Universidad Autónoma de Nayarit

Calidad Educativa

Políticas públicas en educación y escenarios educativos

Margarete Moeller Porraz
María del Carmen Navarro Téllez
(Coordinadoras)

Tomo I

Calidad educativa-Tomo I

Título de la Colección: Investigación Educativa y Políticas Públicas
Directora de la Colección:
Mtra. Patricia Ramírez

Coordinadores del Volumen:
Mtra. María del Carmen Navarro Téllez
Mtra. Margarete Moeller Porraz

Responsable de diseño:
Diana Pérez Navarro

Primera Edición
Abril de 2014

Derechos reservados conforme a la ley
© Universidad Autónoma de Nayarit
Ciudad de la Cultura Amado Nervo
Boulevard Tepic-Xalisco S/N
C.P. 63190
Tepic, Nayarit. México.
Teléfono. (311) 211-8800

ISBN Obra Completa: 978-607-7868-67-5
ISBN Volumen: 978-607-7868-74-3
Impreso y hecho en México.

.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Comité Editorial
Presidente
CP. Juan López Salazar
Rector

Vocales

Dr. Cecilio Oswaldo Flores Soto
Secretario General

Mtro. Jorge Ignacio Peña González
Secretario de Docencia

Lic. José Ricardo Chávez González
Secretario de Educación Media Superior

Dr. Rubén Bugarín Montoya
Secretario de Investigación y Posgrado

Ing. Arturo Sánchez Valdés
Secretario de Servicios Académicos

CP. Marcela Luna López
Secretaría de Finanzas y Administración

Lic. Edgar Raymundo González Sandoval
Secretario de Vinculación y Extensión

M.C. Sara Bertha Lara Castañeda
Dirección Editorial

PRESENTACIÓN

La Universidad Autónoma de Nayarit atiende su compromiso y responsabilidad de fomentar las actividades de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios. En ese sentido, los programas académicos de Licenciatura en Ciencias de la Educación (CEPPE) y Maestría en Educación (Fomix-PNPC-Conacyt) del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, auspician la publicación del presente libro, derivado de las participaciones de profesores y estudiantes de diversas instituciones de educación superior del país y el extranjero, durante el 9° Congreso de Investigación Educativa ***"Políticas públicas en educación y escenarios educativos".***

En esta edición, a través de 7 capítulos, se abordan las temáticas relacionada con la *Calidad Educativa* desde las cuales, a partir de las reflexiones y resultados de proyectos de investigación, se hace evidente el compromiso de todos los participantes para presentar, analizar, reflexionar y consensar acuerdos que se demandan para la mejora continua desde, para y en sus propios espacios laborales, de vida, culturales y sociales que resultan de interés para la comunidad académica.

En el contexto de las políticas públicas en educación están presentes los distintos escenarios y procesos educativos que enmarcan la vida escolar de las Instituciones de Educación Superior, Media Superior y de la Educación Básica. Esta última, con grandes esfuerzos y en muchas ocasiones con contratiempos ha logrado sumarse a la tarea de cuestionar, reflexionar y tratar de construir alternativas al participar en eventos de esta naturaleza.

Se pretende contribuir a alcanzar los objetivos centrales de:

- Analizar y difundir la problemática, innovaciones, tendencias y retos que sobre las políticas para la educación se desarrollan en las instituciones educativas.
- Construir recomendaciones que orienten y fortalezcan la implementación de las políticas públicas en educación que se realizan en las instituciones educativas.

La Universidad Autónoma de Nayarit agradece a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UdG), Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), Universidad de Colima (UC), Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), Universidad de Guanajuato (UG), Universidad de Pamplona Colombia (UPC), Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP), Universidad de la Serena Chile (USCH), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y en especial agradecimiento a todos los ponentes, conferencistas y asistentes que hicieron posible con sus aportaciones, esta edición.

ÍNDICE

CALIDAD EDUCATIVA Tomo 1
Políticas y Escenarios Educativos

CAPÍTULO 1. EVALUACIÓN **8**

DE LA AUTOEVALUACIÓN A LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA EL LOGRO DE LA ACREDITACIÓN. UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT **9**
(Abraham Meza Ramos, Manuel Espinosa Rodríguez, Adriana Bernal Trigueros)

EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA TÉCNICA POR GRUPOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y POR FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN SEPARADA. UN ANÁLISIS APLICADO AL CASO ESPAÑOL **18**
(Angélica María Vázquez Rojas, Aníbal Terrones Cordero)

EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DEL BACHILLERATO DE LA UAS EN LA PRUEBA ENLACE: EL CASO DE MATEMÁTICAS **31**
(Faustino Vizcarra Parra, Meneleo Meza Riva, Damián Enrique Rendón Toledo)

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA: EL CASO DE LA PREPARATORIA #1 DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT **44**
(Iris Haydeé Larios Hijar, María del Refugio Navarro Hernández, Julio Cesar Rivera García)

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN MERCADOTECNIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT **52**
(J. Arnulfo García Muñoz, Yuri Esmeralda Tapia Varela, Juan Gabriel Casillas Cueto)

LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA; UN ANÁLISIS DE LA NORMATIVIDAD EDUCATIVA Y SU CONCEPCIÓN DE EVALUAR **64**
(Miguel Ángel Alcántara Luz)

CAUSAS DE LA REPETICIÓN DE CURSOS EN ALUMNOS DE LA MODALIDAD VIRTUAL Y ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA **73**
(María Enriqueta López Salazar, Adriana Loreley Estrada de León)

CAUSAS DEL BAJO DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN MODALIDAD VIRTUAL 84
(María Isabel Enciso Ávila, Rocío Michel Romero)

ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO DEL NIVEL PREESCOLAR: ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN 91
(José Marcos Partida Valdivia y María del Refugio Navarro Hernández)

CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN COMPARADA 102

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN DOS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS 103
(Ángel Martín Aguilar Riveroll, Edith J. Cisneros-Cohernour, María Elena Barrera Bustillos)

LA EDUCACIÓN SUPERIOR UN COMPARATIVO ENTRE ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA Y MÉXICO 113
(Marcela Gloria Camarena González, Rosa María Zúñiga Rubio, Ma. Dolores Cossio Rivera)

CAPÍTULO 3. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS 121

EL IMPACTO DEL PRONABES EN LA UAN: DESERCIÓN, EGRESO Y TITULACIÓN 122
(Gloria Machain Ibarra, Jaime H. Del Real Flores, Alejandro Orozco Morales)

TRAYECTORIAS QUE PROPICIA EL BACHILLERATO A DISTANCIA EN EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL 132
(María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo, Ma.Inez González Navarro)

ESTUDIO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES PARA ATENDER EL REZAGO EDUCATIVO Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA 141
(Teresa de Jesús Ramos Murillo, Eva María Montes Reyes, Teresa Aidé Iniesta Ramírez)

CAPÍTULO 1
EVALUACIÓN

DE LA AUTOEVALUACIÓN A LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA EL LOGRO DE LA ACREDITACIÓN. UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Abraham Meza Ramos
Manuel Espinosa Rodríguez
Adriana Bernal Trigueros

INTRODUCCIÓN

La evaluación que realizan los CIEES es un proceso voluntario, reza uno de las características de este proceso, siendo quizás un escudo para muchos programas el conformarse con haber obtenido un nivel 1 y no continuar con el siguiente paso, que es lograr la acreditación por algún organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Actualmente la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) oferta 34 programas educativos, siendo 32 de nivel licenciatura y 2 de Nivel 5 Profesional Asociado (Tabla 1). De estos programas 4 son de reciente oferta: Lic. en Estudios Coreanos, Ingeniería en Acuicultura, Profesional Asociado en Puericultura y en Terapia Física y Deporte. Conforme a los datos de la matricula auditada 2013 de la Universidad, de estos programas el 42% se encuentran en nivel 1 y/o acreditados, correspondiente a 11 programas que representa el 70% de la matrícula. Sin embargo, aún restan 15 programas educativos por alcanzar el nivel óptimo, sin contar los 4 programas de reciente creación (Tabla 5). Contando con más del 50% de programas en proceso de autoevaluación para alcanzar una de las políticas institucionales de la Universidad Autónoma de Nayarit: “mantener la pertinencia y elevar la calidad de los programas educativos dando continuidad con la evaluación externa” atendiendo el objetivo 1.6 de acreditar nacional e internacionalmente los programas educativos (Universidad Autónoma de Nayarit, 2011)

A esto se suma al tiempo que los programas educativos han dejado pasar para volver a hacer evaluados. Cuatro de los programas fueron evaluados hace nueve años y no han solicitado de nuevo su visita de seguimiento al no haber obtenido el nivel 1; dos programas más que tienen 5 años de su última evaluación obteniendo el nivel 2, tres programas con más de 5 años en nivel 1 y ocho programas con más de 3 años en proceso de evaluación. (Tabla 3)

Esto nos lleva a preguntarnos las razones por las que se ha llegado a un posible conformismo de los programas de estudio y tal vez de la misma institución a la que están inscritos para lograr su acreditación y estar reconocidos nacional e internacionalmente como programas de calidad. Algunas de las causas identificadas son:

- Infraestructura insuficiente
- Diseño curricular no actualizado
- Cambios constantes de directivos
- Falta de una política clara sobre las implicaciones de someterse a una evaluación diagnóstica para lograr la acreditación de los programas educativos.

Estos tres factores son las principales causa, y de manera general podemos citar también algunos efectos no previstos (Buendía, 2011):

- *Duplicidad de los procesos:* algunos actores consideran que hay duplicidad en los procesos de evaluación y acreditación de programas académicos. La primera recae en los CIEES, la segunda en los organismos reconocidos por COPAES. Es posible que, a pesar de la función que cada uno de estos organismos realiza, así como de sus diferencias metodológicas, perciban que se trata de un proceso similar que da cuenta de la calidad de los programas educativos.
- *Simulación:* Derivado de lo anterior se genera prácticas de simulación por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) para cumplir con los indicadores tanto de orden cuantitativo como cualitativo; con el fin de obtener resultados positivos por parte de los organismos evaluadores y acreditadores, lo que afecta seriamente los efectos de los procesos de AC.
- *Neutralidad en la evaluación y formación de pares evaluadores*: Se reconoce que la participación de pares académicos fortalece los procesos de evaluación y acreditación, aunque ha resultado difícil evitar actitudes negativas por parte de algunos evaluadores, a pesar de que tanto los organismos reconocidos por el COPAES como los CIEES, promueven ampliamente la formación de los pares evaluadores a través de cursos específicos.

SUSTENTACIÓN

En el ámbito de las políticas públicas para orientar el Sistema de Educación Superior, México se caracteriza por un sistema dual en el que operan políticas diferenciadas que no han alcanzado su adecuada articulación. Por una parte se encuentra el sector de la educación superior universitaria y tecnológica, que responde a las políticas delineadas por la Subsecretaria de Educación Superior (SES), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por la otra, se aprecia el sector del posgrado y la investigación científico-tecnológica y la innovación cuyas políticas son delineadas y operadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

En 1979 fue creado el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), como parte de las primeras políticas nacionales encaminadas al mejoramiento de la calidad de las funciones de las Instituciones de Educación Superior (IES), estableciendo cuatro niveles: Nacional; con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); Regional; con el Consejo Regional para la Educación Superior (CORPES); Estatal; con la Comisión estatal para la planeación de la educación superior(COEPES); e Institucional; con la Unidad Institucional de Planeación (UIP).

En la implementación de políticas públicas orientadas al aseguramiento de la calidad, se identifican una serie de programas que evidencian la relación evaluación-financiamiento-cambio institucional y que son relevantes porque intentan articular los distintos esfuerzos realizados en materia de evaluación y acreditación, con el fin de avanzar hacia un sistema nacional de evaluación de la educación superior. Tres programas han sido claves: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES).

En el año 1991 el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) creó los Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como un organismo de carácter no gubernamental que durante 17 años ha dirigido sus acciones a la evaluación diagnostica sin haber realizado acreditación de programas, tarea que partir de la creación del COPAES, desde el año 2002, se asignó a los organismos acreditadores reconocidos por este consejo.

En México se han presentado restricciones presupuestarias durante las últimas décadas, además de las exigencias para una mayor eficiencia, lo que ha llevado a las Instituciones de Educación Superior (IES), a reducir sus gastos y optimizar el uso de sus recursos, además de que para tener una mayor calidad y competitividad en las IES públicas en un mediano plazo, en necesario lograr los niveles aceptables de evaluación, acreditación de los programas y certificación de competencias. (Sánchez, 2005).

La asignación de recursos económicos vinculados a los resultados de evaluación, se convirtió en el principal incentivo para esta actividad. Al mismo tiempo la relación evaluación-dinero desvirtuó el significado de la evaluación, en general se perdió el sentido formativo y su carácter de retroalimentación, fortaleciendo a cambio, una perspectiva centrada en su carácter judicativo, en el que se busca impulsar un cambio institucional, académico o personal combinado con elementos punitivos para quien no realice estos procedimientos en las orientaciones establecidas (Díaz, 2008).

Claro está que aunque tiene sus implicaciones el llegar a la acreditación de los programas educativos, también se obtienen ventajas, entre las que destacan [posible] certificación de profesionistas; orienta a los estudiantes en la decisión acerca de la institución en la que continuará sus estudios; orienta a los empleados acerca de la preparación que tienen sus posibles colaboradores; proporciona algunos elementos de decisión a las instancias que apoyan financieramente a las instituciones educativas; así mismo el beneficio a los estudiantes, egresados, padres de familia, empleadores, docentes, instituciones educativas (Pérez, 1996).

Algo importante por establecer es concebir hasta qué punto se debe entender autoevaluación, evaluación diagnóstica y en donde comenzar a especificar la evaluación para la acreditación. La primera, busca, con un enfoque esencialmente constructivo, el conocimiento más sólido posible de los logros y deficiencias de las instituciones o programa evaluado y las causas de estos logros y deficiencias para definir acciones de mejoramiento. Mientras que la evaluación para la acreditación consiste básicamente, en la producción y difusión de información garantizada acerca de la calidad de los servicios educativos. (Pérez, 1996)

Por su parte la autoevaluación es un medio que da a la institución la capacidad de mirarse a sí misma con un sentido crítico con el que la mira el resto de la sociedad; fundamentado en un trabajo académico cotidiano que propicie una conciencia autocrítica y productiva (Vargas y Et. Al, 2000 citado por Bezies, Larios y Enciso, S.F)

Aunque con base en los organismos evaluadores, un programa de calidad es aquel que logra alcanzar el nivel 1, no es suficiente para el reconocimiento internacional, de aquí la importancia de la acreditación, política institucional de la UAN.

RESULTADOS O APORTACIONES

A pesar de que en la UAN se refleja en el Pan de Desarrollo Institucional, Visión 2030 (2011), una política institucional relacionada con "mantener la pertinencia y elevar la calidad de los programas educativos, manteniendo su evaluación externa" los resultados hasta hoy pueden parecer lentos pero hay que tener en consideración que no se tenía anteriormente la cultura de la evaluación y aun no se cuenta con una partida presupuestaria exclusiva para este rubro y no existe un reglamento donde se especifiquen los mecanismos de operación para el logro de estas, como las funciones de los involucrados (coordinadores, funcionarios, docentes, estudiantes), formas de financiamiento, conceptualizaciones de evaluación diagnóstica y evaluación para la acreditación, temporalidad para la evaluación diagnóstica y la evaluación para la acreditación, beneficios y sanciones, si es que las hubiera.

Para esto, se propone el implementar un reglamento para la autoevaluación de programas educativos para lograr elevar el nivel de calidad; estableciendo que la autoevaluación se realice bajo un enfoque participativo e imparcial, fundado en la confianza, la trasparencia y una motivación común, cuyo objetivo es la mejora continua de la calidad de los programas y la institución en general.

Metodológicamente se asume un proceso basado en los principios de la evaluación diagnostica bajo un método holístico que incluye aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Las características que asumirá el proceso de acuerdo a lo establecido en el reglamento será:

a).- De carácter obligatorio para los diferentes programas educativos

b).- De duración definida

c).- Conducido institucionalmente y realizado a través de la Coordinación de Evaluación y Acreditación

d).- Con disposición al cambio por parte de las autoridades y cuerpos colegiados para lograr el fortalecimiento del programa educativo.

Esta propuesta conllevaría a repensar dos situaciones:

- Institucionalmente no se ha llegado al grado de implementar una política que obligue a los programas a autoevaluarse debido a que se obligaría a la administración central a solventar todas las necesidades que se derivaran de este proceso.
- El sistema federal tiene parte de la responsabilidad al respecto, aunque con la vigencia de 5 años de los niveles de CIEES dio un paso importante, aún quedan varios pendientes (Gago 2012), entre los que se encuentra la duplicidad de funciones con COPAES.

De manera general en la Universidad se ha realizado un gran esfuerzo para lograr lo que hasta hoy se enmarca como el cuadro de honor, sin embargo los objetivos aún no se han alcanzado, la implementación de un reglamento para la autoevaluación sería importante para consolidar la cultura de la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

Bezies, P., Olvera B. y Enciso, A. (s/f). *La autoevaluación de programas educativos en la UAEH: Un medio para la mejora de la calidad.* Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 4. Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/ docs/area_04/1952.pdf

Buendía, A. (2011). *Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria, resumen ejecutivo. Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior.* Recuperado de www.ciees.edu.mx. (Consultado en Mayo de 2013)

Díaz, Á. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana", Un estudio en las Universidades públicas estatales*. México, D.F: IISUE.

Gago, A. (2012). *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior de México. Hacia la integración del subsistema para evaluar la educación superior*. México, D.F: ANUIES.

Pérez, M. (1996). *Material de apoyo a la Evaluación Educativa. Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior.* Guadalajara, México: CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP. 1-12. Recuperado de http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie22.pdf

Sánchez, J.. (2005). *Estrategias para fomentar una cultura de calidad en instituciones de educación superior, el caso del CUCEA*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

UAN (2011). *Plan de desarrollo Institucional, Visión 2030.* Tepic, Nayarit: UAN.

UAN (2013). *Base de datos 2013* de la Dirección de Programas Educativos, Secretaría de Docencia.

UAN (2013). *Matricula Auditada de la Universidad Autónoma de Nayarit.* (2013). Tepic, Nayarit: UAN

ANEXOS

Tabla 1. Oferta Educativa de la Universidad Autónoma de Nayarit. Nivel Licenciatura y Nivel 5 Profesional Asociado

Núm.	Programa Educativo	Nivel
1	Médico Cirujano	Licenciatura
2	Lic. en Enfermería	Licenciatura
3	Cirujano Dentista	Licenciatura
4	Químico Farmacobiólogo	Licenciatura
5	Lic. en Contaduría	Licenciatura
6	Lic. en Administración	Licenciatura
7	Lic. en Mercadotecnia	Licenciatura
8	Lic. en Turismo	Licenciatura
9	Lic. en Derecho	Licenciatura
10	Lic. en Ciencias de la Educación	Licenciatura
11	Lic. en Psicología	Licenciatura
12	Ing. Agrónomo	Licenciatura
13	Médico Veterinario Zootecnista	Licenciatura
14	Ing. Pesquero	Licenciatura
15	Lic. en Economía	Licenciatura
16	Ing. en Electrónica	Licenciatura
17	Ing. Mecánica	Licenciatura
18	Ing. en Control y Computación	Licenciatura
19	Ing. Química	Licenciatura
20	Lic. en Informática	Licenciatura
21	Lic. en Sistemas Computacionales	Licenciatura
22	Lic. en Filosofía	Licenciatura
23	Lic. en Comunicación y Medios	Licenciatura
24	Lic. en Ciencia Política	Licenciatura
25	Lic. en Matemáticas	Licenciatura
26	Lic. en Biología	Licenciatura
27	Lic. en Música	Licenciatura
28	Lic. en Lingüística Aplicada	Licenciatura
29	Lic. en Cultura Física y Deportes	Licenciatura
30	Lic. en Nutrición	Licenciatura
31	Lic. en Estudios Coreanos	Licenciatura
32	Ing. en Acuacultura	Licenciatura
33	Profesional Asociado en Puericultura	Nivel 5
34	Profesional Asociado en Terapia Física y Deporte	Nivel 5

Fuente: Base de datos 2013 de la Dirección de Programas Educativos, Secretaría de Docencia, Universidad Autónoma de Nayarit.

Tabla 2. Listado de Programas Educativos Acreditados

NÚM	PROGRAMAS ACREDITADOS	ORGANISMO ACREDITADOR	MATRÍCULA	PROCENTAJE REPRESENTATIVO
1	Lic. en Enfermería	COMACE	782	6.69
2	Médico Cirujano	COMAEM	603	5.16
3	Lic. en Contaduría	CACECA	1206	10.32
4	Lic. en Administración	CACECA	1327	11.35
5	Ingeniero Agrónomo	COMEAA	264	2.26
6	Lic. en Ciencias de la Educ	CEPPE	311	2.66
7	Lic. en Mercadotecnia	CACECA	498	4.26

TOTAL	4991	42.7

Fuente: Matricula Auditada de la Universidad Autónoma de Nayarit. (2013). Tepic, Nayarit: UAN

Tabla 3. Listado de Programas de Educativos con evaluación diagnóstica

NÚM	PROGRAMAS EVALUADOS	NIVEL	MATRÍCULA	PROCENTAJE REPRESENTATIVO
1	Médico Cirujano	1	603	5.16
2	Lic. en Contaduría	1	1206	10.32
3	Lic. en Administración	1	1327	11.35
4	Lic. en Turismo	1	722	5.18
5	Lic. en Ciencias de la Educación	1	321	2.50
6	Lic. en Enfermería	1	934	7.26
7	Ing. Agrónomo	1	264	2.26
8	Cirujano Dentista	1	528	4.52
9	Lic. en Derecho	1	1354	11.59
10	Lic. en Psicología	1	612	5.24
11	Lic. en Mercadotecnia	CACECA	498	4.26
TOTAL			**8369**	**70%**
12	Químico Farmacobiólogo	2	593	5.07
13	Médico Veterinario Zootecnista	2	329	2.82
14	Ing. Pesquero	2	98	0.84
15	Lic. en Economía	2	82	0.70
TOTAL			**1102**	**9.43**
16	Ing. en Electrónica	3	201	1.72
17	Ing. Mecánico	3	168	1.44
18	Ing. en Control y Computación	3	156	1.33
TOTAL			**655**	**5.6**

Tabla 4. Listado de Programas Educativos en proceso a evaluación diagnóstica

NÚM	PROGRAMA EN PROCESO	MATRÍCULA	PORCENTAJE REPRESENTATIVO
1	Lic. en Informática	331	2.83
2	Ingeniería Química	325	2.4
2	Lic. en Sistemas Computacionales	238	2.04
3	Lic. en Filosofía	123	1.05
4	Lic. en Comunicación y Medios	542	4.64
5	Lic. en Ciencia Política	201	1.72
6	Lic. en Matemáticas	116	0.99
7	Lic. en Biología	139	1.19
TOTAL		**1690**	**14.46**

Fuente: Matricula Auditada de la Universidad Autónoma de Nayarit**.** (2013). Tepic, Nayarit: UAN

Tabla 5. Listado de Programas Educativos no evaluables

NÚM	PROGRAMAS NO EVALUABLES	MATRÍCULA	PORCENTAJE REPRESENTATIVO
1	Lic. En Música	59	0.50
2	Lic. En Lingüística Aplicada	33	0.28
3	Lic. En Cultura Física y Deporte	136	1.14
TOTAL		**228**	**1.92**

Fuente: Matricula Auditada de la Universidad Autónoma de Nayarit. (2013). Tepic, Nayarit: UAN

EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA TÉCNICA POR GRUPOS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y POR FUNCIÓN DE PRODUCCIÓN SEPARADA. UN ANÁLISIS APLICADO AL CASO ESPAÑOL

Angélica María Vázquez Rojas
Aníbal Terrones Cordero

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, a nivel mundial, un aumento de la atención en el rendimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) ha estimulado los estudios que evalúan a las universidades desde diversos enfoques (financiación, eficiencia, calidad, etc.). Por ejemplo, una serie de estudios sobre la eficiencia de los centros de enseñanza superior en el Reino Unido, Estados Unidos, Italia, Australia, Portugal, Austria, Brasil, Sudáfrica, entre otros.

En el caso de España, hay diversos estudios sobre la eficiencia de las IES mediante el Análisis Envolvente de Datos (DEA), sin embargo, éstos consideran sólo un año de estudio. Por el contrario, este estudio analiza la evolución de la eficiencia técnica para diversos años constituyéndose así como el primer análisis dinámico de eficiencia para 47 Universidades Públicas Presenciales (UUPPPP) españolas en un periodo de 2000/01 a 2008/09.

En las dos últimas décadas, el Sistema Universitario Español (SUE) se ha encaminado hacia la búsqueda de la mejora de su rendimiento, algunas veces motivado por el gobierno español y otras por los gobiernos regionales. Ese esfuerzo comenzó a finales de los años ochenta con la importancia adquirida en la actividad de investigación, al cambiar las fuentes de sus ingresos debido a cambios de estructura legal en la forma que el personal académico puede acceder a fondos de financiación desde distintos niveles de administración (regional, nacional o europeo). En este sentido, el SUE cambió de un modelo basado en la actividad de docencia fundamentalmente a otro que combina la enseñanza e investigación.

Tras la introducción, el trabajo está organizado en los siguientes cuatro apartados: una revisión de literatura sobre la eficiencia en la educación superior mediante la técnica DEA; una descripción de las condiciones para aplicar el DEA; la estimación empírica de la eficiencia técnica en las UUPPPP españolas; y las conclusiones.

SUSTENTACIÓN

Revisión de literatura sobre la eficiencia en educación superior

Estudios a nivel internacional

A partir de los años ochenta, se inician ciertas aplicaciones de la técnica DEA a las IES, predominando el análisis a nivel institucional en relación al análisis por departamentos universitarios. En primer lugar, se abordan los estudios enfocados a los departamentos universitarios, los cuáles se diferencian entre los que comparan un área de conocimiento para diversas universidades, y los que analizan distintos departamentos dentro de la misma universidad.

Los estudios inician en 1988 con Tomkins, C. y Green, R., ya en los años noventa destacan autores como Beasley, J., Johnes, G. y Johnes, J. analizando la eficiencia técnica en departamentos de economía de diversas universidades del Reino Unido. Çokgezen (2009) evalúa la eficiencia técnica de facultades públicas y privadas de economía en Turquía. Y respecto a los trabajos donde comparan departamentos pertenecientes a una misma universidad, destaca el artículo de Sinuany-Stern, Z., Mehrez, A. y Barboy, A. (1994) que evalúan la eficiencia relativa de 21 departamentos académicos en la Universidad Ben-Gurion en Israel, entre otros estudios.

En segundo lugar, se mencionan aquellos estudios que analizan la eficiencia relativa de las universidades, que en un primer momento, intentaron discernir si eran más eficientes las universidades públicas o las privadas. Siendo Estados Unidos el país pionero, en 1988, Ahn, Charnes y Cooper encontraron que las universidades públicas eran más eficientes que las privadas.

A continuación, se tienen los trabajos que han evaluado la eficiencia de las universidades de un mismo país. Siendo Estados Unidos y Reino Unido los países pioneros en este tipo de análisis. En 1997, Marinho, A., Resende, M. y Façanha, L. estudian a las universidades federales brasileñas. El trabajo de McMillan, M. y Datta, D. (1998) está referido a las universidades canadienses.

En la primera década del siglo XXI, destacan diversos trabajos: en el año 2000, Ng, Y. y Li, S. examinaron la eficiencia de IES chinas. En 2001, Avrikan, N. estudió la eficiencia de universidades australianas, y en 2003, Abbott, M. y Doucouliagos, C. para el mismo país. En 2004, Taylor, B. y Harris, G. analizaron la eficiencia entre las universidades sudafricanas. Alfonso, A. y Santos, M. en 2008, estimaron la eficiencia de universidades portuguesas. Johnes, J. y Yu, L. realizaron un estudio para las IES chinas en el año 2008.

Estudios a nivel nacional

En primer lugar, se encuentran los estudios sobre la eficiencia de departamentos que integran a una misma universidad. Destacando, en 1999, el trabajo de García Valderrama, T. y Gómez, A., en 2000 Caballero *et al*., en 2007, Martín, R., y en 2008, Martín Vallespín, E. En segundo lugar, se tienen los estudios por área de conocimiento destacando en 1995 el trabajo de Pina Martínez, V. y Torres Pradas, L., y en 2003 Martínez Cabrera, M.

En tercer lugar, se mencionan los estudios centrados en las universidades, en 2005, Gómez Sancho, J. evalúa la eficiencia productiva de 47 universidades públicas españolas. En 2006, Parrellada, M. y Duch, N. analizan la gestión de las CC.AA. del SUE y si el proceso de descentralización que se ha desarrollado en este ámbito competencial ha tenido algún efecto sobre los resultados del modelo universitario. Para el mismo año, Duch, N. elabora una monografía sobre la eficiencia técnica y asignativa de 47 universidades públicas españolas.

Para el año 2007, Hernangómez *et al*. realizaron un análisis comparativo de la eficiencia en las universidades públicas de Castilla y León. En 2010, Agasisti, T. y Pérez Esparrells, C. presentan un análisis de la eficiencia para 46 universidades de España y 57 universidades de Italia. La aplicación del DEA en el sector universitario español ha sido mucho más prolífica en el caso de los departamentos que en el caso de las universidades, quizás por los problemas de homogeneidad de la muestra. También se observa que existen diferencias entre los autores al evaluar la eficiencia, algunos consideran a todas las universidades públicas como todo un conjunto, y otros forman grupos de universidades con el propósito de aumentar la homogeneidad entre ellas.

Dicha literatura está configurando un primer avance necesario, tanto en términos positivos porque manifiestan un "*benchmarking*" de eficiencia de las instituciones estudiadas, principalmente universidades públicas, como en términos normativos, al proporcionar información en la definición de políticas públicas en el ámbito de la educación superior (Pérez Esparrells, C. y Gómez Sancho, J., 2010).

Diseño de la aplicación del DEA

Las metodologías comúnmente empleadas para obtener las estimaciones de la eficiencia son dos: primera, la función de producción paramétrica, estimada a través de regresiones; y segunda, la utilización del método no paramétrico conocido como Análisis Envolvente de Datos que utiliza técnicas de programación lineal. Tanto los argumentos teóricos como la revisión de la literatura se inclinan por utilizar el DEA, dentro de las ventajas que ofrece está técnica, la flexibilidad es considerada la más importante, porque permite modelizar la tecnología subyacente.

Selección del modelo y sus opciones de análisis DEA

Entre los modelos más utilizados para evaluar la eficiencia en la educación superior, destacan el modelo DEA convencional (CCR y BCC) aplicado sobre el conjunto de actividades (docencia e investigación) desarrolladas por las universidades. Así también, suele aplicarse este modelo sobre un único programa universitario: docencia o investigación, donde estas actividades se consideran independientes. En esta investigación se ha optado por el modelo DEA convencional aplicado en tres escenarios:

Escenario 1), sobre el conjunto de actividades (docencia e investigación) y para las 47 UUPPPP españolas como un grupo único, también denominado "Modelo DEA global";

Escenario 2), sobre el conjunto de actividades (docencia e investigación) y en grupos homogéneos, también llamado "Modelo DEA ajustado por homogeneidad";

Escenario 3), sobre las actividades por separado (docencia e investigación) y en grupos homogéneos, se ha denominado "Modelo DEA ajustado por la función de producción separada y por homogeneidad".

La naturaleza del objeto de estudio y el uso frecuente de la orientación output en estudios de la misma índole nos conduce a seleccionar la opción de un análisis de maximización de output para evaluar la eficiencia, lo que permitirá analizar en qué porcentaje las universidades públicas españolas pueden incrementar sus outputs de la actividad docente e investigadora a partir de los recursos disponibles.

Otra opción de análisis en el DEA es escoger entre rendimientos constantes a escala (CCR) y rendimientos variables a escala (BCC), para evitar la elección *a priori* de uno u otro tipo de rendimientos se tiene la opción que consiste en cuantificar la eficiencia técnica bajo ambos supuestos, y sí la mayoría de las universidades resultan con diferentes puntuaciones en los dos supuestos entonces es seguro asumir BCC.

En este trabajo se ha optado por calcular la eficiencia considerando ambos supuestos (rendimientos constantes y variables a escala) y con los resultados obtenidos se observó que el número de instituciones eficientes se incrementa al pasar de CCR a BCC, por lo que se prefirió el modelo BCC y presentar únicamente los resultados con rendimientos variables a escala.

Selección de la muestra, las variables y los datos

Tradicionalmente, las IES han sido tratadas como un grupo homogéneo, aun sabiendo que hay demasiada variedad entre ellas, en el presente trabajo se calcula

la eficiencia para todas las universidades como un grupo único, y también para grupos homogéneos de universidades buscando cumplir con la homogeneidad de la muestra, exigencia importante al evaluar la eficiencia mediante la metodología DEA.

Para clasificar a las UUPPPP españolas en grupos homogéneos se ha recurrido a la técnica cluster, y los resultados han manifestado que en el mapa universitario público español se identifican tres grupos de universidades (generalistas, semigeneralistas y técnicas) en función de la estructura del Personal Docente e Investigador Equivalente a Tiempo Completo por rama de conocimiento (Vázquez, R., 2011).

Los grupos de universidades generalistas y semigeneralistas han sido utilizados en los escenarios segundo y tercero (comentados en el subobjetivo anterior), donde se calcula la eficiencia para grupos homogéneos de universidades, con lo cual dentro de lo posible se cumple con la homogeneidad de la muestra requisito de la técnica DEA.

Además de la homogeneidad de la muestra, otro aspecto clave para evaluar la eficiencia mediante la metodología DEA es la selección de las variables *proxy* de inputs y outputs involucrados en el proceso de producción de la educación superior. Este aspecto es fundamental porque de acuerdo a los expertos al agregar más variables al análisis es posible que el número de DMU eficientes se incremente porque da lugar a que, aquellas unidades ineficientes tengan un parámetro más para compararse con el resto, lo cual podría llevar a resultados sesgados.

Con la revisión de literatura, y un análisis econométrico realizado para el caso de las UUPPPP españolas (Vázquez, R., 2011), se decide adoptar un enfoque parsimonioso en la combinación de inputs y outputs, que permitirá analizar la eficiencia desde diferentes perspectivas. Los inputs seleccionados son: el profesorado y los gastos corrientes en bienes y servicios. Y los outputs son: el número de graduados y la producción científica (número de artículos ISI).

Para los escenarios 1) y 2), la combinación de variables *proxy* es la siguiente:

Inputs	***Outputs***
-Personal Docente e Investigador (equivalente a tiempo completo) -Gastos corrientes en bienes y servicios	-Número de alumnos graduados en 1º y 2º ciclo -Número de artículos ISI, documentos publicados al año por universidad

Mientras que en el escenario 3) se utilizan las siguientes combinaciones de variables *proxy.* En el caso de la actividad docente:

Inputs	***Outputs***
-Personal Docente e Investigador (equivalente a tiempo completo)	-Número de alumnos graduados en 1º y 2º ciclo

-Gastos corrientes en bienes y servicios	

En relación a la actividad investigadora se propone la siguiente combinación de variables *proxy:*

Inputs	***Outputs***
-Personal Docente e Investigador (equivalente a tiempo completo) -Gastos corrientes en bienes y servicios	-Número de artículos ISI, documentos publicados al año por universidad

Las fuentes de información utilizadas en el presente trabajo son las publicaciones de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), Ministerio de Educación (ME), Instituto Nacional de Estadística (INE), Alianza 4U (Web of Science), para diversos cursos académicos (2000-2009) de 47 universidades públicas españolas.

Estimación empírica de la eficiencia productiva para el caso de las UUPPPP españolas (2000-2009)

El período 2000/01-2008/09 fue escogido porque supone una consolidación del SUPE en su conjunto y especialmente de las 47 UUPPPP (donde las IES más jóvenes están consolidadas), y fue caracterizado por una expansión del SUPE, afectando al volumen de financiación pública, al número de estudiantes y de personal académico y no académico involucrados.

A continuación, se explícita la aplicación del modelo DEA convencional asumiendo rendimientos variables a escala (BCC) y con una orientación output para cada uno de los escenarios planteados con anterioridad, donde va de lo agregado a lo desagregado presentando resultados y su respectiva interpretación en diversos cursos académicos 2002/2003, 2004/2005, 2006/2007 y 2008/2009.

Modelo DEA global (escenario 1)

En los resultados de este modelo el SUE refleja índices promedio de eficiencia técnica que fluctúan entre los valores de 87.47 en 2002/03, 86.84 en 2004/05, 85.33 en 2006/07, y 84.45 en 2008/09. En los cuatro cursos académicos, alrededor del 23% y del 31% de las IES se sitúan en la frontera de eficiencia con las mejores prácticas y éstas son universidades grandes (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Sevilla), medianas (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona) y pequeñas (Universidad Pompeu Fabra, entre otras), y pueden ser generalistas, semigeneralistas o técnicas.

En este escenario, al comparar los resultados por universidad se observa un sesgo porque las unidades eficientes con quienes se comparan son muy disímiles en cuanto a sus recursos para obtener diversos outputs. Por ejemplo, para el curso 2008/2009 la U. de Girona tiene como punto de referencia a la U. Politécnica de Cartagena, donde esta última se identifica con un perfil técnico mientras que la de Girona tiene un perfil distinto, por tanto, la comparación es sesgada dado que ambas universidades son muy diferentes en sus estructuras de PDIETC por ramas de enseñanza.

Modelo DEA ajustado por homogeneidad (escenario 2)

En el escenario anterior, se observa que las unidades evaluadas no son homogéneas, y uno de los requisitos de la técnica DEA es que se comparen unidades que sean comparables. Por lo tanto, fue necesario seleccionar la muestra de universidades y reunir éstas en grupos con características similares. Las universidades fueron clasificadas en tres grupos: 1) generalistas; 2) semigeneralistas, y 3) técnicas, lo que permite calcular la eficiencia del SUE con unidades homogéneas.

En primer lugar, se aborda el grupo de generalistas compuesto de 21 universidades quienes mantienen una distribución uniforme del PDIETC entre las cinco ramas de conocimiento. Al evaluar la eficiencia de este grupo, mediante la técnica DEA, bajo rendimientos variables a escala y con orientación output se observa que más del 50% de las unidades evaluadas reflejan eficiencia técnica en los cuatro años académicos.

Al aplicar el DEA sólo a este grupo, pero sin separar el proceso productivo que en ellas se realiza (análisis conjunto de docencia e investigación) los valores se notan más congruentes en comparación al DEA para las universidades en conjunto, dado que ahora se comparan unidades relativamente más parecidas entre sí.

En segundo lugar, bajo el mismo escenario se calculó la eficiencia productiva para el grupo de universidades semigeneralistas compuesto por siete instituciones donde la participación del PDIETC recae en las ramas de Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, mientras que su participación en la rama de Técnicas es mínima, y los resultados obtenidos reflejan que todas son eficientes en los cursos académicos analizados.

Una vez que se han evaluado unidades homogéneas y con los resultados más depurados podemos observar que ciertas universidades se favorecen y destacan por ser eficientes. Sin embargo, al utilizar este modelo ajustado por la homogeneidad de la muestra resulta difícil afirmar que una universidad es eficiente

tanto en docencia como en investigación, teniendo implícito el sesgo de que una universidad puede ser eficiente en docencia, pero no en investigación o viceversa. Este sesgo se observa porque los hallazgos suponen que una universidad es eficiente sin importar que actividad realice con mayor rendimiento, por lo tanto, no es posible afirmar que una universidad es eficiente en forma general, o solo si es eficiente en docencia o en investigación. Por tanto, hemos aplicado la técnica DEA separando el proceso productivo en sólo investigación, y sólo docencia.

Modelo DEA ajustado por función de producción separada, y por homogeneidad (escenario 3)

En este escenario se agruparon a las universidades generalistas y semigeneralistas en un grupo solo, con el objetivo de estudiar la eficiencia productiva en más del 50% de las UUPPPP españolas, así como observar cuál es la actividad (docencia e investigación) que contribuye a explicar los resultados globales de eficiencia que registran dichas universidades. Los inputs son: PDIETC y gastos corrientes en bienes y servicios; y el output es el número de graduados.

En el modelo de sólo docencia, los resultados muestran que el número de universidades eficientes en términos relativos representan 24.24%, 18.18%, 15.15% y 15.15% en los cuatro cursos valorados, respectivamente, es decir, cada vez hay menos instituciones eficientes en docencia con el paso de los años, y aquellas que se colocan en la frontera de eficiencia incluyen tanto generalistas como semigeneralistas.

En el modelo de sólo investigación, también se estiman los índices de eficiencia para el grupo formado por universidades generalistas y semigeneralistas, y donde las variables *proxy* de los inputs son: PDIETC y gastos corrientes en bienes y servicios; y del output es el número de publicaciones (artículos ISI).

Al evaluar la eficiencia de la actividad investigadora, los resultados reflejan que el número de universidades eficientes son el 15.15%, 15.15%, 21.21% y 18.18% correspondientemente con los cursos académicos analizados. Este hecho resalta que, al contrario de lo que ocurrió en docencia, con el paso del tiempo, cada vez hay más IES eficientes en la actividad de investigación (6 IES o 12 IES).

Cuando ambas actividades universitarias se evalúan por separado observamos resultados interesantes en los cuatro cursos académicos valorados. Primero, notamos que las universidades de Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid, Granada (quienes coinciden en los cuatro cursos académicos) están más enfocadas en la actividad de docencia/enseñanza. Contrariamente, las universidades como Autónoma de Madrid, Pompeu Fabra, Barcelona, Autónoma de Barcelona, entre

otras, están fuertemente orientadas a la actividad de investigación. Cabe destacar que, por lo general, aquellas universidades que no son eficientes en docencia sí lo son en investigación, y viceversa, y en pocos casos son eficientes en ambas actividades (universidades como la Rioja y la de Extremadura).

RESULTADOS O APORTACIONES

Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la eficiencia técnica de las UUPPPP españolas en el periodo 2000-2009, utilizando la metodología DEA convencional bajo tres escenarios denominados: 1) Modelo DEA global; 2) Modelo DEA ajustado por homogeneidad, y 3) Modelo DEA ajustado por función de producción separada y por homogeneidad.

Estos modelos fueron aplicados para las 47 instituciones de educación superior, que constituyen la “columna vertebral” del SUE, en la primera década del siglo XXI. Una de las principales diferencias de este análisis con respecto a otros referentes a España, es que la mayoría de éstos evalúan la eficiencia de las universidades para un solo año de estudio. Evidentemente, ésta es una de las mayores críticas que recibían esos trabajos, por ello se ha tratado de paliar esa carencia analizando la eficiencia técnica de las 47 UUPPPP en diversos cursos académicos (2000/01, 2002/03, 2004/05, 2006/07, 2008/09).

En el primer escenario, donde se estima la eficiencia productiva de las actividades universitarias (docencia e investigación) se observó el rendimiento de las UUPPPP españolas de forma general e individual en el período 2000-2009, donde fue comprobado que el índice de eficiencia para las instituciones en conjunto, en términos promedio, ha descendido con el tiempo. Sin embargo, dichos resultados están sesgados porque se comparan universidades con diferentes estructuras de inputs y perfiles de outputs y, además, no cumplen con la condición de homogeneidad de las unidades evaluadas. Con la finalidad de corregir el sesgo presentado en los resultados anteriores, se planteó un escenario alternativo donde se agrupan las instituciones en grupos homogéneos.

Este segundo escenario se refiere a la aplicación del DEA en los distintos grupos de universidades (generalistas y semigeneralistas), donde los índices resultan más satisfactorios en respuesta a que se examinan grupos relativamente homogéneos, siendo diferentes del escenario anterior, lo que nos permite corroborar que el sector

universitario español no puede ser evaluado como un único conjunto en términos de eficiencia.

Los índices de eficiencia obtenidos consideran los outputs como uno sólo compartiendo inputs, por tanto, los resultados están sesgados porque implican que una universidad es eficiente de forma general sin importar que actividad produzca este rendimiento. Una alternativa para superar esta situación es evaluar la eficiencia técnica separando docencia e investigación como dos funciones de producción independientes, surgiendo el siguiente escenario.

En el escenario tercero, se calcula la eficiencia de las universidades que conforman el grupo de generalistas y semigeneralistas considerando la docencia e investigación como dos funciones de producción independientes. Los resultados permiten observar el poder discriminatorio de la técnica DEA, dado que señalan cuales son las universidades relativamente eficientes identificando que actividad propicia dicho comportamiento. Así también, se observa que aquellas universidades eficientes en docencia, no registran el mismo desempeño en la actividad en investigación, y son muy pocos casos donde coinciden en las dos funciones de producción.

Por tanto, aún con ciertas limitaciones, este escenario es el que muestra mayor nitidez porque nos ha permitido observar en términos técnicos el enfoque que adopta cada una de las universidades del grupo objeto de estudio, para los distintos cursos académicos. Con dichos hallazgos se observa que al desagregar la función de producción en docencia e investigación la aplicación de la técnica DEA se vuelve más discriminatoria en un 15% aproximadamente, y también se hace notar que en el modelo de sólo docencia el número de universidades eficientes desciende al pasar del curso académico 2002/03 al curso 2008/09, situación contraria en el modelo sólo investigación, donde el número de IES eficientes se incrementa a través del tiempo.

Cabe hacer mención que los resultados del análisis de eficiencia técnica para las UUPPPP españolas se reconocen fiables, por un lado, porque hemos utilizado la técnica DEA que aun con sus limitaciones, es un instrumento muy potente en la evaluación del sector público y, por otro lado, hemos seleccionado variables *proxy* de inputs y outputs que se encuentran, según la valoración de 37 expertos españoles en materia de evaluación, dentro del grupo de indicadores que mejor describen y permiten evaluar el desempeño de las universidades públicas en España (Palomares Montero, D., 2010).

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, M. & Doucouliagos, C. (2003). The efficiency of Australian universities: a data envelopment analysis. *Economics of Education Review*, 22, 89-97.

Afonso, A. & Santos, M. (2008). A DEA approach to the relative efficiency of Portuguese public universities. *Portuguese Journal of Management Studies*, 13 (1), 67-87.

Agasisti, T. & Pérez Esparrells, C. (2010). Comparing efficiency in a cross-country perspective: the case of Italian and Spanish State Universities, *Higher Education,* 59 (1), 85-103.

Alianza 4U (2011). Información procedente del Observatorio IUNE de la Alianza A4 (varios años), (mimeo).

Avkiran, N. K. (2001). Investigating technical and scale efficiencies of Australian Universities through data envelopment analysis. *Socio-Economic Planning Sciences*, 35, 57-80.

Beasley, J. E. (1990). Comparing university departments. *Omega-International Journal,* 18(2), 171-183.

Caballero, R., Galache, T., Gómez, T. & Torrico, A. (2000). Análisis de la eficiencia vía DEA y multiobjetivo. Una aplicación al caso de la Universidad de Málaga. *IX Jornadas de la A.E.D.E* (pp. 81-96). Jaén: Universidad de Jaén.

Çokgezen, M. (2009). Technical efficiencies of faculties of economics in Turkey, *Education Economics,* 17(1), 81-94.

Conferencia de Rectores de las Universidades, CRUE. (Varios años). *La Universidad Española en cifras. Información académica, productiva y financiera de las Universidades Públicas Españolas. Indicadores universitarios.* Madrid. CRUE.

Duch, N. (2006). La eficiencia de las universidades españolas. *Informe C y D 2006.* Universidad de Barcelona, IEB y Fundación CyD. 310-325.

Duch Brown, N. & Vilalta, M. (2010). Can better governance increase university efficiency?. *Documents de Treball de l´IEB,*52.

García, T. & Gómez, A. M. N. (1999). Factores determinantes de la eficiencia de los grupos de investigación en la Universidad, *Hacienda Pública Española*, 148, 131-144.

Gómez, J. M. (2005). *La evaluación de la eficiencia productiva de las Universidades Públicas Españolas.* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza. Zaragoza.

Hernangómez, B. J., Borge, L.M., Urueña, B., Martín, N., De Benito, J.J., Ramos, L.O. & Revuelta, M.A. (2007). Las Universidades de Castilla y León ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. Un análisis de su competitividad y eficiencia. *Revista de Investigación Económica y Social de Castilla y León,* 10, 15-154.

Instituto Nacional de Estadística. (varios años). Estadística de Enseñanza Universitaria.

Johnes, G. & Johnes, J. (1993). Measuring the research performance of UK economics departments: an application of data envelopment analysis. *Oxford Economic Review,* 44, 322-347.

Johnes, J. P. & Yu, L. (2008). Measuring the research performance of Chinese higher education institutions using data envelopment analysis. *China Economic Review*, 19 (4), 679-696.

MacMillan, M. L. & Datta, D. (1998). The Relative Efficiencies of Canadian Universities: A DEA Perspective. *Canadian Public Policy-Analyse de Politiques*, 24 (4), 485-510.

Marinho, A., Resende, M. & Façanha, L.O. (1997). Brazilian Federal Universities: Relative Efficiency Evaluation and Data Envelopment Analysis, *Revista Brasileira de Economia*, 51 (4), 489-508.

Martín, E. (2008). Rendición de cuentas y eficiencia de la Universidad pública en el proceso de convergencia europea. *Estudios de Hacienda Pública.* Instituto de Estudios Fiscales, 191- 233.

Martínez, M. (2003). *Análisis de la Eficiencia Productiva en las Instituciones de Educación Superior*, Bilbao: Fundación BBVA.

Ministerio de Ciencia e Innovación (2008). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2008-2009.* Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación (2010). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2010/2011.* Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2005/2006.* Secretaría General Técnica.

Ng, Y. C. & Li, S. K. (2000). Measuring the Research Performance of Chinese Higher Education Institutions: An Aplication of Data Envelopment Analysis. *Education Economics*, 8 (2), 139-156.

Palomares, D. (2010). *Misiones de la universidad: hacia su complementariedad o su sustitución: el caso de las universidades públicas españolas.* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.

Parellada, M. & Duch, N. (2006). Descentralización autonómica y sistema universitario. *Mediterráneo Económico*: *Un balance del estado de las Autonomías*, 10, 405-426.

Pérez, C. & Gómez Sancho, J. M. (2010). Los rankings internacionales de las instituciones de educación superior y las clasificaciones universitarias en España: Visión panorámica y prospectiva de futuro. *Fundación de las Cajas de Ahorros*, Documento de trabajo, 559.

Pina, V. & Torres Pradas, L. (1995). Evaluación del rendimiento de los Departamentos de Contabilidad de las universidades españolas. *Hacienda Pública Española*, 135, 183-190.

Sinuany-Stern, Z., Mehrez, A., & Barboy, A. (1994). Academics departments efficiency via DEA, *Computers and Operations Research*, 21, 543-556.

Taylor, B. & Harris, G. (2004). Relative efficiency among South African universities: A data envelopment analysis, *Higher Education,* 47, 73-89.

Tomkins, C. & Green, R. (1988). An experiment in the use of Data Envelopment Analysis for evaluating the efficiency of UK university departments of accounting, *Financial Accountability and Management*, 44, 147-164.

Vázquez, A.M. (2011). *Eficiencia técnica y cambio de productividad en la educación superior pública: un estudio aplicado al caso español (2000-2009).* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS DEL BACHILLERATO DE LA UAS EN LA PRUEBA ENLACE: EL CASO DE MATEMÁTICAS

Faustino Vizcarra Parra
Meneleo Meza Riva
Damián Enrique Rendón Toledo

INTRODUCCIÓN

El Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (BUAS) se caracteriza por ser un bachillerato general, y su mapa curricular está constituido por un tronco común y en tercer grado, se ofertan las siguientes fases de especialización: Ciencias Químico-Biológicas, Ciencias Físico-matemáticas y Ciencias Sociales-Humanidades.

En la fase de Ciencias Sociales-Humanidades, es donde se concentra la mayor población estudiantil, que oscila aproximadamente entre 45 a 50% de la matrícula de tercer grado en la mayoría de las unidades académicas. Debido a dicha tendencia, se da el caso, que en algunas no se ofertan las fases de Ciencias Químico-Biológicas y de Ciencias Físico-matemáticas. Uno de los factores que lleva a los estudiantes a evitarlas, es su alto porcentaje de contenidos relacionados con matemáticas que incluyen las asignaturas de éstas fases.

Es sabido que los estudiantes prefieren la fase donde menos asignaturas de matemáticas estén presentes (Thomas, Brunsting, & Warrick, 2010). Éste es uno de los factores que da indicios para explicar los resultados del BUAS en la prueba ENLACE del 2008 al 2012, en el caso de matemáticas. No conformes con esta respuesta, realizamos un autoanálisis de los resultados obtenidos. Pero antes, es necesario conocer la evolución de los estudiantes en las cinco aplicaciones de la prueba.

En la figura 1, observamos los resultados obtenidos por el BUAS en ENLACE matemáticas. Hay un incremento en el porcentaje de bueno y excelente, en un periodo de cinco años.

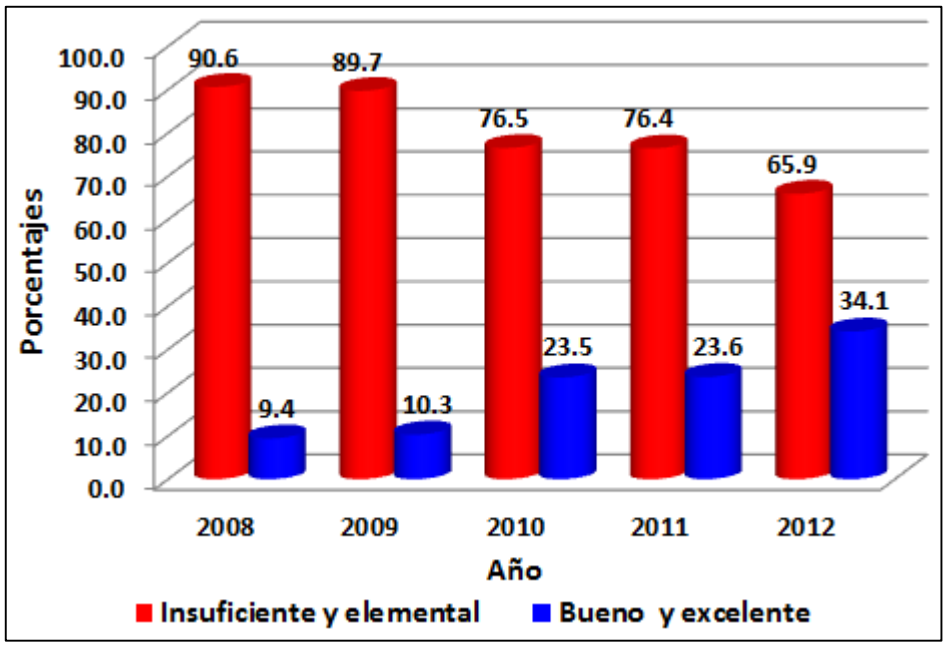


Figura 1. Porcentajes de alumnos del BUAS por nivel de desempeño en la prueba ENLACE matemáticas del 2008 al 2012.

Sin embargo, éstos resultados no son del todo favorables, como podemos apreciar en la figura 2, de los 8 subsistemas analizados, en el caso particular del año 2012, dos subsistemas del bachillerato tecnológico son los que mejor desempeño en la prueba ENLACE matemáticas han logrado, estos son el CBTIS y CETIS, que son bachilleratos que forman estudiantes que tienen como opción estudiar una ingeniería o ciencias exactas.

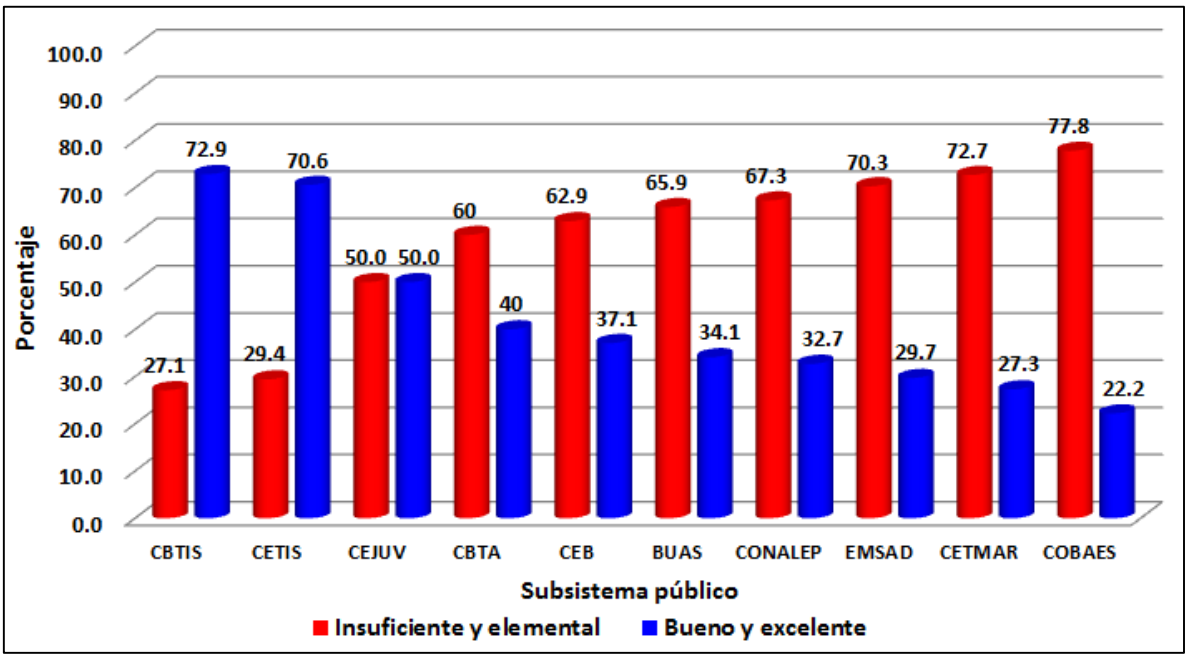


Figura 2. Porcentajes de alumnos de los subsistemas públicos de Sinaloa por nivel de desempeño en la prueba ENLACE matemáticas 2012.

Con base a esta problemática, la Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP) de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), entre sus propuestas de mejora de los resultados en ENLACE matemáticas, realizó el presente autoanálisis de los reactivos aplicados del 2008 al 2012, para conocer su comportamiento en las cinco aplicaciones de la prueba.

En el caso de los reactivos con un porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50%, queremos detectar los que son recurrentes en las cinco aplicaciones. Además, de aplicar a los docentes de matemáticas del BUAS, la prueba ENLACE 2012 y contrastar los resultados con los de los estudiantes, y así, detectar las debilidades y fortalezas de ambos actores con respecto a ésta prueba.

Y a partir de los resultados del autoanálisis, hacer propuestas de mejora pertinentes a la problemática expuesta.

SUSTENTACIÓN

Con base en los resultados que la prueba PISA (*Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*) de la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*), en los últimos años, se han detectado problemas de habilidades en los aprendizajes de Matemáticas y Español, principalmente.

Ante esta situación el gobierno federal de México, la SEP a través del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) implementa la prueba ENLACE a partir del 2008 y hasta el momento en el bachillerato. Así, para evaluar el rendimiento o logro académico de los estudiantes al egresar del bachillerato seguirá siendo la prueba ENLACE. Y los resultados nacionales de dichos exámenes son bastante deficientes en prácticamente todas las entidades del país (SEP, 2013).

Por lo que resulta necesario buscar las estrategias adecuadas para posibilitar el cubrir al menos dos propósitos adicionales a la reforma del bachillerato: uno, relacionado a revisar y mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje para posibilitar mayor adherencia a conocimientos, habilidades y destrezas matemáticas en los alumnos y con ellos incrementar los niveles de dominio de la matemática para asegurar el incremento en los porcentajes en las categorías de Bueno y Excelente en la prueba ENLACE. Y dos, buscar las estrategias y mecanismos para hacer congruentes los niveles de conocimiento, dominio, y temáticas que aborda ENLACE con las competencias disciplinares temáticas que se abordan en el Bachillerato (Reyes Carretero, 2012).

La prueba ENLACE, está en mejora constante, por lo que en la tabla 1 mostramos los cambios en las características de los perfiles del 2008 al 2013.

Tabla 1
Características de los perfiles de la prueba ENLACE del bachillerato.

Matemáticas: 2008 al 2010	Matemáticas: 2011 al 2013
Evalúa *habilidades básicas*.	Evalúa *indicios de competencias en el campo disciplinar de matemática.*
Se evalúa basado en contenidos y en procesos.	Se evalúa basado en contenidos y en procesos.
En la habilidad matemática se evalúan cuatro contenidos: *cantidad, espacio y forma, cambios y relaciones,* y *matemáticas básicas*. Y con tres procesos: *reproducción, conexión* y *reflexión.*	En la habilidad matemática se evalúan tres contenidos: *cantidad, espacio y forma, cambios y relaciones*. Y con tres procesos: *reproducción, conexión* y *reflexión*.

El diseño de la prueba ENLACE, a partir del 2011 se centra únicamente en la medición de **"***indicios"* de las competencias disciplinares básicas susceptibles de evaluarse con reactivos de opción múltiple en una aplicación censal (Vidal Uribe & et al., 2013).

Las competencias disciplinares seleccionadas del Marco Curricular Común (MCC) del área de matemáticas que se evalúan a través de indicadores en la prueba ENLACE son:

- Interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales.
- Resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques.
- Interpreta los datos obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales.
- Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o aproximar su comportamiento.
- Cuantifica y representa matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean.
- Lee tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.

Como es una prueba de bajo impacto, ENLACE no permite extraer conclusiones acerca de la Educación Media Superior (EMS), en los subsistemas, las escuelas o el desempeño de las entidades federativas o universidades. El diseño y los propósitos de la prueba se limitan a la emisión de un diagnóstico para el sustentante de fortalezas y debilidades en el desarrollo de competencias básicas relacionadas con las matemáticas. Las decisiones que se tomen a partir de los resultados deben considerar cuidadosamente el contexto de la evaluación y las condiciones de cada escuela. Es por ello, que en este autoanálisis, entre lo que se pretende está el conocer las debilidades y fortalezas de docentes y estudiantes respecto de la prueba.

Las debilidades y fortalezas de los estudiantes que han sustentado la prueba ENLACE del 2008 al 2012, las podemos observar en la dirección http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/, en el caso de los docentes, se obtendrán a partir del contraste de sus resultados en la prueba ENLACE 2012, con los obtenidos por los estudiantes que sustentaron la misma prueba. En este sentido, a los docentes se les aplica la prueba ENLACE 2012 en línea, bajo las mismas condiciones en las que se les aplica a los estudiantes.

Para determinar los reactivos recurrentes en las cinco aplicaciones, de entre los que tienen un porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50%, se descargó y concentró los porcentajes de respuesta correcta obtenidos en cada reactivo de cada turno de cada unidad académica del BUAS, en una base de datos de Excel para una mejor exploración. Para hacer coincidir la numeración de los reactivos de una prueba a otra, consideramos necesario renumerarlos, a partir de lo que evalúa el reactivo.

Y por último, el análisis de estos reactivos, nos permitirá visualizar, en que medida éste porcentaje ha disminuido del 2008 al 2012.

RESULTADOS O APORTACIONES

Cruce de reactivos

A partir del cruce de reactivos del 2008 al 2012 (ver figura 3 a la figura 6), determinamos que los reactivos recurrentes en las cinco aplicaciones de ENLACE, con un porcentaje de repuesta incorrecta igual o mayor al 50%, son: el 2, 3, 6, 26, 34, 51, 52, 54, 57 y 75.

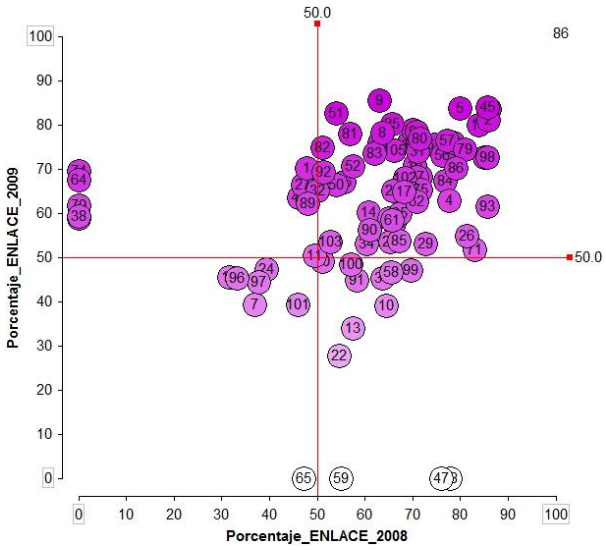


Figura 3. Cruce de porcentajes de respuestas incorrectas de los reactivos de la prueba ENLACE matemáticas 2008 y ENLACE matemáticas 2009.

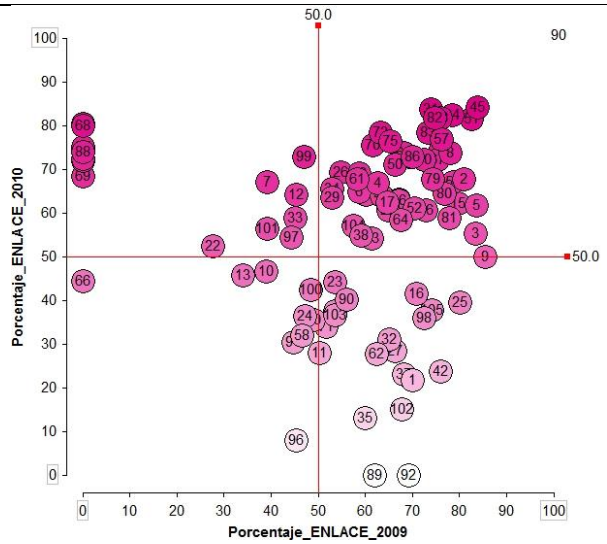


Figura 4. Cruce de porcentajes de respuestas incorrectas de los reactivos de la prueba ENLACE matemáticas 2009 y ENLACE matemáticas 2010.

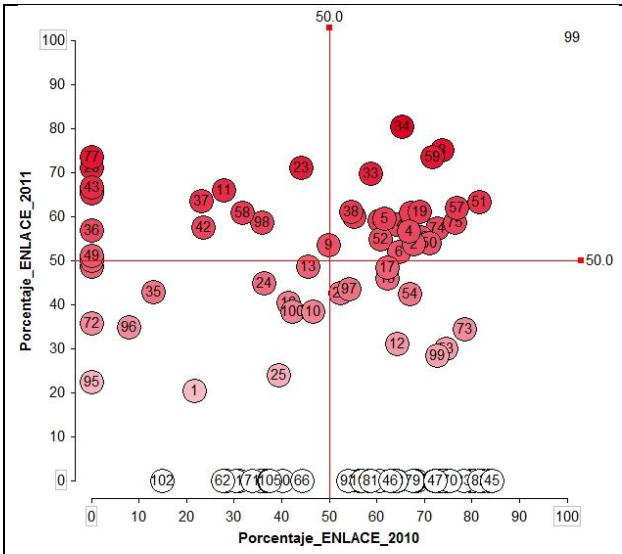


Figura 5. Cruce de porcentajes de respuestas incorrectas de los reactivos de la prueba ENLACE matemáticas 2010 y ENLACE matemáticas 2011.

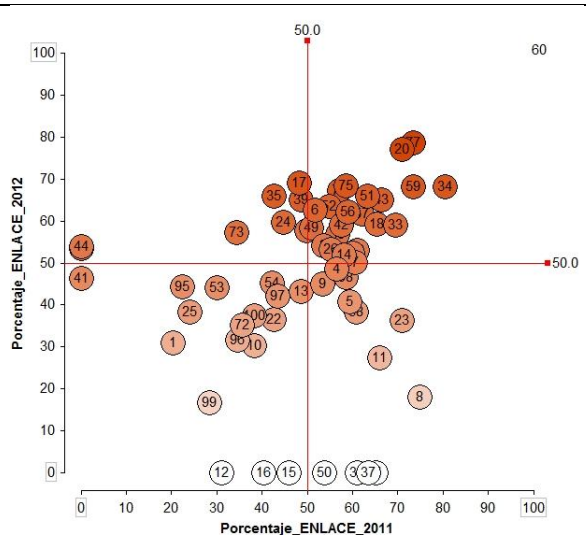


Figura 6. Cruce de porcentajes de respuestas incorrectas de los reactivos de la prueba ENLACE matemáticas 2011 y ENLACE matemáticas 2012.

A partir de las gráficas de cruce de resultados de las pruebas ENLACE, detectamos 10 reactivos de alto grado de dificultad para los estudiantes. Estos reactivos se muestran de la figura 7 a la figura 16, clasificados por asignatura de acuerdo al currículo del BUAS.

Reactivo 2

Indicador de evaluación: Calcular el resultado de una suma o resta de fracciones en su forma más simple.

¿Cuál es el resultado de la siguiente operación? $\frac{2}{3}-\frac{1}{2}+\frac{2}{4}$

A) $\frac{1}{3}$

B) $\frac{2}{3}$

C) $\frac{4}{3}$

D) $\frac{5}{3}$

Figura 7. Reactivo de matemáticas I, con porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENALCE.

Reactivo 3

Indicador de evaluación: Calcular el resultado de una multiplicación de fracciones en su forma más simple.

¿Cuál es el resultado de la siguiente operación? $\left(\frac{33}{21}\right)\left(\frac{2}{3}\right)\left(\frac{1}{2}\right)$

A) $\frac{11}{21}$

B) $\frac{28}{33}$

C) $\frac{33}{28}$

D) $\frac{18}{13}$

Figura 8. Reactivo de matemáticas I, con porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENLACE.

Reactivo 6

Indicador de evaluación: Identificar un número real que se encuentra dentro de un intervalo.

¿Cuál número es mayor que $-\frac{2}{3}$ y menor que 1.29?

A) -1.25

B) - 0.75

C) $\frac{5}{4}$

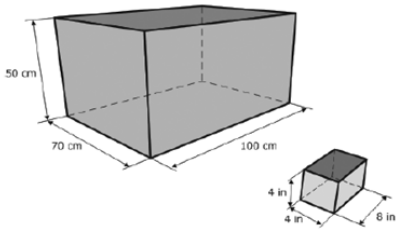
D) $\frac{3}{2}$

Figura 9. Reactivo de matemáticas I, con porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENLACE.

Reactivo 26

Indicador de evaluación: Calcular el número máximo de paralelepípedos iguales entre sí y de menor dimensión que quepan dentro de otro paralelepípedo representado de forma gráfica.

En un contenedor se van a acomodar paquetes de queso para su distribución. Las dimensiones del contenedor y de los paquetes se muestran en la siguiente figura.



¿Cuántos paquetes de queso se pueden transportar como máximo en cada caja? Considere 1 in = 2.5 cm.

A) 175

B) 420

C) 1,020

D) 2,448

Figura 10. Reactivo de matemáticas I, con porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENLACE.

Los reactivos 2 y 3, corresponden a las operaciones básicas de la aritmética, este es un problema recurrente que se da desde el nivel básico al nivel superior. Además, es un problema de muchos años que no hemos podido erradicar. En el caso de los reactivos 51, 52, 56 y 57, hemos detectado que los profesores no ven estos temas, para darle prioridad a la trigonometría. Así como estos, hay otros casos muy recurrentes en el bachillerato.

Reactivo 34

Indicador de evaluación: Resolver un problema de la vida cotidiana que implique generar y resolver una ecuación cuadrática de la forma $ax^2+bx+c=0$.

Un grupo de alumnos de bachillerato compra en $900 una licencia de software. Si se incorporan 5 alumnos más al grupo y se paga la misma cantidad por la licencia, la aportación de cada uno se reduce $9. ¿Cuántos alumnos había originalmente en el grupo?

A) 20

B) 25

C) 36

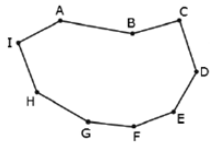
D) 45

Figura 11. Reactivo de matemáticas II, con porcentaje de respuesta incorrecta

Reactivo 51

Indicador de evaluación: Determinar el número de rectas notables de un polígono después de sufrir un cambio.

Si se hace un corte recto por los puntos B y E de la siguiente Figura, ¿cuántas diagonales tiene la Figura resultante con mayor número de vértices?



A) 4

B) 6

C) 14

D) 28

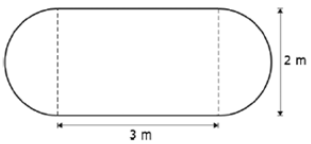
Figura 12. Reactivo de matemáticas III, con porcentaje de respuesta incorrecta

igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENLACE.

Reactivo 52

Indicador de evaluación: Calcular el área de una composición geométrica plana.

La señora Eva tiene una mesa con la forma y dimensiones mostradas en la figura:



Para que se conserve mejor va a colocarle un recubrimiento de vidrio en la superficie, ¿qué cantidad de vidrio, en metros cuadrados, usará para cubrir la mesa? Considere pi como 3.14.

A) 7.57
B) 9.14
C) 12.28
D) 18.56

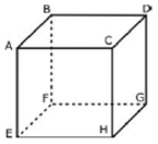
Figura 13. Reactivo de matemáticas III, con porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENLACE.

igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENLACE.

Reactivo 56

Indicador de evaluación: Determinar el número de caras o puntos notables después de un cambio en un poliedro.

El siguiente sólido se corta con un plano que pasa por los vértices B, C, F y H. ¿Cuántas caras tiene uno de los sólidos resultantes?



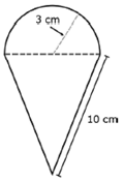
A) 3
B) 4
C) 5
D) 6

Figura 14. Reactivo de matemáticas III, con porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENLACE.

Reactivo 57

Indicador de evaluación: Calcular el perímetro de una composición geométrica.

Guadalupe desea elaborar adornos en forma de helado, como el que se muestra en la imagen.



Puesto que requiere ponerle listón alrededor, necesitó calcular la medida del contorno de la Figura y obtuvo _____ cm, considerando pi como 3.14.

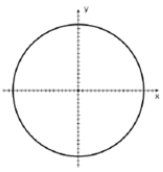
A) 24.71
B) 29.42
C) 35.42
D) 38.84

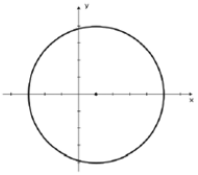
Figura 15. Reactivo de matemáticas III, con porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENLACE.

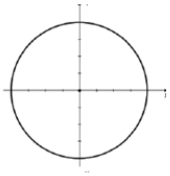
Reactivo 75

Indicador de evaluación: Identificar la gráfica que representa una ecuación cuadrática con dos variables.

¿Cuál de las siguientes gráficas corresponde con la ecuación $x^2 + y^2 = 16$?

A) 

C) 

B) 

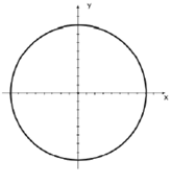
D) 

Figura 16. Reactivo de matemáticas IV, con porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50% en las cinco aplicaciones de ENLACE.

Análisis por asignatura

En el análisis de los reactivos por asignatura observamos que los reactivos con un porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50% de una año, disminuyen su porcentaje de respuesta incorrecta en la siguiente aplicación (ver figura 17 a la figura 21).

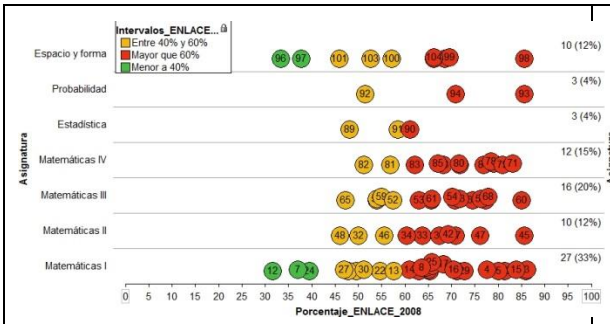


Figura 17. Porcentajes de respuestas incorrectas por asignatura, de los reactivos de la prueba ENLACE matemáticas 2008, BUAS.

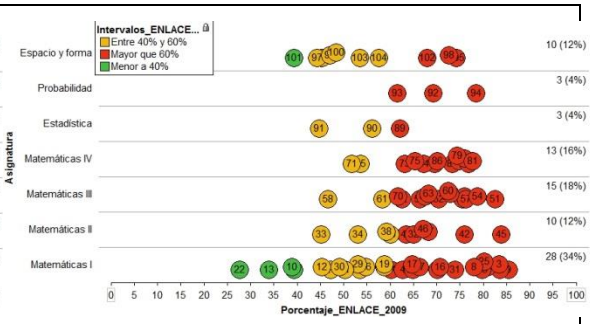


Figura 18. Porcentajes de respuestas incorrectas por asignatura, de los reactivos de la prueba ENLACE matemáticas 2009, BUAS.

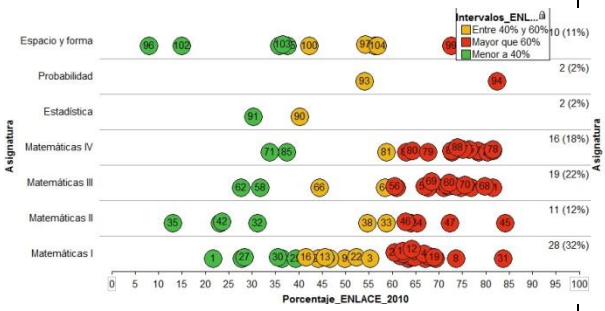


Figura 19. Porcentajes de respuestas incorrectas por asignatura, de los reactivos de la prueba ENLACE matemáticas 2010, BUAS.

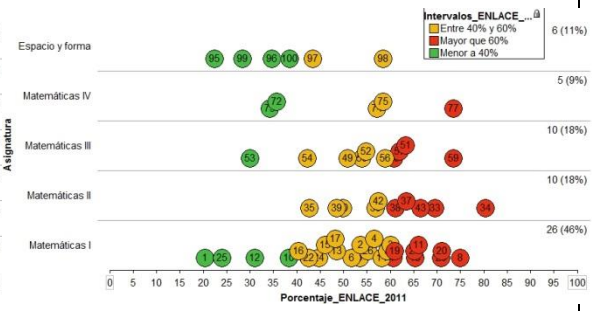


Figura 20. Porcentajes de respuestas incorrectas por asignatura, de los reactivos de la prueba ENLACE matemáticas 2011, BUAS.

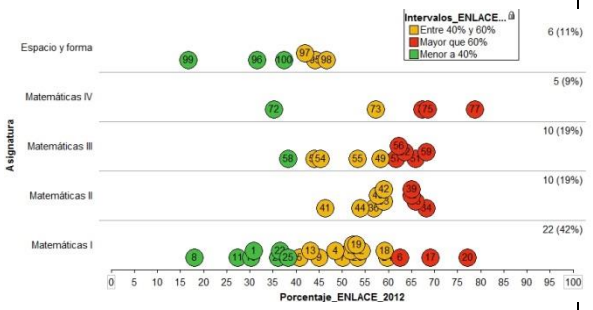


Figura 21. Porcentajes de respuestas incorrectas por asignatura, de los reactivos de la prueba ENLACE matemáticas 2012, BUAS.

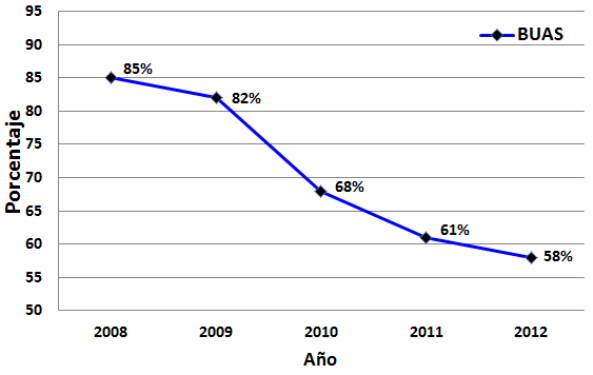


Figura 22. Porcentajes de reactivos con respuesta incorrecta mayor o igual al 50% del BUAS en las pruebas ENLACE 2008-2012.

Esta disminución de reactivos con un porcentaje de respuesta incorrecta igual o mayor al 50%, la vemos reflejada en la figura 22. Observamos del 2008 al 2012,

una disminución del 27%. Esta es una mejora, pero no es suficiente.

En aras de conocer las debilidades y fortalezas de los estudiantes y docentes, contrastamos los resultados de ambos (ver figura 23), es decir, los resultados obtenidos por los docentes, por estudiantes de tercer grado que sustentaron la prueba ENLACE 2012 como entrenamiento para la prueba ENLACE 2013 y por los estudiantes que sustentaron la prueba ENLACE 2012. Los tres grupos resolvieron la prueba ENLACE 2012, en el caso de los dos primeros (docentes y alumnos que cursaron tercer grado en el periodo 2012-2013) aplicado de manera interna por el BUAS y al tercero (alumnos que cursaron tercer grado en el periodo 2011-2012) por la SEP.

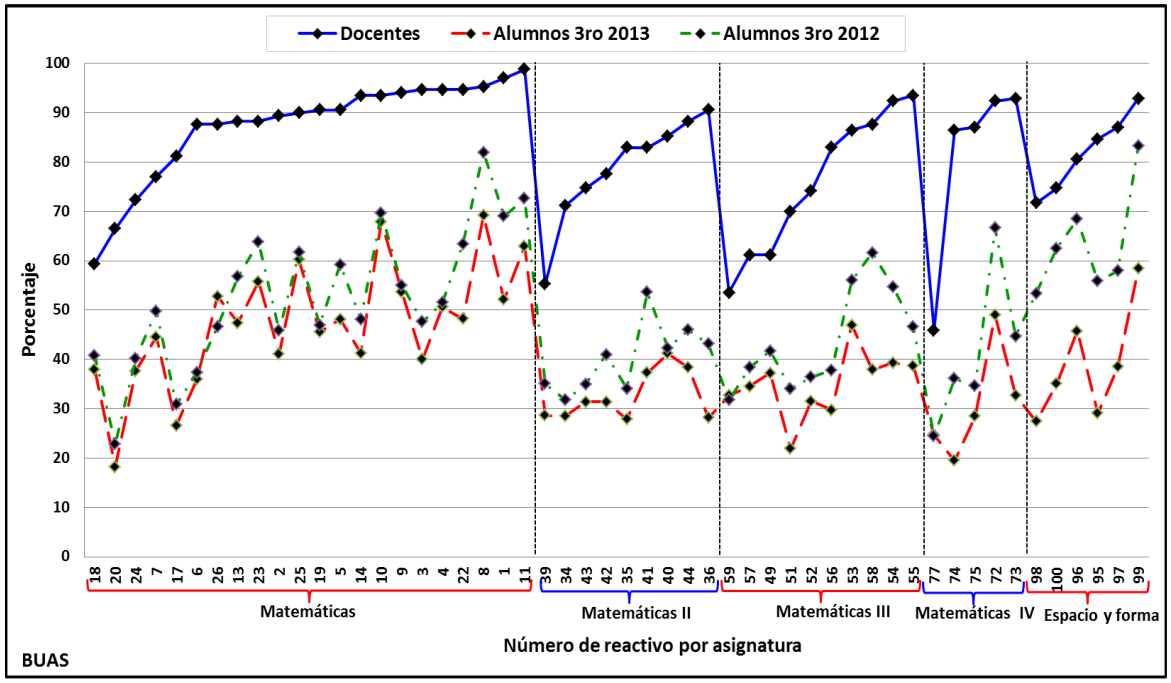


Figura 23. Porcentajes de respuestas correctas de docentes de matemáticas, alumnos 3ro del periodo 2012-2013 y alumnos 3ro del periodo 2011-2012 del BUAS, en la prueba ENLACE 2012, ordenados de lo más a lo menos complejo de acuerdo a los resultados de los docentes por asignatura.

Del contraste de los resultados entre docentes y estudiantes, podemos decir de manera general, que las fortalezas de los docentes, son las fortalezas de los estudiantes, lo mismo con las debilidades de ambos. Considerando como debilidad en los docentes, el caso de los reactivos con un porcentaje de respuesta correcta menor al 80%, y para los estudiantes, el caso de los reactivos con un porcentaje de respuesta correcta menor al 60%. La lista de debilidades es larga, por lo que no la incluimos.

A manera de reflexión, en el examen que aplica el docente en el aula, se evalúan planteamientos, modelación, aplicación de algoritmos, escritura correcta del

lenguaje matemático, razonamientos, demostraciones, conceptos, entre otras cosas. En ENLACE, las estrategias del juego cambian, aquí el estudiante aplica de todas las herramientas adquiridas a lo largo de su formación académica, la que de manera más eficiente le permita resolver cada reactivo, y no necesariamente tiene que utilizar herramientas muy sofisticadas, a lo mejor con simple aritmética y una habilidad bien desarrollada para la resolución de problemas es suficiente. A lo que queremos llegar, es que hay una gran diferencia en las estrategias para resolver el examen diseñado por los docentes y para resolver la prueba ENLACE.

Sugerencias y recomendaciones

Los sustentantes de las 5 aplicaciones de la prueba ENLACE matemáticas del BUAS, se han enfrentado a reactivos que tienen para ellos un índice de dificultad elevado, su incidencia implica reforzar más los contenidos relacionados con estos reactivos, o realizar una exploración para saber si estos temas son abordados en clase y a que profundidad.

Así como, hacer énfasis en la comprensión de conceptos matemáticos y resolución de problemas, y no enfocarse solo al desarrollo de algoritmos. Manejar diferentes representaciones de un mismo objeto matemático (Duval, 1999), pasar de una representación a otra, como es el caso de las fracciones, ecuaciones, funciones entre otros objetos matemáticos. Promover ejercicios de cálculo mental, es decir, hacer menos dependientes a los estudiantes de la tecnología para cálculos sencillos y enfatizar su uso en situaciones complejas.

Además, dar seguimiento a los estudiantes de cada grado, aplicándoles los reactivos de ENLACE correspondientes al grado que cursan. Aprovechando que se cuenta con el examen en línea, en el BUAS. Esto nos permite tener información de los resultados en tiempo real, y con la bondad de que como docentes del BUAS, podemos acceder a los resultados de cada grupo, una vez aplicada la prueba por su respectiva unidad académica.

Y no podemos pasar desapercibidos a los estudiantes que fungen como asesores pares, que apoyan a sus compañeros en el reforzamiento de sus debilidades en ciertos contenidos.

En el caso de los docentes, sugerimos implementar una serie de diplomados que vengan a resarcir las deficiencias disciplinares, didácticas y pedagógicas. Así como talleres de formación, particularmente en el uso de estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Además, de la adquisición de la bibliografía pertinente para la formación del profesorado. Esperamos que este proyecto de resultados a corto plazo, para lo que necesitamos del compromiso de todos los actores involucrados en el BUAS.

Hay investigaciones que detectan problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, que pueden contribuir en la mejora de este proceso. Pero la realidad es que la mayoría de los docentes enseñamos repitiendo el patrón de quienes fueron nuestros profesores. Aunado a esto, está el que los docentes no contamos con bibliografía apropiada de didáctica de la matemática, de estrategias de aprendizaje, acceso a revistas de investigación de educación matemática, entre otra bibliografía especializada. Por lo general, consultamos libros de contenidos.

Observamos mejoras en la evolución de los resultados, sin embargo, falta mucho por hacer en el BUAS. Esto es solo el inicio, entre las propuestas de la DGEP para la mejora de los resultados de ENLACE en el BUAS.

Estas son las contribuciones de los autores, en el comienzo del autoanálisis de los resultados de ENLACE en el BUAS, esperamos sean de utilidad para todos los actores involucrados en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales.* (M. Vega Restrepo, Trad.) Cali, Colombia.: Artes Gráficas Univalle.

Reyes Carretero, R. (2012). ¿Hacia dónde reorientar el Currículum Matemático del Bachillerato? Realidades y retos. En C. y. Dolores Flores, *¿Hacia dónde reorientar el Currículum de Matemáticas del Bachillerato?* (págs. 195-213). México, D. F.: Plaza y Valdés Editores.

SEP (2013). *Educación Media Superior: ENLACE*. Recuperado el 26 de 05 de 2013, de http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/

Thomas, E. J., Brunsting, J. R., & Warrick, P. L. (2010). *Styles and Strategies for Teaching High School Mathematics: 21 Techniques for Differentiating Instruction and Assessment.* Thousand Oaks, California, Estados Unidos: Corwin.

Vidal Uribe, R., & et al. (2013). Manual para Docentes y Directivos: ENLACE media superior 2013. (CENEVAL, Ed.) México. Obtenido de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2013/Manual_Docente_ENLACEMS_2013.pdf

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA PARTICIPATIVA: EL CASO DE LA PREPARATORIA #1 DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

Iris Haydeé Larios Hijar
María del Refugio Navarro Hernández
Julio Cesar Rivera García

INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva histórica, la preocupación por el control de la calidad tuvo su origen en el mundo empresarial y de manera posterior en la educación, con mayor énfasis en los años noventas. Así lo menciona Martinic (2008), "en los 90 surge un nuevo acento en las políticas educativas…están centradas en la escuela y calidad en la educación".

La búsqueda de la equidad y el mejoramiento de la calidad de la educación son los temas más recurrentes en la formulación de las políticas educativas, por lo que se han generado algunas encaminadas para contribuir al logro de esta, tal es el caso de la evaluación al desempeño docente, la cual adquiere una relevancia singular, pues el docente es uno de los artífices del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende de los esfuerzos, cambios y reformas; en este sentido se han diseñado políticas nacionales e internacionales con el fin de regular y evaluar su actuación.

En el Plan Nacional de Desarrollo en su versión 2013-2018 (meta 3; objetivo 3.1; estrategia 3.1.1) especifica la siguiente política "Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico" para esta estrategia considera como línea de acción "Mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico docente", Por su parte la Ley General de Educación en la sección 4; artículos 29,30 y 31 mencionan la necesidad de realizar evaluaciones. En ella se considera que las evaluaciones deben ser realizadas por las autoridades educativas, así también deben ser sistemáticas y permanentes.

De la misma forma en el Programa Sectorial de Desarrollo en su versión 2007-2012 en el objetivo 1; apartado 1.8 incluye elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejor en su nivel de logros educativos y cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Por lo tanto es

necesario *"establecer herramientas que proporcionen información sobre el desempeño del personal docente en las distintas modalidades y que les permitan identificar sus áreas de oportunidad".*

El reglamento interno de la Secretaria de Educación Pública (SEP) de manera específica contempla para la Dirección General de Bachillerato "proponer programas y políticas para elevar la calidad de los servicios que se prestan en las instituciones educativas del nivel bachillerato" entre ellas se contempla la evaluación.

En relación a la evaluación docente la SEP presenta un documento que se denomina "LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DOCENTE (evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias) el cual refiere que todos los docentes de los planteles incorporados a la Dirección Generan de Bachilleratos son susceptibles de ser evaluados, y describe la función, el objeto y los criterios de la evaluación; así como la responsabilidad de los docentes en su proceso de autoevaluación.

SUSTENTACIÓN

El desempeño docente en la RIEMS

En el año 2003 el sistema de Educación Media Superior en México, inició un proceso de Reforma General del Bachillerato; el proyecto se articuló en principio con algunas instituciones piloto y posteriormente (2004) se instrumentó en todo el sistema educativo.

Esta reforma tan esperada, surge en principio, para dar solución a una vieja problemática que era atender las cuestiones de incompatibilidad de los planes de estudio que se ofertan en los diferentes tipos de planteles; pues aun cuando entre las instituciones de este nivel, los objetivos pueden ser semejantes los planes son distintos, y la movilidad de estudiantes es complicada, entonces, cuando se requiere un cambio de escuela, en la mayoría de los casos los estudiantes tienen que partir de cero por la incompatibilidad de los planes y programas, por lo que los estudiantes se desalientan y una gran cantidad optan por no continuar los estudios; impactando lo anterior de manera negativa al sistema, pero sobre todo en la futura calidad de vida de estos estudiantes. Así pues, con esta reforma se pretende atender esa falta de articulación entre los subsistemas.

Esta necesidad de lograr la integración de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), fue en principio lo que dio vida a esta reforma, pero también, aceptando los retos que la sociedad actual le demanda como son: cobertura, equidad y calidad;

todo ello, sin descuidar la formación integral de carácter humanista, a través de una educación centrada en el aprendizaje, en el estudiante y en la labor docente.

Para dar respuesta a las demandas actuales se propone un enfoque basado en competencias, y en este sentido, precisar el perfil de los docentes constituye un elemento fundamental de dicha reforma. Al docente se le atribuyen una serie de características que requieren poseer y quienes se suponen, contarán con una amplia oferta de actualización que les permita dominar el enfoque por competencias. Las competencias docentes planteadas en dicha reforma siguen la misma estructura que el perfil del egresado, seleccionando ocho competencias para expresar el perfil docente:

Cuadro 1 Competencias Docentes de la RIEMS

1	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
2	Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
3	Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios
4	Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional
5	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
6	Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
7	Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los Estudiantes
8	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional

La reforma no deja claro el “cómo”, pero si él “quien” y en este sentido, el programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS) es el encargado de la actualización y capacitación con el propósito de construir el perfil deseable del docente de la Educación Media Superior, que puede ser por dos vías: la formación (apoyos para la titulación o posgrados) y la actualización.

En apoyo a la reforma y para que los docentes pudieran trabajar en el nuevo modelo se diseña el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, el cual consta de tres módulos: i) Análisis de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, ii) el desarrollo de competencias y iii) la gestión institucional para directivos y docentes.

En una primera aproximación y en una búsqueda informal de respuesta a la pregunta, de cómo evalúan el desempeño de los docentes de los bachilleratos; se consideró a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) como objeto de indagación toda vez que cuenta con un sistema de bachillerato y que además se involucró en este proceso de reforma: por lo que se les preguntó a las autoridades

administrativas (Director, Subdirector y Secretario Académico), encargadas de tal proceso y al respecto mencionaron: *la evaluación al desempeño de los docente de las preparatorias dependientes de la UAN se basa de una guía, en donde cada director o subdirector anota si los docentes entregaron su planeación mensual, eso es todo, en eso consiste la evaluación del desempeño docente*.

Se asume que para el logro del éxito de la RIEMS la función docente es un asunto medular, pues es considerado eje del proceso educativo, de ahí la preocupación por contar con docentes congruentes con las exigencias actuales en su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación; sin embargo, la docencia ha presentado una serie de dificultades desde la concepción misma: vocación, arte o profesión; así como en las funciones a desempeñar, y por lo tanto en la forma de evaluarlo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Evaluar el desempeño docente no es tarea que resulte fácil, pues si bien, se habla de una cultura de la evaluación, esta ha sido poco entendida, por lo que se le asocia más a la tendencia represiva y de control que, a la formativa y de realimentación para la mejora del mismo desempeño; hecho que no ha permitido una mejora sustancial en la calidad de la educación (Díaz Barriga A., Barrón y Díaz, F. 2008; Rueda, 2006). El problema radica en que la evaluación de manera general es realizada por agentes externos, sin considerar la opinión de los involucrados, en este sentido Arbesú, 2004; Gilio (2000) Loredo y Grijalva, (2000) comentan “el docente no ha sido, en la mayoría de los casos, un participe activo en el proceso de evaluación de su desempeño”. Por lo tanto, se ve a la evaluación como algo ajeno, por lo que pareciera existir una tendencia natural a resistirse a ser evaluado.

Lo anterior da cuenta de la necesidad de realizar la evaluación del desempeño de los docentes desde una perspectiva participativa, es decir tomar en cuenta la opinión de los involucrados en el proceso.

La mayoría de las evaluaciones que hasta ahora se han realizado, se basan en la aplicación de un cuestionario de opinión de los estudiantes sobre la efectividad de los docentes en el aula o por agentes externos al proceso, al respecto Ordoñez y otros (1996) plantean que la evaluación solo puede incidir en la transformación de la educación si se realiza con la participación de los directos involucrados. Indudablemente si los docentes sienten que se pone en peligro su seguridad laboral seguirán mostrando resistencia a ser evaluados.

Así pues, resulta pertinente plantear una estrategia en la cual la evaluación sea para los docentes y no en contra de ellos, como lo menciona Rizo (2005) “una evaluación de desempeño se hace con los profesores y no contra ellos.

Frente a esta situación surgen algunas interrogantes, para quienes realizan la función de evaluación del desempeño docente ¿Cómo conciben la evaluación? ¿Para ellos qué abarca el desempeño de un docente?, ¿La evaluación del desempeño docente de un profesor universitario y de un profesor de bachillerato incorporado a la universidad sería similar o distinta?, ¿En qué estaría la diferencia?, ¿Con qué finalidades se realizaría tal evaluación?, ¿Qué dimensiones, rasgos o atributos requieren ser incorporados en un instrumento orientado a la evaluación del desempeño de los docentes del nivel de educación media superior o bachillerato?, ¿Con qué finalidades académicas se realizaría? En concreto la gran pregunta de investigación que aquí se pretende responder es:

Pregunta de investigación

¿Cómo evaluar el desempeño de los docentes de la Preparatoria #1 de la Universidad Autónoma de Nayarit?

PROPUESTA:

Diseñar un instrumento de evaluación del desempeño docente desde una perspectiva participativa

El modelo de evaluación con el cual se pretende abordar la presente propuesta es desde la lógica de la investigación cualitativa, pues busca involucrar a los docentes en el diseño de un instrumento con el cual sea posible la retroalimentación para la mejora de su desempeño.

El diseño del instrumento se realiza a partir de la percepción, visión y experiencia docente, y a partir de ello se construye el concepto de evaluación del desempeño docente y se determinan los elementos a considerar para realización de una propuesta de evaluación.

Técnicas e instrumentos: Cuestionario

Dentro de las técnicas que pueden ser útiles para los fines de la propuesta se encuentra el cuestionario por lo que se diseñó un cuestionario de opinión dirigido a los docentes, el cual tiene como objetivo recoger el sentir de los docentes respecto

a su quehacer y ser docente, con el fin de que, a partir de la opinión de estos, se diseñe la propuesta de evaluación.

El cuestionario consta de 7 apartados, con un total de 75 ítems; los cuales se encuentran diseñados y clasificados de la siguiente forma:

Cuadro No. 2 Dimensiones de la evaluación

	Categoría	Descripción	Número de preguntas
1	Datos de identificación	En él se incluye el nombre del docente, Nombramiento, categoría, Nivel y sexo	N/A
2	Planeación	En ella se incluyen algunas dimensiones que permiten reconocer los antecedentes para llevar a cabo la labor académica	12
3	Ambiente de aprendizaje	Se consideran los aspectos que maneja el docente dentro de aula, principalmente con relación a sus estudiantes	11
4	Estrategias de exposición y conducción de clase	Las habilidades y características técnicas del docente	7
5	Estrategias Instruccionales Formativas	Incluye las acciones, habilidades, o características del docente con relación a la enseñanza aprendizaje de una materia en especial	25
6	Impacto	Incluye algunas dimensiones que dan la oportunidad de evaluar los resultados o productos generados por el docente	18
7	Preguntas opcionales	Solicita la opinión en torno a los medios y mecanismos para poner en marcha el proceso de evaluación	2

Con la información obtenida de la aplicación de los cuestionarios, en un segundo momento, se diseñará el instrumento de evaluación y en un tercer momento el instrumento será evaluado y retroalimentado por los mismos docentes.

RESULTADOS O APORTACIONES

A manera de cierre preliminar

La evaluación al desempeño docente se considera que es un proceso cuya finalidad es emitir juicios de valor sobre el cumplimiento y la calidad de las responsabilidades docentes. Dicho proceso incluye la participación activa de los docentes quienes serán los principales beneficiarios.

El enfoque en el que se encuentra centrada la presente propuesta será el de Robert Stake, quien considera que en la evaluación se debe dar respuesta a las

preocupaciones de las personas interesadas en el proceso. Se coincide pues con Stake en cuanto a que el argumento más importante de la colaboración de los involucrados es el que la participación puede ser el mejor modo de tener una mayor y mejor comprensión de lo que se evalúa.

De los instrumentos que se han mencionado se puede decir que el primer instrumento ya se encuentra diseñado para su aprobación y el segundo será producto del resultado del primero.

BIBLIOGRAFÍA

Arbesú, 2004; Gilio (2000) Loredo y Grijalva, 2000. En Garduño García J. (2005). El avance de la Evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE (pp.1275-1283).

Díaz-Barriga, Á. (2011), "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126

Martinic, S. UNESCO (2008), *Reflexiones en torno a la Evaluación de la Calidad Educativa 2008.* . En América Latina y el Caribe. Santiago de Chile; Septiembre, 2008

ORDOÑEZ, C. y otros. (1996). *Propuesta de organización del Sistema de Selección para Ingreso a la Carrera Docente*. ICFES. Santafé de Bogotá. Colombia

Gob. Federal (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*.Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.

Rizo Héctor (2005). Evaluación del Desempeño Docente. Tensiones y Tendencias. En PRELAC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2005). Protagonismo Docente en el cambio Educativo (pp. 31-193).

Rueda, M. (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. Colección Pensamiento Universitario. México: IISUE/UNAM

Stake, R. E. (2006) *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares.* Barcelona: Graó.

SEP. (s/a). *Lineamientos de evaluación docente. Evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias*

SEP. (s/a) Subsecretaría de Educación Media superior. Creación del Sistema Nacional del Bachillerato. www.sems.gob.mx/RIEMS/creacion_sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN MERCADOTECNIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

J. Arnulfo García Muñoz
Yuri Esmeralda Tapia Varela
Juan Gabriel Casillas Cueto

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Autónoma de Nayarit, por medio de la Secretaría de Docencia se evaluar el desempeño docente, la limitante de esta evaluación es que solamente le informan al docente de los resultados obtenidos, sin embargo, a la Dirección de la Unidad Académica no le informan ni le plantean estrategias para mejora la calidad del docente. Por lo entes expuesto se procedió a evaluar las competencias del docente, desde el interior de la Unidad Académica. Los resultados permitirán a la administración del programa diseñar estrategias que permitirán mejora la calidad del docente.

SUSTENTACIÓN

Desempeño docente

Para afrontar los retos del siglo XXI, “la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas” (Pozo y Monereo, 1999: 11). Esto implica que la capacidad de aprender a prender se sitúa en el centro de todos los proyecto educativo y que el foco de los procesos educativos debe cambiar en la dirección de formar personas que gestiones su propio aprendizaje, adopten una autonomía creciente y dispongan de herramientas intelectuales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Díaz y Hernández, 2010).

Al respecto Casanova (1998) argumentan que un alto o bajo rendimiento del alumno no puede proceder, exclusivamente, de un buen o mal trabajo del mismo, sino que es consecuencia del adecuado o inadecuado planteamiento organizativo y pedagógico. Derivado de lo anterior, cobra especial relevancia evaluar el proceso de enseñanza, pues una falla en éste tiene consecuencias directas sobre el proceso de aprendizaje. Uno de los actores clave y relevantes para la calidad del proceso

de enseñanza y aprendizaje son los docentes, es algo de lo cual hay no sólo consenso social, sino que cada vez es más sólida la evidencia empírica que lo confirma (Román y Murillo, 2008). Por lo tanto el desempeño docente es un factor importante en la evaluación de la calidad educativa. La evaluación del desempeño docente, la cual, al igual que los modelos educativos ha evolucionado, estos también han sufrido cambios sustanciales a lo largo de la historia, ya que estos varían en función de los objetivos de la educación (Jiménez et al, 2011).

Valdez (2000), afirma que la evaluación del desempeño docente es "una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente". La evaluación, quiérase o no, orienta la actividad educativa y determina el comportamiento de los sujetos, no sólo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser. La evaluación del desempeño docente debe concebirse, entonces, como un proceso, formativo y sumativo a la vez, de construcción de conocimientos a partir de los desempeños docentes reales, con el objetivo de provocar cambios en ellos, desde la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser del desempeño docente. Este tipo de evaluación está referida a la idoneidad, ética y pedagogía que requiere la prestación del servicio educativo, y tiene en cuenta los saberes, habilidades, actitudes y valores que se hacen evidentes en los contextos socioeconómicos del País.

Competencias

Díaz Barriga y Rigo (2000:79), indican que el concepto de competencia hace referencia a un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables:

> Se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas [...] desde la óptica de los promotores de la EBC,1la competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales.

[1] Desde la Educación Basada en Competencias se postula que "… una competencia es un saber hacer, una habilidad mental u observable que se demuestra con el desempeño eficiente" (Díaz y Rigo, 2000, pp. 83-84)

Tobón (2006:1) es explícito al señalar el análisis de la formación por competencias en la educación, teniendo como punto de referencia la gestión de calidad:

> [...] las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar [...] las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación.

En opinión de Villa y Poblete (2007) en el marco pedagógico se distinguen tres tipos de competencias genéricas o transversales:

- **Competencias instrumentales:** consideradas como los medios o herramientas para obtener un determinado fin.
- **Competencias interpersonales:** se refiere a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás.
- **Competencias sistémicas**: están relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver como se relaciona y conjugan las partes con un todo.
-

En la tabla 1 se ilustran las competencias instrumentales

Tabla 1. Cuadro de competencias instrumentales

Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento: analítico, sistemático, crítico, reflexivo, lógico, analógico, practico, colegiado, creativo y deliberativo.
	Metodológicas	Gestión del tiempo
		Resolución de problemas
		Toma de decisiones
		Orientación al aprendizaje (en el marco pedagógico, estrategias de aprendizaje)
		Planificación
	Tecnológicas	Uso de las TIC
		Utilización de base de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal
		Comunicación escrita
		Manejo de idioma extranjero

Fuente: Villa y Poblete (2007)

Competencias docentes:

Las competencias docentes se definen como el saber del profesor en el contexto de

la institución educativa en la cual desarrolla su labor; propiedades del docente que emergen frente al desarrollo del conjunto de actividades, y tareas mediante las cuales interactúa con sus estudiantes para que logren aprendizajes significativos y se formen como personas competentes dentro de los diferentes ámbitos laborales que cada uno de ellos elija (Díaz y Hernández, 2010).

Por su parte, Perrenoud (2002) puntualiza que las competencias son las capacidades que deben manejar los docentes del presente siglo para el ejercicio efectivo de su profesión. Este autor identifica las siguientes competencias:

1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3) Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
4) Manejo de las nuevas tecnologías.
5) Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6) Comunicarse y relacionarse con los alumnos.
7) Tutorar.
8) Evaluar.
9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Díaz y Hernández (2010) al igual que Cooper (1999), consideran que las competencias que deberá poseer un docente para ser considerado como “Buen docente”, son:

1) Conocimiento teórico y suficientemente profundo acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2) Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje u las relaciones humanas genuinas.
3) Dominio de los contenidos y de los materiales que enseña.
4) Control de estrategias de enseñanza que facilitan el aprendizaje del alumno y lo hacen motivante.
5) Conocimiento personal practico sobre la enseñanza.

Tipos de evaluación

Dentro de la evaluación por competencias cobra relevancia la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Casanova (1998), los agentes o sujetos evaluadores son aquellas personas, grupos

o instituciones que desempeñan la función evaluadora; dentro de esta clasificación se tienen tres tipos de evaluación conocidos como autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación.

En el caso de la **heteroevaluación**. Definida como la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc.; por lo tanto, se puede afirmar que ésta ocurre cuando una persona, grupo o institución, evalúa a otra persona, grupo o institución, o bien a sus productos (Casanova, 1998). Sin embargo, es muy importante enfatizar que, en la actualidad, la heteroevaluación no sólo debe realizarse del profesor al alumno, sino que también debe realizarse de los alumnos al profesor (Jiménez et al, 2011).

Metodología

Objetivo

Evaluar las competencias genéricas del docente del Programa Académico de Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Nayarit, desde la perspectiva del alumno.

Determinación de la muestra

Tabla 2. Datos generales de la investigación

Estudiante	Sexo	Programa Académico	Turno	Semestre	Docentes
610	Hombres (227) Mujeres (386)	Mercadotecnia	Matutino, Vespertino y Semiescolarizada (Mixto).	Segundo Cuarto Sexto Octavo	17

Instrumento

El instrumento que se utilizó para evaluar el desempeño docente, toma como punto de referencia las Competencias Genéricas, para ello se consideran trece reactivos, los cuales se orientan a las sub-competencias Metodológicas y Cognitivas.

RESULTADOS O APORTACIONES

Tabla 3. Pregunta durante la clase:

Pregunta durante la clase	Total muestra	
Categorías	Frec.	% s/ muestra
Nunca	16	2.65
Casi nunca	80	13.27
Algunas veces	291	48.26
Siempre	216	35.82
TOTAL	603	100

Como se observa en la tabla 3 el 35.82% de los alumnos opinan que los docentes siempre preguntan durante la clase, el 48.26% Pregunta Algunas Veces durante la clase y solamente el 2.65% comentan que nunca preguntan durante la clase. En la siguiente tabla se observan resultados específicos.

Tabla 4. Preguntan los docentes durante la clase.

Pregunta durante la clase	Docente 3		Docente 4		Docente 7		Docente 8		Docente 10		Docente 11		Docente 12		Docente 17	
Categorías	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra	Frecuencias	% s/ muestra
Nunca	2	6.9	1	2.44	2	4.76	1	2.78	1	2.56	4	10	3	9.38	1	2.5
Casi nunca	0	0	4	9.76	14	33.33	8	22.22	0	0	12	30	12	37.5	8	20
Algunas veces	15	51.72	19	46.34	19	45.24	20	55.56	24	61.54	14	35	11	34.38	24	60
Siempre	12	41.38	17	41.46	7	16.67	7	19.44	14	35.9	10	25	6	18.75	7	17.5
TOTAL	29	100	41	100	42	100	36	100	39	100	40	100	32	100	40	100

Específicamente se observa que el 10% de los estudiantes que tomo clase con el Docente 11 opina que nunca pregunta durante la clase, así mismo en el Docente 12, se observa que el 9.38% de alumnos que consideran que nunca pregunta durante la clase.

Tabla 5. Articula la teoría con la práctica:

Articula la teoría con la práctica	Total muestra		Número de docente							
			Docente 7		Docente 8		Docente 11		Docente 14	
Categorías	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra
Nunca	30	4.95	6	14.29	4	11.11	4	10.26	5	12.82
Casi nunca	56	9.24	9	21.43	5	13.89	5	12.82	0	0
Algunas veces	232	38.28	16	38.1	18	50	13	33.33	17	43.59
Siempre	288	47.52	11	26.19	9	25	17	43.59	17	43.59
TOTAL	606	100	42	100	36	100	39	100	39	100

En general los alumnos considera que solamente el 47.52% de los docentes articula la teoría con la práctica, y el 47.52% dicen que dicha articulación oscila de Casi Nunca a Algunas Veces. Otro punto a resaltar donde los estudiantes opinan que solamente el 4.95% de los Docente Nunca Articula la Teoría con la Practica. Pese a que el total haciende a doce docentes, los que presentan un mayor porcentaje

son, el Docente 7 con los resultados de mayor desarticulación, en donde 14.29% de los estudiantes considera que Nunca Articula la Teoría con la Práctica, y solamente el 64.29% considera que de Algunas Veces a Siempre logra hacer la articulación el docente.

Tabla 6. Cierra y concluye temas:

Cierra y concluye temas	Total muestra		Docente 4		Docente 7		Docente 11		Docente 12	
Categorías	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra
Nunca	6	1.01	1	2.5	3	7.32	1	2.63	1	3.23
Casi nunca	35	5.87	2	5	11	26.83	3	7.89	7	22.58
Algunas veces	191	32.05	13	32.5	18	43.9	12	31.58	12	38.71
Siempre	364	61.07	24	60	9	21.95	22	57.89	11	35.48
TOTAL	596	100	40	100	41	100	38	100	31	100

Desde una perspectiva general se observa que el 61.07% de los docentes Siempre Cierra y Concluye temas, mientras que el 32.05% solamente lo realizan Algunas Veces. Un punto a destacar es que los alumnos opinan que solamente el 1.01% de los docentes Nunca Cierra Ni Concluye los Temas. Específicamente se observa que cuatro docentes que tienen algún porcentaje de participación en el apartado de Nunca Cierran Ni concluyen Temas. Específicamente se observa que esta incidencia tiene mayor impacto en el Docente 7 el cual exhibe un 7.32% de alumnos que afirman que Nunca Cierra Ni Concluye Temas.

Tabla 7. Propicia la participación en clase:

Propicia la participación en clase	Total muestra		Número de docente									
			Docente 7		Docente 8		Docente 11		Docente 12		Docente 17	
Categorías	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra
Nunca	19	3.2	2	5	2	5.71	6	16.22	3	9.38	2	4.88
Casi nunca	60	10.12	14	35	7	20	9	24.32	12	37.5	4	9.76
Algunas veces	228	38.45	12	30	14	40	12	32.43	12	37.5	20	48.78
Siempre	286	48.23	12	30	12	34.29	10	27.03	5	15.63	15	36.59
TOTAL	593	100	40	100	35	100	37	100	32	100	41	100

Los alumnos consideran que el 48.23% de los docentes Siempre Propicia la Participación en Clase. Solamente el 13.22% de los docentes la propicia Casi Nunca o Nunca tal participación. Es importante destacar que el 16.22% de los alumnos opina que el Docente 11 Nunca Propicia la Participación en Clase, en el caso del Docente 12 solamente el 9.38% de los alumnos lo considera de esa forma.

Tabla 8. Explica claramente las actividades a realizar en el aula:

Explica claramente las actividades a realizar en el aula	Total muestra		Número de docente			
			Docente 8		Docente 11	
Categorías	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra
Nunca	17	2.87	4	11.11	6	15.79
Casi nunca	47	7.93	5	13.89	1	2.63
Algunas veces	225	37.94	14	38.89	13	34.21
Siempre	304	51.26	13	36.11	18	47.37
TOTAL	593	100	36	100	38	100

En la tabla 8, se puede observar que más del 50% de los docentes Siempre Explica Claramente las Actividades a Realizar en el Aula, se observa que solamente que el 2.87% de los docentes Nunca lo hace. En lo concerniente a este último punto se observa que, los docentes que presentan mayor frecuencia son: el Docente 11 con el 15.79% y el Docente 8 donde solamente el 11.11% de los alumnos dicen que Nunca Explica Claramente las Actividades a Realizar en el Aula.

Tabla 9 Vincula los contenidos de los cursos y las actividades de los mismos con el entorno laboral:

Vincula los contenidos de los cursos y las actividades de los mismos con el entorno laboral	Total muestra		Nombre del docente					
			Docente 7		Docente 14		Docente 17	
Categorías	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra
Nunca	11	1.87	2	5	5	12.82	2	5.41
Casi nunca	49	8.32	8	20	0	0	7	18.92
Algunas veces	257	43.63	18	45	23	58.97	23	62.16
Siempre	272	46.18	12	30	11	28.21	5	13.51
TOTAL	589	100	40	100	39	100	37	100

En general los alumnos consideran que el 98.13% de los docentes Vincula los contenidos de los cursos y las actividades de los mismos con el entorno laboral. Por otra parte se observa tres docentes donde un porcentaje de alumnos afirman que nunca realizan esta actividad, específicamente el Docente 14 con el 12.82%, el Docente 17 con el 5.41% y el Docente 7 con el 5% respectivamente.

Tabla 10. El nivel de profundidad que presenta el docente en cada uno de los temas presentados en clase es:

El nivel de profundidad que presenta el docente en cada uno de los temas presentados en clase es:	Total muestra		Nombre del docente													
			Docente 1		Docente 7		Docente 8		Docente 12		Docente 14		Docente 15		Docente 17	
Categorías	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra
Muy pobre	15	2.51	1	3.33	5	12.2	3	8.33	1	3.13	0	0	1	2.56	2	4.88
Pobre	70	11.71	2	6.67	14	34.15	11	30.56	9	28.13	5	12.82	8	20.51	8	19.51
Bueno	237	39.63	21	70	17	41.46	14	38.89	12	37.5	28	71.79	29	74.36	29	70.73
Muy bueno	244	40.8	6	20	5	12.2	8	22.22	10	31.25	6	15.38	1	2.56	2	4.88
TOTAL	598	100	30	100	41	100	36	100	32	100	39	100	39	100	41	100

En general el 80.43% de los estudiantes considera que el nivel de profundidad presentado por los docentes va de Bueno a Muy Bueno. Por otro lado el 46.35% de los alumnos considera que el nivel de profundidad presentado por el Docente 7 va de Muy Pobre a Pobre, en el caso del docente 8 solamente el 38.89% así lo considera; porcentaje similar presenta el Docente 12 con el 31.26%; en el caso del Docente 14 los alumnos lo califican solamente con el 12.82% como Pobre.

Tabla 11. Aclara conceptos y términos relacionados con la Unidad de Aprendizaje, por parte del docente es:

Aclara conceptos y términos relacionados con la Unidad de Aprendizaje	Total muestra		Número del docente					
			Docente 11		Docente 14		Docente 17	
Categorías	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra
Nunca	11	1.9	2	5.56	2	5.13	2	5
Casi nunca	39	6.72	2	5.56	0	0	3	7.5
Algunas veces	256	44.14	15	41.67	20	51.28	29	72.5
Siempre	274	47.24	17	47.22	17	43.59	6	15
TOTAL	580	100	36	100	39	100	40	100

En general los alumnos consideran que el 98.1% de los docentes aclara conceptos y términos relacionados con la unidad de aprendizaje en diferente grado. Otro de los puntos que sobresalen en esta tabla es que el 5.56% de los estudiantes consideran que el Docente 11 nunca aclara conceptos y términos relacionados con la unidad de aprendizaje, al igual que el Docente 14 y 17 con el 5.13% y 5% respectivamente.

Tabla 12. El dominio sobre la Unidad de Aprendizaje que presenta el docente en cada uno de los temas presentados en clase es:

Tiene dominio suficiente sobre la Unidad de Aprendizaje	Total muestra		Docente 14		Docente 17	
Categorías	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra	Frec	% s/ muestra
Nunca	8	1.4	3	7.89	2	5.13
Casi nunca	35	6.12	0	0	6	15.38
Algunas veces	209	36.54	22	57.89	23	58.97
Siempre	320	55.94	13	34.21	8	20.51
TOTAL	572	100	38	100	39	100

En general los alumnos consideran que el 98.6% de los docentes tiene dominio suficiente sobre la Unidad de Aprendizaje. Así mismo se observa que el Docente 14 no presenta tal dominio ya que el 7.89% de los alumnos que toma clase con el sostiene esta afirmación, en el caso del Docente 17 solamente el 5.13% de los alumnos lo considera de esa forma.

Conclusión y Discusión

En general se observa que pese a que la planta docente de mercadotecnia es relativamente joven, continúan utilizando el modelo de enseñanza que ellos recibieron en su procesos de su formación profesional, donde el profesor era la persona que siempre tenía la razón y no aceptaba cuestionamiento alguno, así mismo, espera que la atención de los alumnos este siempre dirigida hacia él, pese a ser el centro de atención, no existe un planeamiento didáctico al momento de impartir la clase, ni el vínculo que relacionaría el contenido de las Unidades de Aprendizaje con el entorno laboral, generando con ello una barrera que impide concluir los temas vistos en clases.

Con lo antes expuesto no se cuestiona el conocimiento teórico-práctico del docente, por lo contrario, se observa un área de oportunidad en la pedagogía, la cual le ayudará al docente a trasmitir el conocimiento a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión se observa no existe una profesionalización en el docente de la Licenciatura de Mercadotecnia, solo existen profesionistas impartiendo una clase.

BIBLIOGRAFÍA

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México: Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública.

Cooper, J. M. (1999). *Classroom teaching skill*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, Gerardo (2010). *Estrategias Docentes, para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ed. Mc Graw Hill, 3ª edición.

Díaz-Barriga, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias, en Valle M. A. *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104) México: Universidad Nacional Autónoma de México

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill. Tercera edición.

Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A. y Hernández Jaime, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 13. julio-diciembre. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num13/inves/Jimenez_modeloevaluacion.html. Consultado el 25 de junio de 2012.

Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Océano.

Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Román, M. y Murillo, J. (2008). La evolución del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.* Vol. 1, No. 2. En http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf Con acceso el 24 de junio de 2012.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Consultado el 16 de febrero de 2012 en: http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf

Valdez V., H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia presentada en Cuba, 23-25 de mayo de 2000.

Villa S. A. y Poblete, P. R. (2007). *Aprendizaje basado en competencias Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto Bilbao

LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA; UN ANÁLISIS DE LA NORMATIVIDAD EDUCATIVA Y SU CONCEPCIÓN DE EVALUAR

Miguel Ángel Alcántara Luz

INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo nos ha interesado el estudio del trabajo de los profesores de educación básica. Uno de los motivos tiene que ver con el contacto que se ha tenido de cerca con algunos de ellos, lo cual ha servido para nosotros como una muestra de que en cada una de las escuelas hay maestros despreocupados, preocupados y otros muy ocupados. Emitir juicios del trabajo de enseñanza es en todo caso insustancial, ya que lo que a nosotros de momento ocupa es la evaluación que se hace de la práctica educativa y no las características de ésta en sí, ya que las diferencias y/o semejanzas al enseñar parecen estar relacionadas con la personalidad de cada sujeto, de su formación, perfil profesional, de la ubicación donde trabaja, del tipo de escuela, de la cantidad de estudiantes con los que interactúa y sus condiciones, del contexto, de la participación de los padres de familia, etcétera y no del cómo se evalúa.

Se concibe a la evaluación como requisito formal para la mejora de la educación a partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica[2] y las reformas al currículum consecuentes en México. Sin embargo, tanto en el nivel superior como básico esta actividad se ha caracterizado por ser una cuestión más administrativa que académica, que se realiza para la verificación de que se llevó a cabo lo planteado en el currículum.

Los sujetos principales objeto de la evaluación en lo educativo son los profesores y los estudiantes y, los instrumentos recurrentes para evaluarlos son los exámenes estandarizados y los cuestionarios. De los dos sujetos antes mencionados, al estudiante se le concibe como la fuente primordial de información sobre la calidad de la educación y el trabajo del profesor; en nivel superior se le aplican cuestionarios y en nivel básico exámenes estandarizados.

[2] Reforma que implico modificación de planes de estudio para la formación de los profesores de educación básica, modificación de planes y programas de primaria, de libros de texto y recientemente de la normatividad constitucional.

Deducimos por la cantidad de información encontrada sobre la evaluación de los profesores de educación básica que es un área de oportunidad muy grande, ya que no se ha encontrado una metodología con la cual se pueda valorar su trabajo a diferencia del nivel superior. Las únicas evidencias para valorar el trabajo del profesor –incluso de la escuela- recaen en los resultados obtenidos por los estudiantes en exámenes como ENLACE, EXCALE y PISA, en la opinión de sus superiores –que tiene un grado de subjetividad- y recientemente se inició la aplicación de la Evaluación Universal para Maestros (2012 primera aplicación) que de igual forma pensamos es una forma muy limitada de conocer al maestro y su práctica.

Si la producción literaria está en términos laxos, la metodología es una constante, la rigurosidad es mínima, los cambios y el mejoramiento basados en la evaluación son imperceptibles y los conocimientos de la práctica docente es parcial, entonces ¿Qué es la evaluación para la normatividad educativa y los que norman? ¿Cuáles son las exigencias de evaluación para la educación pública? ¿Cuáles son las exigencias para con las escuelas, los profesores y su práctica educativa? En este caso ¿Qué se entiende por evaluación de la práctica educativa de los profesores de educación básica desde la normatividad?

En cuanto al profesor y la enseñanza

Antes de contestar las preguntas anteriores es preciso especificar que estamos entendiendo cuando hablamos de profesor y práctica educativa. Al sujeto que está en activo para el sistema educativo y que realiza funciones de enseñanza-aprendizaje dentro de aula en los grados de primero a sexto y que trabaja diferentes asignaturas con un grupo heterogéneo de estudiantes, es a quien este escrito se refiere como profesor de primaria. Las actividades que realiza para llevar a cabo el proceso antes mencionado se denominan práctica educativa[3].

El profesor ha desempeñado un papel social fundamental de acuerdo al modelo educativo establecido en su momento, el cual pretende responder a una problemática. Desde la instauración de la SEP por Vasconcelos hasta la

[3] Es preciso diferenciar entre práctica educativa y práctica docente. para nosotros la primera se refiere a las actividades relacionadas con el acto de educar; planear, implementar, evaluar, investigar, gestionar, administrar, interactuar con diferentes sujetos educativos, intervención en diferentes lugares aparte del aula de sesiones, mientras que la segunda la consideramos como el mero acto de enseñar, que si bien implica planear, implementar y evaluar, pero pensamos que es un concepto que considera al sujeto profesor dentro de un espacio limitado –aula- como un ser ya realizado y no un ser en construcción y por ello su función es la de transmitir y reproducir y no crear y recrear.

Descentralización y Modernización (Olivera, M. 2005) de la educación en los años 90´s, el profesor se ha ajustado a las necesidades de la población y a la vez de las exigencias del sistema, ha sido el interlocutor entre ambos. En su momento fue un técnico de la enseñanza; un especialista con dominio que ya quedo rebasado, actualmente se requiere de un profesor reflexivo; gestor de mejores prácticas educativas. Un docente que sea capaz de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica (Acuerdo 649, DOF, agosto de 2012), los avances en el conocimiento y las TIC.

La educación moderna se arropa bajo el enfoque constructivista basado en el logro de competencias y al profesor se le pide lograr que las generaciones jóvenes puedan construir saberes, habilidades y destrezas con las cuales puedan desenvolverse en grados posteriores o fuera de la escuela. El constructivismo como enfoque educativo, refiere al conocimiento como una construcción del saber por el mismo sujeto que aprende. El trabajo de enseñanza se remite a considerar al sujeto y sus referentes previos, a identificar como aprende cada estudiante, a diseñar estrategias generales para el grupo y a su vez, diferenciarlas en ritmo y nivel para atender la heterogeneidad grupal, a seguir de cerca los avances del estudiantado utilizando distintos instrumentos de registro y constatación, etc. En cuanto a las competencias, se cimentan en lo que el informe Delors de la UNESCO (1996) llama los “cuatro pilares de la Educación”; Aprender a conocer (saber), Aprender a hacer, Aprender a convivir y Aprender a ser, centrándose en el sujeto que aprende y utilizando una evaluación formativa del aprendizaje.

SUSTENTACIÓN

Sobre la evaluación de la enseñanza

La evaluación como disciplina aplicada a los términos educativos se remite a mediados del siglo pasado, cuando Ralph Tyler la establece como la medición del grado de adquisición con referencia a los objetivos establecidos (Carrión Carranza, C. 2001; Nevo, D.1994). A pesar de las distintas acepciones y propósitos que se desprenden a partir de lo anterior, se identifican dos funciones primordiales para la evaluación: el control y el mejoramiento; la evaluación sumativa y la formativa (Osorio Cardona, L. 2004).

En el discurso de la educación en México se toma a la evaluación como el proceso educativo para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje basada en lo cualitativo, en lo normativo se encuentra una conceptualización diversa y, en la

práctica, la realidad es otra, ya que se siguen utilizando los mismos instrumentos de registro y medición.

Observando estas características es que nos remitimos a escudriñar desde lo normativo de la educación mexicana para interpretar el sentido de la evaluación y lo primero que se identifica es que la evaluación es un proceso vertical descendente, que termina su conformación en el profesor y el estudiante, quienes son la base de la pirámide, pero en distintos campos. La responsabilidad para realizarla recae de manera exclusiva (Ley General de Educación; artículo 12. DOF, abril de 2012) en las distintas instituciones o departamentos de evaluación de la Secretaría de Educación Pública –SEP- y muy recientemente es campo de trabajo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Campo de acción del profesor y algunas de sus problemáticas

El campo de acción del profesor al que nos remitimos es la educación primaria de nivel básico del Sistema Educativo Mexicano donde la formación de los sujetos es gradual. El nivel básico es obligatorio para todos los sujetos y, muy recientemente también el nivel medio superior (SEP, DOF, febrero 2012).

El trabajo educativo en este nivel es heterogéneo en sus múltiples aspectos y por lo mismo no resulta fácil a los sujetos la enseñanza cuando no se les forma para trabajar con la heterogeneidad que se presenta en los diferentes grados. Dos aspectos a resaltar; la formación pedagógica y la formación en evaluación, en el primero: en el sistema educativo laboran sujetos sin formación para la enseñanza y más grave aún, sin formación profesional, lo cual agrava la problemática de la educación. En lo que respecta a la formación en evaluación, las formas de realizarla se reproducen y heredan desde la práctica misma de los profesores de los futuros profesores a éstos, llevándose posteriormente a las escuelas primarias de la misma forma.

Otra parte de la problemática es lo referente a las distintas regiones. En lo rural y más en específico en las zonas serranas marginales está muy apegada a la falta de formación, de experiencia y conocimiento del medio debido a que a los profesores recién ingresados al sistema y menos experimentados se les envía a las zonas más alejadas. En la urbanidad la problemática se relaciona con el apego que tienen los profesores hacia un paradigma de enseñanza y la capacidad de adaptación que tienen hacia la constante innovación tecnológica y avance en el conocimiento. Si se considera que la mayoría de los profesores en servicio empezaron su labor dentro de las aulas de sesiones hace ya más de diez años, entonces se puede hablar de

que fueron formados para un tipo de educación que en muy poco se parece con la actual.

El profesor, su práctica, la evaluación y el Sustento teórico normativo

Como se mencionó anteriormente existe una problemática diversa que se percibe en la realidad y en lo teórico en cuanto a los profesores, su práctica educativa y de los procesos para su evaluación. Se considera que ésta última parte desde lo normativo, por lo cual, se recurrió a la revisión de los documentos que norman la educación en México para conocerla más a fondo.

La revisión documental de la normatividad educativa en México se centró en:

- Concepción que se tiene del profesor
- Función(es) del profesor
- Evaluación del profesor y su práctica docente

Los documentos revisados son los siguientes:

- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012
- Plan Sectorial de Educación 2007-2012
- Ley General de Educación
- Artículo 3° constitucional (Reforma)
- Documento de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)
- Plan y programas para la formación de profesores 2012
- Programas de educación Básica (1°- 6° Grados)
- Acuerdos para la mejora educativa
  - ***Acuerdo 685***.- Modificación al acuerdo 648; sobre la evaluación, acreditación, certificación y promoción
  - **Acuerdo 649**.- Establece plan de estudios de la Licenciatura en Educación primaria
  - **Acuerdo 592**.- Establece la articulación de la educación Básica
  - **Acuerdo 494**.- Establece los planes y programas de estudio para la educación Primaria

Con los documentos identificados y los puntos a rescatar se procedió a realizar:

- Revisión documental: Se leyeron los documentos antes mencionados y se rescató toda la información que tiene relación con los puntos en mención.
- Análisis de los datos y Conceptualización de los mismos
- Interpretación (dedujo) la función que se le da al profesor y el tipo de trabajo que se está haciendo para evaluarlo

RESULTADOS O APORTACIONES

Concepción del profesor

Todos los documentos en diferente medida dan la centralidad al profesor por sobre otros actores educativos, aun cuando en los recientes enfoques se pretende centrar la atención en el sujeto que aprende. Se encuentran conceptos como: protagonista, agente directo, promotor, coordinador, mediador, facilitador, el que evalúa.

Función del profesor

Se le encomienda la tarea de realizar el proyecto educativo diseñado por las autoridades gubernamentales para lograr un fin social. Debe ser un sujeto con aptitud y por lo cual ha de ser sujeto de evaluación para su ingreso al sistema educativo y posteriormente para mejorar su práctica educativa. Es el encargado de la evaluación de los estudiantes y de promover diferentes tipos de ésta.

Evaluación de la práctica docente

En los documentos normativos de la educación en México encontramos que en la estrategia 14.3 del PND 2007-2013 se refiere al uso de la evaluación para la rendición de cuentas y de igual forma se le relaciona en el Plan Sectorial de Educación, además de la difusión de resultados y el sustento de políticas. En el eje 5; *evaluar para mejorar*, del documento de la Alianza por la Calidad de la Educación (mayo 2000) se menciona la evaluación para favorecer la transparencia y rendición de cuentas… y base para el diseño de políticas, La Ley General de Educación en el artículo 12, fracción VII la menciona para la certificación y acreditación de los sujetos que fungen como profesores y autoridades educativas (DOF, Marzo de 2013)y, en el artículo 21 refiere a los estímulos a la labor docente en base a la evaluación (ídem).

Como se puede notar la evaluación se relaciona con la evidenciación y diagnóstico de la situación educativa del país y por sobre todo para la rendición de cuentas, lo cual supone un acto de control y no de mejoramiento.

En la reforma de 2013 al artículo 3° constitucional (DOF, febrero de 2013) y el plan de estudios de primaria 2011 es donde de forma expresa se menciona la evaluación de los profesores y el objeto de la misma. "*El uso de la evaluación del desempeño docente [es] para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de*

formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros" (SEP, DOF, Febrero de 2013). *La evaluación universal de docentes [es] como una actividad de mejora continua del sistema educativo en su conjunto, ya que es un medio para reconocer las áreas de oportunidad, tanto de profesores como de los estudiantes* (SEP, plan de estudios de primaria 2011).

En el primero de estos dos últimos documentos se considera evaluar a los profesionales de la educación para que ingresen, se promocionen, se les reconozca su labor y lo más significativo, para que puedan permanecer. Es este último punto el más delicado de los cuatro, ya que el trabajo de enseñanza se ve obligado a buscar la calidad que el sistema establece, lo cual no supone mejorar la práctica, sino modificarla para cumplir con el sistema y no precisamente con lo que necesita el contexto social inmediato al profesor. En estas modificaciones al artículo no sólo se considera el diagnóstico de la educación, sino también el conocimiento de la situación de los profesores para tener referentes fundamentados con los cuales partir para la formación, capacitación y actualización de los profesionales de la educación.

Conclusiones

Como se puede observar, la evaluación en la normatividad del sistema Educativo Mexicano aún se orienta hacia el control de los procesos y poco en la mejora de los mismos. La metodología y los instrumentos para evaluar utilizados limitan la concepción que se pueda tener de los procesos educativos, de la práctica educativa de los profesores y de la misma evaluación, ya que se orientan solo al conocimiento de lo logrado en términos de conocimiento.

La evaluación en el SEN tiene áreas de oportunidad muy grandes, sobre todo en la educación básica y la práctica educativa de los profesores. Se percibe un estado de confort por parte de los sujetos e instituciones educativas que hace pensar que la situación en la educación mexicana es adecuada a las exigencias sociales y de calidad con respecto a estándares internacionales, y por lo cual evaluar para reorientar –mejorar- resulta un trabajo que puede posponerse aún más. Sin embargo, la realidad es otra muy diferente.

La evaluación se considera ligada al enfoque conductista de entrega de premios y castigos. Evaluar para entregar estímulos, premios a los mejores resultados evidenciar a los malos referentes mediante el argumento de transparencia y rendición de cuentas. Se le piensa como actividad relacionada al conocer para sancionar y por lo cual, la realizan las autoridades educativas superiores.

De seguir con la misma metodología en el sistema de evaluación, se seguirá omitiendo información valiosa, la cual sirve para modificar prácticas educativas en pos de la calidad en educación.

Hay un desfase en el SEN y el contexto, ya que en una sociedad moderna se tienen prácticas educativas y de evaluación de la época de los 40´s. Es preciso acoplar contexto-escuela; atender las exigencias contextuales desde la escuela.

Recomendaciones

Se considera pertinente repensar el concepto evaluación y la forma de llevarla a cabo. Eliminar en la manera de lo posible las diferencias del discurso en los documentos normativos dejando los puntos que remiten al enfoque formativo; evaluar durante el proceso para conocer y retroalimentar. Una segunda tarea es pensar en la inclusión de diversidad de instrumentos, diversos momentos de aplicación y diferentes sujetos evaluadores. La evaluación “desde” el centro escolar y no “del” centro escolar con la participación de todos los actores educativos puede ser lo más pertinente para la mejora de la práctica educativa de los profesores en lo inmediato.

En el mismo sentido de lo anterior, es necesario reconstruir el sistema de evaluación, que implica pensar que los agentes que están directamente relacionados con la escuela pueden dar información relevante y pertinente sobre el desempeño de los profesores y no solo el estudiante y sus resultados. Es por esto que se debe de considerar complementar los exámenes estandarizados aplicados por la autoridad educativa con otros instrumentos y aplicados por otras instancias evaluadoras, la misma escuela o el propio profesor.

Es en demasía relevante evitar esfuerzos duplicados, por lo cual se debe pensar en una restructuración curricular de los planes de estudio de las licenciaturas en educación básica, pensando en la formación de los futuros profesores con un nivel más amplio sobre evaluación e investigación, ya que son estas actividades las que les pueden proporcionar la información para conocer, transformar y mejorar sus prácticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

Carrión, C. (2001) *Valores y Principios para Evaluar la Educación*. Paidós Educador. México

Delors, J. (1996.) “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República*. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República. Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma: 13 de marzo de 2003

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República *Programa sectorial de Educación*. Publicado en el diario Oficial de la Federación el 17 de enero de 2008

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. *Reforma al Artículo 3°* Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 09 de Febrero de 2012

Nevo, D. (1997) *Evaluación Basada en el Centro; Un Dialogo para la Mejora*. Ediciones Mensajero. España

Olivera Campirán, M. (2005). *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999.* Recuperada de internet en: http:// biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm

Ruiz Cuéllar, G. (2012*). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. REIFOP*, 15 (1), 51-60. (Enlace web: http//www.aufop.com – Consultada en fecha (18-03-13)

SEP (1992). *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica.* Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de Mayo de 1992

SEP (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación (mayo de 2008)*

SEP (2011). Plan de estudios de *Primaria 2011. México. 2011*

SEP (2012). Acuerdo 649. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el Lunes 20 de Agosto de 2012

CAUSAS DE LA REPETICIÓN DE CURSOS EN ALUMNOS DE LA MODALIDAD VIRTUAL Y ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA

María Enriqueta López Salazar
Adriana Loreley Estrada de León

INTRODUCCIÓN

Considerando el conjunto de factores algunos manifiestos y otros ocultos que inciden de manera por demás compleja en el fenómeno de la repetición de cursos, de entre los que se pueden referir los que son propios a los alumnos, como una ausencia de vocación hacia la licenciatura elegida, la falta de técnicas efectivas de estudio, una mala administración del tiempo dedicado al mismo, carga laboral excesiva, una situación económica desfavorable; las que dependen del docente, como la falta de una metodología pedagógica adecuada o bien de procedimientos y criterios inapropiados para evaluar el aprendizaje de los alumnos; los que dependen de la institución, como la normatividad, la infraestructura educativa, aquellos que se derivan del currículum del programa de estudios; o los que se derivan de la calidad y cantidad de los medios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje en una modalidad virtual.

Con todo, el rezago de los alumnos se agudiza cuando una vez reprobado un cierto número de cursos, estos se acumulan con los del siguiente ciclo escolar, siendo un factor imperativo para el abandono o la deserción escolar que generalmente, opera como un “filtro” durante el primer ciclo de las licenciaturas. La repetición de cursos se ha convertido en una problemática común a las instituciones de educación superior, de la cual el Sistema de Universidad Virtual (SUV) no es la excepción.

Antes de continuar es importante mencionar que el SUV es creado bajo el marco de la modernización de la educación superior en la Universidad de Guadalajara. Se caracteriza por ofrecer educación continua en modalidad a distancia a través del uso de las tecnologías de información y de comunicación (TIC), distinguiéndose por ofertar nuevas carreras (seis), acordes con las necesidades del actual entorno globalizado, que demanda profesionales con habilidades y destrezas bien definidas, así como un Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias. En el 2005 el SUV inicia su operación como tal, y con ocho años, se ha consolidado como un sistema alternativo de educación no solamente para Jalisco y el resto de los estados, sino a nivel internacional, un sistema, que no escapa a esta problemática de la repetición, por ello, el presente trabajo tiene como uno de sus propósitos dar a conocer algunos resultados, acerca de las principales causas, para proponer estrategias que atenúen

este indicador pero sobre todo que ayuden a disminuir la deserción y dar atención al rezago educativo.

SUSTENTACIÓN

En el ámbito de la educación superior, la repetición de cursos se encuentra entre los problemas más frecuentes y complejos, lo que despierta el interés de investigadores, académicos, autoridades, con el propósito de encontrar posibles soluciones y más allá se convierte en motivo de gran preocupación para los alumnos que la viven, quienes están expuestos a esta problemática, que les da una connotación negativa, de descalificación; que afecta en gran medida la dignidad del propio alumno, a quien se le denomina “repetidor” y que a la vez, coloca al profesor en un foco de atención: al de la acción de reprobar a uno o más alumnos; sin embargo es difícil determinar la magnitud debido, a la gama de profesionales que la abordan: sociólogos, psicólogos, antropólogos. Además, dentro del área estadística de la propia institución se encuentran vacíos, así como inconsistencias en la información disponible, es por ello que, quienes nos interesamos en este tipo de problemática, la abordemos desde diferentes enfoques para el propósito del presente estudio, desde las trayectorias académicas.

Para estructurar los componentes teóricos surgidos de la investigación sobre el tema y la elaboración conceptual, se revisaron los trabajos de (Borges, 2005); (Reyes, 2006); (Rivera, 2010); así como el análisis de las trayectorias académicas en la UNAM, elaborado por (Valle Gómez-Tagle, 2001) en el cual se determinan los índices de abandono, rezago, egreso y titulación en un período determinado. En el presente estudio, abordaremos la problemática de la repetición desde dicho análisis, pretendiendo dilucidar el estado en que nos encontramos, la actualidad, la relevancia del problema y reconocer que es un campo que requiere atención para lograr disminuir los índices de la repetición de cursos en la modalidad virtual y con ello parte del rezago educativo.

Este estudio muestra la información obtenida mediante la aplicación de entrevistas, en la que se identifican los principales motivos que determinan la repetición de cursos en el Sistema de Universidad Virtual, por su importancia, a saber: 1) la carga laboral, 2) el factor enfermedad (propia o de un familiar) y 3) el factor económico.

Antes de continuar, es oportuno definir al alumno repetidor,

> Es el que debe inscribirse de nuevo a asignaturas que corresponden a

> ciclos/semestres anteriores al que está o debiera estar cursando, según Lacrote y el plan de estudios, al no haber cumplido con los requisitos mínimos de rendimiento escolar (calificación aprobatoria) o no haber cubierto los requisitos académicos establecidos, como puede ser contar con un mínimo de asistencias. (Altamira, 1997)

De acuerdo a la normatividad universitaria aplicable el artículo 33 señala:

> El alumno que por cualquier circunstancia no logre una calificación aprobatoria en el periodo extraordinario, deberá repetir la materia en el ciclo escolar inmediato siguiente en que se ofrezca, teniendo la oportunidad de acreditarla durante el proceso de evaluación ordinario o en el periodo extraordinario, excepto para alumnos de posgrado.
>
> En caso de que el alumno no logre acreditar la materia en los términos de este artículo, será dado de baja.
>
> Artículo 34. El alumno que haya sido dado de baja conforme al artículo 33 de este ordenamiento podrá solicitar por escrito a la Comisión de Educación del Consejo de Centro o de Escuela, antes del inicio del ciclo inmediato siguiente en que haya sido dado de baja, una nueva oportunidad para acreditar la materia o materias que adeude.
>
> La Comisión de Educación del Consejo de Centro o de Escuela podrá autorizar una nueva oportunidad para acreditar la materia o materias que adeude el alumno en el ciclo siguiente en que se ofrezcan la o las materias, atendiendo a los argumentos que exprese el alumno en su escrito, su historia académica y conducta observada, así como lo establecido en el artículo 36 de este ordenamiento.
>
> En caso de autorizarse dicha solicitud, el alumno tendrá la oportunidad de acreditar las materias que adeuda, sólo en el periodo de evaluación ordinaria, en caso de no presentarse al curso y no lograr una calificación aprobatoria, en todas y cada una de las materias que adeude, será dado de baja en forma automática y definitiva. (Universidad de Guadalajara, 2006)

En la presente se integran los resultados de una investigación realizada en el SUV de la UdeG, con la intención de conocer las razones por las que los alumnos han mostrado un desempeño académico bajo, caracterizado por la repetición de materias, es decir, por reprobarlas en más de dos ocasiones, siendo una de las

causas más frecuentes para que el estudiante se rezague y como consecuencia sea dado de baja definitiva del programa.

Para este estudio fueron considerados todos los que en el ciclo 2012 B (semestral) se encontraban en sanción por reprobación en dos ocasiones, de acuerdo con la normatividad universitaria (artículos 33 y 34) antes referida.

Como estrategia metodológica se establecieron dos fases:

1) La primera, integra a 430 estudiantes en sanción de artículo 34, cuya intención fue identificar el motivo de la reprobación para evitar que fueran dados de baja definitiva del programa que estudiaban. Se realizaron entrevistas telefónicas al total de la población recuperándose 115, que fueron respaldadas en formato electrónico, realizadas del 11 de octubre al 17 de noviembre de 2012. Las entrevistas se categorizaron por motivo de repetición. En la tabla 1 se muestran los resultados.
2) En un segundo momento, la recolección de datos fue de corte cuantitativo, a los alumnos en artículos 33 y 34, de los del segundo artículo sólo se consideraron los que no fueron localizados en la entrevista telefónica, del punto 1. Dando un total de 691 casos, a los cuales se les invitó por medio de un mensaje en su correo electrónico para que contestaran un cuestionario en línea, durante el período del 29 de noviembre 2012 al 15 de enero de 2013. Obteniéndose una respuesta del 15.19 por ciento con un total de 105 cuestionarios contestados.

RESULTADOS O APORTACIONES

En la Tabla 1 se muestran los resultados de la aplicación de las entrevistas acerca de los motivos de la repetición por programa educativo. En cada cuadro se encuentra el número de alumnos que dieron respuesta a cada pregunta de la 1 a la 12, que se distinguen con un color.

Tabla 1. Motivos de la repetición por programa educativo

Programa Educativo	Número de las respuestas											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Bachillerato a Distancia	1	4				1	1	1	2	1		

Administración de las Organizaciones	6	8			1	3	4	6	5	3		1
Bibliotecología	7	5		1		4	5	2	4	2		3
Educación	11	15	1	1	3	6	4	9	5	3		3
Gestión Cultural		7		3	2	2	3	5	3			2
Tecnologías e Información	9	25	1	2	5	7	12	9	6	6	1	4
Seguridad Ciudadana		3		1		1		1		1		2
Total	34	67	2	8	11	24	29	33	25	16	1	15

Complemento a la Tabla 1 se muestra el cuadro 1 muestra los motivos de la repetición de cursos por colores y por el número de la respuesta, de acuerdo a la entrevista.

Cuadro 1. Motivos de la repetición de cursos

1	Enfermedad (propia o de algún familiar)
2	Carga laboral
3	Parto
4	Falta de motivación en el programa
5	Desempleo
6	Descompostura o falla en mi equipo de cómputo
7	Falta de organización para realizar mis actividades de las materias
8	Mi situación económica no fue favorable en ese momento
9	Emocionalmente me encontraba indispuesto
10	Problemas de conectividad
11	La falta de claridad en la navegación en las plataformas AVA o METACAMPUS
12	Dificultar para acceder a un equipo de cómputo y/o Internet

Con el 26.74 por ciento de respuestas obtenidas, es posible afirmar que la principal causa de que el alumno repruebe y se convierta en repetidor de uno o más cursos durante el ciclo escolar 2012 B, fue la carga laboral, ya que la incorporación de las TIC a la educación se convierte en una opción importante para quienes dedican de manera prioritaria su tiempo a la actividad laboral, dejando atrás su educación continua, por lo tanto incorporarse a la modalidad a distancia constituye una expectativa para el desarrollo profesional pero sin ser el objetivo principal del alumno. El tiempo se convierte en un factor crítico por el exceso de trabajo y no poder conciliar adecuadamente el dedicado a la formación en la modalidad en línea con el de las obligaciones laborales y familiares, cuando la administración del tiempo es vital para el alumno que se forma en la virtualidad, sobre todo para adultos con responsabilidades laborales, familiares y escolares.

El segundo factor determinante para que un alumno repruebe y repita uno o más cursos es la enfermedad ya sea propia o de algún familiar y la tercera por la situación económica, lo cual resulta un tanto contradictorio, considerando que el primer motivo es la carga laboral, por tanto son personas que perciben un salario pero que

también tiene compromisos económicos familiares aunado los costos de las matrículas tanto de ingreso como de permanencia en el SUV que difieren del resto de los Centros que conforman la Red Universitaria.

Una vez identificadas las causas principales de la repetición de cursos y resultado de la aplicación de la entrevista mediante correo electrónico, es importante dar respuesta a la siguiente interrogante ¿Cuántas horas al día dedica el alumno repetidor al desarrollo de sus actividades? Con base en las respuestas recabadas en la aplicación de dicha entrevista, se presenta la información en la tabla 2.

Tabla 2. Horas promedio al día dedicadas al desarrollo de las actividades

Programa Educativo	Horas					S/R	Total
	1	2	3	4	5 o Más		
Bachillerato a Distancia		1	1	1		1	4
Administración de las Organizaciones	4	3	2	5		3	17
Bibliotecología		2	1	1	3	3	10
Educación	8	7	1	2	4	4	26
Gestión Cultural	1	1	3	2	1	3	11
Tecnologías de la Información	3	8	15	3	2	2	33
Seguridad Ciudadana		1	1	1		1	4
Total	16	23	24	15	10	17	105

Es posible observar, según declaración de los alumnos que, el 22.85 por ciento le dedican 3 horas siendo el mayor tiempo. 23 de los 105 alumnos manifestaron que dedican dos horas al día para desarrollar sus actividades. Lo cual puede mejorar, con una adecuada organización personal (considerando que, acudir a una modalidad presencial requiere al menos cinco horas diarias). En la modalidad virtual es posible administrar el adecuado uso de esas tres a cinco horas en hábitos de estudio, orientando adecuadamente sus objetivos.

En cuanto al motivo de la distribución del tiempo para atender los cursos en el transcurso de la semana, cambian por programa educativo. El alumno opta como estrategia para desarrollarlas en un lapso regular todos los días, seguido por: no tienen una regla específica (trabajan cuando pueden) y la tercera es que el desarrollo de las actividades depende de la fecha de entrega de las mismas. Los resultados se presentan en la siguiente tabla (3):

Tabla 3. Motivo de la distribución del tiempo para atender los cursos en la semana por programa educativo

Programa Educativo	Motivo distribución tiempo	Número de alumnos	Total de alumnos
Bachillerato a Distancia	No tengo una regla; trabajo cuando puedo	2	
	Otro	1	
	(en blanco)	1	4
Administración de las Organizaciones	Depende de la fecha de entrega de cada actividad	3	
	No tengo una regla; trabajo cuando puedo	4	
	Trabajo un lapso regular de tiempo todos los días	5	
	(en blanco)	5	17
Bibliotecología	Depende de la fecha de entrega de cada actividad	3	
	No tengo una regla; trabajo cuando puedo	2	
	Trabajo un lapso regular de tiempo todos los días	4	
	(en blanco)	1	10
Educación	Depende de la fecha de entrega de cada actividad	7	
	No tengo una regla; trabajo cuando puedo	6	
	Trabajo solamente los fines de semana	3	
	Trabajo un lapso regular de tiempo todos los días	7	
	(en blanco)	3	26
Gestión Cultural	Depende de la fecha de entrega de cada actividad	3	
	Trabajo un lapso regular de tiempo todos los días	4	
	(en blanco)	4	11
Tecnologías e Información	Depende de la fecha de entrega de cada actividad	5	
	No tengo una regla; trabajo cuando puedo	6	
	Otro	2	
	Trabajo solamente entre semana	2	
	Trabajo solamente los fines de semana	1	
	Trabajo un lapso regular de tiempo todos los días	14	
	(en blanco)	3	33
Seguridad Ciudadana	Depende de la fecha de entrega de cada actividad	2	
	No tengo una regla; trabajo cuando puedo	1	3
	Otro	1	1
Total		105	105

Como puede resultar “lógico” para quienes ocupan el día para realizar las actividades laborales, la noche la utilizan los alumnos principalmente para realizar las actividades, siendo el 50.47 por ciento, que así lo declaran, mientras que el 22 por ciento de los alumnos en esta situación no tienen una regla establecida, trabajan cuando pueden, lo cual se refleja en la tabla 4.

Tabla 4. Distribución del tiempo para atender los cursos en la semana por programa educativo

Programa Educativo	Durante el día	En la noche	Trabajo cuando puedo	Temprano	S/R	Total
Bachillerato a Distancia		3			1	4
Administración de las Organizaciones	2	9	2	1	3	17
Bibliotecología	2	5	1	1	1	10
Educación	2	17	4	1	2	26
Gestión Cultural	1	4	2	1	3	11
Tecnologías de la Información	3	13	13	2	2	33
Seguridad Ciudadana	1	2	1			4
Total	11	53	23	6	12	105

El “Metacampus”, es la plataforma educativa en donde se alojan los programas educativos y a la cual se accede a través de la Internet; proporciona las condiciones propicias para el proceso de enseñanza - aprendizaje. En la misma, se realiza el registro de cada materia, así como el envío de las actividades a la opción denominada “portafolio”. El 37.14 por ciento de los alumnos tienen acceso diario a la Plataforma y un porcentaje similar cada dos o tres días a la semana, lo cual puede convertirse en un dato no significativo ya que pueden ingresar pero no para alguna actividad académica, ya que por ser el espacio propicio se debe ingresar diariamente para consultas de recursos, en su caso al espacio de foros o para externar dudas. Ver Tabla 5.

Tabla 5. Accesos a la plataforma por programa educativo

Programa Educativo	Cada día	Cada 2 o 3 días	Cada 3 o 4 días	Cada 5 o más días	S/R	Total
Bachillerato a Distancia	2		1		1	4
Administración de las Organizaciones	8	5	1		3	17
Bibliotecología	2	4	2	1	1	10
Educación	8	8	4	1	5	26
Gestión Cultural	2	4	1	1	3	11
Tecnologías de la Información	16	10		5	2	33
Seguridad Ciudadana		4				4
Total	38	35	9	8	15	105

Conclusiones

Estos resultados llevan concluir que, el principal motivo de la repetición de cursos es la circunstancia de que los alumnos laboran y lo establecen como prioridad; la organización del tiempo resulta inadecuada, por priorizar las obligaciones laborales

y familiares sobre las horas que dedican al programa educativo en que se encuentran inscritos. El escaso tiempo que destinan al aprendizaje ya sea por exceso de trabajo o falta de organización, es el principal factor para que los alumnos reprueben y se conviertan en repetidores de uno o más cursos durante un ciclo escolar.

En la modalidad virtual al igual que en la presencial, el tiempo que se dedica al aprendizaje es un factor determinante de éxito, ya que deben realizar búsquedas de información, consultar, leer, escribir y estudiar para elaborar las actividades; con la ventaja de que lo pueden realizar desde cualquier lugar y horario, ya que no tienen que acudir a un aula en un horario determinado, siendo el tiempo que se dedica determinante para satisfacer las exigencias del programa educativo correspondiente

En segundo término encontramos que la enfermedad propia o de un familiar es una circunstancia que impide al estudiante cumplir con las exigencias de un curso. Un número significativo de estudiantes del Sistema de Universidad Virtual son personas adultas, con responsabilidades familiares. De tal forma que así como una enfermedad propia les imposibilita desarrollar sus actividades de aprendizaje, es frecuente que la enfermedad de un familiar también les afecte su desempeño escolar.
Otro factor determinante es el económico pues si bien existe la opción de una beca, quienes no cubren los requisitos para obtenerla en ocasiones no pueden cubrir el costo.

Propuestas

El personal que labora en la institución, debe proporcionar información preliminar al estudiante acerca de la modalidad y sus requerimientos, para no crear falsas expectativas.

Revisar y actualizar el diseño de los cursos, rediseñando periódicamente el contenido instruccional.

Conviene una revisión a la normatividad vigente, considerando que el Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos (Universidad de Guadalajara, 2006) es aplicable para todos los alumnos, siendo el grueso de la modalidad presencial, sin hacer referencia a los de la virtual, ya que la organización escolar no es flexible para ajustarse a los ritmos y necesidades de los estudiantes.

Para el caso de los docentes (asesores en el SUV), al igual que para los alumnos, se requiere revisar el procesos de selección; en su caso realizar un ejercicio de autoevaluación. Es básico en cualquier modalidad que debe tener dominio del curso que asesora, capacidad para reconocer los aciertos y desaciertos y por tanto motivar el trabajo del estudiante y cuando así corresponda señalar los errores, mediante el buen uso de destrezas en la comunicación; fomentar la interacción y la colaboración; atender oportunamente las retroalimentaciones en portafolio, así como los espacios de dudas y de foros.

BIBLIOGRAFÍA

Altamira, Rodríguez, A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria*, sin datos, p. 35

Borges, F., (2005). *La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. Digithum UOC. N.º 7.* Recuperado de http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf ISSN 1575-2275

Calderón, F.,(s. f.) *Tercer Informe de Ejecución del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Transformación Educativa.* Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/TercerInformeEjecucion/3_3.pdf

Dirección de Planeación, Evaluación y Desarrollo (1994). *Glosario de términos para la planeación de la Educación Superior*. Universidad de Guadalajara.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado en mayo de 2013 de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

Reyes, A. (2006). *Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 91*. Recuperado de http://www.rieoei.org/1510.htm

Rivera, D. (2010). *La retención del estudiante en la modalidad de aprendizaje a distancia.* Recuperado de http://ponce.inter.edu/html/retencion/La%20retencion%20del%20estudiante%20a%20distancia.pdf

Universidad de Guadalajara (2006). *Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara*.

Valle Gómez-Tagle, R., (2001) "El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de Análisis", en *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES*. Capítulo II ANUIES, México.

CAUSAS DEL BAJO DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN MODALIDAD VIRTUAL

María Isabel Enciso Ávila
Rocío Michel Romero

INTRODUCCIÓN

La intención del estudio era conocer las razones por las que los estudiantes habían reprobado en dos ocasiones una o más materias, lo que ameritó solicitar una tercera y última oportunidad para aprobarla (art. 34), esto implica que al no obtener una calificación aprobatoria durante este último periodo era dado de baja definitiva de la carrera y podría volver a cursarla en la institución. Lo cual los define como una población en riesgo por lo que era necesario identificar las causas y los tipos de asesoría o tutoría académica para evitar la baja definitiva del programa.

La población objetivo de esta investigación se centró en los estudiantes que reflejaban una trayectoria discontinua, de acuerdo con la categorización de Chain y Ramírez (1997: 80), que "refiere la continuidad y/o discontinuidad en el ritmo temporal correspondiente a la generación; continuidad entendida como ritmo normal en los estudios, su indicador es la inscripción actualizada en el semestre que corresponde según el periodo de inicio de los estudios".

Es decir los que se caracterizan por no llevar un avance acorde con la ruta sugerida y que tienen un retraso en su avance caracterizado por el bajo rendimiento, en relación con la cohorte de pertenencia. Con este estudio se buscó:

- Conocer las incidencias personales que dificultan el avance de los estudiantes.
- Valorar si el diseño educativo y las rutas de formación están cumpliendo con su función académica.
- Identificar el proceso de interacción entre los diferentes actores como factor para la permanencia.
- Detectar las necesidades de asesoría y tutoría para mantener a los estudiantes en la carrera.

SUSTENTACIÓN

El abandono en educación superior es una problemática que afecta gravemente al crecimiento y desenvolvimiento socio-cultural del estudiante, así como también para las instituciones educativas encargadas de su educación. Las causas por las cuales surge este fenómeno son diversas, “entre ellas, se encuentran los antecedentes académicos del estudiante, tales como los bajos promedios obtenidos durante la educación media superior, la insuficiencia del conocimiento y competencias con las egresan los estudiantes de este nivel para atender las exigencias que son demandadas en el nivel, principalmente durante el primer año posterior a su ingreso a la licenciatura (Romo López, 2005).

Los factores específicos por los que se produce son múltiples, sin embargo de acuerdo con Tinto (1975, 1989), pueden agruparse en dos: los relacionados con la integración social y compromiso social del estudiante y el relativo a la identificación profesional y compromiso académico del mismo. Mientras que Bean (1980) incorpora al modelo de Tinto (1975) variables del ambiente laboral, de tal forma que la satisfacción con los estudios es similar a la satisfacción con el trabajo. Sostiene que inciden en la deserción los siguientes factores: 1) Académicos: preuniversitarios, integración académica y desempeño académico; 2) Psicosociales: metas, utilidad percibida, interacción con pares y docentes; 3) Ambientales: financiamiento, oportunidad de transferirse, relaciones sociales externas; 4) De socialización: rendimiento académico, adaptación y compromiso institucional. En el que resalta la importancia de las interacciones sociales.

En el ambiente virtual, la falta de integración social, es algo que poco se da fuera del contexto formal de aprendizaje, el estudiante difícilmente puede integrarse. Al no encontrar por lo menos a algún compañero con el que interactúe durante el curso, y se sienta apoyado en esta relación. Otra interacción importante es la que se tiene con los asesores, ya que desde la experiencia de los estudiantes en ambientes presenciales esperan encontrar relaciones alumno-profesor equivalentes en esta modalidad. Por lo tanto, la interacción es uno de los factores que más se ha demostrado que influyen en el abandono en ambientes virtuales.

Sin embargo de acuerdo con Díaz (2008), los factores externos, la motivación y las percepciones de la enseñanza a distancia muestran relaciones en los estudiantes al tomar las decisiones de abandono o de permanencia. Sin embargo, Frankola (citado por Díaz, 2008), encontró que la falta de supervisión, motivación, problemas con la tecnología, falta de apoyo a los estudiantes, las preferencias de aprendizaje,

diseño inadecuado de los cursos e instructores inexpertos, son las principales causas que explican la deserción. Por otro lado Díaz resalta la postura de Wylie (2005) quien propone que la deserción es un proceso cíclico de decisiones de corto plazo, donde el estudiante permanentemente está realizando ajustes académicos y sociales, a partir de los resultados de las evaluaciones académicas. En el caso de los programas educativos del Sistema de Universidad Virtual (SUV), no se evalúa con exámenes sino con portafolio de evidencias de aprendizaje, pero de igual manera la forma en la que es valorado su esfuerzo es un factor para la permanencia y satisfacción en relación a sus expectativas del programa.

Metodología

Se identificaron 430 estudiantes en condición de alumnos con sanción de artículo 34, de acuerdo con los registros académicos de control escolar. Se realizó una entrevista vía telefónica, durante los meses de octubre y noviembre de 2011.

Obteniendo 115 entrevistas con respaldo en grabación electrónica, las cuales fueron categorizadas por motivo de reprobación y tipo de asesoría y tutoría, entregados a la Coordinación de Programas Académicos para su seguimiento e intervención.

De manera paralela se analizó su registro académico para identificar por programa cuales eran las materias que más reprobación tenían y el promedio de materias que reprueban.

RESULTADOS O APORTACIONES

Las características socio-demográficas de los 430 estudiantes en esta condición son: la mayoría de la población son hombres representando el 52%. Con un promedio de edad de 34 años y el 41% son solteros. En cuanto al lugar de residencia el 58% manifestaron tenerla en el estado de Jalisco y el resto se distribuyó en otros estados de la República e incluso en el extranjero. Se identificó como parte grupos vulnerables a 11 casos, por tener alguna discapacidad o pertenecer a un grupo indígena, lo cual implica la necesidad de atención diferenciada y permanente a este sector que sabemos que por su condición requiere mayor apoyo y una ruta de formación alterna acorde a sus necesidades.

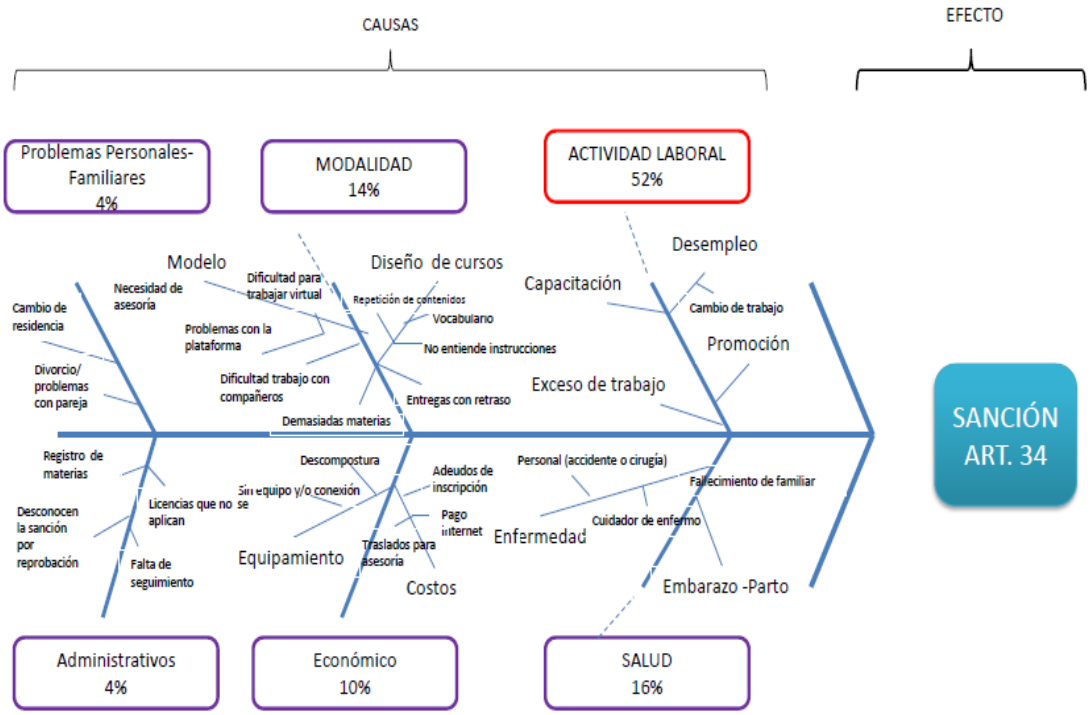
Entre los resultados del análisis académico, se obtuvo que el 90% los alumnos en esta condición es la primera vez que tienen sanción, por lo tanto en menor medida

hay reincidentes. Lo cual da pauta a dar seguimiento al siguiente ciclo (2012A) para saber en qué proporción regularizan su situación o son dados de baja, es decir valorar la flexibilidad de la aplicación de la norma, que implica el establecimiento de políticas más puntuales para la aplicación.

En promedio el número de materias reprobadas es tres, al analizar por programa los que superan el promedio son la Licenciatura de Seguridad Ciudadana y Bachillerato a Distancia con un promedio de cuatro. Las materias son correspondientes a los primeros semestres de acuerdo con la ruta sugerida, ya que el 49%, tiene apenas cuatro ciclos cursados. Lo cual coincide con los resultados obtenidos por Romo (2005) y Chain (1997).

En la fase de entrevista se hicieron 525 llamadas, lo cual implica haber realizado más de una llamada para contar a los alumnos en horarios diferentes. La problemática principal fue que el 40% de los números telefónicos que se tenían ya no eran vigentes.

Se hicieron 115 entrevistas, de las cuales se categorizó el motivo de reprobación y la necesidad de asesoría o tutoría académica. Los motivos de la reprobación (Véase esquema siguiente), fueron agrupados en seis categorías atendiendo a la justificación que emitieron los estudiantes para no aprobar los cursos: Actividad



laboral, Salud, Modalidad, factores de índole económica, Problemas personales y/o familiares y los vinculados con cuestiones administrativas.

Las tres de mayor peso fueron la actividad laboral que concentra al 52% de los casos, sabemos que la población estudiantil es una población que tiene una relación laboral, y que la lógica es que estudia porqué ya está en el campo laboral y busca promoción o movilidad laboral; es decir que su prioridad es el trabajo por su rol de proveedor familiar y en la medida que algo altere o haga crisis en este ámbito desplaza las siguientes actividades, los eventos importantes fue el desempleo, la sobrecarga de trabajo por promoción o por eventos cíclicos en el empleo. En segundo motivo son las cuestiones de salud no sólo del participante en el programa sino de familiares cercanos con 16% de los casos, que son causa justificable pero que no se pueden prever, y como tercera aparecen los aspectos relacionados con la modalidad, descotándose como sub-categorías el diseño de cursos y el modelo académico, que es donde la organización escolar si puede intervenir de forma directa con la detección de deficiencias en la operación de los cursos o a través de una tutoría directa.

Dado que las entrevistas se realizaron en el mes de octubre y noviembre, cercano al cierre fue más fácil identificar la necesidad de asesoría o tutoría para evitar que los alumnos fueran dados de baja definitiva. Se obtuvo que el 35% de los entrevistados manifestó no requerir ningún tipo de apoyo consideraban que su desempeño había sido bueno y que aprobarían las materias. Mientras que el resto concentro sus necesidades de apoyo en dos rubros: Permitir entregas de actividades atrasadas (26%), lo que hace evidente que no han podido solucionar la organización de tiempos y actividades. El 22% solicitó se le diera una asesoría personalizada para entender la materia, ya que la explicación en las instrucciones y asesor no fue suficiente., lo que pone de manifiesto deficiencias en el diseño instruccional y asesoría. Mientras que el 14% pidió se le informara del procedimiento para darse de baja del programa, ya que consideraba no sería posible aprobar, la decisión de este sector de la población pone de manifiesto una estrategia defensiva, ante un hueco que permite la norma para no perder la posibilidad de continuar en la carrera. Se da de baja y vuelve a solicitar el ingreso, solicitando se revaliden los cursos aprobados, lo cual genera un nuevo expediente de ingreso con un registro limpio de antecedente de bajo desempeño académico.

Estas necesidades de tutoría fueron entregadas a la Coordinación de Programas Educativos, con los datos de los 115 alumnos para que a través de los coordinadores de carrera pudieran brindar la asesoría requerida a los estudiantes.

Queda pendiente la evaluación de impacto de estas acciones, al valorar los resultados en el ciclo siguiente, cuando se realice el registro al siguiente ciclo.

Conclusiones

Se concluye que el diseño de la ruta sugerida y la normatividad aplicable a la reprobación, limitan el grado de libertad de los estudiantes, ya que en el proceso de registro aparecen las materias sugeridas a llevar por ciclo y algunos estudiantes consideran que es obligado tomarlas y cuando no es posible cubrirlas y se reprueba, es casi imposible que al siguiente ciclo con el cumulo de materias en adeudo tenga un buen desempeño. Se hace evidente que la ruta sugerida, como mecanismo organizacional para conducir las decisiones de los estudiantes, estandariza y deja fuera las diversas condiciones en las que pueda encontrarse un estudiante, de manera permanente u ocasional, por lo que será necesario considerar rutas alternas, acordes a su condición y donde la organización pueda volver a conducir su avance, garantizando el logro del objetivo.

Por arriba del 50% de las causas de reprobación se podría inferir que son ajenas a la institución y dependen más de una condición personal, sin embargo la modalidad a la que los estudiantes se adscriben consideran que hay mayor flexibilidad para contingencias de tipo personal que en una modalidad presencial. Sin embargo en los hechos la aplicación de las sanciones se aplican sin median justificación alguna, esta ausencia en la comunicación y en la falta de establecimiento de políticas específicas para la modalidad han provocado que sea la propia organización administrativa que expulse a los estudiantes.

Por otro lado la necesidad de un monitoreo constante a través de las trayectorias escolares ciclo a ciclo, permitirán la intervención oportuna de asesoría no sólo académica sino administrativa de la mejor forma en que debe tomar las decisiones sobre su ruta de formación cada uno de los estudiantes, de forma particular aquellos que reflejan un desempeño por debajo del conjunto o tienen antecedente de reprobación desde la primera ocasión en esta condición.

BIBLIOGRAFÍA

Bean, J. P. (1980). Student Attrition, Intensions and Confidence. *Research in Higher Education*(17), 291-320.

Chain, R., & Ramírez Muro, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior, 26*(102), 79-97.

Díaz Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios de Pedagógia, 34*(2), 65-86.

Espíndola, E., & León, A. (Septiembre-Diciembre de 2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana*(30).

Romo López, A. (2005). *Estudio doble reteción y deserción en un grupo de IES.* México: ANUIES.

Tinto, V. (1989). Una reconcideración de las teorías de la deserción estudiantil. En c. R. Santoyo, *Trayectoria esolar a la educación superior* (págs. 47-84). México: SEP , ANUIES.

Universidad de Guadalajara. (2008). *Reglamento General de Evaluación de Alumnos a la Universidad de Guadalajara.* Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Vásquez, C. R., & Candelaria, R. P. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectivas teóricas y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*(3-4), 107-122.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO DEL NIVEL PREESCOLAR: ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

José Marcos Partida Valdivia
María del Refugio Navarro Hernández

INTRODUCCIÓN

La Educación Preescolar constituye el primer peldaño de la educación formal del niño, atiende a niños de 4 a 6 años de edad y es una etapa decisiva en el desarrollo del ser humano, ya que en ella se forman experiencias altamente significativas tanto para la vida académica posterior del infante, así como para su adaptación social dadas las condiciones y características madurativas del menor (Rostan, Saurdini & Serrat, 2003). El presente informe es una recopilación de los datos, información e interpretaciones concretadas a raíz de una inmersión exploratoria en los procesos de evaluación llevados a cabo por docentes en la institución preescolar privada "Niños en Movimiento" en la ciudad de Tepic Nayarit, durante el ciclo escolar 2012-2013 en los meses de Abril y Mayo.

Para llevar a cabo lo anterior se consideró pertinente revisar el bagaje teórico recopilado respecto a la práctica evaluativa, fue imprescindible considerar los lineamientos de evaluación estipulados en el Programa de Estudios de Preescolar 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2013), marco de referencia de la practica educativa en preescolar que actualmente se encuentra vigente a nivel nacional. Con los resultados obtenidos, se efectuó la inmersión de campo para comparar la praxis educativa contra el deber ser que marcan los lineamientos.

Por lo anterior los propósitos que se consideraron pertinentes para desarrollar este trabajo fueron los siguientes:

- Caracterizar y describir las practica evaluativas de las educadoras de la institución educativa de nivel preescolar.

- Analizar el contexto de nivel preescolar en sus procedimientos de evaluación, comparando las prácticas educativas de la institución con los lineamientos estipulados en el Programa en Educación Preescolar 2011.

SUSTENTACIÓN

Aproximación a los modelos de evaluación

Los siguientes postulados teóricos constituyen el fundamento de este trabajo de evaluación, enmarcado principalmente en torno a las principales corrientes evaluativas.

AUTOR	*MODELO*	*OBJETIVOS*
Ralph Tyler	1.- Identificar y especificar los objetivos. 2.- Seleccionar las actividades de aprendizaje. 3.- Organizar las actividades de aprendizaje. 4.- Especificar los procedimientos de evaluación.	Busca establecer finalidades educativas y mediante el proceso evaluativo trata de valorar en que medida se alcanzan estas mismas
Daniel L. Stufflebeam	CIPP: a) Identificación del proceso de las necesidades de formación. b) Elaboración de un plan para obtener información. c) Elaboración de un plan para proveer información.	El propósito primordial del proceso de evaluación consistía en el perfeccionamiento. Identificar, obtener y generar información útil para la toma de decisiones.
Cronbach	*U.T.O.* • Unidades: consistentes en cualquier individuo o clase a evaluar. • Tratamientos: constituye a la aplicación de un trato en específico según la unidad que se esté manejando. • Operaciones de observación: Aquellos instrumentos, o técnicas de observación que son utilizadas para obtener datos antes, durante o posteriormente en el proceso evaluativo.	Analizar los eventos que ocurren y los que son consecuencia del programa según el criterio de los administradores.
Robert Stake	1.- Problemas 2.- Recuperación de datos 3.- Observadores 4.- Validación Este mismo modelo es característico por el uso del estudio de casos y sociodrama en su proceso, además de la realización de informes a favor y en contra como estrategia de evaluación	Los propósitos del modelo se basan en la premisa de cuáles son las necesidades del cliente (evaluando) acerca del programa así como las propias posturas ante los resultados proyectados. Advirtiendo cuatro partes en la estructura de los evaluandos. El desempeño de profesores, administradores, elaboradores curriculares, políticas y público en general, respecto a un programa institucional, efectuando una descripción del mismo mediante el proceso evaluativo

Fuente: Elaboración propia a partir de Ballester, 2004, Sttuflebeam y Shinkfield, 2007, Ruiz, 1998, Álvaro & Cerdán, 1988, Stake, 2007.

La Evaluación Preescolar en México

Un eje principal de análisis y que fue imprescindible para llevar a cabo este trabajo, fueron los lineamientos para la evaluación en preescolar, establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y reflejados en el "Programa en Educación Preescolar 2011", donde se concibe al proceso de evaluación siguiente forma:

> *"La evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias, respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo; esta valoración –emisión de un juicio– se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar"(Secretaría de Educación Pública, 2013).*

El programa anterior señala al docente como artífice de la evaluación de los aprendizajes, para ello el programa estipula utilizar campos formativos, los cuales sirven a la educadora para concretizar intenciones educativas; están integrados por:

- Información básica sobre características generales de los procesos de desarrollo aprendizaje.
- Competencias.
- Aprendizajes esperados.

Así también establece que la evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa, es decir funge como medio para el mejoramiento del proceso educativo en todos sus aspectos. Ofreciendo al educador (a) todo un esquema metodológico, que ha de servir de guía y herramienta en su práctica docente, lo que le facilita y permite mejorar sus actividades de evaluación, mismas que son realizadas durante todo el ciclo escolar, efectuando cortes periódicos.

El programa sugiere una serie de instrumentos para llevar a cabo la evaluación, manteniendo una cierta apertura a otras herramientas siempre y cuando conlleven una evaluación objetiva y válida.

Los instrumentos que se sugieren entre otros son :

- La observación atenta.
- Expediente del alumno (ficha de inscripción, entrevistas con la madre, el padre o el tutor, notas acerca de los logros, los avances y las dificultades del proceso de aprendizaje, en relación con las competencias).
- Evaluación psicopedagógica (en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales).
- Diario de trabajo de la educadora o educador.
- Los trabajos que elaboran los alumnos.

Cabe destacar que el documento manifiesta que estas herramientas para el docente, están establecidas y orientadas de acuerdo a las condiciones del desarrollo naturales de los niños de nivel preescolar.

El Niño en Edad Preescolar

Existen actualmente distintas perspectivas o teorías que describen al niño de preescolar, estas se enfocan en las diferentes etapas del desarrollo del ser humano como lo son: el cognitivo, psíquico, biológico y motor (Shaffer y Kipp, 2007). Algunos autores advierten que las diferentes áreas del desarrollo mantienen una reciprocidad o vinculación directa e indirecta entre sí (Cabezuelo y Frontera, 2010) (Aranda, 2008), por lo que se consideran como áreas integrales para el desarrollo del ser humano y por tanto, son pertinentes para el análisis de los sujetos de estudio.

Abarca (2007), clasifica las características del desarrollo del niño en cuantitativas y cualitativas; las primeras son las que se pueden medir tangiblemente tales como la talla, altura y edad. La segunda, la cualitativa refiere a características como emotividad y creatividad; expresiones que mantienen condiciones de intangibilidad y por ende representan una mayor complejidad al ser analizados, además del grado de influencia de la esfera cultural en la cual el sujeto esté inmerso.

El realizar un estudio sobre infantes implica analizar las características directas del niño así como también el contexto familiar, social y escolar donde se desarrolla (Vasta, 1987), además tomar en cuenta las pautas de desarrollo infantil que son aceptadas por la comunidad científica y académica, puesto que constituyen un punto de referencia válido para el análisis de cada una de las conductas manifestadas. A fin de generar un estudio útil y eficaz es necesario no solo limitarse a estudiar y recabar información directa del niño, si no también recolectar

información directa de personas cercanas al entorno del menor como padres, profesores y demás personas que estén involucradas mediante distintas herramientas metodológicas. Atendiendo los puntos anteriores para el análisis, se presentan las siguientes características del desarrollo referentes al menor de edad preescolar:

CARACTERISTICAS CUANTITATIVAS	*CARACTERISTICAS CUALITATIVAS*
• Control de esfínteres, el 80% a los 4 años y el 90% a los 5 años. • Altura Promedio 90- 110 cm • Peso Promedio 14-17 kg • Piernas largas en relación con la longitud total de todo el cuerpo, del 34% al 45% del tamaño de todo el cuerpo. • Peso del cerebro, del 75% al 95% del peso de su cerebro cuando sea adulto. • Dentadura de “leche”, a los 6 años es reemplazada por dientes permanentes. • Existe desarrollo motor grueso: arrojar, correr, empujar y saltar.	• Las representaciones icónicas están limitadas a los objetos y sucesos concretos. • Conocimiento pre-operacional concreto. • Concreción: no les permite comprender conceptos abstractos. • Realismo lógico: No les permite distinguir la fantasía de la realidad. • Egocentrismo: no puede considerar una situación desde la perspectiva de otra persona. • Animismo: transfiere cualidades propias de niño a los objetos. • Centración: responde únicamente por un solo aspecto de situación. • Dominio perceptual: Su percepción va sobre lo percibido, pero no a la reflexión acerca de esa percepción. • Atención estática: Ven las cosas como son, pero no reflexionan sobre sus orígenes o sus transformaciones. • Irreversibilidad: No pueden retroceder los pasos en el pensamiento. • Conservación: idea que sostiene que la cantidad de una sustancia se mantiene igual (se conserva) cuando cambia su apariencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Lafrancesco, 2003.

Cabe destacar que algunas características señaladas anteriormente son advertidas por el Programa en Educación Preescolar, como factores que están directamente implicados con el proceso de evaluación de los aprendizajes (Moreno, 2011).

DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO

El contexto educativo donde se efectuó este acercamiento, es una institución privada, situada en la zona centro de esta ciudad; ubicación geográfica que se caracteriza por mantener actividades económicas y social fluidas; propiciando así que la institución capte niños de lugares que no propiamente son cercanos a la esta

zona, situación que fue posible apreciar revisando los expedientes de ingreso de los menores.

El preescolar actualmente atiende a una población infantil de 42 niños, cuenta con cuatro grupos. Dos grupos de 2º de preescolar compuestos por uno de 10 niños y otro de 8 niños; dos grupos de 3º, el primero posee un total de 11 menores y otro está conformado por 13 alumnos, cada uno estos se encuentran a cargo de una educadoras titulares, mismas que reciben apoyo del área psicopedagógica durante todos los días. Existen dos grupos en especial (uno de 2º y otro de 3º grado), quienes reciben mayor atención de parte de la psicóloga de la institución debido a que dentro del grupo de 2º, se encuentra integrado un menor con Síndrome de Down, mientras que el grupo de 3º es atendida una menor con trastorno del desarrollo no especificado.

Esta escuela también brinda servicios con un horario de 7:30 a.m. a 4:00 p.m., además de las clases regulares, cuenta con clases especiales de educación física, inglés, computación y como se señaló anteriormente también recibe atención psicopedagógica personalizada para cada menor, el 100% del personal docente poseen título de licenciatura terminada. El preescolar cuenta con espacios físicos para educación física, computación, atención psicopedagógica y servicio de comedor. Así mismo, en total se cuenta con cinco sanitarios, de los cuales cuatro son exclusivos para uso de los menores en distintas áreas del inmueble y otro para todo el personal.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS

Se consideró pertinente seguir una metodología de tipo cualitativa enfocada en el estudio de casos, con el objetivo de añadir un cierto grado validez y rigurosidad en la inmersión en el campo, recolección de datos e interpretación; concretando así los propósitos de este trabajo y erigiéndose en un estudio de tipo meramente exploratorio que indagara las características evaluativas del centro escolar en relación con los estatutos marcados por la Secretaría de Educación Pública. Se utiliza el método cualitativo ya que implica el entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan (Zacarías, 2000). Posee características descriptivas y exploratorias (Martínez, 2006), ya que identifica y detalla todos los factores implícitos en el fenómeno que se estudia y traslada el marco teórico a la realidad.

Un punto importante a denotar y en congruencia con el enfoque, es lo que manifiesta claramente Stake (2007), quien aprecia que existe una clara ventaja el enfoque estudio de casos, específicamente en el sentido en que su implementación, requiere

analizar de manera palpable la particularidad a partir de los contextos, con el fin primordial de comprender la complejidad del problema; es decir, como lo es un aspecto importante en este acercamiento al proceso de evaluación, dado que se mantuvo contacto con las educadoras de la institución de nivel preescolar, analizando, describiendo e interpretando de manera exploratoria sus características y estilos de evaluación utilizados.

El estudio de casos permite la utilización de una gran variedad de herramientas e instrumentos de recolección de datos (Yin, 1989), una de ellas imprescindible para este estudio fue la observación y la recolección de información de las prácticas de evaluación seguidas por la educadora; por lo tanto para cubrir estas tareas de recolección, se obtuvieron los permisos de la institución preescolar y de las mismas educadoras que formaron parte de este trabajo. Se condujo en todo momento con ética, profesionalismo y seriedad en esta etapa del trabajo de campo, además que el abordaje fue específicamente enfocado a apreciar las características de la práctica evaluativa de la educadora y los señalamientos establecidos por el Programa en Educación Preescolar 2011, en cuestión de evaluación de los aprendizajes.

RESULTADOS O APORTACIONES

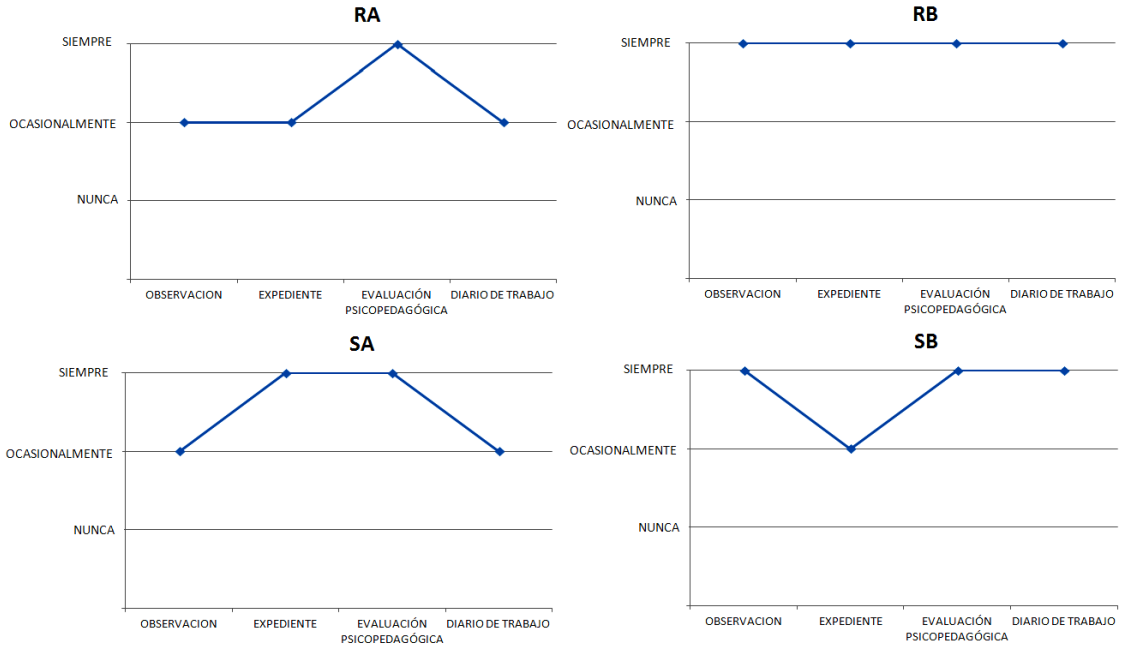
Para apreciar el estilo y características de la educadora en su práctica docente y precisar la expresión de opiniones, posturas e interpretaciones personales frente al proceso evaluativo, se diseñó un cuestionario que tenía la finalidad de captar la características metodológicas de evaluación de los aprendizajes que señala el Programa en Educación Preescolar 2011, así también, se diseñó una rúbrica con el objetivo de comparar las herramientas que utilizan en el aula y las exigidas por las autoridades educativas.

Con base a los datos arrojados por los instrumentos utilizados en el proceso de recolección de información y conjuntamente con el bagaje teórico incorporado al presente estudio exploratorio, se procedieron a efectuar las subsecuentes interpretaciones y conclusiones finales de este breve acercamiento a la evaluación preescolar. A pesar de que el tiempo de inmersión en el campo fue relativamente corto, se considera que los productos finales que emanan de este trabajo, da pauta para posteriores trabajos de investigación, que profundicen de una manera más

detallada y minuciosa en todos los elementos que acompañan el proceso de evaluación en el nivel educativo abordado.

Cuidando la confidencialidad de las educadoras que colaboraron en el estudio, se asignaron los prefijos RA y RB a las educadoras a cargo de los grupos de segundo grado; SB y SA a las educadoras de los grupos de tercer grado de preescolar; también con la información obtenida por medio de las herramientas de recolección, se elaboraron los respectivos perfiles de cada maestra. Para la realización del perfil se recuperó la información de la rúbrica según se utilizan la observación, el expediente, evaluación psicopedagógica y diario de trabajo (ver gráfico en la parte inferior).

Gráficos según resultados de la rúbrica aplicada a las educadoras



Características del Proceso de Evaluación

A diferencia de otros niveles educativos, el preescolar mantiene condiciones que contrastan de manera considerable con los demás niveles que componen el sistema

de educación básica, principalmente al apreciar que el alumnado mantiene condiciones bio-psiquicas que demandan una atención y manejo de trabajo educativo diferente a los bloques educativos posteriores como primara y secundaria. Por lo anterior, y tal como lo constata el Proceso de Evaluación en Educación Preescolar (Moreno, 2011), en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se deben advertir de manera imprescindible estas mismas condiciones del desarrollo.

Aunado a lo anterior, al efectuarse las prácticas de observación directa en cada uno de los grupos, se percibió que la educadora no solo se enfrenta a las circunstancias del desarrollo señaladas dentro del aula, sino que también se aprecian otros factores importantes que influyen en la práctica de evaluación, tal como lo son las características particulares del núcleo familiar de donde proviene el infante; este señalamiento fue posible advertirlo al tener acceso a los expedientes de cada uno de los alumnos de la institución.

Respecto a los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública establece para el proceso evaluativo, podemos identificar que el Programa en Educación Preescolar 2011 se enfoca en una centración especial a las experiencias de aprendizaje y el proceso desarrollo de las competencias, así como las características de aprendizaje de los menores, misma perspectiva que se asemeja en un mayor grado al modelo de evaluación de Cronbach (Ruiz, 1998), donde las características cualitativas y cuantitativas dentro del proceso de evaluación son consideradas como complementarias entre sí; a diferencia de su versión anterior (Programa en Educación Preescolar 2004), conllevaba un enfoque de la evaluación centrada en la comprobación de resultados, así como la contrastación de estos mismos mediante indicadores preestablecidos, observables y cuantificables, es decir una metodología típica del método Tyleriano (Ballester, 2004).

Otro aspecto que fue posible destacar, es el hecho que el programa educativo en preescolar en vigencia, demanda de la educadora una considerable perspicacia y un aguda sensibilidad a la observación, análisis, descripción y objetividad al momento de evaluar los aprendizajes de los alumnos. En sintonía con lo anterior y con las opiniones recabadas respecto a las actividades de capacitación a las cuales las educadoras son convocadas por la SEP de manera periódica, se aprecia que la mayoría de las docentes no perciben que dichas prácticas de mejora continua contribuyan en gran medida a un mejor desempeño en el proceso de evaluación preescolar.

BIBLIOGRAFÍA

Abarca, S. (2007) *Psicología Del Niño en Edad Escolar*. Editorial. San José Costa Rica: EUNED.

Álvaro , M. & Cerdán, J.(1988) *De la Evaluación Externa de la Reforma de las Enseñanzas Medias a la Evaluación Permanente del Sistema Educativo. Revista en Educación* (287), pp. 192. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=6gvKdbGtVlQC&pg=PA192&dq=LA+EVALUACI%C3%93N+ORIENTADA+HACIA+EL+PERFECCIONAMIENTO+stufflebeam&hl=es&sa=X&ei=ZSyZUdSwFYrqyQGH5IHYAQ&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=LA%20EVALUACI%C3%93N%20ORIENTADA%20HACIA%20EL%20PERFECCIONAMIENTO%20stufflebeam&f=false

Aranda, R. (2008) *Atención Temprana en Educación Infantil*. España: Wolters Kluwer.

Ballester, M.(2004) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAO.

Ballester, M.(2004) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAO.

Cabezuleo, G. Frontera, P. (2010) *El desarrollo Psicomotor: Desde la Infancia Hasta la Adolescencia.* España: Narcea Ediciones S.A.

Lafrancesco G. M.(2003) *La educación integral en el preescolar.* Colombia: Coop. Editorial Magisterio.

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte* ISSN 1657-6276, Nº. 20, 2006, págs. 165-193. Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf

Moreno, E. (2011). *El Proceso de Evaluación en Educación Preescolar*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/pdf/2012/9_PROCESO_EVALUACION.pdf

Rostán, C. Sadurní M. Serrat, E.(2003) *El desarrollo de los niños,* paso a paso. Barcelona: Editorial UOC.

Ruiz, E. (1998) *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa*. México: Cuadernos del Cesu.

SEP. (2013). *Programa de Educación Preescolar 2011*. Recuperado de http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/programa/Preescolar2011.pdf

Shaffer, D. Kipp, K.(2007) *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. México: Thomson.

Stake, R.(2007) *Investigación con Estudio de Casos*. España: Ediciones Morata

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007) *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Estados Unidos: Jossey-Bass.

Vasta, R. (1987) *Cómo estudiar al niño: Introducción a los métodos de investigación.* España: Editorial Siglo XXI.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research*. Newbury Park CA: Sage

Zacarías, E. (2000). *Así se Investiga, Pasos para hacer una Investigación*. Santa Tecla: Clásicos Roxsil.

CAPÍTULO 2.
EVALUACIÓN COMPARADA

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN DOS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll
Dra. Edith J. Cisneros-Cohernour
Mtra. María Elena Barrera Bustillos

INTRODUCCIÓN

A manera de introducción abordaremos brevemente con el propósito de puntualizar en los conceptos clave antes mencionados: evaluación y calidad.

En primera instancia hablar de evaluación, es hablar de méritos. En sí el concepto de evaluación, más allá de la corriente teórica y de sus consecuentes alcances metodológicos, implica emitir un juicio de valor para determinar el valor de algo. Stufflebeam y Shinkfield (1987) amplían esta definición señalando que evaluar es el proceso por el cual se obtiene y brinda información útil y suficientemente descriptiva acerca de qué tan valioso y meritorio es un programa tomando en consideración características, metas, planificación, realización e impacto del programa, etc., con el fin de que a través de la toma de decisiones puedan solucionarse los problemas que conlleve y las implicaciones de éste.

Otros autores quizás difieran con relación a emitir recomendaciones para el mejoramiento del programa pero ciertamente todos coinciden en la importancia de sopesar fortalezas y oportunidades (debilidades) del evaluando.

Por su parte, Stake y Schwandt (2006) añadirían que los estudios evaluativos son primeramente estudios para juzgar la calidad; término cuya amplitud es tal que abarca los conceptos de mérito, valor y significado. A partir de esta idea, podría decirse que hablar de evaluación es también hablar de búsqueda de la calidad, claro, asumiendo que la calidad es perceptible y susceptible de representación.

Ahora bien, en esa búsqueda de la calidad uno de los primeros pasos es distinguir si ésta se encuentra presente o ausente en el evaluando, lo cual puede hacerse a través de diferentes maneras, ya sea comparando con estándares, recopilando la información de los participantes interesados, describiendo el desarrollo del evaluando, etc.

De cualquier manera, el evaluador es ciertamente más que un verificador de listas de cotejo, antes bien su trabajo es sumamente complejo ya que reducir la evaluación a una simple verificación sería perpetuar la idea y uso punitivos que se tienen de la evaluación. Más aún al relacionarlo con la calidad, el trabajo del evaluador es doblemente difícil ya que la calidad más que inherente al objeto está

en la experiencia de la persona. Un ejemplo quizás un tanto burdo pero ampliamente socorrido es con alguna comida, verbigracia, la sopa. La sopa en sí misma puede o no ser buena, entonces no podemos asumir que es de calidad; hablaremos de ésta (calidad) al momento de que uno o varios de los comensales la pruebe y pueda decirnos algo al respecto de ella.

SUSTENTACIÓN

En materia educativa, desde el siglo pasado en las organizaciones, sean o no educativas, existe un fuerte discurso hacia la calidad de los servicios que brindan. Particularmente se ha apostado a fortalecer la vinculación entre el sector laboral, el control empresarial y el incremento de la productividad con las leyendas de excelencia, diversificación y flexibilidad (Schugurensky y Torres, 2001). Así pues, dado que son los docentes quienes son el primer contacto con el cliente (el alumno) su desempeño se espera sea de alta calidad.

En particular el sistema educativo mexicano ha entrado en una dinámica de modificación de sus políticas que giran en torno a la excelencia académica, la eficiencia y la eficacia del propio sistema o al menos esa es la intención.

Bajo esa idea, Tejedor (2000) citado por García-Cabrero y Rueda (en Cisneros, García-Cabrero, Luna y Uribe, 2012) señala que “la evaluación de la actividad docente constituye uno de los pilares básicos de la estrategia para mejorar la calidad. Los sistemas de evaluación docente, por tanto, constituyen la principal estrategia que permite desarrollar de manera sistemática los procedimientos y técnicas necesarios para valorar el desempeño docente”.

De hecho, en ese mismo sentido Arce (2010) señala que existen altas expectativas hacia el trabajo que realiza el profesorado, pues de éste –entre otros factores- se espera el desarrollo de los individuos, familias y sociedad en general. Por tal motivo el establecimiento y manifestación de la calidad docente resulta un factor de vital importancia en la formación educativa, y la evaluación del proceso educativo permite establecer una línea base para desarrollar tanto a los docentes como a las instituciones y estudiantes, es decir, evaluar la docencia, es también contar con un diagnóstico de la institución. Tal como señala Valdés (2000), evaluar la docencia tiene a grandes rasgos, cuatro grandes fines:

1. Mejoramiento de la institución y la enseñanza en el aula. Esto significa que un docente mejor preparado es una de las caras visibles que se ofrece a la

sociedad a la cual sirve y ayuda a consolidar el prestigio de las escuelas, independientemente de que éstas sean públicas o privadas.

2. Responsabilidad y desarrollo profesional. Devuelve la mirada del profesor hacia mismo (o debería), es decir, permite a través de perspectivas externas realimentar el desempeño personal identificando fortalezas y áreas de oportunidad bajo un sentido crítico y ético de la profesión docente.
3. Control administrativo. Entendiendo dicho control como una manera de apoyar el desarrollo profesional a través del seguimiento y supervisión del desempeño docente. No obstante, algunas veces éste es uno de los fines que puede tergiversarse y der ser malentendido puede tener perjuicios para el profesorado.
4. Pago por mérito. En un sistema ideal de evaluación, el profesor que reúna las características necesarias puede acceder a estímulos y recompensas.

No obstante, aún con la regularidad con la que se aborda el tema de la evaluación de la docencia, ésta es una tarea ardua cuyas dimensiones múltiples complejizan su valoración (Elizalde y Reyes, 2008). Cabe señalar que los años treinta existen estudios acerca de qué tan efectiva es la docencia universitaria (García, 2000), justamente es en este nivel (la universidad) en el que la evaluación docente se presenta con mayor frecuencia. Posiblemente esto se deba a que como menciona Luna (2010, p. 2) la relevancia de la evaluación de la docencia universitaria "estriba en la posibilidad de mejorar el desempeño de los docentes para la formación profesional de los estudiantes […] De ahí la importancia de contar con experiencias sistemáticas de evaluación que respondan a las necesidades específicas de las universidades en México".

Cabe considerar como señalan García-Cabrero y Rueda (en Cisneros, García-Cabrero, Luna y Uribe, 2012, p. 19) que la docencia "es una actividad compleja y predefinida que se realiza en organizaciones que regulan y condicionan esta práctica. Es también un proceso indeterminado, porque a pesar de la definición de tareas, no todo puede preverse antes de ser realizado, es multidimensional, con varios actores involucrados" por lo que ante estas características evaluar una función tan compleja resulta un reto.

En ese sentido existen posturas generalmente encontradas. Por un lado, estudios como los de Arce (2010) señalan que la evaluación de la docencia que se enfoca exclusivamente en recopilar opiniones de los estudiantes es parcial y subjetiva ya que la percepción de los alumnos puede estar influida por diversos factores como

las características del profesor, el efecto de su producción en investigación, género, edad, experiencia, la calificación final que asigna, etc. Asimismo, se cuestiona el papel evaluador que se otorga al alumno con relación al desempeño docente, ya que a partir de las investigaciones se ha determinado que existen variables que influyen en los resultados de la evaluación docente realizada por los alumnos.

Por otro lado investigadores como García (2000, p. 2) refieren que “la evaluación docente por los alumnos son confiables y válidas para juzgar la efectividad docente, y que esas resistencias de los profesores y funcionarios universitarios para emplearlos no están del todo sustentadas en la investigación empírica”.

Desde nuestra postura, tomar como única fuente de información la opinión externada por los alumnos ciertamente puede conducir a tomar decisiones no completamente fundamentadas y sería reducir en sí mismo los conceptos de evaluación y calidad a los que hemos hecho referencia en la primera parte del texto.

Esta opinión a su vez se encuentra sustentada por otras investigaciones, como la de Páramo (2008) quien señala que los factores emotivos pueden conducir a una evaluación mucho más positiva de la docencia, como ejemplos que motivan esta conducta el autor enfatiza: un trato de iguales, sonreírles, ser amistoso, accesible en tareas y horarios de atención, reunirse dentro y fuera de clase, etc. Cabe aclarar que demostrar una actitud favorable y abierta es una habilidad docente apreciada, pero cuando ésta es la única que se considera al momento de evaluar entonces otros aspectos del propio desempeño docente son descuidados.

Igualmente vale la pena considerar el estudio de Younmans y Jee (2007) quienes realizaron un experimento de entregar un chocolate un grupo seleccionado de estudiantes, antes de evaluar al profesor, cuidando minimizar el efecto de variables extrañas y concluyeron que un simple estímulo como entregar un chocolate puede representar una diferencia estadísticamente significativa en los resultados de evaluación. Claro, en este caso, el estímulo se presentó e inmediatamente después se realizó la evaluación tomando las opiniones de los estudiantes, cuando en general aun cuando se presentan este tipo de alicientes a los alumnos usualmente el estímulo se extingue después de un tiempo por lo que no necesariamente influiría en los resultados de evaluación. No obstante, estudios tan sencillos como estos de cierta forma, cuestionan directamente la validez de instrumentos diseñados ad hoc a la recolecta de percepciones de estudiantes.

De hecho, Cisneros-Cohernour, Jorquera y Aguilar (2012, p. 47) han señalado la existencia de lagunas en la validez de los procesos de evaluación. Dichas lagunas están principalmente relacionadas con que la evaluación docente, en algunas universidades, se realiza casi exclusivamente a través de cuestionarios considerando una noción general de calidad docente, sin embargo, descuidan otros elementos como la interacción de los agentes educativos, los rasgos, inteligencia y competencias emocionales, que se presentan en el salón de clases.

Finalmente, tal identificación de factores intervinientes puede ayudar a adoptar conductas que favorezcan mejores puntajes en las evaluaciones; sin embargo, es conveniente atender a estas mejoras con un afán de desarrollo personal en primer lugar del grupo de alumnos y de la docente participantes y, en segundo, para sensibilizar a la institución donde se realiza el estudio acerca de la importancia de desarrollar este tipo de reflexiones.

RESULTADOS O APORTACIONES

Evaluación de la docencia en una universidad de México

La descripción de la evaluación que a continuación presentamos se llevó a cabo en una universidad del sureste de México, considerada una de las más importantes de la región. Para comenzar brindaremos un poco del propio panorama que dicha universidad realizó acerca de los procesos de evaluación que se estaban llevando a cabo tanto al interior de la misma como en la región.

Se concebía la evaluación como un mecanismo de control pero que ni siquiera proveía toda la información acerca de lo que ocurría en el salón de clases antes bien tenían una orientación instrumental como el medio para obtener compensaciones salariales del personal y recursos para las instituciones. No obstante, esta universidad declaraba que la evaluación debía ser un mecanismo que provea resultados con utilidad real para la toma de decisiones y consecuente implementación de acciones que conlleven a una mejora en la calidad docente y por ende en la calidad educativa.

Ahora bien, partiendo de esa idea, se requería primero definir el perfil del docente de manera institucional de tal forma que la evaluación tuviera un referente con al cual poder dirigirse; con base en esto deberá recopilarse información al respecto de su trabajo en el aula, analizarla, interpretarla y poder diagnosticar y retroalimentar al docente.

Por otra parte, aun cuando el discurso institucional enfatiza la importancia de la evaluación, en los diferentes campus que integran la universidad dicho proceso no es homogéneo. El primer programa de evaluación docente se realizó en 1976 y a partir de entonces, de manera gradual, las demás Dependencias de Educación Superior (DES) comenzaron a incorporar procesos de evaluación docente.

De manera general, de los 5 campus que integran la universidad, sólo en el de Arte y Diseño no se realiza ningún tipo de evaluación. En los otros 4, esto varía entre cada una de las DES que forman parte de éste.

Por ejemplo, en el Campus de Biología representado por la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, desde 1998 se realiza una evaluación en la que participan los propios profesores, es decir, se autoevalúan y adicionalmente se cuenta con la opinión de los estudiantes. Esto con el objetivo de realimentar el desempeño docente, específicamente las estrategias de enseñanza aprendizaje así como para detectar posibles necesidades de capacitación del profesorado.

En otro campus, el de Ciencias de la Salud, el 50% de las dependencias que la integran llevan a cabo algún tipo de evaluación docente, las otras no. Este campus formado por las dependencias: Enfermería, Química, Odontología y Medicina, únicamente las dos últimas realizan evaluación. En el caso de Odontología, la evaluación sirve para la planeación y oferta de próximos cursos y participan el cuerpo académico al que esté adscrito el profesor a evaluar, la secretaría académica y/o el posgrado, dependiendo de la asignatura que imparta el profesor.

Por otra parte, en el caso de Medicina, la evaluación se realiza desde 1990 y participan todos los docentes, su fin es reprogramar cursos y al igual que en Veterinaria (del campus anterior) sirve para la detección de necesidades de capacitación.

Ahora bien, en el caso del campus de Ciencias Sociales, el más grande de la universidad formado por las dependencias de: Antropología, Educación, Economía, Derecho, Psicología y Contaduría, es el único de toda la universidad en el que el 100% de las dependencias que lo integran realizan evaluación docente, claro, con diferentes fines pero con uno en común: la realimentación del desempeño del profesor. Adicionalmente en la Facultad de Contaduría incluso los resultados sirven para decidir si se recontrata para un segundo periodo al profesor, mientras que en

Educación sirve también para la detección de necesidades y como parte de la alineación con las políticas de la ANUIES, que es una asociación que congrega a casi todas las universidades de México.

El campus de Ciencias Exactas integrado por Ingeniería Química, Ingeniería y Matemáticas, solo en las dos últimas se realiza algún tipo de evaluación. En Ingeniería a partir de ésta se da realimentación al desempeño del profesor y se promueve el rediseño instruccional. Por otra parte, en Matemáticas la evaluación es únicamente con fines de reprogramación de cursos.

Ante este panorama puede inferirse que aunque la mayoría de las dependencias que integran los cinco campus de la universidad realizan algún tipo de evaluación, ésta se guía por diversas metodologías pues de antemano, se fundamenta en concepciones teóricas distintas, las cuales no se conocen a ciencia cierta.

Así pues, la propia institución ha reconocido que se requiere la participación activa y cooperativa de los diversos actores para que trabajen articuladamente para lograr estructurar una aproximación integral y aceptada por los docentes y autoridades académicas, considerando sus implicaciones en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Evaluación de la docencia en una universidad de Cuba

La universidad en cuestión comenzó como una escuela de educación superior confesional católica, fundada en los años ochenta. Recientemente adquirió la categoría de universidad para la impartición de doce carreras en diferentes áreas de la ciencia. Así pues, la universidad alberga las facultades de Contabilidad y Finanzas, de Ingenieros Agrónomos, de Cultura Física y Deportes, Ciencias Agropecuarias, Humanidades e Ingeniería. Asimismo, la integran los Departamentos de Sociales y el de Preparación para la Defensa.

Para realizar la evaluación docente, la universidad se apega estrictamente a los lineamientos del Ministerio de Educación. De antemano, se cuenta con una Comisión de Evaluación que integran el rector, docentes reconocidos por su trayectoria y miembros del sindicato de profesores. Adicionalmente se solicita a los profesores que emitan sus comentarios al respecto de su propio desempeño, a manera de autoevaluación. De esta manera se procura una evaluación democrática

y da la oportunidad al profesor de explicar sus avances y retos en su propia docencia, e incluso si la evaluación no es favorable puede recurrir al rector para que éste realice nuevamente una revisión del ejercicio del profesor.

Igualmente cabe señalar que la evaluación se realiza en tres momentos. A manera de diagnóstico empleando como datos la experiencia del docente, así como los logros y dificultades que el profesor enfrentó en cursos pasados, a partir de esto el directivo hace sugerencias acerca de las herramientas que el docente podría incluir para mejorar su desempeño.

Un segundo momento es a través de visitas de seguimiento en clases muestra del profesor en las que además se toman en cuenta las evaluaciones parciales y final de los estudiantes así como de los objetivos del curso. En esta fase, el directivo trabaja directamente con el profesor para hacer mejoras a la par del trabajo docente.

Finalmente, al término del año escolar se elabora un plan de mejoramiento propuesto por el docente y aprobado por el directivo, quien debe manifestar todo el apoyo que el profesor requiera para hacer cada vez más satisfactoria la evaluación.

Todo lo anterior se realiza con el propósito de permitir una mayor interacción entre el rector (directivo) y el docente a fin de que se puedan tomar las medidas necesarias para el mejoramiento del profesor, apoyándolos con su capacitación y desarrollo académico. Adicionalmente, todo esto redunda en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y por tanto es en beneficio de los estudiantes.

Por otro lado, cabe considerar que debería también para hacer aún más completa la evaluación, incluir la opinión de los estudiantes, quienes conviven de manera directa y cotidiana con el profesor, de tal manera que también ellos pueden emitir juicios de valor que complementarían muy apropiadamente las opiniones de los colegas pares y de los directivos, es decir, incluir a los alumnos sería lograr una evaluación de 360 grados.

Conclusión

Ciertamente, puede observarse que la manera de llevar a cabo la evaluación se ve influida en gran medida por la complejidad en tamaño y estructura de cada

universidad, aunque ambas verdaderamente preocupadas por mejorar la calidad de la docencia a través de la evaluación de sus profesores.

En el caso de la universidad mexicana existen diversas metodologías y conceptos de evaluación, además que su uso puede ir desde fines meramente informativos hasta toma de decisiones con respecto a la contratación del profesorado, por lo que sería necesario de antemano homogenizar qué se entiende por evaluación y por ende las implicaciones metodológicas que de dicho concepto se tengan que asumir.

Por otro lado, en la universidad de Cuba, la opinión de los estudiantes además de la otras fuentes de información sería el elemento que vendría a enriquecer los juicios de valor con respecto a la calidad de la docencia, sin embargo, se reconoce que existen grandes avances en materia de evaluación, principalmente por el estricto apego a los lineamientos del Ministerio.

De igual manera consideramos que es importante continuar con estos esfuerzos a lo largo de América Latina, pues de eso dependerá el mejoramiento de la docencia. De hecho, es preciso considerar la propuesta de Martínez y Ñeco (1999) citados por García-Cabrero y Rueda (en Cisneros, García-Cabrero, Luna y Uribe, 2012) quienes señalan que para implementar exitosamente un sistema de evaluación docente es importante considerar las fases de: a) análisis del ambiente o contexto, b) sensibilizar a los involucrados y c) lograr el compromiso, es decir, necesariamente se requiere una sistematización del proceso así como la consideración de los diferentes factores que se encuentran asociados con la evaluación pero ante todo partiendo del respeto y la transparencia de procedimientos y resultados derivados de la evaluación.

Lo anterior conlleva también repensar la integración de una propuesta de evaluación que verdaderamente permita el crecimiento profesional docente e institucional, es decir, de cierta forma emplear los principios básicos del desarrollo organizacional basados en fines de crecimiento más que punitivos así como en una propuesta realista y acorde a las necesidades de participantes y contextos.

BIBLIOGRAFÍA

Arce, J. (2010). Fines y modalidades de la evaluación docente en el nivel superior en México. *Revista Digital Universitaria, 11*(6).

Cisneros-Cohernour, E., Jorquera, M., & Aguilar, A. (2012). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 3*(1), 41-55.

Elizalde, L., & Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 18 de enero de 2013, en: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidoelizaldereyes.

García, J. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5*, 303-325.

García-Cabrero, B. y Rueda, M. (2010). Experiencias de aplicación del modelo de evaluación de competencias docentes. En E. Cisneros-Cohernour, B. García-Cabrero, E. Luna, & R. Marín, *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (págs. 19-36). México: Plaza y Valdez, PROMEP.

Luna, E. (2010) *Evaluación de la docencia: reconstrucción de un proceso institucional.* Memorias del 10º Congreso Internacional "Retos y expectativas de la Universidad", México: UdG.

Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación y Educadores, 11*(1), 11-30.

Schugurensky, D. y Torres, C. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos,* 23 (92).

Stake, R. & Schwandt, T. (2006). On discerning quality in evaluation in Shaw, I.F., Greene, J. C., & Mark, M. M (Eds.). *Handbook of Evaluation*. London: Sage.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona: Paidós.

Valdés, H. (2000, mayo). *Desarrollo escolar.* Documento presentado en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente, Ciudad de México, México.

Youmans, R. y Jee, D. (2007) Fudging the Numbers: Distributing Chocolate Influences Student Evaluations of an Undergraduate Course. *Teaching of Psychology.* 34 (4)

LA EDUCACIÓN SUPERIOR UN COMPARATIVO ENTRE ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA Y MÉXICO

Marcela Gloria Camarena González
Rosa María Zúñiga Rubio
Ma. Dolores Cossio Rivera

INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene la finalidad de conocer, analizar y confrontar los sistemas Educativos de México con Estados Unidos de Norteamérica, México está en vías de desarrollo y se adoptan modelos ya sean de tipo económico, político y social de Estados Unidos, quien también lo adopta de Europa. Es aquí donde existe una gran diferencia: Estados Unidos de Norteamérica los adapta a su entorno y necesidades, México los implementa, generando crisis porque están diseñados para países innovadores y poco se considera el entorno, los recursos y la cultura.

La Educación pública o privada exige hoy una nueva visión y un mayor impulso basado en la innovación y en el establecimiento de nuevos paradigmas; es decir, deberá rediseñar sus políticas públicas, adecuarlas al entorno político, social y cultural. Además de considerar un factor de vital importancia, la redistribución económica del gobierno a las universidades. Esta afirmación se fundamenta en la teoría del caos que presenta Marín (1998) en su Análisis de la Educación Superior en México en la cual argumenta que basado en la presión de los cambios económicos globales y los convenios internacionales pactados por México este se vio presionado- a presentar un modelo educativo acorde al modelo económico mundial del momento, sin contemplar los factores o situación propios del país.

Para poder analizar el fenómeno de la educación a nivel superior en Estados Unidos y México primero se tiene que definir que son las políticas públicas. Miriam Irma Cardozo Brum (2006) señala que las políticas públicas son un:

“Fenómeno social, administrativo y político específico, resultado de un proceso de sucesivas tomas de posición, que se concretan en un conjunto de decisiones, acciones u omisiones, asumidas fundamentalmente por los gobiernos, mismas que traducen, en un lugar y periodo determinado, la respuesta preponderantemente del mismo frente a los problemas públicos vividos por la sociedad civil”.

La comparación aparece como un proceso típico y esencialmente humano, es una acción constante en nuestro mundo y se utiliza casi para cualquier actividad. Se compara a los países entre sí: su educación, economía, infraestructura, comunicaciones, etc., para seguir avanzando. Dentro de las políticas públicas se encuentran los estudios comparados en materia de educación lo cual es importante definir para comprender su análisis. Señala Menchaca (2009,9) que los estudios nacionales comparados:

"Tiene como propósito comparar países en diferentes temáticas vinculadas a políticas y reformas de los sistemas educativos, como por ejemplo, financiamiento, evaluación, equidad, descentralización, educación y trabajo, políticas curriculares, de formación docente, etc.".

SUSTENTACIÓN

La metodología utilizada para este proyecto se realizó en tres fases:

1.- Descripción: el establecimiento de las unidades de análisis –indicadores - y la obtención y el análisis de la información. Con la información obtenida surgen algunos planteamientos como son:

> Iº. ¿Decidir que comparar? Esto plantea problemas teóricos y prácticos - países ricos y pobres - .
>
> 2º. ¿Cómo y dónde trazar la línea entre los países desarrollados? Conocer, analizar y confrontar los sistemas educativos de México con los países de mayor significación y avance en esta materia como Estados Unidos de Norteamérica, Francia, Alemania, China, Inglaterra, Chile o Argentina entre otros, decidiéndonos por el vecino país de Estados Unidos de Norteamérica.

2.- Yuxtaposición (Menchaca, 2009, p. 9): con la información obtenida se elaboró una ficha descriptiva de cada país y se lleva a cabo la de los datos disponibles, esto se organizan y presentan dichos datos por medio de tablas, cuyo propósito es facilitar la comparación.

3.- Comparación: el análisis de dicha información aportó datos de interés y nos ayudó el método a diferenciar las fortalezas y debilidades de la educación superior entre el vecino país y México.

I.- Fase de descripción

Tabla 1.- Datos Generales

Estados Unidos de Norteamérica	Estados Unidos Mexicanos
País situado casi en su totalidad en América del Norte, comprendiendo también un estado en Oceanía. Está conformado por 50 estados y un federal. Cuatro estados utilizan el título oficial de *Commonwealth* en lugar de estado. Tiene varios territorios dependientes en las Antillas y en Oceanía. Su forma de gobierno es Republicano Federal Democrático, su moneda es el dólar estadunidense y el idioma es inglés.	República democrática, representativa y federal integrada por 32 entidades federativas, ocupa la parte meridional de América del Norte. La sede de los poderes de la federación es la Ciudad de México, cuyo territorio ha sido designado como Distrito Federal. Posee un gobierno Republicano Federal, su moneda es el peso mexicano y habla el idioma español además reconoce 62 lenguas indígenas.

II.- Fase de yuxtaposición

Tabla 2.- La Educación Superior Estados Unidos de Norteamérica y México

Tema	Estados Unidos de Norteamérica	México
La educación superior	La educación superior en Estados Unidos constituye un sistema complejo. Las últimas dos décadas son testigos de cambios significativos en su conformación, objetivos y tendencias, vinculados en alguna medida con la reorientación de la economía, los cambios demográficos y las nuevas migraciones. "Dos de las transformaciones más importantes son el incremento en el número de mujeres integradas al sistema en sus diversos niveles, instituciones y clases, y el acceso de las minorías raciales y étnicas. (Chamberlain, 1991; National Center for Education Statistics [NCES], 2003a, 2003b y 2006; Peter y Horn, 2005)…" Golubov N. (2008).1º Afroamericanos y 2º hispanos.	En México la educación superior está en crisis porque se encuentra en un período de transformación acelerada constante y sostenida. Se están enfrentando al menos dos modelos de país: uno cerrado, centralizado, estatista, corrupto, con grandes caciques en muchos campos de la actividad social, contra otro abierto, descentrado, democrático, modernizador, tolerante y progresista. La teoría del caos aplicada al estudio de nuestras universidades nos demuestra que, conforme se multiplican las instituciones, aumenta la matrícula, se multiplica el número de profesores y proliferan los administrativos, técnicos y manuales, el sistema de educación superior en México se hace cada vez más complejo, impredecible y contradictorio (Marín,1998).
La estructura política -marco legal - de la educación superior	La Décima Enmienda de la Constitución de Estados Unidos formula el principio de que "los poderes no delegados a los Estados Unidos por esta Constitución, ni prohibidos por ella a los estados, están reservados a los respectivos estados o al pueblo". Por lo tanto, en Estados Unidos el ejercicio del gobierno es bastante descentralizado y el control de muchas funciones públicas, como la enseñanza escolar, depende primordialmente de los estados y las comunidades locales.	El artículo tercero de la Carta Magna, establece la norma básica en materia de educación. De manera específica en las fracciones V, VI y VII se delinea lo relativo a la educación superior. Además, existe la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Esta ley tiene como objeto establecer las bases para el financiamiento de la enseñanza superior entre el Gobierno Federal, de los estados y los de los municipios. La ley considera dos consejos en función de órganos consultivos del gobierno federal: el

	"…Aunque el gobierno federal ejerce ciertas funciones en la educación superior, los derechos de los estados prevalecen con respecto al control de la educación…" (Álvarez de Testa y Gill, 2002, p.6)	Consejo de la Educación Normal y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. El Gobierno Federal asigna recursos a las instituciones públicas de educación superior, de acuerdo con ciertas condiciones como lo son la planeación institucional, los programas de superación académica, el mejoramiento administrativo, y las prioridades que en su momento se destaquen. La autonomía es exclusiva de las universidades públicas y es resultado de una Ley Orgánica expedida por el Congreso Federal - para el caso de las universidades públicas federales: la Universidad Autónoma de México, y la Universidad Autónoma Metropolitana-, o bien por el Congreso Estatal correspondiente, como es el caso de las universidades autónomas de los Estados.
Estructura administrativa	Los estados con un sistema unificado ubican a todas las instituciones de educación superior -incluyendo colegios comunitarios- dentro de una junta de gobierno única. Dicha junta habitualmente es designada por el gobernador con el consentimiento de la asamblea legislativa. Los estados con sistemas federales requieren que las instituciones o sistemas de instituciones de educación superior públicos -cada uno con su órgano de gobierno normalmente designado por el gobernador con el consentimiento de la asamblea legislativa-.	En casi todas las instituciones públicas como las particulares, universidades y tecnológicos, se cuenta con cuerpos colegiados y órganos personales para normar y consumar la toma de decisiones. Los primeros, tienen funciones legislativas, deliberativas y de consulta, en tanto que los segundos, corresponden a las autoridades ejecutivas. La funcionalidad de las instituciones de educación superior en México tiende a separar las profesiones en escuelas o facultades aisladas unas de otras, así como a la investigación en institutos. En las universidades públicas la estructura de gobierno la conforma el Consejo Universitario, Junta de Gobierno y Patronato, Consejo Técnico, otros cuerpos.
Servicio civil de carrera	Ser maestro en EE.UU. significa, trabajar dentro de un sistema escolar que es preciso conocer y al que es imprescindible adaptarse, sabiendo que las diferencias tanto en la "filosofía" como en las normas que en la práctica regulan, en general, los comportamientos de las personas y, en particular, la vida escolar y la actividad académica en Norteamérica son muy diferentes a la de otros países. La enseñanza superior es, efectivamente, excelente en su conjunto, y en EE.UU. funcionan una buena parte de las mejores universidades del mundo. El aceptar como bueno este aserto no significa, en modo alguno, que todo el sistema universitario sea de alta calidad.	La situación del profesorado en las instituciones de educación superior está directamente vinculada a la situación en la que se ha visto inmerso el subsistema de educación superior. De 1970 a 1985 se cuadriplicó, trayendo beneficios pero descuidándose el aspecto de calidad del docente. Hoy la situación ha cambiado, pues en la última década las políticas en educación superior han tenido como meta primordial elevar el nivel académico de los profesores en ejercicio, y a los candidatos a profesores se les exige como deseable la posesión de algún posgrado. En la actualidad existen programas en la Secretaría de Educación Pública que tienen como objetivo coordinar los esfuerzos de apoyos a los

	docentes para lograr las políticas de calidad educativa.

III.- Fase de Comparaciones:

Tabla 3.- Componentes del sistema de enseñanza en la Educación Superior.

Estados Unidos de Norteamérica	México
Los componentes que ayudan a comprender el sistema de enseñanza en E.E.U.U. Norteamérica son:	
Constituyen un sistema complejo, diverso y en transformación permanente. Están vinculadas a la reorientación de la economía, cambios demográficos, nuevas migraciones, integración de la mujer a diversas instituciones y estamentos. Tienen participación creciente de afroamericanos, hispanos y grupos menores, en la Educación Superior. Las instituciones de educación superior ya no podrán limitarse a un área de mercado geográficamente definida, sino que tendrán que ampliarlo con la única limitación del acceso a Internet, estas instituciones predominantemente usan exámenes basados en competencias para otorgar grados y la mentalidad de los miembros del profesorado tendrá que cambiar. Estos equipos preparan cursos que pueden ser enseñados en Internet como híbridos, es decir, en Internet y en las clases tradicionales en los salones, las estructuras administrativas tradicionales deben cambiar, la educación se enfocará a producir graduados que puedan usar una variedad de instrumentos de tecnologías de información y técnicas para acceder, evaluar, analizar y comunicar información. La enseñanza superior se proyecta en: Escuelas situadas cerca de autopistas y rutas de transporte público. Flexibilidad de carga horaria. Financiadas por el Estado y con fondos de impuestos locales. Tienen puertas abiertas para todos los estudiantes. La escuela de educación superior ofrece los estudios de los primeros dos años *("junior colleges"* o *"community college*") requeridos para obtener una licenciatura regular de cuatro años. Incluye programas técnicos y de capacitación laboral (opcional) y ofrece el tipo	Relaciones entre Estado y sistema de enseñanza superior en general y con las instituciones en lo particular, así como las relaciones en políticas de organización y estrategias de reforma. La configuración de demandas sociales sobre la universidad. La movilización de los actores universitarios -académicos, estudiantes y trabajadores- dentro de las instituciones. Adaptación al cambio derivadas de los modelos internacionales de desarrollo de la enseñanza superior. Son cambios derivados de un sistema complejo, a partir de mediados del siglo anterior. Las transformaciones se dieron tanto a nivel sistema como en el plano institucional. Luego surge la Teoría del Caos, que sus principales puntos son: Aparición de nuevas carreras, planeación ficticia, creciente complejidad del sistema universitario, aparición de nuevos actores, instituciones, y leyes en un marco de restricción presupuestal. Conforme se multiplican las instituciones, aumenta la matrícula, se multiplica el número de profesores y proliferan los administrativos, técnicos y manuales. El sistema de educación se vuelve cada vez más complejo, impredecible y contradictorio. Sobreoferta Escasez de recursos humanos Corrupción Burocratismo Administraciones Las universidades actualmente están cambiando rápidamente pero no todas responden a las demandas sociales con la misma velocidad. La asignación de recursos antes se hacía a partir de la *matrícula* y ahora *evaluando* los procesos administrativos.

de programas que los ciudadanos solicitan y están a disposición de todas las personas. El proyecto interno de ley GI -*domestic* GI Bill- permite a todos los estadounidenses pedir dinero prestado para sus estudios universitarios siempre y cuando estén dispuestos a pagarlo como un porcentaje de sus ingresos futuros, o trabajar a cambio en el servicio nacional. En Estados Unidos de Norteamérica hay educación para todos, sino se tiene el recurso económico se paga después de culminar la carrera.	Las instituciones de educación superior al igual que E.E.U.U. de Norteamérica, ya no podrán limitarse a un área de mercado geográficamente definida, sino que tendrán que ampliarlo con la única limitación del acceso a Internet, algunas instituciones tienen esta opción de estudiar a distancia sobre todo las privadas ofrecen esta modalidad y algunas IES publicas también, es importante señalar qué calidad de servicios ofrecen y qué tipo de profesionistas egresan entre las instituciones públicas y privadas es decir hacer un comparativo. También hay los híbridos -estudiar a través del internet y clases tradicionales- con la misma misión de producir graduados que usen la variedad de instrumentos de tecnologías de información y técnicas para acceder, evaluar, analizar y comunicar la información. Los costos en la educación superior son relativamente bajos en las instituciones públicas comparados con las privadas. Últimamente se han abierto muchas escuelas privadas a muy bajo costo y con tiempos record en la culminación de sus licenciaturas lo cual deja mucho que desear de su calidad.

RESULTADOS O APORTACIONES

Estados Unidos de Norteamérica, pone la educación superior al alcance de todo mundo donde en otro lugar no tendrían la oportunidad de estudiar una carrera de alta calidad. Para los estudiantes internacionales el acceso es sencillo; solo tienen que comprobar que terminaron el bachillerato y que tienen suficiente conocimiento del idioma inglés, además de comprobar que tienen los suficientes recursos económicos. Los costos de colegiatura son más económicos en las escuelas públicas y en las privadas son más elevados. Se pueden transferir los estudiantes a cualquier institución y encontraran un ambiente receptivo que apoya al aprendizaje, los grupos de clases son pequeños y los profesores dedican tiempo completo a enseñar.

En México los primeros años la educación del estudiante -preescolar y primaria- en México es considerado superior que en Estados Unidos y la razón es simple, al vecino país llegan migrantes de todo el mundo por el famoso sueño americano, son familias completas llevando niños de su país de origen que no saben hablar inglés,

siendo el idioma el problema principal, situación que se supera y convierte en ventaja porque los niños como mínimo saben dos idiomas, el propio y el inglés. Actualmente les están enseñando a los niños el idioma mandarín por ser China potencia mundial en economía y tecnología.

El trabajo no presenta conclusiones definitivas. Sin embargo es claro que el comparativo de la Educación Superior de Estados Unidos de Norteamérica con México demuestra que existen diferencias muy marcadas en relación a los apoyos económicos de los gobiernos a los estados en materia de Educación; la administración dentro de las universidades; en salarios, carga de trabajo y productividad de los maestros. En donde dicho comparativo favorece ampliamente a Estados Unidos de Norteamérica.

En México es necesario mejorar las políticas públicas para obtener los profesionales de calidad que se requieren; no importa que adoptemos modelos a Europa o Estados Unidos de América, siempre y cuando se adecuen al propio entorno social, cultural y político. Es indispensable la asignación de los recursos a las universidades, cuya evaluación demuestre una valoración profunda, con un sistema de acreditación blindado con más y mejores indicadores, porque estos últimos hasta la fecha no han demostrado necesariamente el aumento de calidad en resultados, los cuales deben reflejarse en las condiciones socioeconómicas del país. Son las políticas públicas protagonistas indispensables para reformar la educación superior en México y lograr una mejor vinculación con los sectores social, público y privado, cuyo encaminamiento a preparar a sus ciudadanos a responder a los retos del mundo de la globalizado no debe quedarse en solamente en esfuerzos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, L. y Gill J. (2000). *Semejanzas y Diferencias: Informe comparativo sobre la educación superior en México y en los Estados Unidos*. Volumen 26 de serie materiales de apoyo a la evaluación educativa. México. ANUIES. Consultada en Mayo de 2013. Recuperado de http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie26.pdf

Cardozo, M.I. (2006). La *evaluación de políticas y programas públicos. El caso de los programas de desarrollo social en México*, México, M. A. Porrúa.

Golubov N. (2008). *Tendencias y transformaciones en el sistema de educación superior en Estados Unidos para afroamericanos e hispanos.* Consultada en Mayo de 3013. Recuperada de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000200010&script=sci_arttext

Marín, Á. (1998). “El análisis de la educación superior en México mediante teoría del Caos”, *Revista Sincronía*, Consultada en Junio del 2013. Recuperada de http://sincronia.cucsh.udg.mx/caos.htm).

Menchaca S. (2009). *Estudios Comparados*. Universidad Veracruzana. p. 9-25. Consultada en Mayo del 2013. Recuperada de http://www.redpai.uady.mx/documentos/2009/Estudios%20Comparados(UV).pdf

CAPÍTULO 3
TRAYECTORIAS ESCOLARES

EL IMPACTO DEL PRONABES EN LA UAN: DESERCIÓN, EGRESO Y TITULACIÓN

Gloria Machain Ibarra
Jaime H. Del Real Flores
Alejandro E. Orozco Morales

INTRODUCCIÓN

La *desigualdad educativa* tiene muchas facetas y no es unidimensional. Esta palabra ha estado en los discursos oficiales de diferentes administraciones para referir múltiples situaciones de la educación, sobre todo de desventaja. En particular en la educación Media Superior y Superior una de las desigualdades se refleja en el porcentaje de cobertura, la permanencia, el rezago y el abandono escolar, como estos espacios naturales de significación de desigualdad. Es importante reconocer que la desigualdad educativa tiene diferentes causas, entre las más frecuentes son las de razones económicas, familiares y en menor medida laborales.

Otros indicadores de desigualdad están asociados a la situación socioeconómica familiar, la formación escolar de los padres, el origen étnico, el género y la localidad donde reside la familia. Como se sabe, las probabilidades de estudiar una carrera de nivel superior se incrementan conforme el ingreso familiar es más elevado y es mayor también la formación escolar de los padres. Las probabilidades decrecen si el alumno es mujer, pertenece a un grupo étnico cuya lengua materna no es el español y la familia vive en una población pequeña o en una zona marginal urbana o rural.

Ante estas serias problemáticas, desde las administraciones federales se han implementado programas específicos como el PRONABES para resarcir la situación de desigualdad. En términos muy concretos este programa nace en 2001, bajo la coordinación de la dependencia encargada de la educación en el país, la Secretaría de Educación Pública (SEP). Y su fin está reconocido, entre otra cosas, por diagnósticos de la educación superior, por ejemplo la misma Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000) destacó que en la educación superior en México, el promedio nacional de *eficiencia terminal* hacia el año 2000, se ubicaba en el 39%, cifra menor a las registradas en otros periodos, por ejemplo, entre los ciclos de 1981-1982 y 1993-1994, la eficiencia terminal

promedio de las IES, era cercana al 54% (OCDE, 1997: 119). Es decir, se observa una tendencia a la reducción de la eficiencia terminal.

El problema de acceso a la educación, donde las desigualdades económicas y condiciones culturales precarias, sitúan a una gran parte de la población por debajo de la línea de pobreza, por lo que, se han instrumentado una serie de políticas compensatorias a fin de lograr una redistribución de los recursos educacionales, para de modificar las condiciones de desigualdad existente.

Decíamos que las causas de la deserción de las IES es multifactorial, diversos estudios señalan que están vinculados en medida importante con aspectos familiares y económicos, pero también se han reconocido otras vetas tales como se ha sugerido que también el sistema de aprendizaje y la relación docente-alumno son elementos destacados en las explicaciones de la decisión de desertar. (Páramo y Correa, 1999). Según, estas mismas visiones, es claro que quienes están en riesgo de desertar tienen un perfil particular relacionado con su aprovechamiento escolar y sus expectativas profesionales, pero sobre todo a las llamadas desigualdades.

El caso de la UAN lo relevante radica que se adoptó al PRONABES para poder incidir en diferentes indicadores de la institución. Dichos indicadores se localizan no solo en la retención sino en el egreso y la titulación. En ese sentido, es de vital importancia reflexionar en torno al papel del PRONABES, como en la evaluación de sus resultados a la luz de elementos que permitan entender el peso que tiene este tipo de incitativas en la Institución, cuya principal característica se espera marque una diferencia.

Es importante señalar que según las Reglas de Operación, en la Universidad a todos becarios del PRONABES se les asigna un tutor, es decir, un profesor que orientará al alumno a lo largo de su trayectoria universitaria para promover su desarrollo integral, se convierte en consejero académico de éste durante su trayectoria escolar, su objetivo es orientar y dar seguimiento en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, y de esta manera lograr mejorar las condiciones de permanencia y desempeño, nivelar las condiciones de competencia y de esta forma abatir los problemas de deserción rezago y bajos índices de eficiencia terminal. En otras palabras, se espera que redunde en las llamadas estadísticas oficiales de las instituciones.

SUSTENTACIÓN

ENTENDIENDO EL PRONABES

A diferencia de otros momentos en la historia actualmente los individuos no están "destinados" a vivir en el mismo estrato social en el que nacieron sino que cabe la posibilidad de cambiar de una posición a otra. Esta posibilidad abierta en las sociedades modernas se sostiene de forma muy importante en la educación. De ahí que muchos de los propósitos de la intervención del estado en la vida pública están destinados a aminorar el efecto de la desigualdad instrumentando medidas compensatorias y facilitando el acceso a los servicios educativos de la población con mayores limitaciones.

Desde el punto de vista económico, dado que nuestro país se ha integrado abiertamente al grupo de países con modelo económico neoliberal, los denominados clásicos de la economía resaltaban o diferenciaban el trabajo asalariado para las personas sin preparación previa a los que de alguna manera habían tenido instrucción para el mismo, éstos destacaban las diferencias que se distinguían entre las personas con preparación y los que no tenían ninguna, destacando los valores y las capacidades en la solución de problemas que en las nacientes empresas.

Más recientemente, Gary Becker ha redefinido el concepto de capital humano, indicando que debe entenderse por ello "[...] la inversión en dar conocimientos, formación e información a las personas; esta inversión permite a la gente dar un mayor rendimiento y productividad a la economía moderna" (Falgueras, 2003). Intentando romper así esquemas de reproducción de la pobreza, e incidiendo en el crecimiento y desarrollo económico, fungiendo los gobiernos como los financiadores del capital humano, para lo que en el caso de México se emite una serie de políticas públicas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en donde la Secretaría de Educación Pública estableció el Programa Nacional de Becas (PRONABES), creado con el propósito de que una mayor proporción de jóvenes en condiciones económicas adversas accedan a los servicios públicos de educación superior, y con ello puedan iniciar, continuar y concluir dicho tipo educativo, dentro de los programas: técnico superior universitario y licenciatura de buena calidad.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 en su objetivo 2, se dice lo siguiente: "Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad", establece impulsar una distribución más equitativa, entre regiones, grupos sociales y étnicos, con perspectiva de género, así como ampliar la cobertura del PRONABES en todos los subsistemas con el fin de apoyar a los estudiantes en situación de desventaja económica, con la concurrencia de fondos federales y estatales.

El PRONABES es operado por la Subsecretaría de Educación Superior, a través de la Coordinación Nacional del mismo, cuyo objetivo estratégico es ampliar la cobertura de la educación superior con equidad.

Es un Programa Estatal y Federal que busca contribuir a lograr la equidad educativa en los programas del tipo educativo superior que ofrezcan las IPES, mediante el otorgamiento de becas a jóvenes en condiciones económicas adversas, favoreciendo la permanencia y el egreso de las instituciones educativas de educación superior.

Según algunos estudios el programa está cumpliendo con sus objetivos, además, ha merecido el reconocimiento de las instituciones públicas de educación superior, testigos inmediatos de los resultados positivos que los becarios del Programa obtienen al lograr una mayor permanencia y mejores resultados académicos, y, sobre todo, del de sus beneficiarios para quienes significa la diferencia entre poder continuar sus estudios o abandonarlos.

Nuestro interés es analizar qué está pasando en la Universidad Autónoma de Nayarit, en este sentido, hemos rescatado de diferentes fuentes de información diversos datos y estadísticos de la institución, asimismo se han integrado de manera que permita tener una lectura más clara de los impactos de las Becas, entre las fuentes se encuentran: manuales de estadística institucionales, e información directa de la Dirección de Servicio Social y Becas así como entrevistas a tutores responsables de los becarios PRONABES.

Los datos permitieron construir y estimar los índices de eficiencia terminal, índice de titulación y los índices de deserción, así mismo se decidió rescatar los datos desde 1989, hasta el presente, a fin de que nos permita establecer comparaciones, que nos muestre el impacto que las becas han tenido en los indicadores.

RESULTADOS O APORTACIONES

El PRONABES en la Universidad Autónoma de Nayarit

En su creación, la Universidad Autónoma de Nayarit no contempló en sus normatividades el otorgamiento de becas u algún apoyo de esta naturaleza, no obstante desde su inicio se vienen dando diferentes tipos de compensaciones a quienes están en sus instalaciones, pero las mismas solo son dirigidas a trabajadores y familiares que están integrados en las representaciones sindicales, este tipo de apoyo es consideradas como una prestación y se encuentra establecido en los diferentes convenios laborales. Posteriormente, se otorgó a los grupos estudiantiles, estas consistían en el descuento al momento de la inscripción, práctica que se sigue dando.

Con el surgimiento del PRONABES, (2001), la Universidad se suma al grupo de instituciones contempladas en el programa para el otorgamiento de becas a estudiantes con las características de desigualdad educativa. Estos recursos están condicionados, los estudiantes que han sido seleccionados para obtener una beca podrán renovarla en el siguiente ciclo escolar siempre que demuestren haber cursado y aprobado la totalidad de las materias del plan de estudios correspondiente al año anterior. Para mantener el apoyo económico de la beca a partir del tercer año, los estudiantes deberán cursar y aprobar la totalidad de las materias de dicho plan y obtener un promedio de calificaciones de 8.0. Estos últimos requisitos son aplicables a los estudiantes que ya se encuentran realizando estudios al momento de solicitar la beca

Existen otro tipo de becas en la institución que se maneja con criterios diferentes, Becas Patronato, a la excelencia académica y de alto rendimiento académico, cultural y deportivo, sin embargo la asignación de un tutor no sucede de igual manera, es decir no se exige el seguimiento académico correspondiente.

De acuerdo a los objetivos planteados por el PRONABES son de índole cuantitativos, mejorar los índices de deserción, permanencia y egreso. También existen otros objetivos de naturaleza cualitativos planteados como el de otorgar igualdad, mismos que son un tanto difíciles de visualizar lo tratamos más bien con

las experiencias de docentes que tienen a su cargo estudiantes con becas PRONABES, los que manifiestan el interés de los jóvenes por mantener sus promedios, y estar al tanto de sus entrevistas con los tutores, por el temor de perder el apoyo, cosa que no sucede comparativamente hablando con aquellos que asisten a las tutorías de manera voluntaria. Es decir que no poseen beca y que nada los amenaza si no asisten a las mismas, el factor económico viene a hacer un incentivo condicionante de establecer este vínculo, además de permanecer y mantener sus promedios a niveles aceptables.

La universidad firma convenio en el año 2001 para implementar el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) operado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Lo que facilitó el acceso a jóvenes provenientes de la zona serrana del estado (grupos indígenas marginados) esto es otorgando igualdad de acceso a la educación superior, que junto con el PRONABES garantiza la permanencia, y ayuda de alguna manera en el aspecto económico dando mayor certidumbre a la permanencia y el egreso de estos jóvenes garantizándoles hasta cierto modo una vida más digna.

El PRONABES ha venido a ser una política en la cual, por un lado proporciona el recurso económico a jóvenes que lo necesitan, y por el otro ha venido a modificar las funciones tradicionales de los docentes, al incorporarles una nueva actividad al trabajo académico, la de Tutor; en esta misma reflexión anexamos la inclusión de la política de evaluación de la calidad de los Programas Educativos, por parte de los CIEES.

Estas políticas se ha implantado en la UAN, dando paso a la institucionalización de las mismas, estableciendo una dirección Becas; una dirección de tutorías, dependiente de la *Secretaría de Docencia*, desde donde se coordina la capacitación para la impartición de la tutoría y lleva a cabo la evaluación, misma que se traduce en beneficios al docente al otorgarle puntos en el reconocimiento como perfil PROMEP, así como en la evaluación de carrera docente.

Cuadro 1. Universidad Autónoma de Nayarit
Becas Otorgadas a nivel Licenciatura, 2001-2013

CICLO	Total de becados	Becas Internas	Becas Pronabes			PATRONATO
			Total	Hombres	Mujeres	
1989-1990	57	50				
1990-1991	124	124				
1991-1992	290	290				
1992-1993	173	173				
1993-1994	ND	ND				
1994-1995	13	13				
1995-1996	ND	ND				
1996-1997	103	103				
1997-1998	26	26				
1998-1999						
1999-2000						
2000-2001						
2001-2002	410	160	250	ND	ND	
2002-2003	590		590	215	375	
2003-2004	962	244	708	251	457	10
2004-2005	883	450	613	211	402	38
2005-2006						
2006-2007	1193	407	766	325	441	20
2007-2008	1010	376	614	249	365	20
2008-2009	1193	418	755			20
2009-2010	1341	417	904			
2010-2011	1115	411	684			20
2011-2012	894	532	362			20
2012-2013	1150	697	433			20

FUENTE: Construccion propia con datos de La UDI, Manuales de estadística básica

NOTA*corresponde a Becas que la institución otorga, y que consisten en la condonación de 50% o 100% sobre la inscripción, a trabajadores o hijos de los mismos, además de condonación de trámites de titulación, certificación y revalidación, también incluye las que se otorgan al alto rendimiento académico, cultural y deportivo.

****Becas que otorga el Patronato UAN, a la excelencia académica

En el otorgamiento de becas se ha observado una participación creciente de las mujeres. Desde el inicio del programa podemos observar en el ***Cuadro 1*** siguiente que éstas han venido teniendo un mayor número de apoyo, Este fenómeno está por encima de lo observado en la evolución de la composición por sexo en la matrícula total de educación superior en la institución en la cual las mujeres tienen una participación actual arriba del 50%.

Asimismo es interesante observar que las Becas Pronabes en la institución habían tenido un ritmo de crecimiento interesante, hasta el año del 2010, fecha en la que presenta una fuerte inflexión de más de una tercera parte, con respecto al año anterior. En contraste las becas generadas con recueros propios han mostrado un crecimiento constante desde sus inicios

Cuadro no. 2

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT

Matrícula de Nivel Superior, Alumnos a Primer Grado y Egresados yTitulados por Género

CICLO	POBLACION ESCOLAR	ALUMNOS PRIMER INGRESO	EGRESADOS			TITULADOS			Eficiencia terminal	Indice de titulación	Indice de deserción
			SUMA	HOMBRES	MUJERES	SUMA	HOMBRES	MUJERES			
											14.5
1989-1990	4937	1312	765	435	330	293	152	141			6.9
1990-1991	5081	1476	705	370	335	398	213	185			5,8
1991-1992	5343	1451	883	400	483	268	148	120			6.3
1992-1993	5523	1543	774	345	429	397	277	120	0.59	0.30	7.2
1993-1994	5941	1658	739	344	390	346	222	124	0.50	0.23	8.8
1994-1995	6330	1733	893	350	543	400	234	166	0.62	0.28	5.9
1995-1996	7528	2205	1103	485	618	515	261	254	0.71	0.33	24.2
1996-1997	8145	2337	1195	500	695	715	394	321	0.72	0.43	11.5
1997-1998	7924	2550	1084	468	616	567	204	363	0.63	0.33	3.1
1998-1999	9006	2726	1215	554	661	503	222	281	0.55	0.23	4.5
1999-2000	9013	2867	1219	496	723	540	222	318	0.52	0.23	18.2
2000-2001	9156	2702	1566	698	868	645	285	359	0.61	0.25	9
2001-2002	9224	2493	1398	584	814	896	410	486	0.51	0.33	ND
2002-2003	9476	2579	1638	645	993	1197	497	700	0.57	0.42	10.2
2003-2004	9610	2909	1679	729	941	1059	426	631	0.62	0.39	13
2004-2005	9608	2870	1828	771	1057	2129	898	1231	0.73	0.85	10.8
2005-2006	9768	2931	1088	429	659	1516	615	901	0.42	0.59	
2006-2007	10301	3063	1216	486	730	935	454	481	0.42	0.32	18.9
2007-2008	11105	3088	1165	497	668	1061	369	692	0.41	0.37	18.9
2008-2009	12436	3268	1216			1422	571	851	0.41	0.49	18.5
2009-2010	12293	3046	1286	550	736	1240	535	705	0.42	0.40	25.4
2010-2011	12909	3013	1513	619	895	1451	573	896	0.49	0.47	
2011-2012	11882	3142							0.00	0.00	
2012-2013	13614								0.00	0.00	

FUENTE: Construccion propia con datos de La UDI, Manuales de estadística básica

NOTA: Índices de eficiencia terminal e índice de titulación, calculados propios a partir de los datos tomados de Manuales de , Estadística Básica de la Unidad de Desarrollo Institucional de la UAN.,

Con respecto a los indicadores antes y después del otorgamiento del apoyo económico que aquí analizamos y a fin de darnos cuenta de los impactos cuantitativos, podemos argumentar que no se observan alteraciones de los mismos, salvo los índices de deserción en los cuales podemos apreciar un incremento en los últimos años, mismo que consideramos se da por el incremento en la matrícula. Por otro lado, en el ámbito cualitativo es relevante resaltar que según las entrevistas realizadas a diferentes tutores de éstos estudiantes manifiestan el interés que muestran en cumplir con los requerimientos solicitados por las reglas de operación del programa, que esto lleva indirectamente a otorgarse a sí mismos una oportunidad diferente a la que venían sosteniendo y una posibilidad de cambiar su estatus social de marginación y exclusión

Así mismo pudimos constatar en las aulas el momento de promocionar las becas haciéndose grupo por grupo y fueron los propios alumnos con conocimiento de las necesidades de sus propios compañeros quienes proponen a aquellos que ellos consideran necesitan en mayor medida el apoyo económico, y una vez definidos

quienes pudieran tener acceso a estas es que se aplica el estudio socioeconómico que se promueve ante el comité técnico del PRONABES en el estado, a fin de liberar los recursos correspondientes.

Consideramos sería conveniente abordar estas temáticas al no haber evaluaciones en la Institución del programa basadas en comparaciones entre los grupos de becarios y grupos de control con características semejantes, pero sin beca, en situación socioeconómica similar, a través del mejoramiento de su rendimiento escolar. Son campos de investigación que darían luz sobre beneficios colaterales inducidos por el PRONABES y que sin duda resultaran de interés indagar en las posteriores reflexiones.

Indudablemente el éxito del programa se define en última instancia por el porcentaje de becarios que obtienen el grado universitario en los tiempos establecidos. Sin embargo, el hecho de que las becas PRONABES estimulen a los alumnos del nivel superior a buscar permanecer en la universidad son logros igualmente importantes del programa.

En la Universidad Autónoma de Nayarit en los últimos años se ha podido apreciar la proporcionalidad de los jóvenes que provienen de hogares con situación económica adversa y que ingresan a la instituciones, lo cual, se reconoce que el PRONABES cumple con ampliar las oportunidades educativas, incorporando a jóvenes pertenecientes a familias y grupos sociales tradicionalmente marginados de este nivel educativo. Gracias a las becas, un número creciente de esos jóvenes han podido no sólo acceder, sino mantenerse y culminar sus estudios universitarios. En ese sentido el PRONABES ha sido factor de movilidad social, al permitirles a jóvenes que en condiciones normales no hubiesen podido realizar estudios superiores y darles la oportunidad de incremente su nivel educativo y propiciar la inserción a la actividad económica formal.

Según algunas mediciones a nivel nacional las políticas de transferencia condicionadas puestas en marcha en el país permitieron elevar la edad en que los jóvenes abandonan las escuelas, de acuerdo al CONAPO, la edad crítica en la deserción escolar aumentó un par de años, a los 13 y 14 años.

Conclusiones

En conclusión, podemos señalar que el programa ha demostrado ser un instrumento eficaz en proveer de recursos a estudiantes en condiciones de desventaja económica, dándoles mayores certezas de alcanzar una educación que les otorgue una posible salida de su condición de desigualdad dentro de nuestra sociedad,

aunque en los indicadores de la Institución no se vea reflejado como lo podemos observar en el cuadro no.2.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, J. *Pobreza multidimensional en los jóvenes*, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Documento de Trabajo núm. 114, 2011.

Anuies (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. México: ANUEIS.

Aronson, P., *El retorno de la teoría del capital humano*. Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis – Argentina Año VIII – Número II (16/2007) pp. 9/26, http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-16-9.pdf

Bracho, T. (2001-2006). *Informes anuales del PRONABES* (evaluación externa ANUIES-CIDE), disponibles en la página web de la SEP.

Destinobles, A., *El capital humano en las teorías del crecimiento económico*, pp21-23, 1964.

Hernández, E., et al, (2003) "*El Mercado Laboral de Profesionistas en México",* ANUIES, disponible en la página web de esa asociación.

Miller, D. (2009) Trayectorias escolares y Beca del Pronabes: una mirada comparada desde las Unidades y las Divisiones de la UAM, *Reencuentro*, núm. 55, agosto, pp. 24-33, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México

Páramo, J. y Correa, C. (1999). Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad* EAFIT, abril-junio, 65-80.

Rodríguez, J. (2005). *La deserción escolar en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa*. Informe de investigación. México.

SEP. *Reglas de Operación del Pronabes*. http://www.ses4.sep.gob-mx.

UAN (1989-2013). *Manuales de Estadística Básica.*

TRAYECTORIAS QUE PROPICIA EL BACHILLERATO A DISTANCIA EN EL SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL

María Isabel Enciso Ávila
José Alfredo Flores Grimaldo
Ma.Inez González Navarro

INTRODUCCIÓN

En este documento se presenta el reporte de seguimiento a la trayectoria escolar del programa de bachillerato a distancia que tuvo como última convocatoria de ingreso el 2010B, por el hecho de ser un programa en cierre, era evidente valorar si la organización de la ruta curricular había sido adecuada para lograr que todos los estudiantes pudieran concluir en el periodo estimado y graduarse en tiempo.

Se ha considerado para el seguimiento una tipología de trayectorias basada en comparar los créditos de la trayectoria sugerida y la trayectoria elección de los estudiantes, valorando la coincidencia entre ambos, para identificar qué tipo de trayectorias produjo la implementación de esa programación escolar.

SUSTENTACIÓN

Perspectiva teórica

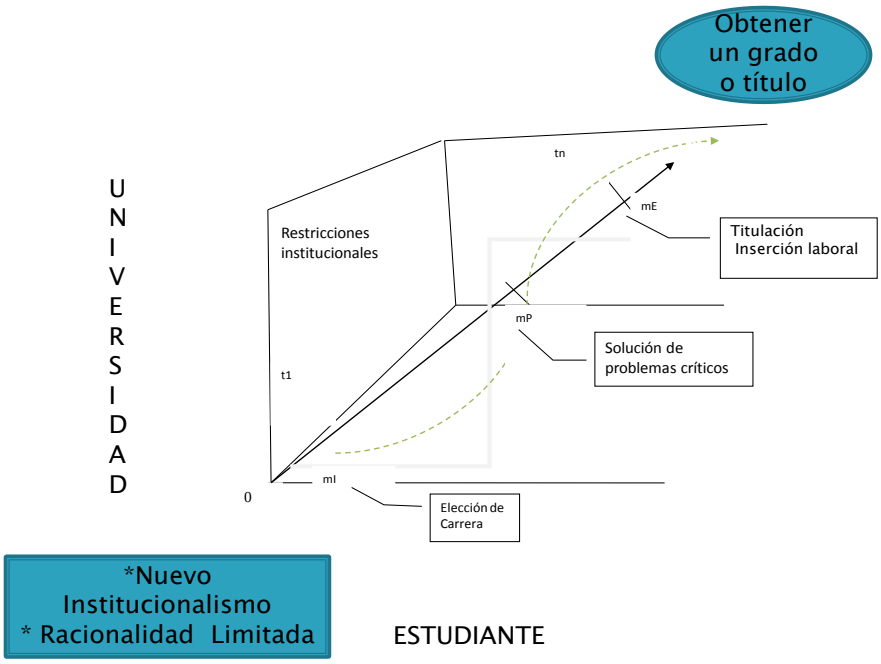
Los estudios sobre estudiantes se han desarrollado en dos grandes tendencias de acuerdo con Guzmán (2002), por una parte están los estudios que delimitan como interés a la población estudiantil de manera abstracta y general; describen a la población y dan cuenta de su morfología por medio del análisis de variables y mediante datos estadísticos. Y la contraparte de investigaciones que abordan a los estudiantes como actores o sujetos y que han logrado incursionar en las prácticas y aspectos subjetivos. Sin embargo, poco se ha rescatado de la influencia que la organización escolar tiene en las decisiones o condicionantes que imperan en la condición de estudiante. Sin embargo para que el rol del estudiante pueda ser valorado en su justa dimensión es necesario considerarlo en el marco organizacional ya que ambos son factores mutuamente influyentes.

El foco de interés de esta investigación es la forma en la que los estudiantes deciden sobre la ruta de formación propuesta para cada semestre por la organización escolar, en la que se han detectado en otros estudios como factores que influyen en estas decisiones además de los aspectos personales, los normativos y de interacción con otros actores.

La dimensión académica-curricular que conforma el marco de acción del estudiante, será el foco central para que el alumno determine sus estrategias, considerando la interacción con la organización escolar. La perspectiva que se asumió para el análisis es la neo-institucionalista y el modelo de decisión de la racionalidad limitada.

Donde la organización escolar establecerá rutinas o marcos de acción preestablecidos para conducir las decisiones de los estudiantes (Figura 1), de manera específica se elabora una ruta de formación sugerida (inducida en los procesos de integración), en la que se determina la programación de las materias que hay que tomar para egresar en un tiempo determinado (tn). Mientras que los estudiantes utilizarán su margen de libertad para elaborar estrategias que mejor contribuyan al logro de su objetivo.

Figura 1. Modelo teórico explicativo



Fuente: Esquema elaborado por Enciso (2011: 59)

Se define como trayectoria escolar: “al conjunto de estrategias (decisiones), que utilizó un estudiante para construir su ruta de formación, bajo ciertas condiciones en el momento de la decisión tanto contextuales, como personales, y en relación con otros, que le han permitido avanzar y lograr la graduación”(Enciso, 2011: 18). La organización escolar es quién vigila el avance ordenado de los estudiantes, a través de la ruta sugerida que consiste en la programación previa a su ingreso de unidades de aprendizaje y experiencias académicas programadas ciclo a ciclo hasta concluir el programa para demostrar su eficiencia. Por lo tanto, la estrategia es producto de las decisiones, que el estudiante realiza con respecto de la ruta sugerida, en la que logra satisfacción a sus necesidades de momento. De tal forma que la interacción alumno y organización escolar es evidenciada a través del uso de estrategias del primero sobre la ruta propuesta por la coordinación de carrera; para lograr las metas intermedias en los tres momentos de observación, y alcanzar el objetivo común (Graduación).

Por lo tanto, lo que determina el tipo de trayectoria escolar es el grado en el que se han alcanzado, las metas intermedias en pos del objetivo común y bajo estas premisas se utilizó la tipología descrita por Enciso (2011), para clasificar el tipo de trayectoria de los alumnos de bachillerato:

- *Trayectoria escolar sobresaliente*, coinciden en el logro de la meta intermedia del ingreso, pero en el siguiente momento de la permanencia la programación académica está por debajo de las posibilidades de los estudiantes, lo que les permite emprender estrategias (ofensivas) y avanzar más rápido. El estudiante alcanzará las metas de manera anticipada a la programada por la organización escolar, y facilitará los procesos al estudiante.
- *Trayectoria escolar cooperativa*, se caracteriza por que la organización escolar y es estudiante coinciden en las decisiones de la programación, y las metas intermedias se cumplen para llegar a la graduación en el tiempo establecido. El estudiante encontró en la programación de la organización escolar lo más adecuado a sus necesidades, mientras la organización tiene el prototipo de alumno para el cual estructuro la ruta de formación. Por lo tanto, las estrategias utilizadas por el estudiante serán principalmente de adición.
- *Trayectoria escolar intermitente*, donde las interacciones en los tres momentos son diferentes, en el ingreso el estudiante y la organización escolar coinciden, se logra la primera meta intermedia, pero en el segundo momento en la permanencia la exigencia de la ruta de formación está por

arriba de las posibilidades de los estudiantes, por esta razón siempre llevara un avance por debajo de lo esperado. La organización emprenderá acciones para apoyar a los estudiantes y logren la siguiente meta intermedia, para no postergar su avance en el siguiente momento de la ruta el egreso. Sin embargo, pese a ello tampoco hay coincidencia, lo que retrasa el logro del objetivo común. Las estrategias utilizadas por los estudiantes serán a la defensiva, principalmente, para lograr las metas intermedias y la graduación.

- *Trayectoria escolar Nula*: la relación entre ambos es conflictiva al grado que el estudiante decide abandonar el programa, y por tanto el objetivo común se anula. Generalmente ocurre en dos momentos en el ingreso al no lograr ser admitido, o en el caso de lograrlo abandonar por no coincidir con la operación del programa. Es decir, el estudiante no encuentra coincidencia con la ruta de formación (abandona) y la organización identifica que no cumple con el perfil de estudiante que requiere (expulsa).

De acuerdo con esta tipología las trayectorias que permiten que el estudiante y la organización escolar cubran los objetivos particulares de los actores y el común son las cooperativas. Por lo que resulto de interés para esta investigación responder a la pregunta ¿Qué tipo de trayectorias escolares propició la organización escolar del bachillerato a distancia en las distintas promociones?

Metodología

Se trabajó bajo una perspectiva positivista en la que se realiza una análisis estadístico descriptivo a partir de la base de datos construida con los registros académicos (fecha de extracción 22 de febrero de 2012), considerando su calendario de ingreso (cohorte), con un total de 763 estudiantes admitidos.

Tabla 1. Alumnos por cohorte

Cohorte	Frecuencia	Porcentaje
2008-A	75	9.8
2008-B	264	34.6
2009-A	101	13.2
2009-B	87	11.4
2010-A	117	15.3
2010-B	119	15.6
Total	763	100.0

Para clasificar la trayectoria se toman los avances en créditos establecidos por el plan curricular y el tiempo promedio establecido para concluir el bachillerato (2 años). El parámetro de créditos utilizado fue el que marca la ruta sugerida en sus cuatro semestres siendo respectivamente para cada ciclo: 51, 67, 70 y 55. Se concentra el mayor número de créditos en los semestres intermedios considerando que ya se han adaptado al sistema. Una vez validada la base de datos se realizó un análisis estadístico descriptivo combinando el número de ciclos con el avance en créditos que permitió describir su tipo de trayectoria.

RESULTADOS O APORTACIONES

Los alumnos de los programas en línea de bachillerato como licenciatura tienen características diferentes de los presenciales, el 65 por ciento de los alumnos son mayores de 30 años; es decir, la edad promedio de la población escolar oscilando entre los 33 y 35 años. El 81 por ciento se encontraba laborando, y aproximadamente el 30 por ciento mencionó que los estudios de bachillerato son necesarios para mejorar sus condiciones laborales. Debido a la edad y su condición laboral el 52 por ciento sostienen los gastos de sus estudios. Con respecto al género, no hay mucha diferencia, el 57 por ciento de la población estudiantil es del sexo femenino.

De acuerdo con el análisis realizado a la ruta sugerida de cada uno de los programas educativos se identificó, que la normatividad marca un mínimo de 30 créditos y un máximo de 90 a cursar por ciclo, y normalmente la carga en el primer semestre es baja para contribuir al proceso de integración de los alumnos. Sin embargo no considera que el trabajo en línea el mayor peso de las actividades esta puesto en el estudiante y en ocasiones el número de créditos no se corresponde con la cantidad de horas que deberá dedicar por actividad y por día, aunado a que los alumnos no son de tiempo completo y que tienen que asumir otros roles a la par que el de ser estudiante.

Las bajas voluntarias en todos los ciclos representan el 7%, mientras que los abandonos alcanzan el 24% en promedio en todas las cohortes, y estos comportamientos ocurren en el 88% de los casos en los dos primeros ciclos. Lo que permite deducir que algo está sucediendo en el proceso de ingreso. Es decir en el establecimiento del objetivo como en el que el estudiante valora si el programa que ofrece la institución es lo que busca y si en el proceso de integración las reglas bajo las que se trabajara son claras. Por lo tanto, será necesario evaluar si el proceso de selección y el de integración están funcionando.

La distribución de los tipos de trayectoria por cohorte (Tabla 2), muestra que todos los calendarios de ingreso propician trayectorias *nulas,* pero la tendencia conforme más experiencia tiene la coordinación se ven disminuidas de un 50% al 44% en la última cohorte. Se logran trayectorias *cooperativas y sobresalientes* en un 40% de los casos. Sin embargo la organización escolar no ha sido capaz de establecer estrategias en conjunto con los estudiantes que les permitan lograr el objetivo común de la graduación. Con este alto margen de trayectoria nula identificamos que ambos salen perdiendo, el alumno se va insatisfecho por no encontrar lo que buscaba y la organización escolar muestra ineficiencia para conducirlos.

Tabla 2. Tipo de trayectoria escolar por cohorte

Cohorte	Tipo de trayectoria					Total
	Nula	Intermitente regular	Intermitente Irregular	Cooperativa	Sobresaliente	
2008-A	50.7%	5.3%	.0%	8.0%	36.0%	100.0%
2008-B	50.4%	6.4%	.4%	15.5%	27.3%	100.0%
2009-A	55.4%	7.9%	.0%	30.7%	5.9%	100.0%
2009-B	56.3%	6.9%	2.3%	32.2%	2.3%	100.0%
2010-A	49.6%	.9%	7.7%	34.2%	7.7%	100.0%
2010-B	43.7%	.0%	9.2%	40.3%	6.7%	100.0%
Total	386	36	23	194	124	763
	50.6%	4.7%	3.0%	25.4%	16.3%	100.0%

Conclusiones

El programa de Bachillerato a través de la ruta sugerida, intentó conducir las decisiones de los estudiantes para que estas fueran de adición a lo programado, sin embargo el 40% de los casos son los que en mayor o menor medida siguieron esta recomendación y han logrado graduarse. El 20% de los casos con una trayectoria nula, han sido por el bajo desempeño académico demostrado, cayendo en sanciones de reprobación. Por lo anterior se puede concluir que la ruta sugerida, responde a un modelo de estudiante ideal de tiempo completo, con recursos económicos suficientes y capacidad académica para cumplir con las demandas de la carga impuesta para cada ciclo. Sin considerar las características particulares de su población. Por otro lado la organización escolar no ha podido proporcionar otras rutas alternativas para responder a las diversas situaciones en las que se encuentran los estudiantes. Estos supuestos no se cumplen en la mayoría de los estudiantes, por lo que resulta necesario romper con ese estereotipo estandarizado y reconocer a un estudiante diverso (De Garay 2000,2001, 2004, Guzmán 2002),

con necesidades de información específica, que permita alcanzar en el tiempo promedio el objetivo compartido.

Se concluye que el diseño de la ruta sugerida y la normatividad aplicable a la reprobación limitan el grado de libertad de los estudiantes, ya que en el proceso de registro aparecen las materias sugeridas a llevar por ciclo y algunos estudiantes consideran que es obligado tomarlas y debido a las diversas actividades les es imposible responder de forma adecuada a todas las actividades por curso, lo que lleva a un desempeño bajo, que lo lleva a acumular en varios ciclos materias reprobadas hasta que se sanciona otorgando una baja o él decide abandonar. Se hace evidente que la ruta sugerida, como mecanismo organizacional para conducir las decisiones de los estudiantes, estandariza y deja fuera las diversas condiciones en las que pueda encontrarse un estudiante, de manera permanente u ocasional, por lo que será necesario considerar rutas alternas, acordes a su condición y donde la organización pueda volver a conducir su avance, garantizando el logro del objetivo.

Los estudiantes muestran, su condición de actores y la libertad para tomar decisiones distintas a los que la organización escolar modela a través de la ruta sugerida, son capaces de producir cambios, en la forma en la que se opera el plan de estudios, ya sea reduciendo el tiempo o alargando la ruta sugerida, principalmente en los momentos de permanencia (eligiendo menos o más cursos) retrasando el egreso como es el caso del 10% de los casos que requieren hasta dos ciclos más del tiempo programado (3 años).

La organización escolar y el estudiante, reconocen que tienen un objetivo compartido, sin embargo no se trabaja bajo un sistema de cooperación, sino de conflicto constante, donde los objetivos individuales han adquirido mayor peso y pese a que se alcanza el objetivo compartido con retraso, alguno de los dos no logra su objetivo individual (eficiencia - satisfacción). Destacándose en mayor proporción estrategias defensivas e individuales que consisten en jugar con las reglas, evitar o negociar su aplicación hasta la más drástica que es la baja definitiva.

El factor del tiempo bajo ciertas circunstancias y con la información disponible que puede conseguir con los compañeros o profesores confirma que el modelo que mejor responde a la forma en que son tomadas las decisiones por los estudiantes y la organización, es el de racionalidad limitada, es decir no cuenta con la información suficiente en el proceso de ingreso sobre el funcionamiento y el tiempo que le implicará trabajar en línea y más por la forma en la que en ocasiones es promovida la modalidad como flexible entendiéndose como fácil. El desconocimiento de sanciones ante omisiones o bajo desempeño, desconocimiento para realizar de trámites necesarios para las experiencias académicas y el egreso. Para lo cual será

necesario implementar mecanismos de integración al ingreso para aclarar la forma de trabajo y evitar que después se sientan engañados por ingresar a algo que no es lo que se promueve y dar seguimiento o tutoría para disminuir las trayectorias nulas. Profundizar en estudios cualitativos que permitan identificar las estrategias de los estudiantes que lograron trayectorias sobresalientes.

BIBLIOGRAFÍA

Chain, R., & Ramírez Muro, C. (1997). Trayectoria escolar: la eficiencia terminal en la universidad veracruzana. *Revista de Educación Superior , 26* (102), 79-97.

Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema.Las restricciones de la acción colectiva.* México: Patria.

De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas Sociales, académicas y de consumo cultural.* Estado de México: Pomares.

De Garay Sánchez, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes.* Distrito Federal: Anuies.

De Garay Sánchez, A., & Casillas, M. (2000). *Los Estudiantes de la UAM-A un sujeto social complejo.* Distrito Federal, México: UAM.

Enciso Avila, M. I. (2011). *Estrategias utilizadas por estudiantes de licenciatura para conformar su trayectoria escolar, en tres contextos organizacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara.(Tesis Doctoral).* Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Guzmán Gómez, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. *Perfiles educativos* (97-98), 38-56.

March, J. G., & Olsen, J. P. (1997). *El redescubriemiento de las instituciones. La base organizativa de la política.* Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.

Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En I. (. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 65-105). Buenos Aires: Gedisa.

Miranda Guerrero, R. (2009). *Los desheredados. Cultura y consumo cultural de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara.* Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Vergara, R. (1997). El redescubriemiento de las instituciones: de la teoría organizacional a la ciencia política. En J. March G., & J. P. Olsen, *El redescubrimeinto de las instituciones. La base organizativa de la política* (págs. 9-40). México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Zemelman, H. (1996). Subjetividad y realidad social. En *Problemas antropológicos y utopicos del conocimiento* (págs. 55-76). México, D.F: El Colegio de México.

ESTUDIO DE TRAYECTORIAS ESCOLARES PARA ATENDER EL REZAGO EDUCATIVO Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Teresa de Jesús Ramos Murillo
Eva María Montes Reyes
Teresa Aidé Iniesta Ramírez

INTRODUCCIÓN

Las trayectorias escolares son estudios necesarios e importantes para las Instituciones de Educación Superior, ya que revelan el comportamiento académico de los estudiantes durante ciertas cohortes generacionales.

Actualmente los estudios de trayectoria son una herramienta necesaria para la toma de decisiones de los directivos y administrativos en la planeación de acciones para combatir el rezago educativo, la deserción y aumentar los índices de eficiencia terminal. También dichos estudios permiten organizar y acceder a la información de cada uno de los estudiantes para atender sus necesidades particulares a lo largo de su trayecto por su formación profesional.

Además, los estudios de trayectoria forman parte de los indicadores de evaluación y acreditación de programas de los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la educación superior, A.C., en donde su misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones educativas que lo solicita.

Para el caso de este documento, se centra específicamente al análisis del rezago educativo, que según Rivera S. citado por Fresán y Romo, en nuestro país, los resultados de este indicador son aún uno de los mayores problemas que afecta a la sociedad mexicana, siendo los indígenas, los niños y jóvenes menores de 15 años propensos a truncar sus estudios tanto básicos como superiores, o, en el peor de los casos, mantenerse al margen de cualquier deseo por iniciar sus estudios en alguno de los niveles superiores.

Este estudio surge de un análisis estadístico realizado durante la revisión y actualización de trayectorias escolares de los estudiantes de la Licenciatura en

Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Nayarit, durante el periodo de 2003 a 2011.

El documento presenta como sustentación del estudio, los apartados de calidad educativa y trayectorias escolares, así como las políticas institucionales para atender el rezago educativo, que si bien, la información está dada para la atención de trayectorias escolares en el análisis de los resultados, se presenta de manera específica la información obtenida de este indicador que tanto afecta a las instituciones educativas.

SUSTENTACIÓN

CALIDAD EDUCATIVA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES

Si bien los estudios de trayectorias escolares en educación superior están estrechamente relacionados con la calidad educativa, queda claro que este término, concibe un escenario de mayor complejidad y "…tiene como referente el conjunto de dimensiones que constituyen el fenómeno educativo: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario…" (Gazola; 2008)

Por ello, los estudios de trayectorias escolares aportan información de gran importancia para el análisis del comportamiento de la matrícula que permite identificar, entre otros aspectos: índices de reprobación, de deserción escolar, de rezago educativo, así como eficiencia terminal. Estos datos estadísticos sustentan la toma de decisiones relacionada con uno de los principales compromisos de las Instituciones de Educación Superior (IES), la formación de *estudiantes*.

Sustentando lo anterior se puede expresar que la calidad de la educación superior "…está directamente relacionada con su capacidad de contribuir al desarrollo de los individuos y de las sociedades. La formación integral de los individuos se correlaciona con el desarrollo humano social, el cual requiere un amplio incremento de la escolaridad de la población, en términos de cobertura y calidad" (Gazola; 2008)

Por otro lado, este tipo de estudios estadísticos aporta evidencias e información elemental en los procesos de evaluación y acreditación que permiten realizar aportes para atender la pertinencia y responsabilidad social que las instituciones educativas deben asumir. “La calidad necesita tener un valor social, publico, de compromiso con las comunidades en que se insertan las instituciones educativas. En consecuencia, los procesos de evaluación y de acreditación en América Latina y el Caribe deben conceder indiscutible primacía a los indicadores de pertinencia y relevancia social, así como a las políticas y acciones que generan más igualdad y bienestar para todos” (Gazola; 2008)

De acuerdo con la vertiente de grupos, el estudio de la trayectoria escolar es una estrategia de investigación longitudinal para observar y comprender el tránsito del estudiante universitario, es decir, dar seguimiento sistemático a sus pasos académicos durante su estancia en la universidad, desde que ingresa hasta la culminación de sus estudios. Su principal objetivo es caracterizar, formal y cuantitativamente, mediante indicadores el desempeño del estudiantado; generalmente se utiliza información oficial pero ésta necesita ser recolectada, sistematizada y analizada para fin de estructurar una panorámica integrativa, la cual aunque descriptiva permite configurarse como el punto de partida, el fundamento básico para continuar estudios de carácter explicativo, factorial y causal. En palabras de Altamira (1997):

> ”La trayectoria escolar se refiere a la descripción cuantitativa del rendimiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte), durante su tránsito o estancia en una institución educativa o establecimiento escolar, desde su ingreso, permanencia, egreso, hasta la conclusión de créditos y requisitos académico-administrativos que define el plan de estudios”.

POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA ATENDER EL REZAGO EDUCATIVO

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) busca obtener los mejores resultados en el proceso de formación de sus estudiantes estableciendo políticas y estrategias para lograr el egreso y minimizar el rezago educativo de los estudiantes.

En el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UAN se establecen estrategias que favorecen la formación de los estudiantes para un mundo globalizado y capaces de competir en ese contexto mejorando su calidad de vida “Para la Universidad Autónoma de Nayarit… es vital conocer el contexto en el que se desenvuelve, dado

que su función prioritaria es la formación de los profesionistas que en el futuro inmediato, mediato o de largo plazo contribuirán positivamente con sus conocimientos y cualificación a modificar las condiciones y circunstancias que prevalecen en el momento actual; serán…". (UAN; 2011)

Con esa responsabilidad y compromiso social de la universidad ha sido buscar las mejores estrategias para que los estudiantes cuenten con una formación integral y logren sus propósitos al concluir sus estudios de educación superior.

Dentro de las estrategias establecidas en la UAN, en el PDI se plantea consolidar el modelo universitario centrado en el aprendizaje y atender la demanda educativa impulsando diversas modalidades educativas para fortalecer su formación profesional y personal y ser capaces de enfrentarse al mundo actual con las exigencias económicas, políticas y sociales.

Una de las estrategias que aportan elementos esenciales en este estudio es la implementación del *programa de apoyo integral a los estudiantes*, que tiene entre sus acciones evitar el rezago educativo, apoyándose en (UAN, 2011):

- Consolidar el Programa Institucional de Tutoría Académica, promoviendo la formación de docentes tutores y brindando atención tutorial a estudiantes.

Por medio del Programa Institucional de Tutoría Académica (PITA) se establecen estrategias acordes a las necesidades y particularidades de cada programa académico, teniendo sus propuestas generales para toda la UAN.

A partir del año 2003, se inicia una nueva forma de acompañar a los estudiantes en su proceso de formación profesional, buscando mejorar la eficiencia terminal de los estudiantes. Una estrategia fue la tutoría académica, capacitando a los docentes en estrategias de acompañamiento y de intervención académica.

La tutoría "…en el contexto de las universidades modernas, no surge de una discusión de los propios actores académicos, se implanta como un problema de agenda de la institución con la idea de compensar académicamente a los alumnos con dificultades. Sin embargo la tutoría trajo a las instituciones de educación, la discusión de la evidente necesidad de **renovar un concepto de docencia**

anquilosado en el dar clases, pero también, la **corresponsabilidad** como eje del proceso educativo.” (UAN; 2007)

En el documento del PITA se establece que según el modelo educativo de la UAN, los estudiantes “…sean **autogestores** de su proceso de adquisición del conocimiento, asumiendo una postura responsable frente a su formación. Dicho modelo exige una **renovación de la práctica docente, …**la creación del programa institucional de Tutoría Académica es una de las estrategias para el mejoramiento de los índices de permanencia, desempeño y eficiencia terminal de sus estudiantes, pero sobre todo para estimular la formación integral y acompañar al alumno en la conformación de su opción profesional” (UAN; 2007)

Por lo tanto realizar estudios de trayectorias escolares, además de ser un compromiso de cada programa educativo, está legislado por la misma institución, buscando un proceso de formación acorde a las necesidades académicas de cada estudiante, lo que a su vez garantice su egreso. Cuidar las trayectorias de los estudiantes es favorecer su formación y prepararlos para una sociedad cambiante y competitiva, con actitud crítica y con las habilidades necesarias para desarrollarse en sociedad, y no es un reto solo de nuestra institución, sino de la Educación superior del país. “ En este joven siglo, las IES tienen el reto no sólo de educar disciplinariamente como lo han venido haciendo, sino de desarrollar las destrezas colaterales que permitan al egresado actualizarse y adecuarse a un entorno de cambios vertiginosos mediado por un reclamado social de comportamiento ético” (UAN; 2007).

El tutor es clave en el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, ya que lo acompaña y sugiere la mejor ruta que puede tener el estudiante académicamente y sin restarle importancia a su formación integral. En la conceptualización del tutor, en el PITA dice “El tutor es un docente con un alto sentido de la responsabilidad, que tiene como propósito orientar y acompañar a los alumnos durante su proceso de formación, de manera individual o grupal para estimular… sus potencialidades a partir del conocimiento de sus necesidades académicas, inquietudes y aspiraciones profesionales” (UAN; 2007)

MÉTODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

El método para abordar el fenómeno sobre las trayectorias escolares, es cuantitativo; esto debido a que los estudios estadísticos se basan en datos precisos en una población determinada, analizando diferentes variables de los individuos (sexo, edad, nivel socioeconómico, ingreso etc.) por otra parte se obvian situaciones que pueden variar los resultados en función de múltiples factores: motivos el rezago, condiciones particulares de los estudiantes y análisis curricular del programa de estudios.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refiere. Aunque, desde luego, pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo se manifiesta el fenómeno de interés, su objetivo no es indicar como se relacionan las variables medidas.

Debido a esto, permite cuestionar que aunque se reconoce la importancia de los estudios de trayectoria, no se realizan de manera permanente y los estudios ya realizados en otras IES, llevan una metodología cuantitativa. Pero el análisis de los datos, no explora la subjetividad de los estudiantes, ni mucho menos la relevancia de estos procesos en ellos, para la mejora de la formación que reciben.

Esta investigación se llevó en un primer momento, con un estudio de cohorte de estudiantes que ingresaron en un año determinado, 2003. La integración de los sujetos de estudio fue por cohorte generacional de ingreso, desde el 2003 hasta el 2011. Estos datos los proporcionará el departamento de control escolar. Por el tipo de estudio es seguimiento, por tanto corresponde a un estudio longitudinal. Por la recolección de la información es retrospectivo y prospectivo en los resultados del estudio de trayectoria escolar. El muestreo es determinístico para conformar la cohorte de ingreso en 2003 hasta el 2011.

ANÁLISIS DEL REZAGO EDUCATIVO EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

En los estudios de trayectoria escolar es necesario el análisis permanente de comportamiento de la matrícula, siendo útiles para la toma de decisiones y particularmente, en la oferta de unidades de aprendizaje por parte de la coordinación del programa, lo que en la licenciatura en Ciencias de la educación se le denomina *proyección de carga horaria*, principalmente para garantizar que se cubra con el total de créditos que compone el plan de estudios y además para “abatir

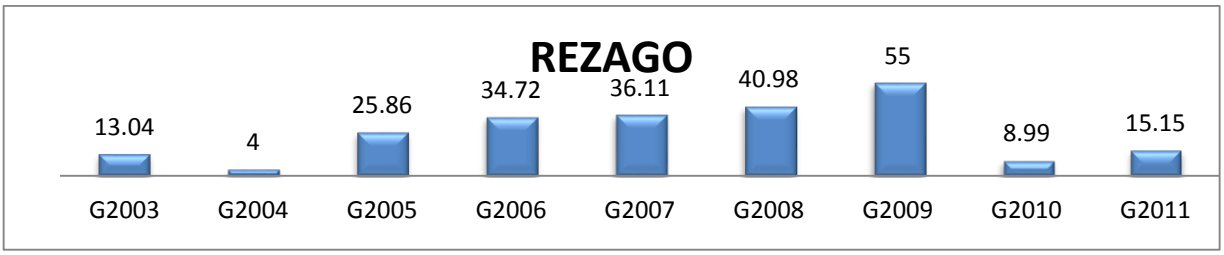
el rezago escolar que es definido, a su vez, como el atraso de los estudiantes en la inscripción a las asignaturas, según la secuencia establecida en el plan de estudios" (Rodríguez; 1997)

La trayectoria de los estudiantes de la licenciatura manifiestan ritmos diferentes, aquellos que mantienen un carga horario de entre 8 y 9 unidades de aprendizaje por periodo o semestre, y aquellos alumnos inscritos que por cualquier razón o condición personal no mantiene un *carga horaria promedio* (que garantice su egreso en cuatro años), o deciden por el momento solicitar su baja temporal. Por ende su egreso es posterior a la fecha que según el plan de estudios de la licenciatura establece como tiempo mínimo de egreso cuatro años y según la legislación universitaria, el egreso puede ser hasta el doble de la duración de los estudios de educación superior (UAN; 2006) Para el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la duración máxima para cubrir el 100% de los créditos es de 8 años.

Es importante para la institución y más aún en términos operativos para los procesos administrativos, diferenciar entre rezago en las unidades de aprendizaje por reprobación y el rezago o pauta temporal de su trayectoria académica. Este último referido cuando un estudiante que decide por el momento no cursar unidades de aprendizaje durante determinado periodo escolar y regresar a concluir sus créditos en un plazo no mayor de 8 años. Lo anterior no permite tener un análisis general del fenómeno de las trayectorias escolares, al verse imprecisa la información en el indicador de rezago escolar.

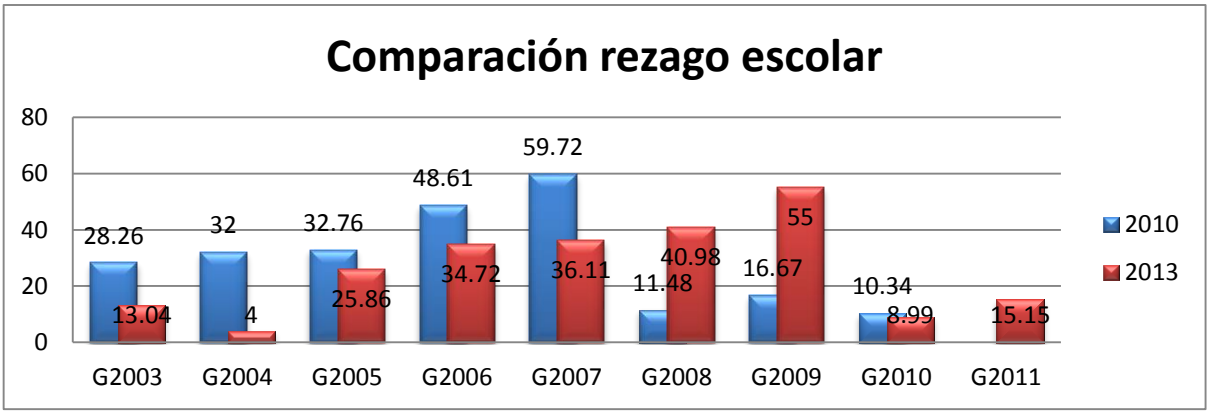
Los índices que se manejan corresponden a la información que proporciona el Sistema de Administración documental y Control Escolar (SADCE) de la UAN. En consecuente, se presentan los resultados de los datos recabados como parte del análisis de trayectoria escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de Educación, de las cohortes generacionales desde el 2003 hasta el 2011.

Para el presente documento, se consideró únicamente el indicador de rezago escolar y un comparativo entre diversos momentos de análisis.



Como se observa en la gráfica, el rezago escolar se presenta de manera ascendente a partir de la generación 2005 y un incremento considerable del 55% que equivalen a 44 estudiantes, de los cuales egresarían (según la duración máxima) en este ciclo escolar 2012- 2013; pero dentro de la misma cifra, 34 de los estudiantes aún están por cubrir el 100% de los créditos y por ende su formación profesional.

Lo que establece implementar estrategias de atención para asegurar su egreso al término del año, ofertando unidades de aprendizaje en grupos adicionales e incluyéndolo como parte de tutoría, las asesorías académicas y administrativas para la liberación de procesos del servicio social y las prácticas profesionales, los cuales tienen una cantidad en créditos dentro del plan de estudios.



En la gráfica anterior se muestra el indicador de rezago escolar y su comportamiento en dos momentos. Con ello, se puede inferir que las acciones y estrategias implementadas por el programa han ayudado a reducir este indicador en la cohorte generacional del 2003, 2004, 2005, 2006 y 2007.

Y explicar el incremento en las cohortes generacionales de 2008, 2009, 2010 y 2011, esto debido a la flexibilidad del modelo que se implementa en la licenciatura para terminar en un plazo máximo de 8 años y elevar la permanencia y la eficiencia

terminal de estas generaciones que aún se encuentran en proceso de formación y según la legislación universitaria, tienen posibilidades de concluir sus estudios.

Una problemática que enfrentan los estudiantes, es con respecto a las unidades de aprendizaje registradas como optativas, ya que se integra por 30 créditos de los 354 que comprende el plan de estudios. Estas unidades son seleccionadas por el estudiante en el momento en que él lo decida, llevando consigo el fortalecer el perfil profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación. Pero, según los resultados de una consulta realizada a través de la coordinación del programa y del trabajo realizado en tutoría académica, los estudiante priorizan la carga de unidades de aprendizaje disciplinares obligatorias que comprenden el plan de estudios y deja para el final algunos de los créditos de optativas, obligándolo a prolongar un periodo escolar más dentro de la licenciatura por una o dos unidades de aprendizaje que equivalen de 5 a 12 créditos.

La clasificación que presenta el SADCE en cuanto a Baja Definitiva y Baja Temporal vuelven imprecisa la información sobre quiénes o cuáles estudiantes desertaron de la licenciatura. Por condiciones establecidas en el Reglamento de Estudios de Tipo Medio Superior y Superior vigente en la Universidad Autónoma de Nayarit, la baja temporal de alumno es expresa por el interesado dentro de 30 días naturales a partir del inicio del periodo escolar y por no solicitar la reinscripción al siguiente periodo escolar (UAN; 2006), claramente esta clasificación aumenta el índice de rezago escolar, al no cumplirse el periodo máximo del plan de estudios y no ser solicitado por el propio alumno.

RESULTADOS O APORTACIONES

Las reflexiones parciales que surgen a partir este estudio, son:

- Para atender a los estudiantes que se encuentran en el status de baja temporal: revisar el total de créditos que hace falta por cubrir y plantear tiempo estimado que requieren para concluir sus estudios, de tal manera que se evite llegar al status de baja definitiva por rebasar el tiempo máximo determinado para concluir sus estudios. Así como identificar condiciones de los estudiantes que posibiliten o impidan concluir sus estudios.
- Para atender a los estudiantes que se encuentren en posibilidades de tener el status de baja temporal: realizar un estudio de su trayectoria y de sus condiciones que posibiliten o dificulten la conclusión de sus estudios.

Estas acciones, según políticas institucionales, deberán ser atendidas por la tutoría académica; por lo que se recomienda mantener vínculo directo y socializar los resultados con los responsables de realizar los estudios de trayectorias escolares, los tutores, docentes y directivos.

- Realizar estudios de rezago educativo por líneas de formación de la licenciatura, de tal forma que este resultado se analice al interior de los grupos colegiados que tiene el programa. Pues el resultado de este indicador es la oferta permanente de unidades de aprendizaje y la imposibilidad de garantizar la atención según la demanda, debido a problemas de espacio físico y excesiva carga de profesores.
- Una de las acciones que la institución ha emprendido, es la aprobación de un margen mayor para la conclusión de estudios de las generaciones 2003 a la 2006; de las cuales se realiza bajo la revisión y aprobación de las correspondientes autoridades.

BIBLIOGRAFÍA

Altamira A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria. Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas.* Universidad Autónoma de Chiapas, México.

ANUIES (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES –Propuesta Metodológica para su estudio–* VV AA, Libros en Línea ANUIES, 2001:http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php

Fresán, Magdalena; Romo, Alejandra (Coord.). (2011). *Programas Institucionales de Tutoría una propuesta de la ANUIES.*

Gazola, Ana Lucía; Didrikson Axel (Editores), (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESSCO. ISBN 978-958-98546-2-4

Universidad Autónoma de Nayarit (2006). *Reglamento de estudios de tipo medio superior y superior de la Universidad Autónoma de Nayarit.* Tepic, Nayarit; México.

Universidad Autónoma de Nayarit (2007). *Programa Institucional de Tutoría Académica*. Tepic, Nayarit; México.

Universidad Autónoma de Nayarit (2011). *Plan de desarrollo institucional. Visión al 2030.* Tepic, Nayarit; México.

Colección: Investigación Educativa y Políticas Públicas
Volumen: Calidad educativa- Tomo I

Se terminó de editar en Marzo del 2014, en el Taller de Artes Gráficas de la Universidad Autónoma de Nayarit, Ciudad de la Cultura “Amado Nervo”, Tepic, Nayarit. México. C.P. 63190.
Edición en formato de libro electrónico.

UAN
Universidad Autónoma de Nayarit
FOMIX
NAYARIT
MEDUC
Maestría en Educación