias porque dan un orden dentro del proceso docente educativo, este orden es el de la jerarquización y se dan como parte del control y de la dirección de ese proceso.

Para qué

Se establecen las relaciones de poder profesor-alumno para que el alumno aprenda de una mejor forma.

Creo existe una brecha entre las relaciones de poder profesor estudiante, por el status que ocupa el profesor,

esta relación se establece en todos los escenarios.

La relación de poder docente alumno se establecen porque sin ellas no es posible lograr un proceso de enseñanza aprendizaje satisfactorio,

Cómo

Las relaciones de poder docente-alumno se establecen dentro y fuera del aula, donde debe mediar el respeto, la disciplina.

Es importante la relación que debe establecerse mediante un proceso de socialización, a través del respeto, del compromiso y de la comunicación.

Las relaciones de poder ya sean de una u otra manera pueden establecerse a través de los métodos que utilice el docente

Las relaciones de poder se logran mediante los métodos que utiliza el profesor para impartir sus clases.

Las relaciones de poder profesor alumno se establecen en todas las actividades docentes, pero es necesario que se controlen y se dirijan para lograr un mayor aprendizaje, en un marco de armonía y comunicación.

Las relaciones de poder se establecen con el ejemplo diario del profesor, puntualidad, asistencia, preparación, actualización, evaluación, en cada clase y en otras acciones con el entorno.

Las relaciones de poder docente alumno se establecen como una forma de retroalimentación para lograr el objetivo que se quiere en la clase.

Dónde

Las relaciones de poder se visualizan en el aula, aunque también se observan en la tutoría del trabajo investigativo y grupos científicos.

Estas relaciones se establecen principalmente en el interior de la universidad, pues aquí es donde lo perciben con mayor respeto por su estatus social.

Esta relación de poder existe dentro del aula, el profesor con la mayor autoridad, para que prevalezca su comunicación.

Las relaciones de poder profesor alumno se establecen en todas las actividades docentes, pero es necesario que se controlen y se dirijan para lograr un mayor aprendizaje, en un marco de armonía y comunicación.

Las relaciones de poder docente alumno se establecen mayoritariamente en el aula porque es donde pasan más tiempos juntos, donde interactúan.

Las relaciones de poder se aprecian durante el desarrollo de las actividades docentes, investigativas y extra curriculares, mediante la comunicación y las relaciones interpersonales.

Las relaciones de poder se dan en todos los espacios de la escuela, como en el aula y las actividades extra clases.

Las relaciones de poder se establecen de parte del profesor y se dan en todos los espacios de la escuela.

Fundamentos que justifican una intervención en las relaciones de poder profesor alumno en el aula

Delors (1996: p.7) expresó en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, que frente a los desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

En las relaciones dialécticas de los sujetos con la sociedad, Freire (1993) concibe a la educación como un proceso de constante liberación del hombre, que transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.

A la idea de la educación como el sistema de influencias múltiples y diversas que intervienen en el proceso de preparación del hombre para su inserción en la vida de la sociedad, le sucede la idea de la educación como fenómeno escolar que posibilita la formación de la personalidad de los alumnos.

En la escuela “el papel de la educación no es transformar mano de obra cualificada para el mercado de trabajo. El papel número uno es formar ciudadanos y ciudadanas con conciencia crítica y protagonismo social, vinculados a los procesos sociales (...) tanto en la familia como en la escuela. La escuela no puede ser una isla de saber desvinculada a los procesos sociales emancipatorios (...). Si queremos atrevernos a reinventar el futuro debemos comenzar por revolucionar la escuela”.

(Betto, 2015: p. 3)

La escuela debe ser democrática, debe dispensar una preparación cultural y cívica, debe ser espacio de participación real del estudiantado y del conjunto de la comunidad escolar. No es correcto ver a la escuela solamente como vía de reproducción de desigualdades, de prejuicios, y de convivencia autoritaria. El futuro de la misma dependerá del trabajo que en ella realicen los comprometidos con los procesos que ahí se desarrollan, administración, profesores y estudiantes.

El proceso educativo es un proceso social a través del cual unos hombres influyen sobre otros a efecto de conformar la personalidad moral e intelectual de estos últimos, al calor de determinadas condiciones socio-culturales, de ciertas exigencias de la vida cotidiana y el trabajo.

El proceso de enseñanza aprendizaje es aquel proceso educativo que se desarrolla en la escuela de un modo más sistémico, organizado, eficiente, enlazando la instrucción y la formación de los educandos, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado: los profesores.

Freire (1993) destaca la importancia que tiene para el educador la experiencia vivida, que le exige recapacitar sobre aquellos aspectos positivos que deben estar presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, que se desarrolla en la escuela, en el cual el educador es fundamental. Hace hincapié en la importancia que tiene reconstruir, no copiar, la experiencia adecuada para el contexto donde se desarrolla el proceso, con el propósito de llegar al conocimiento, partiendo de la práctica.

Es el aula, el espacio educativo comunitario, fundamental de la escuela donde el profesor utiliza recursos personales y didácticos para cumplir con su labor, que tiene como eje medular la relación con el estudiante, y posee unas características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular.

En las relaciones entre el educador y los educandos, mediatizada por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto (...)” (Freire, 1987: p. 18-19).

“Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos, como el de escuchar a los otros (...). El educador debe desarrollar el gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate, por la cosa pública, que entre nosotros es tratada como algo privado, que se desprecia. (Freire, 2002 p:78).

En las palabras de Freire, se encierran algunas de las cualidades que debe reunir el profesor; a él le corresponde marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación de poder con sus estudiantes. Al profesor le compete generar un clima apropiado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los estudiantes, la posibilidad de fomentar un ambiente rico en situaciones que faciliten el crecimiento o un entorno lo suficientemente tenso e incómodo que termine frenando la expresión de las particularidades, de las iniciativas y de la participación en los estudiantes.

El profesor tiene, como una de sus tareas básicas la instrucción de sus estudiantes, que se realiza mediante la conjugación de los diversos componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, entre los que ocupan un lugar rector los objetivos, preestablecidos en función de necesidades sociales. Esta tarea es directiva en la que se expresa de manera explícita el carácter clasista de la educación.

“(…) No existe educación no directiva, porque la propia naturaleza de la educación implica la directividad. Pero, no siendo neutro el educador, siempre directivo en su rol, esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido que el educador sabe a priori (...)” (Torres, 2003 p: 60)

Los aspectos prácticos y teóricos antes analizados y la experiencia profesional de los autores de este trabajo en la realización de investigaciones y proyectos, tutorías

de tesis de doctorados, maestrías, asesoramiento de Trabajos de Diplomas, permitieron identificar situaciones no resultas, referentes a las relaciones de poder profesor alumno en el aula, entre ellas se destacan:

- Dentro de la práctica educativa en el aula, no siempre se atienden los fines, expectativas, deseos, frustraciones del alumno derivadas de las relaciones de poder que se manifiestan.
- Los alumnos presentan dificultades en la toma de decisiones y en la elección de su ruta de aprendizaje
- Ausencia de un comportamiento democrático por parte del profesor en el aula, lo que trae consigo expresiones de indisciplina, desinterés, escasez de diálogo, desorden, autoritarismo.
- No se logra un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo y comunicativo, dialógico, donde la relación no sea sólo profesor – alumno, sino además alumno - profesor y alumno – alumno.
- La escuela no atiende de manera sistemática las insuficiencias que se presentan en el orden de la comunicación, en la relación de poder profesor alumno.

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados permitió enmarcar las relaciones de poder en dos dimensiones divergentes: la unidireccional predominante y la bidireccional.

El empoderamiento en las relaciones profesor alumno se incentiva cuando se fomenta la autoconfianza, la seguridad en sí mismo y la asertividad.

Para que las relaciones de poder en el aula contribuyan al desarrollo exitoso del proceso de enseñanza aprendizaje, se recomienda:

- ✓ Evitar hábitos autoritarios que limiten la participación y la autonomía de los alumnos, en el aula.

- ✓ Potenciar la reflexión crítica del profesor sobre su quehacer diario.
- ✓ Diversificar los contenidos y las estrategias didácticas de formación.
- ✓ Ubicar de manera permanente al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Mejorar la comunicación y el diálogo entre profesor alumno y alumno- alumno dado que son requeridas para el aprendizaje y propician intercambios de experiencias de la realidad entre los participantes del proceso.
- ✓ Modificar algunos modos de actuación de los profesores en el aula.
- ✓ Las relaciones de poder profesor alumno deben generar la tolerancia, la colaboración, la solidaridad, la justicia, la paz y el amor.

BIBLIOGRAFÍA

Betto F. (2015, 28 de enero) Conferencia Pedagogía. Periódico Granma. Ciudad de La Habana. Año 51 (23).

Bixio, C. (2005). Como planificar y evaluar en la escuela. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Delors J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Revista "La Educación encierra un tesoro". Compendio. Ediciones UNESCO.

Foucault M. (1984). Vigilar y Castigar. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Freire P. (1987). Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. (8va ed.) México: Editorial Siglo XXI.

Freire P. (1996). Pedagogía del oprimido. México: Editorial Siglo XXI.

Freire P. (1993). ¿Extensión o comunicación? México: Editorial Siglo XXI.

Freire P. (2002) Pedagogía del oprimido. México:

Editorial Siglo XXI

Giroux H. (1992). Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Aula de innovación educativa. Barcelona (16). 1-15.

Gordon, R. (2004). Introducción a la psicología del aprendizaje (4ta ed) Madrid. Editorial Narcea.

Lorenzo Chávez, Kenia. El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4 Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/08Loren.pdf>

Torres, R.M. (2003). Un encuentro con Paulo Freire. Selección de lecturas. Metodología de Educación Popular. La Habana. CIE.

Train, A. (2004). Agresividad en niños y niñas. Ayuda, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela. Madrid: Editorial Narcea.

LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA EL INGRESO EN EL SISTEMA NACIONAL DEL BACHILLERATO. REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Maritza Cáceres Mesa
Coralía Juana Pérez Maya
María Cruz Chong Barreiro
Natalia Inés de la Rosa Santillana

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Introducción

Las reformas de la educación media superior en México del 2008 a la fecha, han hecho evidente que el elemento central de la política de calidad en este nivel debe ser la institución educativa, a través de las cuales se da respuesta a los propósitos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde se han asumidos compromisos que revitalizan la calidad educativa y el carácter social de la educación como un bien que trasciende en el ser de cada persona a lo largo de toda la vida.

En este ámbito la evaluación de las instituciones educativas de educación media superior, constituye una práctica reciente en México que suscita debates y controversias derivadas de la diversidad de aspectos a evaluar que impactan en los procesos de gestión y desarrollo de cada institución, donde se privilegia la participación de los profesores, estudiantes, directivos académicos e investigadores, como sujetos implicados en la práctica educativa.

Se presenta el sustento epistemológico en el que se ubica la evaluación institucional y sus características fundamentales, en particular se enfatiza en su comprensión y orientación hacia la mejora educativa. Se enfatiza en la evaluación de las instituciones de educación media superior, a partir de las exigencias establecidas por parte de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), a través de la cual se crea el Sistema

Nacional de Bachillerato (SNB), el cual es una pieza fundamental de esta, ya que los planteles que ingresan al SNB son los que han acreditado un elevado nivel de calidad, para ello se someten a una evaluación exhaustiva por parte del Consejo para la Evaluación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), que es el organismo acreditado para realizar esta actividad. Se delimitan los indicadores de evaluación que permiten demostrar que los planteles miembros del SNB, han avanzado en los indicadores de calidad, en relación a los siguientes aspectos:

- Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS.
- Docentes que deben demostrar en el ejercicio de su práctica las competencias previstas por la RIEMS.
- Estrategias de atención a las necesidades psicopedagógicas y de aprendizajes de los estudiantes a través de la tutoría y orientación educativa.
- Organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos.
- Instalaciones y materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias.

Finalmente se describe el procedimiento de ingreso de los planteles de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo al SNB, la cual se erige a partir de la implementación de procesos internos de autoevaluación como estrategia que permite diagnosticar fortalezas y debilidades, y en consecuencia proponer y llevar a cabo acciones de mejora, las que aseguran el cumplimiento de los indicadores establecidos por el Consejo para la evaluación de tipo Medio Superior (COPEEMS), propuesta factible de ser transferida a otros contextos e instituciones educativas.

Desarrollo

La evaluación en las instituciones educativas.

Reflexiones

Las conceptualizaciones sobre la evaluación han ido evolucionando históricamente, Santos Guerra (1988), asevera que la evaluación recorre todo el desarrollo curricular en cualquiera de sus momentos, por lo cual es un proceso circular (no lineal) y dinámico, aunque no exento de ser manejado según los intereses del evaluador, enfatiza que la evaluación institucional requiere acceder a un paradigma alternativo que reconozca el ser y quehacer de la educación en un contexto histórico, social y cultural determinado, evitando así una parcialización de la realidad y praxis educativa, puntualiza el papel de la evaluación centrada en comprensión y mejora.

Por su parte Gimeno Sacristán (1998), señala que la evaluación es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas, para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente. Precisa que evaluar hace referencia a cualquier proceso en el que se analizan y se valoran, en función de unos criterios o puntos de referencia, las características de uno o un grupo de estudiantes, objetivos educativos, materiales didácticos, profesores, programas, ambiente educativo, entre otros, para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

Esta concepción, vista como práctica cultural, integra tres aspectos básicos: la obtención sistemática de datos o evidencias de hechos observables; la organización, contrastación y verificación de la información recopilada, empleando técnicas especializadas (analíticas o sintéticas) y la explicación, interpretación, identificación y definición de conceptos, constructos, problemas concretos y soluciones no observadas, con el fin de re-

flexionar, valorar y mejorar los alcances en su contexto (Stufflebeam, 1987).

En el ámbito de la comprensión de la evaluación institucional en el contexto de la educación media superior, es importante recuperar las aportaciones de Tejedor (2001), cuando refiere que la evaluación se distingue de la investigación por los objetivos y no por los métodos y la vez enfatiza la posibilidad de utilizar la intervención como un recurso crítico para mejorar los procesos de acción educativa, razón por la que, a nivel metodológico, puede entenderse como un proceso de investigación evaluativa (1).

En este contexto, De la Orden, 1985, delimita algunas características peculiares de la investigación evaluativa, entre las que refiere:

- a. Los juicios de valor acompañan al desarrollo de todo el programa: desde la selección del problema a estudio hasta en la aplicación de metodologías concretas.

Por su parte Tejedor, 2000 enfatiza que una de las características básicas de la investigación evaluativa es que se lleva a cabo en el ámbito de un proceso de intervención en la misma acción, lo cual supone en el contexto de la evaluación institucional una comprensión exhaustiva de todos los indicadores a considerar, cuyos resultados condicionan una orientación hacia la concreción de estrategias orientadas a la mejora, las cuales están sujetas a los procesos de investigación e intervención en la práctica educativa (Colas y Rebollo, 1993).

Por lo que Tejedor, 2000 refiere que toda situación educativa es susceptible de este doble tratamiento. Por una parte, existe la necesidad de «conocerla» y de «explicarla». Por otra, es preciso «comprenderla» y «mejorarla». Es por ello que se requiere evaluar hacia el interior de las instituciones educativas, los aspectos en los que se identifiquen fortalezas y debilidades, como sustento de la definición de acciones orientadas a la mejora en innovación en dicha institución, lo cual se traduce en la toma de decisiones sobre la gestión académica y administrativa, en la consecución de resultados en corre-

spondencia con los indicadores de calidad educativa, lo cual genera un proceso de concientización de los actores involucrados, como sustento que condiciona el origen de una cultura de la evaluación institucional.

Los enfoques contemporáneos sitúan los paradigmas de la evaluación a diferente nivel, haciendo posible la convivencia y la necesidad de tener en cuenta los enfoques cuantitativos y cualitativos en función de las necesidades de la evaluación. Entre otras posibilidades, cabe definir entonces a la evaluación como un proceso dinámico, abierto, sistemático, flexible y crítico de obtención, producción y comunicación de información, en permanente, retroalimentación, destinado a mirar y a mirarse, preguntar y preguntarse, para describir y valorar la realidad en pro de mejorar las prácticas educativas en el contexto de las exigencias educativa en relación a la formación del tipo de estudiante que demanda la sociedad contemporánea.

La evaluación siempre será propositiva y brindará conocimientos para la toma de decisiones; la evaluación que castiga no logra buenos resultados, al contrario, genera procesos de evasión (Gago Huguet, 2008). Es por ello que es importante concebir la evaluación desde el punto de vista de la mejora institucional, lo cual requiere tener como punto de partida la responsabilidad individual y colectiva de evaluadores, directivos y docentes y la decisión de sostener una cultura de la evaluación para que “se constituya en una actividad de producción de conocimiento que contribuya a una discusión informada sobre las escuelas, el sistema educativo y las políticas” (Poggi, Margarita, 2008,34).

Se trata por lo tanto de un proceso reflexivo, riguroso y sistemático de indagación que considera globalmente las situaciones en contexto, que atiende lo explícito y lo implícito en pro de una mejora sostenida. Se rige por el principio de validez (se vincula con el grado en que se provee información, en cantidad necesaria, relevante y adecuada al propósito de la evaluación), de participación (articula la mirada de todos los implicados; permite contrastar diferentes e independientes formas de pensar, sentir y actuar) y de ética (implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en los otros), enfatiza que el propósito de la evaluación

educativa es la mejora y la transformación de la situación evaluada y del contexto en que esta se desarrolla, (Gago Huguet, 2008), por lo que debe centrarse en aportar información y evidencias significativas que permita valorar ponderadamente la calidad, eficacia y eficiencia de cualquiera de las áreas de realización de las actividades educacionales (Monereo, 2003).

Dentro del campo de la evaluación educativa, en México el interés por la evaluación institucional en la educación media superior, ha aumentado como consecuencia de nuevas ideas que cobran fuerza en el discurso pedagógico actual que sustenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior, tales como la mayor autonomía y responsabilidad social de estas instituciones; la preocupación por buscar mayor coherencia y eficacia en su funcionamiento y resultados; el desarrollo profesional del profesorado. Todas estas cuestiones están ligadas al problema de la necesaria mejora de las prácticas de enseñanza y por lo tanto a la mejora de la calidad de la educación (Moreno, 2004).

Comenzar a pensar en la evaluación institucional en el contexto del bachillerato de la UAEH, tiene como requisito y condición indispensable la participación consciente de la comunidad educativa de cada Escuela Preparatoria y/o Escuelas Superiores que ofertan bachillerato, en relación a los indicadores establecidos por el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB). El Acuerdo 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al SNB, expresa la formación de un comité que tendrá entre sus propósitos la responsabilidad de establecer los criterios, parámetros, metodologías, indicadores y generar las reglas que se aplicarán a los planteles para su ingreso, permanencia y en su caso, salida de dicho consorcio que integra a dichas instituciones educativa de calidad en este nivel educativo.

El SNB es una pieza fundamental de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), porque permite ir acreditando la medida en la cual los planteles y los subsistemas realizan los cambios previstos en la reforma, alineados a los indicadores de calidad establecidos. Los planteles que ingresan al SNB son los que han acreditado un elevado nivel de calidad. Para ello

se someterán a una evaluación exhaustiva por parte del Consejo para la Evaluación de Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS), que es el organismo con independencia técnica creado para este efecto.

De acuerdo al COPEEMS (2014), el objetivo es fungir como una instancia capacitada y facultada para otorgar:

- Reconocimiento formal a los organismos de apoyo a la evaluación de instituciones públicas y particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios que pretenden su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.
- Reconocimiento formal a los organismos evaluadores de apoyo a la acreditación de instituciones públicas y particulares que formen parte del Sistema Nacional de Bachillerato.
- Dictamen de evaluación a las instituciones públicas y particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios que pretenden su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.
- Dictamen de acreditación a las instituciones públicas y particulares que formen parte del Sistema Nacional de Bachillerato.

Por lo que un plantel que es miembro del SNB puede demostrar que ha concretado hasta un determinado nivel los cambios previstos en la RIEMS, todos ellos de gran profundidad y que darán beneficios a sus educandos. Estos cambios atienden los siguientes aspectos:

- Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS.
- Docentes que deben reunir las competencias previstas por la RIEMS.
- Organización de la vida escolar apropiada

para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos.

- Instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Los planteles irán cumpliendo por etapas los niveles exigidos en cada uno de los aspectos mencionados. A cada etapa de cumplimiento corresponde un nivel dentro del SNB, el cual asigna cuatro niveles, del IV al I, siendo el de mayor categoría el Nivel I, en el cual el plantel puede acreditar que ha cumplido cabalmente con la RIEMS y que se encuentra en un proceso de mejora institucional continua.

El Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato, determinado por medio del Acuerdo número 10/CD/2009 (Comité Directivo del SNB, 2009), le da un sentido operativo al conjunto de preceptos que definen a la RIEMS y a las normas que regulan el ingreso al SNB. En él se presentan las políticas, directrices, criterios, indicadores, referentes, estándares y otros elementos que constituyen el marco desde el cual se evaluarán los asuntos más relevantes del quehacer académico y directivo en un plantel educativo. Por lo que este manual constituye una guía de gran utilidad en la autoevaluación que cada plantel debe realizar antes de tomar la decisión de solicitar la evaluación por parte de un organismo externo reconocido por el COPEEMS (Comité Directivo del SNB, 2013).

El propósito principal del Manual es informar y orientar a los planteles interesados en ingresar al SNB, en todo lo que concierne a su autoevaluación y la toma de decisiones que ella implique. Se pretende que los planteles que ingresen al SNB tengan en común las características propuestas por la RIEMS, sin que ello implique perder su identidad particular.

Los aspectos sujetos a evaluación para el ingreso de planteles al SNB, en correspondencia con el Manual (versión 3.0) son:

- 1.1. Información general del plantel.
- 1.2. Normatividad.

- 1.2.1. Normas respecto a los alumnos.
 - 1.2.2. Normas para la evaluación, acreditación, certificación y titulación.
 - 1.2.3. Normas respecto al personal docente.
 - 1.2.4. Normas para el funcionamiento de cuerpos colegiados de los planteles.
 - 1.2.5. Normas para la actualización de planes y programas.
 - 1.2.6. Normas para el uso de instalaciones y servicios.
 - 1.2.7. Normas para el uso de instalaciones y servicios.
 - 1.2.8. Normas para la seguridad y la protección civil de la comunidad escolar.
 - 1.3. Planes de estudio y programas de unidades de aprendizaje curricular (UAC).
 - 1.3.1. Modelo educativo.
 - 1.3.2. Modelo pedagógico.
 - 1.3.3. Plan de estudios o currículum educativo.
 - 1.3.3.1. Perfil de ingreso/perfil de egreso.
 - 1.3.3.2. Mapa curricular.
 - 1.3.3.3. Elementos de que constan los programas de la UAC.
 - 1.3.3.3.1. Contenidos disciplinares.
 - 1.3.3.3.2. Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
 - 1.3.3.3.3. Recursos didácticos, bibliográficos y tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.
 - 1.3.3.3.3.1. Recursos didácticos.
 - 1.3.3.3.3.2. Bibliografía de los programas de las UAC.
 - 1.3.3.3.3.3. Las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento como complemento de la bibliografía.
 - 1.3.3.3.4. Criterios, procedimientos, medios y estándares para la evaluación, la acreditación, la certificación y la titulación.
 - 1.3.3.3.5. Descripción de las competencias a desarrollar.
 - 1.3.3.5.1. Competencias del Marco Curricular Común (MCC).
 - 1.3.3.5.2. Competencias disciplinares extendidas.
 - 1.3.3.5.3. Competencias profesionales básicas.
 - 1.3.3.5.4. Competencias profesionales extendidas.
- 1.3.4. Procesos académicos internos.
- 1.3.5. Programas de apoyo a los estudiantes.
 - 1.3.5.1. Tutoría.
 - 1.3.5.2. Orientación educativa, vocacional y profesional.
 - 1.3.5.3. Servicios de apoyo adicionales.
- 1.4. Planta docente: profesores, tutores y orientadores.
 - 1.4.1. Perfil y desempeño docente.
 - 1.4.2. Plantilla general.
 - 1.4.3. Perfil e idoneidad.
 - 1.4.4. Horario vigente.
 - 1.4.5. Recomendaciones importantes.
- 1.5. Director(a) del plantel.
 - 1.5.1. Perfil del director(a).
- 1.6. Servicios escolares.
 - 1.6.1. Sistema de registro y seguimiento de la trayectoria escolar compatible con el SNB.
 - 1.6.2. Indicadores de eficacia, eficiencia, cobertura y seguimiento a egresados.
- 1.7. Instalaciones y equipamiento.
 - 1.7.1. Aulas.
 - 1.7.2. Laboratorios y talleres.
 - 1.7.3. Equipos y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC).
 - 1.7.4. Biblioteca y servicios de información.
 - 1.7.5. Espacios para docentes.
 - 1.7.6. Espacios para orientación y tutoría.
 - 1.7.7. Áreas administrativas.
 - 1.7.8. Sanitarios.
 - 1.7.9. Áreas deportivas, culturales y recreativas.
- 1.8. Programas de mejora y desarrollo
 - 1.8.1. Plan y programas anuales de mejora continua de la gestión.

- 1.8.2. Programa de mantenimiento.
- 1.8.3. Programa de protección civil.
- 1.8.4. Estrategias para la sustentabilidad del plantel.

Con base a los aspectos sujetos a evaluación establecidos por el COPEEMS en el Manual (versión 3.0), se ofrece una visión (en la tabla 1), de todos los indicadores descritos que son considerados por los organismos de apoyo a la evaluación y los representantes académicos durante el proceso de evaluación in situ, por lo que se sugiere revisar y considerar como referente metodológico que permite el desarrollo de un ejercicio de autoevaluación exhaustiva en cada plantel que esté interesado en ingresar, promover o permanecer en el SNB.

Es oportuno mencionar que los aspectos sujetos de evaluación establecidos en el Manual (versión 3.0), constituyen un referente que ha movilizó a las Escuelas Preparatorias y Escuelas Superiores que ofertan bachillerato de la UAEH, hacia el logro de sus propósitos, en la articulación de los procesos internos y en la concentración de todos sus esfuerzos hacia la consolidación de un Proyecto Educativo Institucional, sustentado en los indicadores de calidad educativa, que les permita ingresar, promocionar y permanecer en el SNB.

Este proceso en el ámbito de la evaluación institucional se sustenta según Rodríguez, (1998) en un riguroso proceso de autoevaluación, la cual es liderada y ejecutada en el seno de las unidades objeto de evaluación, en este caso cada plantel a evaluar y debe iniciarse con la recogida y sistematización de la información referida a cada aspecto objeto de evaluación, dicha información está compuesta de datos e indicadores sobre los aspectos a evaluar, procesos y resultados de la actividad de la propia unidad, lo cual constituye un elemento importante para identificar las fortalezas y debilidades del plan de estudios y del proyecto formativo Sacristán, G. y Pérez, Gómez, 2000).

En tal sentido es oportuno mencionar que con base en el Acuerdo número 11/CD/2010 (Comité Directivo del SNB, 2011), se extiende la invitación a las instituciones federales y estatales, a las universidades autónomas y las instituciones educativas particulares a solicitar al

COPEEMS, la evaluación de planes de estudios y los respectivos programas de asignatura, o unidad curricular de aprendizaje; la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en febrero de 2011, solicita la evaluación del plan de estudios *Programa Rector del Bachillerato 2010* y los respectivos programas de asignatura para el ingreso al SNB, y en el mes de junio de 2012, el Rector de la UAEH solicita al COPEEMS que los planteles dependientes de la misma, sean evaluados para su ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato, según lo establecido en el *Manual de operación para evaluar planteles que solicitan ingresar al Sistema Nacional de Bachillerato*, tomando en consideración que se cuenta con la carta de recomendación signada por la autoridad educativa correspondiente y que se ha realizado la autoevaluación en base a los aspectos establecidos.

En este contexto el proceso de evaluación in situ en las Escuelas Preparatorias 1, 2, 3, 4 y Bachillerato de la Escuela Superior de Tepeji del Rio, fue realizado por el COPEEMS del 20 al 22 de febrero de 2013, a través de un representante de su Dirección Académica y con la colaboración de los Organismos de Apoyo a la Evaluación, en tal sentido con fecha 9 de abril de 2013, se notifica por medio de dictamen específico a cada plantel, que de acuerdo a los avances en el cumplimiento de los aspectos a evaluar, se emite que acredita a las cinco instituciones en el Nivel II, del SNB con una vigencia de tres años, así mismo se exige se presente un plan de mejora y desarrollo, en atención a las observaciones y recomendaciones emitidas en cada caso; entre las que se refieren la implementación del programa de orientación educativa, el perfil de la planta docente en competencias y su certificación, la idoneidad y desempeño de los docentes y las normas para el egreso, la certificación y la titulación, entre las de mayor relevancia.

Tabla 1. Cuadro resumen con los elementos mínimos exigibles por aspecto sujeto a evaluación según nivel del SNB

4	Aspectos sujetos a evaluación	Nivel IV	Nivel III	Nivel III	Nivel I
4.1	Información general	X (información sólo documental)	X	X	X
4.2	Normativa	X (información sólo documental)	X	X	X
4.3	Planes de estudio y programas de unidades de aprendizaje curricular (UAC)	Plan y programas de estudio congruentes con la RIEMS (información sólo documental)	Plan y programas de estudio congruentes con la RIEMS	Plan y programas de estudio congruentes con la RIEMS	Plan y programas de estudio congruentes con la RIEMS
4.3.3.1	Perfil de ingreso/perfil de egreso	Normas ingreso/egreso y portabilidad (información sólo documental)	Normas ingreso/egreso y portabilidad	Normas ingreso/egreso y portabilidad	Normas ingreso/egreso y portabilidad
4.3.3.3.1	Contenidos disciplinares (programas de asignatura o UAC)	Primer tercio del pp RIEMS en operación (información sólo documental)	Primer tercio del pp RIEMS en operación	Dos primeros tercios del pp RIEMS en operación	Totalidad del pp RIEMS en operación
4.3.3.3.2	Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación	Presencia en los pp (información sólo documental)	Presencia en los pp	Aplicación de las estrategias didácticas de los pp	Aplicación de las estrategias didácticas de los pp
4.3.3.3.3	Recursos didácticos, bibliográficos y tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC)	Primer tercio del pp RIEMS en operación (información sólo documental)	Primer tercio del pp RIEMS en operación	Dos primeros tercios del pp RIEMS en operación	Totalidad del pp RIEMS en operación
4.3.3.4	Criterios, procedimientos, medios y estándares para la evaluación, la acreditación, la certificación y la titulación	X (información sólo documental)	X	X	X
4.3.3.5.1	Competencias del Marco Curricular Común (MCC)	Competencias genéricas y disciplinares básicas (información sólo documental)	Competencias genéricas y disciplinares básicas	Competencias genéricas y disciplinares básicas	Competencias genéricas y disciplinares básicas
4.3.3.5.2	Competencias disciplinares extendidas	Primer tercio del pp RIEMS en operación (información sólo documental)	Primer tercio del pp RIEMS en operación	Dos primeros tercios del pp RIEMS en operación	Totalidad del pp RIEMS en operación

4.3.3.5.3	Competencias profesionales básicas o formación para el trabajo (en los casos que aplica)	Primer tercio del pp RIEMS en operación (información sólo documental)	Primer tercio del pp RIEMS en operación	Dos primeros tercios del pp RIEMS en operación	Totalidad del pp RIEMS en operación
4.3.3.5.4	Competencias profesionales extendidas (en los casos que aplica)	Primer tercio del pp RIEMS en operación (información sólo documental)	Primer tercio del pp RIEMS en operación	Dos primeros tercios del pp RIEMS en operación	Totalidad del pp RIEMS en operación
4.3.4	Procesos académicos internos	Cuerpos colegiados constituidos formalmente (información sólo documental)	Cuerpos colegiados constituidos formalmente	Cuerpos colegiados constituidos formalmente y en operación	Cuerpos colegiados constituidos formalmente y en operación
4.3.6.1	Tutoría y asesoría académica	1 tutor por turno (información sólo documental)	1 tutor por turno	1 tutor por cada 4 grupos	1 tutor por un máximo de dos grupos
4.3.6.2	Orientación educativa y vocacional	1 orientador por turno (información sólo documental)	1 orientador por turno	1 orientador por cada 4 grupos	1 orientador por un máximo de dos grupos

Como parte de un proceso de evaluación sistemático, el Programa Académico de Bachillerato de la UAEH, ha sido evaluado por parte del Comité Académico del COPEEMS y tiene dictamen procedente del plan del plan de estudios, emitido el 16 de junio del 2016, por parte de este organismo evaluador¹, referente que asegura la credibilidad de la organización y estructura curricular del plan de estudios, de acuerdo a las exigencias de la RIEMS, lo cual le confiere la posibilidad de que las Escuelas Preparatorias y Escuelas Superiores que ofertan bachillerato, puedan ingresar, promocionar y/o permanecer en el SNB.

En este ámbito las Escuelas Preparatorias 2, 4 y el Bachillerato de la Escuela Superior de Tepeji, solicitan la promoción al SNB al Nivel I, proceso que condicionó una evaluación in situ del 1 al 3 de marzo del 2016 y

¹ Dictamen que puede ser consultado en: <http://www.copeems.mx/dependencias/dictamenes-procedentes>, organismo evaluador externo, cuyo referente asegura la alineación de la organización y estructura curricular el Bachillerato de la UAEH, a las exigencias de la RIEMS, en la formación y desarrollo de competencias de los estudiantes, en el ámbito del Marco Curricular Común (MCM).

con fecha del 27 de junio del 2016, fue emitido un dictamen por parte del COPEEMS, donde se les notificó a los tres planteles antes referidos que cumplen con los indicadores de evaluación que los acredita en el Nivel I del SNB, y entre los aspectos que se resaltan como positivos señalan de forma general, el alto porcentaje de profesores que cuenta con diploma de acreditación y certificación para el ejercicio de la docencia en este nivel, muy eficaz la articulación que se presenta entre los cuerpos colegiados, la tutoría, orientación, trabajo social, psicología y el servicio médico, el área de trabajo social realiza un seguimiento personalizado para apoyar a los estudiantes, lo que contribuye a disminuir el rezago educativo las becas y el servicio de transporte son apoyos estratégicos para la retención de estudiantes, que los directivos ejercen un liderazgo proactivo en la comunicad escolar, entre otros.

En este ámbito la UAEH da cuenta a la sociedad en general y a la hidalguense en particular de calidad, eficacia y eficiencia, que caracterizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato universi-

tario, los cuales están respaldados de una infraestructura física y tecnológica innovadora, alineada a con los nuevos adelantos de la tecnología moderna, en correspondencia con los requisitos que señalan las Normas Oficiales Mexicanas.

Conclusiones

En este contexto las instituciones educativas de la UAEH que se encuentran en el Nivel I del SNB, no sólo han valorado el desempeño de sus procesos académicos, sino también el de sus integrantes, siendo el docente una figura fundamental, en la medida que se encarga de implementar las acciones educativas innovadora para el logro de las competencias establecida en el perfil de egreso establecido en el Programa Académico de Bachillerato 2010; todo ello le confiere a la evaluación institucional una concepción participativa (Angulo, 1994 y Gimeno Sacristán, 2008), en función de su transformación cualitativa.

Desde esta perspectiva la metodología para la evaluación para el ingreso, promoción o permanencia al SNB que establece el COPEEMS, es un proceso abierto dinámico y flexible, donde se precisa de la intervención de son todos los implicados en el contexto educativo: profesores, estudiantes, directivos, administrativos y egresados, cuyo propósito es el de comprender y transformar el desarrollo institucional desde un enfoque crítico-participativo, mediante las interpretaciones, intereses y aspiraciones de los actores que intervienen en la actividad académica en cada Escuela Preparatoria y Escuela Superior que oferta bachillerato en la UAEH, lo cual favorece un proceso de triangulación que refleja lo más representativo de las prácticas, actitudes y acontecimientos, de tal manera que pueda servir como sustrato para reorientar la toma de decisiones curriculares (Escudero, J.M. et al.,1999).

Todo ello condiciona al Consejo Asesor de Bachillerato, como órgano colegiado de carácter académico, la toma decisiones para la puesta en marcha de estrategias orientadas al fortalecimiento del Programa Educativo de Bachillerato, que permitan el mantenimiento de la calidad, la mejora continua y el alcance de los objetivos, considerando los indicadores y estándares orientados al ingreso, promoción y permanencia de los planteles

de bachillerato de la UAEH en el SNB.

Se propone conformar grupos focales² integrados por investigadores expertos en torno a evaluación y currículo en particular, para identificar las dimensiones, categorías de análisis e indicadores que permitan llevar a cabo el proceso de evaluación curricular del Programa Académico del Bachillerato (2010), en correspondencia con las exigencias del Consejo para la Evaluación de tipo Medio Superior (COPEEMS), las derivadas de los componentes que integran el currículo del Bachillerato Universitario y las aportaciones informales de directivos y docentes; se delimitan las siguientes dimensiones: evaluación del diseño curricular, docentes, estudiantes, procesos académicos internos y programa de apoyo a los estudiantes en el ámbito de los indicadores que sustentan la calidad educativa y permiten explicar los hallazgos encontrados en cada institución.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer examinar para excluir*, Editorial Morata, Madrid, España, pp.27-67 y 84 a 115.
- ANGULO, J. F. (1994). "¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término 'evaluación' o por qué no todos los conceptos significan lo mismo", en: Angulo, J. F. y Blanco, N. (Coords.) *Teoría y Desarrollo del currículum*, pp.283-296.
- CABRERA, F. (2003). *Evaluación de la formación*, editorial Síntesis, Madrid, España, pp.15-36.
- COLÁS, P. y REBOLLO, M^a A. (1993): *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla, Kronos.
- ESCUADERO, J.M. et al. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis
- FERNÁNDEZ, J. (1994). "Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en: Angulo, J. F. y Blanco, N. 2 Balcázar (2005) define a un grupo focal como un tipo especial de entrevista grupal que se estructura para recolectar opiniones detalladas y conocimientos de un tema particular, vertidos por los participantes seleccionados.

- (Coords.). Teoría y Desarrollo del currículum, pp.297-312.
- GAGO, A. (2008). Apuntes acerca de la Evaluación educativa. México: Secretaría de Educación Pública.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, (2008). La Enseñanza: su teoría y su práctica. 6ª edición. Madrid: Akal.
- MONEREO, C. (2003). "La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas", en: Pensamiento educativo, Vol. 32, julio, pp. 71-89.
- MORENO, Tiburcio (2004). "Evaluación cualitativa del aprendizaje: Enfoques y Tendencias", en: Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XXXIII (3) N°. 131, Julio-Septiembre, pp. 93-110.
- NEVO, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa, ediciones el Mensajero, Bilbao, España, pp.19-39. Capítulo 1.
- POGGI, M. (2008). De la rendición de cuentas a la responsabilidad, Dossier. En El monitor de la educación, No 17, 5ta. Julio/Agosto, Revista del Ministerio de Educación de Argentina.
- PÉREZ MAYA Coralia y otros. (2007) La evaluación y su aplicación. México: Praxis RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. Revista de Educación, núm. 315, pp. 45-65
- SACRISTÁN, G. y Pérez, Gómez. (2000). Comprender y Transformar la Enseñanza, 9ª Edición. España: Morata.
- SANTOS, M. A. (1998). Evaluar es comprender. Argentina: Magisterio del Río de la Plata (Respuestas educativas).
- SANTOS GUERRA Y TIBURCIO MORENO (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre la epistemología, método, control y finalidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 9 no. 23. Oct-Dic 2004.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1988). "Patología general de la evaluación educativa", en: Infancia y Aprendizaje, Núm. 41, pp.18-44.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje, Editorial Narcea, Madrid, España, pp. 14-22 y 39-49.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje en Andalucía Educativa no. 34.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2008) Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres. Málaga, España
- SEP (2000) Acuerdo 279 en el Diario Oficial de la Federación, lunes 10 de julio de 2000 pp. 20-46.
- SEP. (2007). La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México. Obtenido de http://www.slideshare.net/martin_mancilla/sistema-nacional-de-bachillerato-sep-1-original-presentation
- SEP. (2008). Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2008). Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2008). Acuerdo número 450 por el que se estable-

- ecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato . México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009). Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009). Acuerdo número 484 por el que se establecen las bases para la creación funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009). Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2009). Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos número 442, 444 y 447. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2011). *12a Reunión Nacional de incorporación, revalidación y equivalencia de estudios*. Obtenido de El proceso de acreditación de los planteles que deseen formar parte del Sistema Nacional de Bachillerato: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2156/1/images/10.pdf>
- SEP. (2012). Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 y se adiciona el diverso número 486 . México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2013). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Diario Oficial de la Federación. Obtenido de <http://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2013/12/Programa-Sectorial-de-Educaci%C3%B3n-2013-2018.pdf>
- SEP. (2013). *Sistema Nacional de Bachillerato*. Obtenido de Subsecretaría de Educación Media Superior: http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato
- SEP. (2013). *Subsecretaría de Educación Media Superior*. Obtenido de Reforma Integral de la Educación Media Superior: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/qu_es_la_reforma
- STUFFLEBEAM, D. (1987). *Systematic Evaluation*. Boston, Kluwer.
- UAEH (2004). *Dimensión Pedagógica*, en: Modelo Educativo. Disponible en: <http://www.uaeh.edu.mx/universidad/modelo.htm>, consulta 1 de Agosto de 2007.
- UAEH (2005). *Modelo Educativo*. México. UAEH.
- UAEH (2006) *Manual de procedimientos*. Disponible en: <http://sistemas.uaeh.edu.mx/dgc/calidad>. Consulta 21 de Agosto de 2007.
- UAEH (2010). *Programa Académico de Bachillerato*.



revistadecooperacion.com
REVISTA DE EDUCACION, COOPERACION Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

APUNTES SOBRE EL TRABAJO DE TUTORÍA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dra Adalia Lisett Rojas Valladares

Dra. Maritza Cáceres Mesa

MsC. Yideira Domínguez Urdanivia

RESUMEN

Se concibe la tutoría desde la perspectiva de la orientación de tipo personal, académica y profesional, en función de una concepción cognitiva, afectiva y profesional e intervención formativa y sistémica destinada al seguimiento, acompañamiento y apoyo a los estudiantes. En el presente trabajo se abordan estas consideraciones con relación a la tutoría y las exigencias metodológicas para su concreción en la formación del profesional.

PALABRAS CLAVES

Tutoría, tutor, orientación, relación de ayuda.

ABSTRACT

Mentoring is seen from the perspective of the orientation of personnel, academic and professional type, based on a cognitive, emotional and professional design and formative and systemic intervention aimed at monitoring, guidance and support to students. In this paper these considerations are addressed in relation to mentoring and methodological requirements for its realization in professional training.

KEYWORDS

Tutoring, tutor, guidance, helping relationship.



revistadecooperacion.com
REVISTA DE EDUCACION, COOPERACION Y BIENESTAR SOCIAL | IEPC

APUNTES SOBRE EL TRABAJO DE TUTORÍA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dra Adalia Lisett Rojas Valladares

Dra. Maritza Cáceres Mesa

MsC. Yideira Domínguez Urdanivia

INTRODUCCION

La concepción de la calidad en la enseñanza superior tiene sus manifestaciones iniciales hace alrededor de dos décadas, cuando comienza a revelarse la necesidad de ser evaluada y que esta contenga en su política de gestión el concepto de calidad. Es por ello que, en el mundo actual, la calidad en su servicio constituye el reto más importante a afrontar.

En relación con la calidad universitaria, si bien son varias las definiciones al respecto, todas convergen en que existe, una relación con el cumplimiento de estándares: la relación entre la proyección de los objetivos y el nivel de resultados alcanzados; la relación entre eficiencia y eficacia institucional y la capacidad de satisfacer las necesidades y expectativas de los usuarios o la capacidad de gestionar los cambios y las nuevas demandas.

Desde esta perspectiva, en relación a los procesos de Evaluación Institucional, han creado un ambiente, en función de la instrumentación de acciones en favor de una mejora a la atención de los estudiantes a partir de un enfoque personalizado, desde que inicia hasta que culminan sus estudios y se inserta al mundo laboral. Según (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004) las recomendaciones de los comités de evaluación de planes de estudios, están relacionando la mejora de la calidad y la potenciación de la tutoría universitaria, como una forma de dar respuesta a las crecientes demandas sociales.

Si bien es un recurso educativo al servicio del aprendizaje, se puede enfatizar en que contribuye a que el estudiante se encuentre en mejores posibilidades para un aprendizaje más pertinente desde la concepción del

diseño curricular. Desde una perspectiva de la práctica pedagógica, se ha utilizado como alternativa en la búsqueda de la calidad y la mejora de los procesos universitarios.

DESARROLLO

En el contexto actual universitario, la tutoría es considerada, como una herramienta de gran utilidad y significación en la formación del profesional. Si bien los docentes durante mucho tiempo han dedicado gran parte de su actividad a la formación académica, relacionada con determinadas áreas de la ciencia, lo que sin dudas constituye un elemento fundamental para su formación, pero una mirada a la necesidad de la formación integral del hombre, constituye hoy un principio esencial de la responsabilidad social de la Universidad y el rol del docente.

En la concepción de la tutoría académica–universitaria, se distingue que su ámbito de actuación se coloca en el asesoramiento y apoyo técnico a los estudiantes universitarios, desde que ingresa a la carrera, hasta que finaliza sus estudios.

Según Rodríguez Espinar, (2004), la tutoría se considera un componente inherente de la formación universitaria, en este sentido aborda que comparte sus propósitos, y contribuye a su logro, desde que facilita la adaptación de los estudiantes a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación en el orden curricular y profesional.

Dice este autor que la tutoría permite canalizar y dinamizar las relaciones de los estudiantes, con los diferentes segmentos de atención, tanto de carácter administrativo, docente, organizativo, y de servicios

Existen diferentes criterios en torno a la tutoría, en esta dimensión, según refiere (FERNÁNDEZ, 1993.) la tutoría es un elemento inherente a la actividad docente que asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada. En este orden enfatiza en la relación individualizada con el alumno en el entorno de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses y de esta manera ayudar a integrar conocimientos y experiencias educativas, que podrá aplicar en la vida

cotidiana.

De igual manera (ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 1999) concibe la tutoría, a partir de acciones de manera sistemática, específicas y que se concreta en un tiempo y un espacio en la que el estudiante recibe atención especial, ya sea individual o grupal, con un carácter personalizado, a partir de que contribuye a la educación integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad, en función de las necesidades particulares, orienta el proceso de toma de decisiones ante las diferentes opciones profesionales y de esta forma favorece las relaciones en el del grupo, en función del aprendizaje cooperativo y del proceso de socialización y de relación e interacción de la comunidad educativa.

Considera (ALANÓN, 2000) que la tutoría es acción formativa y orientadora que el docente ejerce con sus estudiantes, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas.

Por su parte, (SÁNCHEZ PERALTA, 2001) puntualiza que el tutor debe incentivar al estudiante a descubrir los diversos motivos que lo animen para ser desarrollar en ellos la constancia, persistencia y la responsabilidad, durante toda su formación hasta concluir el proceso del curriculum que haya elegido. De igual manera puntualiza en la necesidad de relacionar la teoría y la práctica, en función de que el estudiante encuentre la relación, entre el conocimiento que está adquiriendo y su vida cotidiana o su futuro campo de acción profesional, lo cual estimula su interés

Fundamentos en que enfatizan cuando refieren (GONZÁLEZ. E, 2001) que la función tutorial, resulta una actividad orientadora del tutor, relacionada con el proceso educativo y a la práctica docente, dentro del marco de la concepción integral de la educación.

En el análisis realizado por (COLLAZO DELGADO B. , 2001), se puntualiza que la tutoría es el proceso que posee carácter continuo y permanente, en la relación que se manifiesta entre tutor y estudiante con una responsabilidad compartida por ambos. Así en esta relación se cristaliza la función orientadora del rol de educador profesional.

En relación a este proceso, (ZABALZA, 2002) refiere que los docentes son formadores y ejercen esa tutoría, considerada como acompañamiento y guía del proceso de formación del estudiante. Desde esta concepción aborda que la tutoría adquiere así, un contenido similar al de función orientadora o función formativa de la actuación de los profesores.

Para (RODRÍGUEZ ESPINAR, 2004) la tutoría universitaria se entiende como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por profesores como una actividad docente más, si bien con el apoyo, coordinación y recursos técnicos facilitados por el profesorado especializado o personal técnico.

(GARCÍA, 2005) aborda la tutoría, como una actividad que posee carácter formativo, y que realiza el profesor en su función de tutor, encauzada al desarrollo integral desde el punto de vista, intelectual, profesional y humano de los estudiantes universitarios. Así se proyecta en función de adquieran no sólo saberes, sino además competencias, para el desarrollo de su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional.

Teniendo en cuenta los estudios realizados por (CABEZAS ROCHE, 2008) se define la tutoría como “una forma organizativa docente a través de la cual se realiza sistemáticamente una acción de acompañamiento académico, investigativo, laboral y personal, en la que interviene el tutor en un proceso de atención y orientación personalizada a su tutorado potenciando las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora de su currículum formativo.

Como puede apreciarse estas definiciones de tutoría aunque diferentes, presentan elementos comunes en cuanto a la actividad tutorial, ellos son:

- La tutoría es una actividad dirigida a la formación integral del estudiante.
- La tutoría orienta.
- La tutoría ofrece atención personalizada.
- La tutoría brinda asesoramiento académico e

investigativo.

- La tutoría favorece el desarrollo personal.
- La tutoría es una forma organizativa.
- La tutoría se realiza a través de acciones educativas personalizadas.

Teniendo en cuenta los estudios realizados en relación a este tema y de realizar una sistematización de las diferentes definiciones, en el contexto del presente estudio se define la tutoría como una forma en que se organiza la actividad, a través de la cual se realizan acciones de orientación y acompañamiento al estudiantes en las dimensiones académicas, personal social y profesional, con un carácter personalizado y que permita un crecimiento en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, implica el contacto continuo y directo entre el tutor y el tutorado, un intercambio permanente entre ambos que favorece el aprendizaje personalizado, propositivo, autónomo y placentero, hacia una formación crítica, científica y humanística, de manera que ofrece al especialista en formación la posibilidad de adquirir diversas estrategias y hábitos de estudios, investigación, y resolución de distintos problemas que pueden encontrarse en la práctica e incluso en la vida personal. Es un proceso de acompañamiento, durante todo el periodo de formación de los estudiantes, que se define a través de la atención personalizada, desde un enfoque individual y/o de un grupo, por parte de docentes competentes y capacitados para esta función.

Se entiende la acción tutorial como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se oriente hacia su formación integral y tenga en cuenta sus características y necesidades personales.

La tutoría es un recurso educativo al servicio del aprendizaje y por ello debe contribuir a que el estudiante aprenda más y mejor en el conjunto de las áreas del currículo.

Desde esta perspectiva se consideran áreas de actu-

ción, que pueden ser la académica, profesional y personal, de manera que se pueda lograr en el estudiante, un desarrollo integral en su paso por la Universidad, fomentando los aspectos positivos y superando los negativos o puntos débiles.

En estas consideraciones se puede aseverar que la tutoría universitaria, es una acción de los docentes, considerando la función de orientador y su concreción en la acción tutorial, con el propósito de participar en la formación integral de los estudiantes, en las diferentes áreas del desarrollo de su personalidad: académico, personal social y profesional

En el orden académico:

- Conducirlos hacia un proceso de enseñarlos a aprender a aprender.
- Hacia el logro de mejores resultados en el aprendizaje
- En una participación activa en la solución de problemas
- En la toma de decisiones.

En lo personal social:

- En el desarrollo de la motivación
- En el conocimiento de sí mismo, de la autoestima.
- En la posibilidad de integración en el grupo y la sociedad en general, en los diferentes contextos
- Aprender a ser / estar

En lo Profesional:

- Obtención de información relacionado con la profesión
- Toma de conciencia de su itinerario curricular
- Elaboración de su proyecto de vida profesional

- Aprender a hacer/trabajo/ diseñar su carrera.

El rol profesional del docente tutor.

Según, (RE CAREY FERNÁNDEZ, 2005.), la definición del rol profesional del docente merece atención, no sólo por sus consecuencias en cuanto a la planificación, dirección y evaluación del proceso, sino también por las implicaciones que tiene en el estado de ánimo, en su autovaloración como profesional y en el grado de seguridad con que asume tareas y funciones para las que reconozca estar suficientemente preparado y comprometido, por el hecho de que constituyan componentes esenciales, inherentes a la naturaleza de su rol profesional.

La concepción actual en la formación de profesionales, exige considerar desde una dimensión diferente, el rol del docente en su condición de tutor. Así, puede definirse como el de educador profesional que asume la responsabilidad de la formación integral de profesionales en formación. El contenido de su responsabilidad está delimitado por dos circunstancias:

1. Es el único agente socializador que posee la calificación profesional necesaria para ejercer dicha función;
2. Es el único agente que recibe esa misión social, por la que se le exige y evalúa, tanto profesional como socialmente.

En este mismo orden, se definen las funciones específicas del docente:

1. **Función docente metodológica:** actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.
2. **Función investigativa:** actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educativa en los diferentes contextos de actuación del maestro.

3. **Función orientadora:** actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Desde esta perspectiva, en el presente estudio (ROJAS VALLADARES A. , 2003) se delimita la función orientadora del docente a partir su rol como tutor, y una de las funciones importantes que desempeña el docente es la orientadora. De tal consideración, se potencia esta función desde la dimensión de la función del docente en la formación de los profesionales de la Educación Superior.

En la función orientadora del docente como tutor, deben quedar plasmadas las actividades encaminadas a la ayuda del estudiante, para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en función del desarrollo de intereses profesionales hacia la profesión, tomando como referencia las tareas educativas que debe vencer en cada etapa del desarrollo profesional.

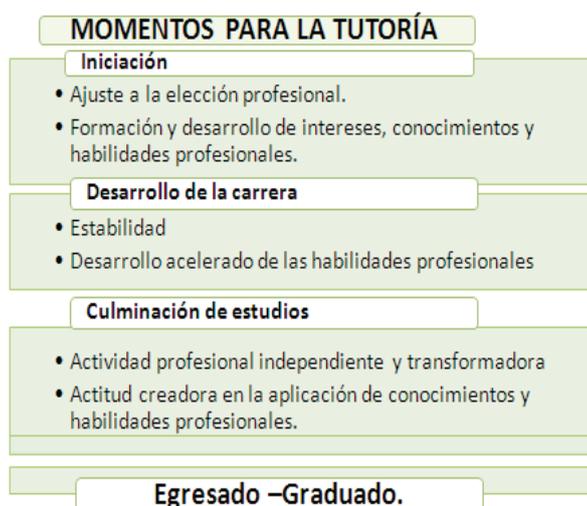
Exigencias metodológicas para el trabajo de tutoría.

A partir de las consideraciones analizadas, la tutoría en la Universidad tiene como propósito, una mejora en los procesos de nuevo ingreso de los estudiantes y la adaptación, durante los estudios y su integración al mundo del trabajo

De tal consideración, es importante aplicar un plan de tutoría, a partir de que el estudiante necesita de una guía, acompañamiento y apoyo durante todo el proceso de su formación profesional y personal. Favorecer el conocimiento de sí mismo, y la autoestima. Fomentar el desarrollo de actitudes para participar en los diferentes contextos socioculturales. Este constituye una herramienta de gran valor para para la planificación de ésta actividad, constituye el marco de referencia en el que se detallan los criterios sobre la organización, planificación, implementación y evaluación del mismo,

así como las concepciones y prácticas en relación con las líneas prioritarias de la actividad de la tutoría en la carrera.

Desde esta perspectiva, debe ser elaborado a partir de un análisis reflexivo en relación a las características del contexto educativo institucional, así como las líneas prioritarias. Debe ser flexible, sujeto a un proceso constante de mejora y perfeccionamiento, como instrumento que orienta las acciones de tutoría, su implementación requiere de un fundamento pedagógico, que se concreta en el modelo educativo y que permita orientar, dar coherencia, pertinencia y consistencia a la actividad de tutoría.



Desde estas consideraciones, el proceso de tutoría debe desarrollarse en tres momentos: inicio en la carrera, el desarrollo en la carrera y la culminación de estudios. Es pertinente considerar también al graduado, donde se consolida y reafirma su autodeterminación en relación con la profesión seleccionada.

Para etapa de iniciación, la transición de la etapa de bachillerato a la universidad exige la adecuación y adaptación a las nuevas exigencias de la educación superior, proceso que implica tener en consideración la edad en que se encuentra el estudiante, la adolescencia, etapa de cambios en el orden físico, cognitivo y social, búsqueda de su identidad. El ingreso a la Universidad, implica tener un mayor nivel de independencia y autonomía.

Las principales necesidades en la etapa de adaptación están en función del asesoramiento en función de sus deberes y derechos, en facilitar la integración académica y personal.

En la dimensión académica, conocer las exigencias de las opciones en el orden académico, aprender habilidades para el estudio, de pensamiento crítico, estilos y estrategias de aprendizajes.

En lo personal, el conocimiento y aceptación de sí mismo, para el desarrollo de un sentido de responsabilidad en el orden personal, las relaciones interpersonales, el trabajo en grupo, el respeto hacia los demás.

En lo profesional, conocer lo referido a la esencia de la profesión, el desarrollo de una actitud positiva hacia el mundo del trabajo y de la dinámica y los cambios que se generan en este.

Durante todo el proceso de formación, es importante considerar los momentos para el trabajo de tutoría en la carrera, pues se trata de la formación de intereses y disposiciones hacia la actividad profesional y comprende la formación de los conocimientos y de los modos de actuación en relación con la profesión.

Por otra parte existe con un carácter diferente el tratamiento a los intereses profesionales del estudiante, en el ingreso a la carrera y su desarrollo en su tránsito por los diferentes niveles y después de graduado.

Se concibe que la estructura de la función orientadora del docente se basa en cuatro momentos: el diagnóstico y la orientación propiamente dicha y la lógica de la investigación psicológica. Cada momento está constituido por un sistema de acciones de orientación que le permiten al tutor promover el desarrollo personal social de sus estudiantes.

1. Diagnóstico de los profesionales en formación.

Para el tutor resulta imprescindible conocer las características de sus estudiantes.

De esa forma el conocimiento inicial resulta el punto de partida, lo que además exige profundizar de manera sistemática en el comportamiento de los indicadores

para la reafirmación profesional. Considerando los siguientes:

Dimensión I: Preparación para la profesión.

- Posición activa en la búsqueda de información profesional.
- Creatividad en la solución de problemas profesionales.
- Vínculo entre el contenido de la profesión en estudio y la profesión en la actividad práctica.

Dimensión II: Actividad práctica- preprofesional.

- Satisfacción por la profesión elegida.
- Ejecución de actividades de contenido profesional.
- ✓ Autopreparación.
- ✓ Uso de la tecnología.
- ✓ Habilidades comunicativas.
- ✓ Afán de colaborar con el tutor.
- ✓ Capacidad para entender e interpretar las actuaciones del tutor.
- ✓ Receptividad y aplicación de las sugerencias expresadas por el tutor.
- ✓ Participación con una actividad transformadora en las actividades del centro.
- ✓ Sociabilidad con el equipo de docentes del centro.

Dimensión III: Vínculo afectivo.

- Le gusta el trabajo referido a la esencia de la profesión.
- Nivel reflexivo en torno a la profesión, significación práctica.
- Valoración positiva y proyección futura.

2. Elaborar los diagnósticos y pronósticos individuales.

- El diagnóstico en el plano individual y en el plano grupal.
- El pronóstico en el plano individual y grupal.

El diagnóstico proporciona el resumen, la síntesis de las características de los estudiantes, en correspondencia con el desarrollo alcanzado. El pronóstico permite, tomando en cuenta el diagnóstico y las posibilidades reales de acción del tutor, prever el desarrollo futuro de su tutorado.

3. Elaboración de la estrategia educativa de cada estudiante en función de su desarrollo profesional.

Este momento es esencial en tanto que el estudiante elabora su propuesta de plan y en un proceso bilateral con su tutor construye su estrategia de trabajo, teniendo muy en cuenta el rol profesional de cada uno y su contexto de actuación profesional.

Es importante considerar la etapa en la que se encuentra el estudiante, respecto a ello el contexto de actuación es diferente, teniendo en cuenta que para cada uno están determinadas las tareas del desarrollo, ahí es necesario buscar las potencialidades educativas, lo que puede hacerse desde él, para que cada uno cumpla con las tareas del desarrollo correspondientes a su etapa.

Resulta significativo, determinar las dificultades de los estudiantes, pero sobre todo determinar cuáles son sus potencialidades y sus fortalezas, para implementar las acciones.

4. Ejecución de la estrategia.

Este momento resulta muy importante ya que en él se pone en práctica la estrategia elaborada.

Esta acción implica llevar a la práctica todo el proceso anterior. No puede olvidarse que si bien el proceso pedagógico se realiza en condiciones grupales, hay que atender las diferencias individuales, sean éstas significativas o no.

En el proceso de aplicación de las estrategias resulta

imprescindible, observar el desarrollo que va alcanzando cada uno en particular de manera que se puedan identificar sus avances, retrocesos o estancamientos y por otra parte valorar y/o reajustar constantemente la estrategia, considerando que el estudiante se encuentra en un proceso de formación por lo que debe ser necesario reajustarla en función de los avances, retrocesos o estancamientos. Esto le imprime flexibilidad al proceso de orientación y un marcado enfoque personalológico.

5. Evaluación del desarrollo alcanzado en formación.

Este momento está dirigido especialmente al resultado, pues la evaluación como proceso comienza desde el inicio de la intervención y se mantiene a lo largo de ella. Para la evaluación es importante considerar tanto la formativa como la sumativa, así como los participantes en el proceso, desde la autoevaluación.

CONCLUSIONES

La concepción del tutor en la formación del profesional, brinda las posibilidades, para fomentar el interés hacia la profesión, teniendo en cuenta que los intereses se forman y desarrollan a partir de la influencia educativa que sea capaz de ejercerse sobre el joven.

La propuesta, abre nuevas perspectivas para el análisis del trabajo de tutoría, porque enriquece la visión como proceso, desde un continuo, que propicia el seguimiento y evaluación de los estudiantes, a partir de considerar que las acciones que se derivan de éste no sean estáticas, sino que se vayan actualizando sobre la base de los cambios que se van operando en función de la efectividad del programa de intervención que se diseñe.

BIBLIOGRAFÍA

ALANÓN, M. T. (2000). Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid. Madrid: Rugarte.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y. (1999). *Los nuevos Retos*

de la Orientación. . Barcelona: España.

ÁLVAREZ, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza.* Madrid: EOS.

CABEZAS ROCHE, B. (2008). Estrategia pedagógica para el perfeccionamiento del proceso de tutoría en la formación del especialista en anestesiología y reanimación. . *Tesis doctoral.* Cienfuegos, Cuba.

COLLAZO DELGADO, B. (2001). *La orientación en la actividad pedagógica.* La Habana.: Editorial Pueblo y Educación.

COLLAZO DELGADO, B. (2001). *La orientación en la actividad pedagógica.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

FERNÁNDEZ, S. (1993.). *Programas de orientación y acción tutorial.* Oviedo. España.

GARCÍA, N. I. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.

GONZÁLEZ. E, R. M. (2001). *Orientación Y Tutoría En Educación Primaria.* . Madrid. España.

IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional.* Barcelona: Graos.

PINO, J. D. (1998.). La orientación profesional en la formación pedagógica; una propuesta desde un enfoque problematizador. *Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas.* La Habana, Cuba.

RECAREY FERNÁNDEZ, S. (2005.). *La estructura de la función orientadora del maestro.* . La Habana: Pueblo y Educación,.

RECAREY FERNÁNDEZ, S. C. (2003.). Selección de lecturas y técnicas para orientación educativa y rol profesional. La Habana.

RECAREY FERNÁNDEZ, S. C. (2005.). La función orientadora del profesional de la educación.

La Habana , Cuba.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.

ROJAS VALLADARES, A. (2003). La formación vocacional hacia la carrera Licenciatura en Educación Preescolar: una propuesta pedagógica. *Tesis presentada para la obtención del grado científico de doctor en ciencias pedagógicas*. Cienfuegos, Cuba.

ROJAS VALLADARES, A. (2007). La función del maestro tutor en la formación vocacional hacia la carrera. En *La evaluación y su aplicación*. México: Praxis.

ROJAS VALLADARES, A. (2011). *Propuesta educativa para la orientación profesional pedagógica Congreso Internacional Pedagogía*. La Habana: Educación Cubana.

SÁNCHEZ PERALTA, F. (2001). Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia. En *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. México.

ZABALZA, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid : Narcea.

