

Incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y la  
evaluación docente

## *Proceedings T-I*

**Díaz - Alejandro, Alfredo**

*Coordinador*

# **La función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento**

---

Volumen I

---

Para futuros volúmenes:  
<http://www.ecorfan.org/proceedings/>

## **ECORFAN La función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento**

---

El Proceedings ofrecerá los volúmenes de contribuciones seleccionadas de investigadores que contribuyan a la actividad de difusión científica de la Universidad Autónoma de Nayarit para su área de investigación en la función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento. Además de tener una evaluación total, en las manos de los directores de la Universidad Autónoma de Nayarit se colabora con calidad y puntualidad en sus capítulos, cada contribución individual fue arbitrada a estándares internacionales (RENIECYT-LATINDEX-DIALNET-ResearchGate-DULCINEA-CLASE-Sudoc-HISPANA-SHERPA-UNIVERSIA-REBID eREVISTAS-ScholarGoogle-DOI-Mendeley), el Proceedings propone así a la comunidad académica, los informes recientes sobre los nuevos progresos en las áreas más interesantes y prometedoras de investigación en la función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento.

**Peña - González, Jorge Ignacio • Díaz - Alejandro, Alfredo**

Editores

La función de la Universidad ante los  
retos de la Sociedad del Conocimiento  
*Proceedings T-I*

Universidad Autónoma de Nayarit - México. Septiembre, 2015.

# ECORFAN®

*Editores*

Peña - González, Jorge Ignacio.MsC  
*Director de la Colección*

Díaz-Alejandro, Alfredo.MsC  
*Coordinador del Volumen*



® Universidad Autónoma de Nayarit

Ciudad de la Cultura Amado Nervo .Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

Proyecto realizado con financiamiento de la Secretaria de Educación Pública-Subsecretaria de Educación Superior-  
Dirección General de Educación Superior Universitaria" No. Proyecto: 2014-01, 18-001-216

ISBN-CL:978-607-8324-57-3

ISBN-V: 978-607-8324-35-4

Sello Editorial ECORFAN: 607-8324

Número de Control PCDU: 2015-01

Clasificación PCDU (2015): 250915-101

## ©ECORFAN-México, S.C.

Ninguna parte de este escrito amparado por la Ley Federal de Derechos de Autor ,podrá ser reproducida, transmitida o utilizada en cualquier forma o medio, ya sea gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo, pero sin limitarse a lo siguiente: Citas en artículos y comentarios bibliográficos ,de compilación de datos periodísticos radiofónicos o electrónicos. Para los efectos de los artículos 13, 162,163 fracción I, 164 fracción I, 168, 169,209 fracción III y demás relativos de la Ley Federal de Derechos de Autor. Violaciones: Ser obligado al procesamiento bajo ley de copyright mexicana. El uso de nombres descriptivos generales, de nombres registrados, de marcas registradas, en esta publicación no implican, uniformemente en ausencia de una declaración específica, que tales nombres son exentos del protector relevante en leyes y regulaciones de México y por lo tanto libre para el uso general de la comunidad científica internacional. PCDU es parte de los medios de ECORFAN-México, S.C , E:94-443.F:008-(www.ecorfan.org)

## Prefacio

La Universidad Autónoma de Nayarit como Institución de Educación Superior de tipo pública, se encuentra obligada a generar procesos de conservación, transferencia y divulgación del conocimiento, esto como parte de las actividades sustantivas de las y los académicos universitarios.

En el marco del Programa de Producción y Divulgación Académica Universitaria, nuestra institución ha realizado una serie de esfuerzos para fomentar la sistematización de las producciones académicas y lograr que se conviertan en materiales de consulta para diversos actores tanto al interior como al exterior de la institución. Es preciso agradecer el apoyo de la Subsecretaría de Educación Superior, en específico de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGSU) a través del Programa de Apoyo a la Educación Superior 2014 para la publicación de estos materiales.

La colección -La función de la Universidad ante los retos de la Sociedad del Conocimiento- se presenta como un esfuerzo colectivo de actores pertenecientes tanto a la UAN como a otras Instituciones de Educación Superior; esta se encuentra compuesta por seis volúmenes:

- Volumen I: Incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y la evaluación docente.
- Volumen II: La formación integral de estudiantes, retos y propuestas.
- Volumen III: Impacto de los programas de tutorías en el desempeño académico de los estudiantes.
- Volumen IV: Estrategias exitosas para el logro de la calidad académica institucional.
- Volumen V: Investigación para la docencia y su importancia para el logro de la calidad académica institucional.
- Volumen VI: La intervención social universitaria.

Las obras reúnen un conjunto de trabajos de análisis, ensayos, resultados de investigación en torno a la función de la docencia en la Universidad y los retos que ésta enfrenta ante la Sociedad del Conocimiento, se agradece la participación de todas y todos en la construcción de esta primera edición , por lo que cada colaborador se hace responsable de su obra independiente.

*Peña - González, Jorge Ignacio.MsC  
Director de la Colección*

# Introducción

Revisar las características de lo que es la evaluación en general y la evaluación del docente en particular; la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos educativos orientados hacia la capacitación de los docentes y procesos de evaluación, es uno de los propósitos del presente volumen, es mostrar resultados, propuestas reflexiones de trabajos exhibidos en 1er Congreso Nacional sobre Docencia Universitaria. En él se seleccionaron reflexiones y experiencias de diversos autores, que exploran a la docencia desde el ámbito de su actividad cotidiana junto con la introspección de sus acciones y percepciones de lo que sucede en microambientes académicos.

Las experiencias se perciben y modifican de acuerdo a la teoría que respalda la formación de cada investigador, la cual se refleja en el trabajo descrito en éste texto. No se trata de una sola mirada, sino que puede haber una combinación o predominio dominante de una idea o una creencia, o se puede encontrar puntos de vista contrastantes, pero todos con el soporte epistemológico que respalda la praxis docente, la cual se manifiesta de manera individual y se practica de acuerdo a la modificación constante de los puntos de vista que debe de tener un buen docente. Entendiéndose como buen docente a aquel, que de acuerdo a la circunstancia, varía sus estrategias para alcanzar metas de aprendizaje en sus discentes; que escucha y reflexiona sobre las críticas vertidas por sus estudiantes, pares o directivos, y que contrasta su experiencia con la experiencia de otros compañeros y que cada vez más se acerca a la adquisición de una postura clara con una práctica educativa congruente con el principio filosófico y epistemológico que lo define.

El mundo educativo reflexionado, hace que la calidad del docente sea cada vez mejor, no porque los midan con instrumentos que no visualizan el desempeño real, por ser documentos fríos y acrílicos, sino porque la actividad educativa, téngase o no una postura de la educación definida, se realiza con conciencia y reflexión. La verdadera evaluación del desempeño debe ser en el escenario real donde se practica la actividad pedagógica: aula, laboratorio, comunidad, prácticas laborales y ambientes propios de la formación.

La incorporación de teorías educativas diferentes a la manifestación conductual o el aprendizaje memorístico, permite la diferencia en el diseño de los programas educativos, con metas relacionadas con el mundo profesional, con implicaciones axiológicas, conceptuales y procedimentales centradas en la solución de problemas específicos y en la elaboración de proyectos competitivos, innovadores, trascendentales, con miras a reducir la brecha existente de la desigualdad social. Sin embargo, en ese proceso, existen obstáculos epistemológicos, pedagógicos, históricos, sociales, culturales y económicos a modificar y vencer para poder avanzar en la búsqueda de una sociedad más justa.

La organización en nuestra sociedad, va desde ver la educación como una estructura social que permite escalar diferentes posiciones y mantener la brecha de la desigualdad social, muy dado por el estructural-funcionalismo, hasta una postura de constructivismo social y crítica, que permite analizar las causas de la desigualdad y modificar el proceso a través de la educación. La es disminuir esa brecha, a través de la formación de personas críticas y reflexivas.

El volumen que se presenta, muestra ese espíritu reflexivo de los docentes-investigadores que participaron con sus ponencias y que permiten identificar los avances del pensamiento crítico de quienes no sólo ejercitan la docencia, sino que además investigan sus prácticas cotidianas.

La característica fundamental del presente libro es la difusión del estado del arte en la formación docente y los sistemas de evaluación en la sociedad del conocimiento, en el que la gestión del mismo, el uso de las TIC, el incremento de la incertidumbre y los nuevos modelos de escuela, -presencial y virtual- que modifican sustancialmente la manera de construir el conocimiento por las amplias posibilidades de acceder al mismo.

El volumen tiene la característica de poder ser consultado por todos aquellas personas que se encuentra vinculados con el proceso educativo, expertos y no expertos, interesados en conocer, identificar, analizar y criticar los que se ésta haciendo en educación, relacionado con los procesos formativos de los docentes, la evaluación, uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el papel de las tutorías, por mencionar lo representativo del presente volumen.

La profundidad de la temática abordada, va desde el análisis formativo y su papel del profesor a través de la historia; la necesidad de construir instrumentos para la evaluación confiables y válidos que incluyan a la autoevaluación, coevaluación, evaluación del docente por sus pares, la administración y sus estudiantes en la planeación, realización y la propia evaluación realizada por los docentes; la evaluación de la unidad de aprendizaje en su planeación, realización y evaluación, y la evaluación de la institución en el alcance de sus objetivos, metas y acciones para la mejora educativa, así como a quienes administran al proceso (directivos y administrativos) incluyendo la infraestructura con lo que cuenta la institución. Los trabajos muestran diferentes métodos: analítico por el estudio de las relaciones entre los docentes y el desarrollo socioeconómico y cultural y su papel mediacional con las TIC con propuesta de su utilización e importancia. Actividades de reflexión y análisis de la calidad educativa con enfoques no bien definidos en la mayoría de las instituciones de educación superior de la universidad, si se consideran los resultados que presentan CIEES y COPAES, y los que se obtienen por las encuestas aplicadas a estudiantes sobre el desempeño de los docentes. Existen análisis sobre resultados de las evaluaciones externas, permitiendo establecer juicios de valor: a mayor número de instituciones evaluadas con obtención de puntajes necesarios para acreditarse, las universidades se posicionan de una mejor categoría dentro de las instituciones de educación superior del país. Propuestas relacionadas a establecer indicadores válidos para evaluar a los docentes y mejorar la calidad de la práctica educativa. El uso de instrumentos validados permite medir el avance o retroceso en la construcción del conocimiento del estudiante, útil para reestructurar las estrategias que posibiliten la construcción de espacios propios para la elaboración del conocimiento.

La percepción de los estudiantes a través de instrumentos, permiten analizar el acto educativo de quien recibe el proceso. Habitualmente se piensa que con el hecho de estar ante el grupo y descargar la erudición, es suficiente para considerar el avance en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, no se constata si el mensaje que llegó fue claro, conciso y sin dudas. Al realizar la evaluación (la cual se efectúa, en términos generales, con instrumentos no confiables ni válidos, con la mirada exclusiva del profesor), se aprecia que el conocimiento medido no corresponde a lo esperado. Sin embargo, al estudiante no se le pregunta sistemáticamente en cada acto educativo -sólo en algunas unidades de aprendizaje distribuidas al azar-, ¿cómo fue el desempeño del profesor en todos los ámbitos?, de ahí la importancia de incluir la mirada del estudiante en su evaluación constante, frecuente y cotidianamente, con indicadores precisos y válidos para ser justos.

Existe un análisis profundo al reflexionar sobre la evolución de las competencias desde su origen a la formación de propuestas internacionales dadas por la globalización, que permiten la movilidad horizontal de los estudiantes en las diferentes instituciones con características similares en su organización curricular. La utilización de las TIC como herramienta de capacitación y formación docente conlleva a una participación reflexiva de los profesores para modificar posturas y acciones que faciliten el aprendizaje de los estudiantes de una manera más eficaz y eficiente.

No sólo el uso de las plataformas redes, blogs o comunicaciones a distancia, permiten la formación del estudiante, existen herramientas fundamentales, que dieron origen al uso de la tecnología de la comunicación a distancia como instrumentos formativos tales como las visuales o radiofónicas, útiles para incorporarlas a las estrategias de aprendizaje y realizar foros de análisis y crítica que permiten al participante tener una visión del momento histórico, social, pedagógico, metodológico, cultural y filosófico. Cada uno de esos momentos relacionarlos con la evolución y su influencia en el presente.

La interculturalidad es un elemento que permite la identificar la interacción de las diferentes culturas que conviven en nuestro contexto, su influencia e importancia de incorporarlo al proceso educativo formal.

Los trabajos presentes en el volumen se pueden abordar de manera independiente. Son artículos de investigación, ensayos y reflexiones no secuenciados. Se pueden consultar de acuerdo a los intereses particulares, abordan temas de actualidad, con análisis, reflexión y propuesta, varios de ellos complementarios entre sí.

El abordaje independiente muestra la diversidad de la percepción del proceso educativo en los diferentes ámbitos donde se realiza: áulico, presencial, semipresencial, a distancia, etcétera, con la mirada reflexiva de los diferentes actores: institucional, estudiantes o profesores.

La importancia está en correlacionar lo que los autores han escrito sobre el tema, y lo que hacemos como docentes, va desde la planificación del programa, la secuencia didáctica, el desarrollo de la actividad y su evaluación para la toma de decisiones académica o administrativa.

La composición del volumen cuenta con temas esenciales: evaluación, interculturalidad, uso de las TIC, todos vistos con diferentes puntos de vista, sin embargo el aspecto medular psicopedagógico que conjunta a los diferentes trabajos son las teorías de la reconstrucción.

*Díaz-Alejandro, Alfredo.MsC  
Coordinador del Volumen*

Este volumen I contiene 14 capítulos arbitrados que se ocupan de estos asuntos en Ciencias de la Docencia Universitaria.

*Camacho* hace referencia histórica de lo que es un profesor, tutor y docente, desde la antigüedad, su papel en la edad media que lo ubica con las actividades escolásticas de los monjes, su papel en el renacimiento, la ilustración y durante el modernismo y el posmodernismo, su papel en la escuela de estructura napoleónica; la aparición de la masificación de la educación necesaria en la industrialización para conformar obreros capacitados para el funcionamiento eficiente de las fábricas en países donde fue necesario el incremento de la tecnología. En la actualidad, en el proceso de globalización de la educación, su papel como mediador del aprendizaje a través del uso de las TIC con la finalidad de reconceptualizar la educación. *Martínez & Carrillo* hacen referencia al funcionalismo, como principio de organización social, en la evaluación, con estímulos más relacionados al enfoque conductista como un fin de mejorar la práctica educativa; se relaciona más con la administración de los estímulos económicos y la necesidad de realizar la evaluación con criterios de desempeño en el sitio donde se realiza la actividad educativa. *Enciso & Mendoza* proponen diferentes indicadores para ser utilizados en el proceso educativo, desde la planeación individual y en academia; el desarrollo del proceso educativo con la presentación de contenidos y actividades intra y extra aula con una evaluación constante a lo planeado, desarrollo y la propia evaluación. *Larios & Cárdenas* realizan un análisis sobre las posibilidades de efectuar una evaluación del docente de una manera sistemática y congruente partiendo de una autoreflexión y participación de todos los implicados, con la generación de indicadores más precisos y justos.

*Díaz, Martínez y Cárdenas* analizan el desarrollo de la lectura crítica sobre textos de Historia y Filosofía de la medicina en el indicador de comprensión mostrando aspectos de regresión en la competencia durante el proceso educativo, presente cuando existe una confrontación entre educación tradicional y una que fomenta la participación. Evaluar cualitativamente al estudiante, al proceso y al docente es un aspecto complementario para tener en cuenta a la evaluación como integral y poder tomar decisiones de mejora continua de todo acto educativo. *Saldaña & Puga* describen al proceso de autoevaluación docente, como una herramienta no explorada de manera coherente o más amplia, para permitir tomar decisiones sobre el modo de actuar en el escenario donde verdaderamente se aprecia el desempeño del docente, (aula, comunidad, empresa, laboratorio, etc.) y no sobre la acumulación de títulos, diplomas o constancias, elementos considerados por las instituciones evaluadoras del desempeño docente, como fundamentales, para calificar la calidad del actuar de profesor. *Olivo & Ríos* se refieren a cómo los estudiantes perciben la actividad docente como elemento complementario en el sistema de evaluación de profesores, y no sólo como una acumulación de constancias utilizadas en la evaluación sistematizada institucional del maestro. La evaluación por los estudiantes puede verse reflejado en opiniones, criterios y características de desempeño por parte del grupo. La reflexión que establece el trabajo propone recomendaciones a ser tomadas en consideración. *Salas* hace una reflexión histórica de las competencias desde su propuesta, con un análisis crítico del proyecto Tuning-Latinoamérica sobre las competencias genéricas propuestas, y la falta de instrumentos necesarios para medir, evaluar e incorporar estrategias que permitan el desarrollo de dichas competencias. *Gómez & Nieto* hacen una descripción de una educación formadora de docentes utilizando el ambiente virtual a través de un diplomado con flexibilidad curricular para docentes, refiere experiencias importantes para ser tomadas en cuenta en el uso de las TIC, con recomendaciones importantes a seguir. *Medina & Llamas* toman como referencia de la utilización del video histórico como elemento formativo de la identidad universitaria en el Área del Tronco Básico Universitario de la Universidad Autónoma de Nayarit, haciendo remembranza de la fundación y desarrollo de la Universidad, los objetivos, el enfoque y la propuesta del uso del video como recurso didáctico formador de valores.

*Chávez & Parra* hacen un recuento del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Unidad Académica Contaduría y Administración Extensión Norte por parte de estudiantes y docentes, sobre todo en comunicación y el uso de herramientas cotidianas en el empleo de la computadora. *Ramírez & Gómez* abordan la incorporación de Interculturalidad como eje transversal en la Unidad de Aprendizaje de Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información (TCGI). La justificación se relaciona por el amplio mosaico cultural de la entidad y la migración presente en la entidad. Describe el proceso de discusión, análisis, justificación, elaboración de estrategias y sistema de evaluación para su incorporación en la unidad de aprendizaje. *Ramírez & González* hacen uso de las TIC, posterior a haber recibido un curso de educación a distancia, con la coherencia de la búsqueda de la información científica en las páginas pertinentes a través del modelo de Revisión Sistemática (RS). *Carrasco & Benítez* analizan el uso de la nube educativa en el programa de Tutorías de la Universidad Autónoma de Nayarit, el impacto sobre el apoyo que realiza el tutor con el estudiante, sobre todo en aquellos que tienen dificultades académicas por diferentes motivos o que necesitan el crecimiento y maduración por el tránsito que tiene el estudiante al pasar de la educación media superior a superior.

Quisiéramos agradecer a los revisores anónimos por sus informes y muchos otros que contribuyeron enormemente para la publicación en éstos procedimientos repasando los manuscritos que fueron sometidos. Finalmente, deseamos expresar nuestra gratitud a la Universidad Autónoma de Nayarit en el proceso de preparar esta edición del volumen.

Tepic-Nayarit.  
Septiembre, 2015

*Peña - González, Jorge Ignacio.MsC*  
*Director de la Colección*  
*Díaz-Alejandro, Alfredo.MsC*  
*Coordinador del Volumen*

<b>Contenido</b>	<b>Pág.</b>
El rol mediacional del docente en la sociedad del conocimiento	1 - 8
Breve revisión de la práctica de la Evaluación Docente en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)	9 - 17
La Evaluación como recurso imprescindible para lograr la calidad en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje	18 - 24
La Evaluación del Desempeño Docente desde una Perspectiva Participativa y comprensiva: el caso de la preparatoria no. 1 de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)	25 – 30
Evaluación del Desarrollo de Competencias Comprensivas en Estudiantes de Medicina	31 – 40
La Evaluación Docente desde la Perspectiva de la Autoevaluación de la práctica educativa: Estrategia de Formación Continua	41 – 50
Rasgos de Evaluación Docente desde la percepción del estudiante, en el contexto de la Política Educativa Vigente	51 - 58
Una Evaluación Integral para la Formación de los Estudiantes de Nivel Superior: Competencias genéricas como parte del aprendizaje de los estudiantes	59 – 66
La Experiencia del Diplomado Virtual “Flexibilidad en Educación Superior” como estrategia de formación docente	67 - 74
La Producción de un Soporte Audiovisual como herramienta para fortalecer la Identidad Universitaria	75 - 80
El uso de las TIC’s en la Docencia Universitaria	81 – 88
La Unidad de Aprendizaje de Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información: Propuesta para incluir como eje transversal la interculturalidad	89 – 96
La Valoración en el Uso de las TIC de los Docentes Universitarios a través de un Curso de Capacitación a Distancia	97 – 105
Utilización de la Nube Educativa como herramienta docente para el Programa de Tutoría de la Universidad Autónoma de Nayarit	106 – 112
Apéndice A. Consejo Editor Universidad Autónoma de Nayarit	113
Apéndice B. Consejo Editor ECORFAN	114 - 115

## **El rol mediacional del docente en la sociedad del conocimiento**

Claudia Camacho

C. Camacho  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## De la oralidad al texto impreso

El profesor ha asumido distintos roles educativos a lo largo de la historia. Su práctica -aunque su rol se resignifique- está conformado por valores, sentimientos, saberes y experiencias propias que se entrecruzan con la cultura académica, institucional y social que se encuentran vigentes (Gómez, 2000). Los cruces entre el mundo propio del profesor y las culturas mencionadas se movilizan en la interacción mediando relaciones de aprendizaje entre el profesor y sus estudiantes. El rol del profesor y del estudiante está en constante redefinición porque las estructuras comunicativas, culturales, económicas, políticas y sociales también se transforman.

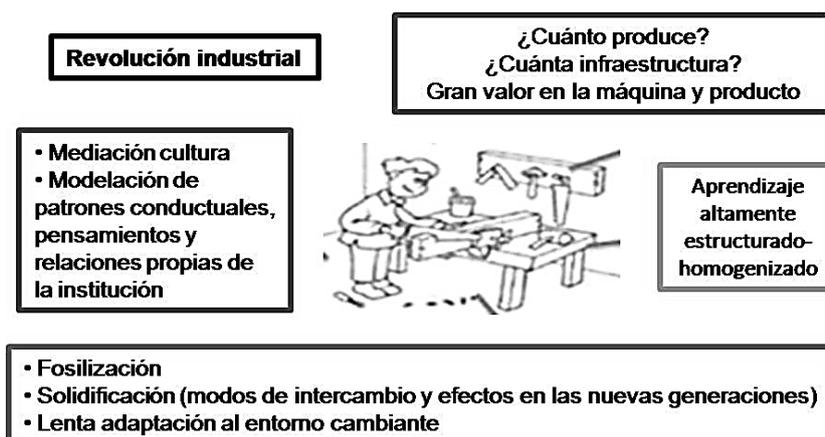
En la Edad Media, la educación antes del siglo XV.D.C., fue fundamentalmente de carácter escolástico, estaba reducida al marco familiar y a la formación práctica recibida de un “maestro” en una casa distinta de la familiar o en los monasterios donde se aprendía un oficio o desempeño concreto. La educación era inseparable de la realidad cotidiana del trabajo y la preocupación de la cultura general era formar buenos cristianos y conservar la tradición eclesiástica en el alumno (Mialaret & Vial, 2010). Las primeras *escuelas* eran reducidas en número, acogían a una población minoritaria principalmente de género masculino. Así mismo, diversas en su intención y modo de enseñanza, la práctica del profesor establecía mediaciones principalmente orales y el alumno tenía que esforzarse para recordar y aplicarlo dicho por el profesor. De ahí la importancia de desarrollar una capacidad memorística y de repetición. Los alumnos se agrupaban sin importar edades, la educación se comenzaba entre los siete y nueve años, y terminaba alrededor a los quince. Cuando aparecen las universidades se prolonga más allá de la pubertad (Brunner, 2002).

Entre el Renacimiento y la Revolución Industrial, al crearse las naciones-estado, también nacen los sistemas nacionales de escolarización que van delineando una gradual homogeneización; las escuelas tienen edificios destinados a la enseñanza y los profesores ya no imparten la doctrina religiosa sino áreas de conocimiento como las ciencias, matemáticas, historia, geografía, música y formación física. El hacer del profesor es apreciado como una profesión que requiere la especialización del conocimiento. Su función principal es enseñar una curricula de formación básica alejada de la doctrina cristiana a través de textos gracias a la invención de la imprenta. El siglo XVII enmarcó un progreso vertiginoso de la ciencia y la creación de instituciones que apoyaban el desarrollo de conocimiento científico, esto facilitó el intercambio de ideas académicas e información científica y cultural que posteriormente influyeron en la curricula básica de la escuela (Euler, 2009; Brunner, 2002).

De la mitad siglo XVIII y a principios del siglo XIX se desarrolla un gran conjunto de transformaciones socioeconómicas, tecnológicas y culturales que configuran las nuevas condiciones de la Revolución Industrial. Estos cambios permitieron el tránsito de una economía agraria-artesanal a una economía basada en la industria y producción mecanizada (Gillard, 2011).

La educación de masas se encargó de conformar la fuerza laboral obrera de acuerdo a los nuevos requerimientos de la economía y la nueva sociedad. La enseñanza masiva se estandariza a fin de cubrir toda la población en edad laboral y prepararla para la vida en una sociedad industrializada. El método de enseñanza usó monitores y ejercicios repetitivos a fin de lograr enseñar a cientos de alumnos al mismo tiempo en una sola aula (Gillard, 2011). El rol del profesor consistía en administrar las rutinas, uso del tiempo y espacio. Así mismo, vigilar los procesos de operación y evaluar el producto realizado por el alumno. El profesor al monitorear las iniciativas educativas propuestas por él configura una verticalización en las interacciones de enseñanza. Las formas de enseñar eran adecuadas al plan de estudios que se organizaba segmentando las áreas de conocimiento en las materias de formación básica como en los talleres donde se aprendían actividades prácticas diferenciadas por género. El sistema de enseñanza se industrializó al prevalecer la estructuración-homogeneización sobre la flexibilidad-integración.

**Figura 1** Características de la educación en la revolución industrial



Las estructuras industriales al ofrecer una solidez y certidumbre en la enseñanza han permanecido en muchas de las prácticas educativas hasta la actualidad. Por ejemplo, el traspaso de una generación a otra del uso de la oralidad en la clase del catedrático, la memorización de contenidos, el uso del libro de texto para su copiado y síntesis, centrarse más en el qué y cuánto se aprende en vez del cómo, el acomodo por filas de las butacas en el salón de clases -a veces atornilladas por evitar su movilidad-, el uso exclusivo del salón de clases o de la plataforma como espacio de aprendizaje, la adquisición tecnológica de alto costo para usarse en la lógica del sistema industrial entre otras son evidencias de la fosilización y solidificación de estos modos de mediación educativa.

## 1 Cambio de escenario para la educación

Para Fondo Monetario Internacional la globalización es un proceso histórico de múltiples facetas, políticas económicas, culturales y medioambientales que genera una mayor integración e interdependencia económica creciente en el conjunto de los países del mundo. Está soportada principalmente por la globalización de mercados nacionales para integrar un gran mercado mundial, la globalización de la producción y de la cultura. La integración e interconexión a nivel mundial provocada por el aumento del volumen y la variedad de transacciones transfronterizas de bienes y servicios que han permitido la modernización de la tecnología y las comunicaciones electrónicas en todo el mundo (Pedreño, 2006).

La sociedad se concibe como un colectivo uniforme que homogeniza los tipos de vida dejando en condición débil lo individual o particular de cada grupo social. Giddens menciona que, "... la globalización representa una serie de cambios y riesgos radicales en varias esferas de la vida humana, no está evolucionando igual para todos...". Asimismo, Ulrich Beck, menciona: "La globalidad del riesgo no significa, una igualdad global del riesgo, sino todo lo contrario, la primera ley de los riesgos medioambientales, es la contaminación sigue al pobre" (Beck, 1998). Giddens por su parte considera que paulatinamente se destruyen las culturas locales; se amplían las desigualdades mundiales y los marginados quedan a su suerte (Giddens, 2000). Beck y Giddens comparten visiones sobre el fenómeno de inequidad que afecta a todas las sociedades donde el grado de afectación vibra en tonos de gran desigualdad. Por ejemplo, en el caso de México en el año 2014, hubo una tasa de penetración de usuarios de internet del 53% entre la población mexicana mayores a 6 años pero el 47% del total de la población continua viviendo condiciones que limitan su acceso. A pesar de que el primer contacto con la internet inicia a la temprana edad de 3 años (43%) este sector utiliza la red para cuatro usos principales: el primero acceso a Redes Sociales en un 85%; el segundo: búsqueda de información (78%), el tercero: enviar y recibir correos electrónicos (73%) y el cuarto: enviar y recibir mensajes instantáneos (64%).

Los demás usos están relacionados con compras en línea (25%), operaciones bancarias(22%), video llamadas (22%),capacitación en línea 15%), acceso, creación y mantenimiento de blogs (14%), búsqueda de empleo (14%), descargar podcast (7%)visita a sitios para adultos(8%), encuentro de parejas (5%) y otros (8%)(AMIPCI, 2015).Cabe resaltar que aún es muy bajo el índice de usuarios que son autores de contenidos y los ponen en circulación como es el caso de los usos relacionados a blogs.

La tendencia de uso está más inclinada hacia la comunicación y acceso de información, lo cual sitúa al usuario en un rol de consumidor de servicios, productos e información. En el mismo sentido, el banco mundial nos habla sobre una desigualdad que llama brecha digital y de conocimiento, que se caracteriza por la separación entre las personas, comunidades estados y países que utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como una parte de su vida cotidiana y aquellas que no tienen acceso a las mismas o, aunque tengan acceso, no saben utilizarlas (Clafin, 2000).

La brecha digital es más que aspectos tecnológicos, es un reflejo de una combinación de factores socioeconómicos limitantes, como también la falta de infraestructura de telecomunicaciones informática(Santoyo & Martínez, 2003).

La transformación de las TIC hace que el conocimiento y la información no estén centrados en un sector en específico, sino que sea posible todos lo apliquen para la generación de conocimiento usando los dispositivos de procesamiento y comunicación de la información, en un sistema de retroalimentación acumulativa que se da entre la innovación y los usos de la innovación (Castells, 1999). Otra situación que caracteriza al contexto global es: cómo los estados han ido perdiendo gran parte de la soberanía que tuvieron. Ahora la política es local y el poder es global (Bauman, 2002). Los políticos tienen poca capacidad para influir en los acontecimientos. Sin embargo, existe una expansión de la democracia, una intención transnacional de que las instituciones respondan a las demandas globales. La sociedad civil sin fronteras se moviliza a través de las redes en internet para generar conciencia e incentivar a la acción pública al integrar movimientos contestatarios y de identidad a fin de contrarrestar efectos globales y locales de la desigualdad (Giddens, 2000 y Brunner, 2002). Vivimos en un mundo que siguiendo la expresión de Nicolás Negroponte, se ha vuelto digital (Negroponte, 1995). El mayor riesgo es la exclusión y la desigualdad, porque se arriesga a no estar en condiciones igualitarias de participar en los intercambios comunicacionales y en la gestión- producción de conocimiento que caracterizan este contexto globalizado y conectado.

### **1.1 De la estructuración a la integración**

A la institución educativa y al profesor se les ha modificado el contexto de actuación y se ejercen acciones formativas desde el concepto de fábrica propia de la revolución industrial para formar estudiantes del siglo XXI. La escuela a menudo se forma a partir de estructuras sólidas que, para sí, generan certidumbre basadas en la tradición escolar. Ahora tiene el reto de desempeñarse en un contexto donde el suministro de conocimiento e información no proviene de una fuente única como el profesor, el libro de texto, la enciclopedia impresa, familia o las tradiciones sino que además de estos, hay otras multifuentes en circulación a través de sitios de internet propios de la Web que facilitan compartir información, contenidos multimedia, sitios, aplicaciones y servicios. Además de interactuar con autores de información, ser autores de contenido y colaborar en la producción de contenido colectivo. Por ejemplo, los repositorios, blogs, libros digitales, las base de datos, bibliotecas virtuales, redes académicas o sociales, enciclopedias virtuales entre otros. Los contenidos están en circulación, son cambiantes, no durables -su permanencia en la red está determinada por múltiples administradores y autores de espacios de publicación- son consultables a la inmediatez de un click a través de diversos dispositivos portables conectados.

El estudiante en la red puede acceder a la información que necesita en cualquier momento, la acumulación de información por el estudiante es transitoria, no permanente, tiene la certeza del abundante y dinámico flujo informativo que circula en la red, ¡entonces se conecta, selecciona, usa la información y la tira! es decir, cierra la página, la borra del dispositivo de almacenamiento, puede que antes de tirarlo lo comparta a otros esperando que también les sea de utilidad, no lo resguarda al menos que lo contemple para otros usos pero en el momento de obsolescencia pasará a la papelera digital.

El profesor convive de manera cotidiana igual que sus estudiantes con la incertidumbre, inmediatez, transitoriedad y obsolescencia. El profesor se enfrenta a distintas incertidumbres no sabe con certeza cuál será su ingreso en los próximos años porque depende de la evaluación de su desempeño sujeto a un contexto de rendición de cuentas y estímulo al salario.

Por su parte, el estudiante no sabe si podrá emplearse de acuerdo a perfil de egreso de la carrera que está estudiando y si éste aportará el ingreso y condiciones laborales para gozar de una seguridad social duradera, no sabe si ese empleo será permanente o tendrá que cambiar de empleo varias veces antes de estar en edad de jubilación.

De igual manera coexisten otras incertidumbres por ejemplo, sobre el dominio del área de conocimiento que se imparte ante la transitoriedad de la información, si se está preparando lo suficiente a los estudiantes para desempeñarse adecuadamente en el campo laboral.

Así como, la sensación de que la información, innovaciones tecnológicas y realidades educativas rebasan la capacidad de acceso, gestión de información y de conocimiento.

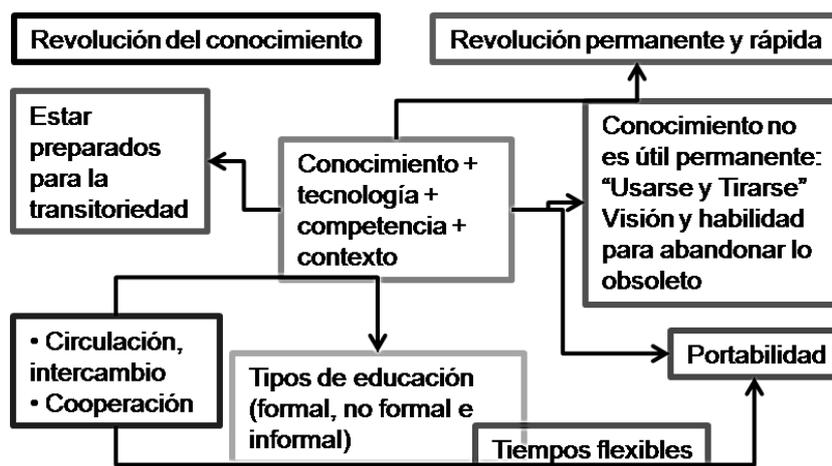
La presencialidad y el mundo digital son un continuum de manera natural, se interactúa con entornos desconectados a conectados o de manera simultánea, son un flujo paralelo que a veces se rompe en la práctica escolar al fomentar la lejana inmediatez de los flujos de información y establecer más prácticas centradas en el profesor donde los estudiantes asumen roles de receptores aún con el uso de las TIC.

La inmediatez de virtualidad nos brinda la posibilidad de resignificar, reinterpretar y de repensar la educación y sus procesos hacia situaciones de aprendizaje orientadas a facilitar la gestión y la reutilización de los flujos de información en internet y en los espacios de comunicación para evitar la exclusión antes de tiempo.

Para esto es importante que el profesor venza el impacto psicológico que genera el proceso de apropiación de las TIC; porque en el contexto de la sociedad del conocimiento se han convertido en el soporte fundamental para la instrucción presencial o a distancia. Esta amalgama educación-TIC amplía la posibilidad formar a más personas.

Para Sangrá la educación y las TIC se integran cuando los procesos de formación están mediados por aplicaciones creativas a fin de mejorar y diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que la virtualidad (TIC) como sistema se beneficia de la metodología del trabajo educativo y de comunicación, cuando el uso de la red sobrepasa la búsqueda de información (Sangrá, 2001) y se resitúa en el proceso de gestión de conocimiento.

**Figura 1.1** Características de la revolución del conocimiento



La red ofrece posibilidades educativas para estudiantes y profesores. Los estudiantes encuentran nuevos recursos y opciones para enriquecer su proceso de aprendizaje (Cobo; Pardo, 2007).

Así mismo, los profesores al enfrentarse a la inmensa riqueza de recursos pedagógicos y sociales a menudo pueden sentirse inseguros o saturados, siempre existe el riesgo de la pérdida de tiempo en las búsquedas, de modo que es fundamental aprender refinar la ruta de búsqueda y a diferenciar lo útil de lo inútil.

Este es un rol mediacional importante, cómo se proporciona a los estudiantes los instrumentos que necesitan para encontrar la información —el conocimiento— que los hará capaces de distinguir entre información verdadera y falsa, y cómo les coadyuvamos a desarrollar un sentido crítico (Sangrà, 2001).

El dominio práctico de las TIC's otro aspecto que puede complicarse -invertir el supuesto que el profesor debe saber más que los estudiantes en materia de TIC puede generar una situación más horizontal con el fin de que la experiencia del profesor en el área disciplinar y la experiencia del estudiante sobre las TIC sean compartidas y aprendan todos-; una actitud de apertura facilita deshacerse de la obsolescencia para dar paso a la flexibilidad de uso e integración de distintas estrategias de aprendizaje y aplicaciones digitales; ayuda a perder el miedo a la incertidumbre sobre los resultados de aplicación de las estrategias de aprendizaje, a tomar riesgos a aprobar nuevos modos y medios de aprendizaje. Así mismo, permite deslocalizar el aprendizaje fuera de los muros escolares flexibilizando los espacios y tiempos de formación a través de dispositivos portables.

La interacción social se nutre con tantos medios como se tenga al alcance, por ejemplo, el teléfono móvil, la computadora portátil, la tableta, el papel y la pluma. La vorágine de posibilidades es incluyente se van sumando a nuevos espacios, a nuevos medios de colaboración y socialización con representaciones cada vez más flexibles, pero también, más convergentes en la integración de las herramientas de comunicación.

La convergencia preferencial de medios no solo se da en la presencialidad también en los espacios virtuales, éstos poseen más soportes y herramientas de comunicación como el chat, blogs, wikis, foros, redes sociales entre otros.

## 1.2 Reflexiones finales

El potencial mediador del uso educativo de las TIC no se basa en su naturaleza tecnológica, como ya se ha discutido en párrafos anteriores, los instrumentos para transmisión en las situaciones de formación cambian a lo largo de la historia.

Retomando la postura de Vygotsky sobre la influencia semiótica, se considera que su potencial más bien reside en la capacidad de las TIC de generar entornos que integran sistemas semióticos conocidos y se amplían hasta límites insospechados; la capacidad para representar, procesar, transmitir, producir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de espacio y de tiempo de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor (Coll, Palacios, & Marchesi, 2001)

Las TIC tienen una naturaleza simbólica que ofrecen infinitas posibilidades inéditas de circulación y producción de conocimiento, su potencial semiótico puede ser utilizado para modelar los procesos conciencia y significación. Los signos que se generan a través de las TIC influyen en los participantes durante la interacción social y posteriormente en el proceso individual de aprendizaje del estudiante.

El rol mediacional del profesor cuando utiliza las TIC puede darse en dos direcciones cuando diseña sus estrategias de aprendizaje. En primer lugar, hacia el diseño de actividades con TIC que medien la organización del lenguaje y el desarrollo conceptual, la categorización y razonamiento.

En segundo lugar hacia el diseño de actividades con TIC que medien las interacciones o intercambios comunicativos entre los estudiantes y el profesor con los estudiantes (Wertsch, 1988). Las estrategias de aprendizaje mediadas por TIC tienen un potencial semiótico si favorecen los procesos inter e intrapsicológicos durante las situaciones de formación.

## 1.3 Referencias

AMIPCI. (2015). 11° Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet México 2015. Recuperado de: [http://imco.org.mx/telecom\\_y\\_tics/estudio-sobre-los-habitos-de-los-usuarios-de-internet-en-mexico-2014-via-amipci/](http://imco.org.mx/telecom_y_tics/estudio-sobre-los-habitos-de-los-usuarios-de-internet-en-mexico-2014-via-amipci/)

Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. (P. Ibérica).

Brunner, J. J. (2002). Globalización, Educación, Revolución Tecnológica. *Educación Superior*, No.1(Enero-Junio 2002), 25.

Castells, M. (1999). *La revolución de la tecnología de la información*. Recuperado de:

Clafin, B. (2000, October 13). *El ABC de la brecha digital*. Diario Reforma.

Cobo; Pardo, 2007

Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación 2*. M. Alianza.

Euler. (2009). Euler, 131. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/khyn/historia-de-la-educacion-1339618>

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado* 2ª ed. México: Taurus.

Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. England. Recuperado de: [www.educationengland.org.uk/history](http://www.educationengland.org.uk/history)

Gómez, Á. I. P. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. 319.

Mialaret, G., & Vial, J. (2010). *Historia Mundial de la Educación*. 2nd ed., Vol. II. China: Fundación Universidad de Palermo.

Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. 1st ed. Barcelona.

Pedreño, A. (2006, May). *Globalización*. (A. Pedreño). Recuperado de: <http://economia-globalizacion.blogspot.mx/2006/01/qu-es-la-globalizacin.html>

Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educación*, 117–131.

Santoyo, A. S., & Martínez, E. M. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

## **Breve revisión de la práctica de la Evaluación Docente en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)**

Juan Martínez & Julio Carrillo

J. Martínez & J. Carrillo  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## **Introducción**

El presente trabajo tiene como propósito inducir una reflexión acerca de cuál es la práctica de la evaluación del desempeño docente en la Universidad Autónoma de Nayarit, como un factor que incide en la calidad educativa. Igualmente, el trabajo pretende proporcionar elementos para entender la realidad que priva al interior de dicha institución respecto a la docencia y su relación con la eficacia de la enseñanza.

La evaluación del desempeño del docente que realiza la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) se centra básicamente en el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) actualmente PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), que se desprende de las políticas públicas que provienen de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicha evaluación, de tipo administrativo, está fundamentalmente enfocada a otorgar estímulo económico a los docentes que cumplen con lo indispensable y necesario para tal efecto.

En este mismo sentido, a nivel institucional, la UAN otorga estímulos de tipo económico a los docentes, como un instrumento para propiciar una mejora en su desempeño docente, de acuerdo a una convocatoria previa. Los profesores que reúnen ciertos requisitos pueden ser beneficiarios de este tipo de apoyos. Ahora bien, ante este tipo de acciones, la Universidad Autónoma de Nayarit adolece de una política de la práctica docente que oriente los trabajos pertinentes y necesarios hacia la excelencia educativa. De ello depende que se otorgue a los estudiantes una enseñanza de calidad que, al mismo tiempo, se traduzca en mejores aprendizajes.

El perfil del docente en educación superior sugiere el desarrollo de una serie de competencias. Entre ellas, se ha puesto especial énfasis en la investigación, la innovación y la generación de conocimiento, dejando de lado la parte sustantiva docente que hace referencia a la enseñanza. Tal y como lo señala Bennedet (1979, p. 27) “el trabajo del profesor se asocia con su capacidad para transmitir al alumno información, así como la posibilidad de influir sobre el joven para guiar sus pasos y estimularlo a proseguir sus estudios”.

Así pues, según Bennedet, el papel del docente se centra en desarrollar las habilidades y competencias de los alumnos que los ayuden a hacer frente a los problemas de la vida cotidiana. Sin embargo, generalmente el desempeño del docente en el aula impide a los estudiantes afrontar dicha problemática y esto impacta directamente con la evaluación docente que se realiza en la UAN. Finalmente, se abordaran los temas de la evaluación docente en las (IES) y del contexto de evaluación docente en la UAN.

## **2 La evaluación del docente en las IES**

Las políticas públicas respecto a evaluación en las Instituciones de Educación Superior, provenientes tanto de la SEP como del PROMEP, propician una mayor participación de los docentes hacia los procesos de mejora al interior de las instituciones, originando una planta docente con mayor preparación en cuanto a la obtención de los grados académicos. En cambio, tales políticas orientan su función a otorgar una serie de estímulos monetarios, dejando de lado la función docente, es decir, pese a las constantes evaluaciones que se hacen en la institución, la práctica del desempeño docente no se realiza, o bien es poca la actividad que se hace en este sentido (Canales y Luna, 2003). Rueda y Serrano (2010, p.81) encontraron que en 81% de las universidades del país la evaluación de la docencia forma parte de los indicadores asociados a las bolsas de recursos económicos que el gobierno federal ha puesto a disposición de los docentes y de las instituciones. Al mismo tiempo, no se identificaron acciones institucionales dirigidas a utilizar los resultados de la evaluación docente para la mejora de la enseñanza.

Cabe mencionar que las acciones sobre evaluación se hacen con base en una compensación salarial, considerando algunos de los programas existentes, como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (antes PROMEP) y el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (*PROFOCIE*) (antes PIFI). Estos programas son clara muestra de una evaluación del desempeño docente que no toma en cuenta la práctica del docente en el aula. Sólo se busca el desarrollo de la obtención de grados académicos, la investigación y preparación y asistencia a cursos, diplomados, etc., con el único propósito de conseguir los requisitos necesarios para la obtención de dicho estímulo.

En ese sentido, prevalece el reconocimiento de otorgar mayor peso a las actividades de investigación, por lo que la función docente se proyecta indirectamente, como una actividad de menor estatus (Rueda, 2008), pese a ser una actividad sustantiva dentro del deber ser de la Universidad. Ante tal problemática, es necesaria la revisión del desempeño del docente a fin de brindar una educación de calidad, como uno de los retos que enfrenta nuestra universidad en este nuevo siglo. No obstante, para el logro de una escuela de calidad, uno de los factores asociados a las escuelas eficaces es la función directiva y el mismo desempeño del docente (Murillo, 2003; Zorrilla, 2006). Por consiguiente, para mejorar los aprendizajes de los alumnos es necesario el mejoramiento del desempeño de los docentes, específicamente de su práctica en el aula. El desempeño ha sido definido como “el grado en que un individuo realiza su trabajo de acuerdo con los estándares que establece una institución o un sistema” (Cerdea, 2000, p.252).

Para verificar si un docente es competente o no como parte de su desempeño, o si una institución está cumpliendo con los parámetros esperados se tiene que recurrir a la evaluación sistemática. Ésta es necesaria para conocer los niveles de eficacia y eficiencia que se observan en el proceso educativo, como condición indispensable para hablar de calidad de las instituciones educativas, por lo que uno de los elementos esenciales de toda institución, sin duda alguna es el docente. Ahora bien, por lo que se refiere a la finalidad pedagógica de la evaluación, siempre será mejorar el proceso educativo. Según Mota (2003: 35), la mejora de este proceso puede abordarse desde tres perspectivas: a) el alumno y su aprendizaje, b) el maestro y su metodología de enseñanza, y c) el currículum y su manejo. Las tres están íntimamente relacionadas, pues no se pueden valorar indirectamente, es decir no se pueden evaluar los aprendizajes de los alumnos si no se evalúa al maestro y su metodología de la enseñanza en relación con el currículum.

De este modo, para que cumpla su finalidad la evaluación, es necesario contemplar todas y cada una de las funciones sustantivas del docente universitario, entre ellas la investigación, la docencia y la extensión y generación del conocimiento. Por ello es pertinente obtener todo un cúmulo de información a fin de poder evaluar de forma válida al docente. Igualmente, es necesario conocer su desempeño a través de encuestas de opinión a los alumnos; la supervisión y opinión de un jefe inmediato y de sus pares, así como la misma autoevaluación. Todo esto asociado a un sistema que permita al docente observar su actuación y desempeño, para que al mismo tiempo modifique sus hábitos y lo lleve a la mejora de su práctica y de su desarrollo profesional en el campo de la docencia. El término evaluación ha sido enfocado y analizado desde diferentes puntos de vista, uno de ellos es el citado por Gutiérrez Cerda (2000) quien plantea que: "La evaluación, más que un instrumento para calificar, es un medio que nos permite corregir algunas fallas y procedimientos docentes, retroalimenta los mecanismos del aprendizaje, permite planear nuevas experiencias de aprendizaje, así como revisar su desempeño docente e implementar las medidas correctoras inmediatamente". Así pues, la evaluación constituye una parte esencial para poder entender la función del docente y su práctica dentro del aula, de esto depende la calidad de la enseñanza. Como afirma Valdez (2000, p. 2) "...podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no se podrá tener realmente un perfeccionamiento de la educación....".

Un sistema de evaluación debe tener un componente ético, pues nos enfrentamos a un dilema de tipo moral, ya que se deben considerar aspectos como el respeto a la integridad y la privacidad del docente y, por otra parte, a la confidencialidad y buen manejo de la información obtenida, pues de ello depende el desarrollo del docente. Por otra parte, la evaluación que se aplique al docente debe de tener un carácter formativo, en vez de un carácter valorativo que pueda actuar a favor o en contra del mismo profesor. Es decir, hablamos de una evaluación que induzca al docente a la mejora continua de su práctica apoyado y ayudado siempre por un experto en cuestiones didácticas, pues de otra manera puede resultar insuficiente. En su estudio titulado “La evaluación en las universidades públicas mexicanas”, Rueda y Serrano (2010, p. 11) señalan que: “Las IES no recurren a la información obtenida por la evaluación docente para realizar estudios comparativos o analizar la evolución o cambios de los profesores, lo cual refleja que la evaluación del desempeño docente, a pesar de ser una práctica cada vez más sistemática, tiene valor sólo para el periodo de aplicación”. Esta situación es recurrente en las instituciones, pues no se utiliza la información para dar seguimiento y realizar investigaciones para mejorar la práctica docente, desperdiciando una gran oportunidad de dar continuidad a la investigación y la formación del docente. Según Mota Enciso (2003, p. 10), entre los beneficios de los programas de evaluación docente se pueden contar:

- Obtener una mejor comprensión del trabajo docente. Con la evaluación que se realiza al docente y la información obtenida se puede conocer de una manera más cercana las actividades que realiza el profesor, y a partir de ello un mayor entendimiento de las necesidades, de las debilidades y fortalezas del maestro, con esto es posible que el conjunto de actores en el ámbito educativo puedan identificar la realidad que vive el docente.
- Reconocimiento y revaloración de la tarea docente. En un sistema de evaluación y su información es posible dimensionar la práctica docente por parte del alumno, por lo que en base a este reconocimiento social del estudiante se puede determinar si un docente es bueno, malo, o regular.
- Mejorar la docencia. De acuerdo a un gran cantidad de literatura se puede afirmar que las evaluaciones hechas a los docentes en su práctica mejoran significativamente su labor educativa, debido a que cuando se realiza dicha evaluación es muy posible que el docente mejore y se convierta en un profesor eficaz y que por lo tanto mejora la docencia, la enseñanza y la educación misma.
- Establecimiento de planes de desarrollo del profesorado. Este apartado cobra especial relevancia dado que con los resultados de la evaluación es posible diagnosticar áreas de mejora del trabajo docente, y a partir de este punto se podrán diseñar toda una serie de estrategias de programas institucionales que ayuden a la actualización y el mejoramiento del profesorado.

Pese a estos beneficios, se continúa con la concepción de que la evaluación al docente debe de vincularse a un estímulo económico y que éste debe de responder en gran parte a sus necesidades.

## **2.1 La calidad de la enseñanza y la evaluación del docente en el contexto de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)**

Para comprender la importancia de la actividad del docente habría que precisar, en primera instancia, el concepto de calidad en educación. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) define la calidad de la educación como el “nivel alcanzado en la realización de los objetivos educativos”.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2001) define la educación de calidad como aquella que: “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta”.

Una propuesta que resulta pertinente para este trabajo es la que formula la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), en relación a las dimensiones que sería necesario considerar a la hora de pensar en la calidad de la educación.

Estas son: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia de la educación.

Así mismo, para precisar la orientación de este trabajo, según el OREALC (2006) “...eficacia implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, mientras que la eficiencia se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada...”.

Por lo que se refiere a los nuevos retos que enfrenta la universidad pública, estos son diversos y complejos, pues no sólo se le pide el brindar una cobertura a la demanda de educación sino que se exige que esta educación sea acorde a las necesidades de la misma sociedad, lo que conlleva una transformación de la institución de educación superior en una dinámica constante hacia la mejora continua.

Sin embargo, la UAN registra una población estudiantil de 14,250 estudiantes en el nivel superior y 11,459 en medio superior, 515 estudiantes de posgrado, 210 de Profesional Asociado y 57 del Nivel Medio terminal para un total de 26,501 alumnos, misma que requiere contar con una educación de calidad y no de cantidad, pues según el Programa de Reforma Educativa en América Latina (PREAL, 2006) señala que en lo que se refiere a las principales medidas de éxito —calidad, equidad y eficiencia— los niveles siguen siendo bajos y el progreso es escaso o inexistente: “Los bajos niveles de aprendizaje, la falta de sistemas basados en el desempeño, la debilidad de la rendición de cuentas sobre los resultados y una profesión docente que se encuentra en crisis conspiran para privar a la mayoría de los niños y jóvenes latinoamericanos de los conocimientos y competencias necesarios para el éxito en las sociedades modernas..” (PREAL, 2006, p. 5).

Así mismo de acuerdo a la información proporcionada por la UAN, el nivel superior cuenta con 26 programas educativos (PE) evaluables que cuentan con una matrícula de 13,485 alumnos, 11 de estos programas están reconocidos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la educación Superior (CIEES) o por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), donde están registrados 9,858 estudiantes, lo que representa que el 73% de la matrícula de los PE. Se precisa que 7,782 estudiantes están formados en nueve programas educativos acreditados, pero esto no significa que al interior del aula se estén desarrollando aprendizajes significativos para la formación del futuro profesionista.

En la actualidad, la universidad pública en Nayarit está inmersa en un proceso de evaluación del desempeño docente, que se enfoca básicamente en la formación de investigadores y la conformación de cuerpos académicos, así como en la promoción de grados académicos y de la difusión de la investigación como producto de este trabajo de mejora y de calidad.

A la fecha, la UAN cuenta con una planta de 726 profesores de tiempo completo.

De estos, 178 cuentan con doctorado, 414 con maestría, 33 tienen especialidad y 132 licenciatura; de ellos, 383 profesores cuentan con perfil deseable del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)-ahora PRODEP. Además, el 100% de los planes de estudios fueron evaluados de acuerdo a su pertinencia, actualidad, congruencia y tendencias de proyectos curriculares.

No obstante, las cifras anteriores no significan que la práctica docente sea la más adecuada; ni que el mayor número de docentes con grado académico, ni el incremento de programas acreditados o el aumento de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) garanticen una mejora sustancial en la eficacia de la enseñanza.

Sin duda, las respuestas a estos planteamientos se encuentran directamente relacionados con la ausencia de un organismo interno de la institución que regule u oriente los esfuerzos encaminados a la mejora de la actividad del profesor, no del desempeño en general, es decir, que realmente trabaje en el sentido de la mejora de la práctica docente en el aula, pues esto se traduce en eficacia y eficiencia del docente en la enseñanza.

Si la docencia se concibe como una práctica social que permite la interacción entre alumno y maestro, y cuya función es transmitir conocimientos, consecuentemente la práctica docente se define como una actividad profesional cuyo propósito es garantizar el aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, si se piensa que existe un avance importante en la consolidación de una planta docente, así como en la acreditación de programas académicos, en los hechos, pese a que se habla en términos de calidad de la enseñanza, no se especifica en ningún sentido la calidad en cuanto a la práctica de la docencia de cada uno de los profesores.

La forma más común de evaluación de la práctica docente en la UAN es el cuestionario o encuesta a alumnos solicitándoles su opinión. Ésta puede ser en línea o en forma física, y sólo se realiza a los docentes de tiempo completo en la mayoría de los casos, claro que habría que puntualizar el hecho de que cada vez más son los maestros evaluados pues se ha incrementado significativamente la cantidad de los docentes en este sentido pues en el 2011 solo fueron evaluados 96 profesores, en el 2012 (384) y en el 2013 592 docentes.

En el cuestionario se consideran dimensiones que indagan sobre aspectos del comportamiento del profesor: desenvolvimiento frente al grupo, responsabilidad del profesor, manejo de técnicas de enseñanza aprendizaje, forma de evaluar, conocimientos del docente acerca de la materia. La encuesta se realiza para identificar fortalezas y debilidades de parte del docente. Aunque esta información es personalizada y privada, no tiene mayor utilidad pues no existe ningún tipo de seguimiento ni un plan de acción estructurado para la mejora del profesorado universitario respecto a la enseñanza.

La Universidad ha delegado la evaluación de la práctica del docente a la Secretaría de Docencia, quien a través de las unidades académicas, aplica los cuestionarios a los alumnos con los que evalúa a los docentes y que posteriormente hace llegar a los directivos la cual se analiza e integra para la acreditación de los programas académicos.

A pesar de que existe una política evaluadora docente, ésta es poco clara y carente de un proyecto para hacer uso didáctico de la información obtenida para la mejora del profesorado.

Así mismo, de manera colegiada, los directivos y los docentes pueden identificar los puntos de oportunidad hacia su actividad, a partir de una mirada externa y de un análisis reflexivo y crítico, es decir, empezar por reconocer los logros obtenidos en el proceso de enseñanza y qué dificultades enfrentan, con el fin de tomar las decisiones más acertadas acerca de la mejora de su actividad.

## 2.2 Conclusiones

En resumen, los procesos de evaluación del docente deben permitir una mejora del proceso educativo, es decir, la evaluación permite conocer la situación en la que se encuentra la institución y el docente, con el objeto de dar respuesta a la calidad educativa que demanda la misma sociedad.

Por otra parte, hemos señalado que la evaluación del desempeño docente se hace sólo para obtener estímulos económicos por parte de los docentes, dejando de lado la calidad en la enseñanza y que, por tanto, las evaluaciones docentes están vinculados a cuestiones meramente administrativas, dependiendo de las políticas públicas en este sentido, sin tomar en cuenta la práctica de una enseñanza eficaz.

Concluimos que es necesario estipular políticas institucionales en el sentido de la evaluación, para que estas orienten la actividad evaluadora al interior de la UAN.

Y, finalmente, consideramos que es pertinente la creación de un órgano encargado de realizar la evaluación y orientación para la capacitación continua del docente para mejorar la práctica educativa del profesorado.

## 2.3 Referencias

Bennet, N., (1979). *Estilos de enseñanza y progresos del alumno*, Madrid, Morata.

Canales, A. y Luna, E. (2003, julio–septiembre). ¿Cuál política para la docencia? *Revista de la Educación Superior*, XXXII (127) 45–52.

Cerda, G. H. (2000). *La evaluación como experiencia total: logros - objetivos - procesos competencias y desempeño*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Mota, F. (200) “La evaluación del desempeño docente en las IES. *Revista academia*, año V, No.35 (UAG).

Murillo, F. J. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: CIDE.

OCDE (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>

OCDE. (2001) *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. París (Francia): CERI-OECD.

PREAL. (2006) *Cantidad sin calidad*, Informe del progreso educativo en América Latina.

Rueda, B. M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html>.

Rueda, B. M. y Díaz-Barriga, A. F. (comp.) (2000). *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós.

Rueda, M. & Luna, E. L. J. (2010) “La evaluación de la docencia en las Universidades Pública Mexicanas: Un diagnóstico para su comprensión y mejora” *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3 No. 1e.

UNESCO Tesauro de la UNESCO. Consultado el 26 de abril de 2011, Recuperado de: <http://databases.unesco.org/thessp/>

Valdez, H. (200) “La evaluación del desempeño docente” *Revista Iberoamericana de educación (OEI)*.

Zorrilla Fierro, M., & Pérez Martínez, G. (2006). Los Directores Escolares frente al Dilema de las Reformas Educativas en el Caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 113-127.

## **La Evaluación como recurso imprescindible para lograr la calidad en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje**

Rosalva Enciso & Rogelio Mendoza

R. Enciso & R. Mendoza  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Introducción

Existen diferentes enfoques y análisis para definir la evaluación, uno de ellos es el citado por Gutiérrez (2000), quien plantea que: "La evaluación más que un instrumento de medición para calificar, es un medio que nos permite corregir algunas fallas y procedimientos docentes, retroalimenta los mecanismos del aprendizaje, permite planear nuevas experiencias de aprendizaje, así como mantiene consciente al estudiante de su grado, avance, o nivel de logro, refuerza oportunamente al alumno en áreas de estudio o aprendizaje que se perciban como insuficientes y le permite al docente planear nuevas experiencias de aprendizaje para el logro de los objetivos; así como revisar su desempeño docente e implementar las medidas correctoras inmediatamente".

Los fines y propósitos de la evaluación, según Martín & Martínez (2012):

- Regular la admisión a la educación superior con pruebas aplicadas a los alumnos que egresan de educación media.
- Promover la elección de escuelas por parte de las familias sobre la base de información objetiva y públicamente accesible.
- Proveer información para la toma de decisiones de política y gestión en los niveles central y local.
- Mejoramiento continuo del currículo y de los procesos pedagógicos.
- Estimular la opinión y participación de la sociedad civil acerca de la calidad de la educación pública.
- Promover "una cultura de evaluación" dentro del sistema educativo.

Cuando se habla de la evaluación de la práctica docente, ésta se conforma por tres etapas:

1ª) Re-conocer, en esta etapa se realiza un análisis sobre las prácticas docentes y el impacto que tienen para que los estudiantes alcancen las competencias que demanda el perfil de egreso. El proceso para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación; es el momento de responder y reflexionar sobre: ¿qué estamos haciendo?, ¿qué hemos hecho?, ¿cuáles son las concepciones que fundamentan nuestro hacer?, ¿qué razones y motivaciones nos guían?, ¿cómo vinculamos nuestros propósitos, motivaciones y concepciones con el resto del colectivo docente y la escuela en su conjunto?; para concluir señalando cuáles son los avances, los logros y las dificultades de nuestra práctica docente.

2ª) Actuar, debe de considerar los objetivos a cumplir; se determinan los compromisos, los tiempos, las actividades y las tareas que se realizarán. En ésta etapa debe de aplicarse el seguimiento a fin de confirmar la concreción de lo realizado y de lo que quedó en el camino, para efectuar los cambios necesarios que puedan mejorar la práctica docente que impacte en el estudiante; Es el momento de responder a una serie de cuestionamiento como: ¿cuáles de las dificultades y los retos detectados es necesario atender?, ¿qué queremos hacer para mejorar nuestra práctica docente?, ¿qué significa para nosotros mejorar la práctica docente?, ¿en qué podemos verlo reflejado?, ¿cómo nos organizamos para realizar estas acciones de mejora?, ¿cómo hacemos para dar seguimiento a las actividades de mejora que vamos a emprender?

3ª) Valorar, en este punto se realiza una revisión para conocer qué tan cerca se está de los logros que se determinaron; las preguntas claves son, qué es para nosotros la mejora y en qué la vemos reflejada. A través del diagnóstico se conocen las dificultades que se presentaron al tratar de alcanzar las metas y permite realizar los cambios necesarios para el cumplimiento exitoso, todas estas acciones son con la finalidad de fomentar una cultura de aprendizaje permanente y de trabajo colaborativo. La evaluación contribuye a la calidad de la práctica docente y por consecuencia logra que los estudiantes alcancen las competencias de acuerdo a su perfil de egreso, en donde el punto central para lograr la mejora está en reconocer que toda actividad es perfectible.

El clima generado en el centro educativo es de suma importancia, toda vez que incentiva a lograr lo que sería lo idóneo, que consiste en la participación de la totalidad de los docentes, a fin de que se integren al proceso de reflexión, evaluación y mejora, en donde el camino a seguir es la socialización de sus propias vivencias entre sus compañeros para colegiadamente realizar propuesta en lo colectivo. Se debe de considerar que la evaluación es un elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje que debe aplicarse tanto al aprendizaje de los alumnos como a la revisión de la práctica docente.

Gutiérrez (2000) y Bertoni (1997), coinciden en señalar que la evaluación se concibe como un proceso complejo que depende de una gran cantidad de factores, y no permiten ser acotadas por un sólo indicador que de un resultado, recoge sistemáticamente información relevante, tanto de los resultados y logros en el aprendizaje de los alumnos como de la intervención docente en el proceso educativo, permite identificar las competencias y la práctica docente, la cual requerirá de modificaciones y adecuaciones, entonces la evaluación se convierte no en el fin, sino en un instrumento, medio o herramienta para mejorar el trabajo y los resultados.

El proceso de evaluación es un elemento importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la práctica docente, ya que durante el ejercicio el docente puede valorar qué tan eficiente ha sido su involucramiento e intervención para que el estudiante pueda obtener las competencias de egreso. Analizar y reflexionar acerca de su práctica, debe brindarle datos para tomar decisiones informadas que le posibiliten reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en caso necesario (Bolívar, 2000).

Jorba y Sanmartí (1993), señalan que la actividad de evaluación se divide en tres etapas:

1. Compilación de información, que puede ser o no instrumentada.
2. Análisis de esta información y juicios sobre el resultado de este análisis.
3. Toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

Coll, Martín y Onrubia (2001), determinan que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben de constituirse en una unidad indisoluble, en donde la evaluación sea garantía para que el estudiante conozca de sus logros y el docente valore su práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si se considera a la evaluación como recurso imprescindible para lograr la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendrían que hacerse algunas puntualizaciones, primero que la calidad siempre tendrá una relación intrínseca con la evaluación (Santos, 1999), ya que no se puede hablar del primero sin que se registre la segunda. Que la determinación de los estándares de evaluación sin duda es una labor sumamente difícil de concretar (Stake, 2006); le corresponde a los evaluadores, al análisis y la toma de la decisión sobre cual deberá de ser utilizado. No es tan importante evaluar constantemente, lo primordial es realizar una evaluación con un nivel de calidad, ya que de no ser así pueden resultar contraproducentes cuando no se conducen correctamente, hasta el nivel de provocar que ésta caiga en el desprestigio.

A pesar de las críticas, de las resistencias, de las olas de desprestigio que se han dado, hoy en día se ha logrado que las instituciones educativas integren las evaluaciones a su vida interna, las cuales, han llegado para quedarse y han sido reconocidas por los diferentes actores, y con ello, se ha podido alcanzar reconocimiento nacional, asumiendo que se han tenido errores y tropiezos, pero es parte del proceso que se tiene que transitar cuando se busca que la evaluación ocupe un lugar destacado; por lo anterior, se debe de aprender a aceptarla y convivir con ella, así como tomar el máximo provecho ya que la evaluación es buena sólo si sirve para enriquecer plenamente a las personas que en ella intervienen (Hopkins, 1989).

Algunos de los indicadores que pueden considerarse para ser tomados en cuenta en la actividad de evaluación que tienen impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es: Qué tanto el docente ha planificado sus actividades y cómo se logra la motivación de los estudiantes tanto al inicio como en el proceso, para ello debe considerarse:

1. Formulación de las actividades educativas.
2. Secuencia de los contenidos.
3. Determinación de estrategias y actividades en función de los objetivos.
4. Inclusión de herramientas tecnológicas.
5. Puntualización de los criterios de evaluación y autoevaluación para la comprobación del alcance de los aprendizajes (deben de quedar claro los criterios que se tomarán en cuenta para la evaluación del estudiante).
6. Determinación en academia de actividades colectivas que evidencian el aprendizaje de los estudiantes.
7. Presentación del plan de trabajo por parte del docente.
8. Socializar la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad y aplicación real.
9. Presentación de los contenidos considerando, conceptos, procedimientos y actitudes.
  - a) Sugerencia de actividades fuera del aula para complementar el aprendizaje del estudiante.
  - b) Utilización de los tiempos dentro del aula para la recepción de teoría y realización de actividades que permitan la aplicación del conocimiento.
  - c) Apertura por parte del docente a aclaraciones y orientación de todas las actividades encomendadas.
  - d) Establecimiento de “convenio” dentro del aula entre docente y estudiante para favorecer el clima de trabajo y con ello el alcance de los objetivos.

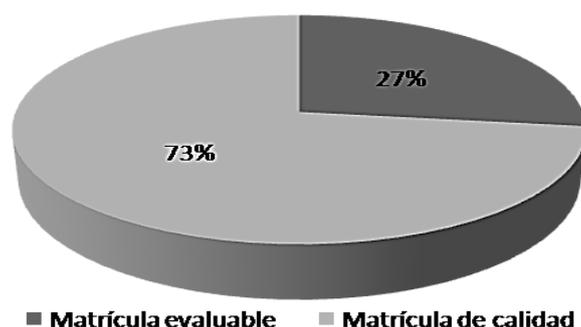
Los elementos antes mencionados solo pueden ser algunos a considerar en el proceso de evaluación, pero las instituciones educativas son las que determinan cuáles son las metas a cumplir y con ello proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se quiere evaluar (Valcárcel, 2003). El proceso de evaluación debe ser congruente con las nuevas exigencias de aprendizaje por lo cual se debe de centrar en el sujeto que aprende (alumnos).

La Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), ha integrado a la vida académica la actividad de evaluación. Los programas académicos que oferta se encuentran en transformación, para lograr a través de una evaluación externa la acreditación que permite elevar la matrícula a un nivel de calidad. De igual forma, ha creado procesos internos de evaluación del desempeño del docente, entendiéndose como el proceso sistemático de obtención de datos válidos y objetivos de su realidad, para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en los centros educativos” (Reyes, 2006). Con la responsabilidad de ser la institución de educación superior más importante del estado, formadora de jóvenes nayaritas, la cual atiende una matrícula de 26,501 estudiantes, de los cuales 14,250 se encuentran en nivel licenciatura, 11,469 de bachillerato, 515 de posgrado, 210 de profesional asociado y nivel medio terminal 57 (4to. Informe de Actividades, 2014). La administración rectoral encabezada por el C.P. Juan López Salazar, ha intensificado la búsqueda para conseguir contar con programas de calidad.

La Universidad ha recibido la visita de organismos acreditadores logrando a la fecha contar con 26 programas educativos evaluables, en donde 11 de ellos están reconocidos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), en donde están registrados 9,858 jóvenes que representan el 73% de la matrícula de Programas Evaluados (4to. Informe de Actividades, 2014). (Gráfico 3)

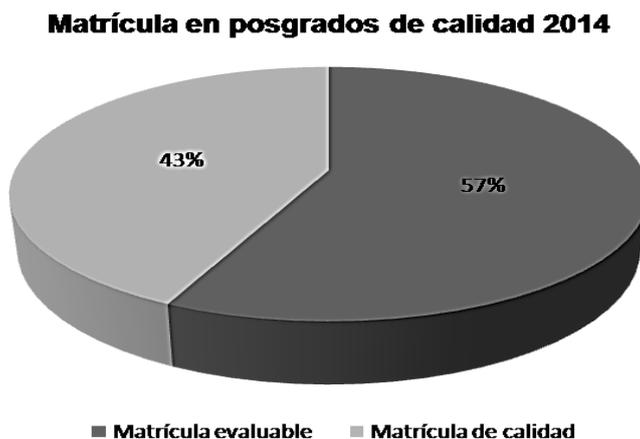
**Gráfico 3** Porcentaje de estudiantes integrados a los programas de calidad

**Matrícula en programas de calidad 2014**

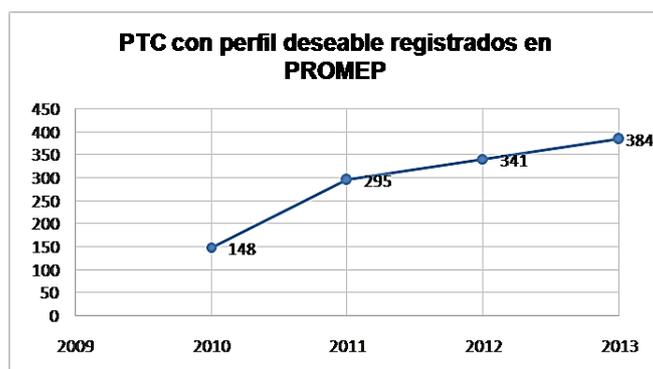


La Universidad ofrece 27 posgrados, de los cuales, 14 son especialidades, diez maestrías y tres doctorados, en cuatro áreas del conocimiento: Ciencias de la Salud, Ciencias Biológico Agropecuarias, Ciencias Económico Administrativas, y Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente se atiende a 515 estudiantes: 135 en especialidad, 348 en maestría y 32 en programas de doctorado. 19 de los posgrados han sido evaluados e incorporados o renovado su membrecía al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

La especialidad en Odontopediatría tiene el máximo nivel otorgado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

**Gráfico 3.1** Porcentaje de estudiantes registrados en posgrados de calidad

Otra de las instancias a la cual los docentes de la UAN se han incorporado para ser evaluados, ha sido el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (antes PROMEP), que permite elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado, impulsa la superación permanente en los procesos de formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones, y por consecuencia, eleva la calidad de la educación superior, actualmente se encuentran registrados 384 docentes.

**Gráfico 3.3** Número de docentes que actualmente se encuentran registrados a PRODEP (antes PROMEP)

De igual forma, se cuenta con 87 investigadores incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de los cuales, 43 son investigadores candidatos, 42 están en el nivel I, y dos más en el nivel II. Da como resultado la promoción de la investigación científica de calidad, la consolidación de los cuerpos académicos, fundamenta el posgrado y favorece la acreditación de los programas educativos.

**Gráfico 2.3** Número de investigadores integrados al SIN

La Universidad tiene registrados 52 cuerpos académicos reconocidos que agrupan colegiadamente a 254 profesores; 41 atendiendo a 87 líneas de generación y aplicación del conocimiento. Del total de cuerpos académicos, 32 están en formación, 13 en proceso de consolidación y siete se encuentran consolidados. Al interior de la UAN, le corresponde a la Secretaría de Docencia la responsabilidad de evaluación de las academias constituidas para establecer mecanismos, para que el trabajo académico se realice de manera colegiada. En el proceso de evaluación llevado a cabo en el 2013 se registraron para tal efecto 176 solicitudes, las cuales fueron evaluadas por un comité curricular, integrado por 15 docentes de las áreas del conocimiento que conforman la estructura académica de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Otra de las modalidades en donde los docentes también son sujetos a evaluación es en el Programa Institucional de Tutorías, actualmente se cuenta con la participación de 645 tutores de los cuales el 80% son profesores de tiempo completo. Se elaboró un diagnóstico de competencias genéricas a fin de conocer las competencias con las que ingresan los estudiantes, el cual se aplicó en el Sistema Institucional de Tutorías Académicas (SITA) a 2287 estudiantes (4to. Informe de Actividades, 2014).

Lo anterior es sólo una muestra de lo que se puede lograr cuando la comunidad universitaria y la administración rectoral hacen equipo, lo más sobresaliente alcanzado fue el reconocimiento otorgado a la Universidad Autónoma de Nayarit por posicionarse en el lugar número 17 del ranking general de Instituciones de Educación Superior (IES), esto según El Universal Online, en su suplemento especial de las Mejores Universidades de México 2014. Sobresaliendo los programas de Ciencias de la Educación en el sitio número 10, Médico Cirujano en el lugar 14 y Psicología en la posición 19 del mencionado ranking. Asimismo, en el ciclo escolar 2013-2014 ingresaron a la Universidad los primeros jóvenes que serán los profesionales del futuro con nuevas características de formación (4to. Informe de Actividades, 2014), las cuales se orientan a lo siguiente:

1. Siete de cada diez estudiantes cursarán un programa académico de calidad, según los estándares nacionales.
2. Nueve de cada diez estudiantes pertenecerán a un programa académico actualizado de acuerdo a las necesidades sociales y laborales del contexto estatal y regional.
3. Al 100% de los estudiantes que ingresaron se les aplicó una valoración diagnóstica de las competencias genéricas que poseen y sobre ello se establecerá un proceso de acompañamiento tutorial para cuidar su trayectoria de formación.
4. Desde su inicio serán acompañados con un programa de nivelación y atención de competencias genéricas, para que cuenten con la posibilidad de cursar espacios de formación que les permitan incorporarse a la vida universitaria sin ningún problema desde los primeros periodos.
5. Los estudiantes de la generación 2013 tendrán un conjunto de créditos que podrán cubrir con actividades académicas y deportivas-recreativas, que les permitirán desarrollar una formación en todas las esferas del ser humano. Podrán cursar unidades de aprendizaje y participar en eventos relacionados con la formación de valores como: género, identidad, cuidado ambiental, internacionalización, transparencia, interculturalidad, democracia, entre otras; todas como parte de un programa institucional de ejes transversales, a partir del cual se pretende desarrollar conciencia como universitarios y ciudadanos.

### 3 Conclusiones

Las prácticas de evaluación en los centros educativos, han presentado algunas limitantes: Estimular la competencia para la obtención de recompensas; criterios de evaluación que han sido criticados como poco claros; informes de evaluación deficientes; promesa que a partir de sus resultados será el reparto de premios y castigos; así como el prototipo del docente al que se aspira toda vez que se quiere tener acceso a beneficios que promete cuando se es sometido a una evaluación. Al hablar de evaluación de los docentes algunos autores reconocen que en las evaluaciones realizadas no existe claridad acerca de cuál es el sentido y destino de la información que se genera, o bien que esta información no tiene fines de realimentación al docente ni a la institución misma, no repercute en programas de mejora del docente o de la enseñanza, no se analiza el cómo o el porqué de la dinámica de productividad en las instituciones. Se cuantifica pero no se analiza (Díaz y Díaz, 2008).

En lo que respecta a la Universidad Autónoma de Nayarit, las políticas encaminadas por la actual administración rectoral, es lograr elevar los indicadores a nivel nacional, por consiguiente; existe un trabajo colectivo en pro de la acreditación de la totalidad de los programas académicos, la integración de los docentes al PROMEP y al SNI, así como la consolidación de cuerpos académicos y constitución de academias para el trabajo colectivo y elevación de la producción científica.

#### 3.1 Referencias

Bolívar, A. (2000). La mejora de los procesos de evaluación, Ponencia impartida en el curso La mejora de la enseñanza, organizado por la Federación de Enseñanza de UGT de Murcia, España.

Díaz, F. y Díaz, A. (2008). El impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior.

Gutiérrez, H. (2002). *La Evaluación Como Experiencia Total. Logros, Objetivos, Procesos, Competencia y Desempeño*. Editorial Nomos S.A. Santa Fe de Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Hopkins, D. (1989), *Evaluation for School Development*, Londres: Open University Press.

Jorba y Sanmartí. (1993). *Evaluación formativa*.

Martín, E. & Martínez, R, F. (Coord.) (2012). *Avances y desafíos en la evaluación educativa. Metas Educativas 2021*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI),

Reyes, L. (2006). *Estándares de desempeño docente* Universidad Católica Silva Henríquez.

Rodríguez, B. (1998). *Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros Educativos*. España:

Santos, M. (1998). “Diez principios para evaluar los centros educativos” y “Metaevaluación: el camino del rigor y del aprendizaje”, en *Evaluar es comprender*, Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

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

Zavala, A. (2000). “La práctica educativa. Unidades de análisis”, en *La práctica educativa. Cómo enseñar*, España: Graó.

## **La Evaluación del Desempeño Docente desde una Perspectiva Participativa y comprensiva: el caso de la preparatoria no. 1 de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)**

Iris Larios & María Cárdenas

I. Larios & M. Cárdenas  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## **Avance de investigación**

Durante los últimos años, la búsqueda de la equidad y el mejoramiento de la calidad de la educación han sido uno de los temas más recurrentes en la formulación de las políticas educativas, bajo este contexto se han generado algunas que son de interés para la presente propuesta. Tal es el caso de la evaluación al desempeño docente. Es fundamental transformar la evaluación en un proceso necesario y voluntario, en este sentido es importante que los docentes se sientan partícipes del proceso y que ayuden a cambiar la visión de una evaluación solo asociada al estímulo económico y dejar de lado el factor represivo que se le ha creado. La propuesta toma en cuenta las opiniones de los docentes de la Preparatoria No. 1 de la UAN, en donde la evaluación al desempeño no existe; por lo que, un imperativo insoslayable es plantear una estrategia que no sea en contra de ellos, sino con ellos, tal y como lo propone Robert Stake (1993), es decir, una evaluación comprensiva y participativa desde un enfoque cualitativo. ¿Qué aspectos me gustaría que me evaluaran? ¿Quién me evaluaría? Son algunas de los cuestionamientos que dan respuesta los docentes.

## **4 Introducción**

Durante los últimos años la búsqueda de la calidad educativa ha sido un tema central en el campo de la educación. Para su logro se han desarrollado diversos esfuerzos en todos los niveles del sistema educativo. De manera paralela se han planteado reformas curriculares que apuestan a un cambio de paradigma en los procesos de aprendizaje. El nivel Medio Superior no ha sido la excepción, pues en el 2005 se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior y en el 2007 se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En dicha reforma se enfatiza la necesidad de que los docentes integren en su actuar ocho competencias docentes. Dichas competencias necesarias para integrar conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para la generación de ambientes de aprendizajes. Por lo que resulta necesario conocer si los docentes tienen estas competencias que requiere la reforma; o si están en proceso de desarrollarlas. Pero, ¿Cómo saberlo sin un proceso de evaluación? tal es el caso de las preparatorias de la UAN, en donde no se realizan evaluaciones al desempeño de los docentes. Ante este panorama, surge entonces la inquietud de realizar una propuesta de evaluación al desempeño de los docentes desde una perspectiva comprensiva y participativa, la cual tendrá como referente mediato el caso de la Preparatoria No. 1 de la UAN. Una evaluación proporcionara elementos para la toma de decisiones futuras, por lo que resulta importante tener un diagnóstico para conocer el estado actual en que se encuentra la situación que se desea evaluar.

### **4.1 La Evaluación del desempeño Docente**

Evaluar no ha sido tarea que resulte fácil, en nuestro país estos temas tienen una historia relativamente reciente, se podría decir que en las últimas dos décadas del siglo XX, la evaluación ha adquirido mayor relevancia, por lo que en todos los niveles educativos se ha desencadenado una ola de constantes evaluaciones, en donde los objetos de evaluación incluyen desde las instituciones en su conjunto como a sus componentes, es decir, el currículum, los docentes, los programas, estudiantes, materiales didácticos, etcétera.

Ante este panorama se podría decir que en México no se ha adquirido una cultura de la evaluación, además de que ésta ha sido poco entendida y aceptada por los involucrados y se asocia más a una política de represión y de control, que a una actividad formativa y de realimentación para la mejora. Moreno (2011, p.6) considera que es en el proceso de la evaluación donde se puede observar la existencia de creencias, mitos y ritos. De acuerdo a Díaz Barriga A., Barrón y Díaz, F. (2008); Rueda, (2006) esta visión de represión y control ha generado tensiones en los docentes.

“Un aspecto negativo, cuando se ha intentado evaluar a los docentes es que, frecuentemente, tanto el diseño de la evaluación así como su implementación, ha caído en manos de agentes externos. Dichas acciones han generado la exclusión de los docentes al no tomar en cuenta sus opiniones y quehaceres en la creación de la política evaluativa.”

Arbesú, (2004); Gilio, (2000); Loredó y Grijalva, (2000) coinciden con Díaz Barriga, al afirmar que “...el docente no ha sido, en la mayoría de los casos, un participante activo en el proceso de evaluación de su desempeño...”, por lo que éste considera a la evaluación como algo ajeno, como instrumento represor, de ahí el prejuicio o la renuencia a ser evaluado; incluso se ha llegado a pensar que existe una tendencia natural a resistirse a la evaluación. Para evitar lo anterior, es importante considerar a los actores directamente implicados en el proceso, que en este caso son los docentes de bachillerato, ya que de acuerdo a Ordoñez (1996) la evaluación solo puede incidir en la transformación de la educación si se realiza con la participación de los directos involucrados.

Bajo estas condiciones de exclusión, represión y resistencia, el docente al ser evaluado, vive una serie de frustraciones, porque considera que existe una falta de sensibilidad sobre lo que implica ponderar su desempeño, toda vez que las hasta ahora realizadas, son unilaterales porque se basan en la opinión de sólo uno de los actores del proceso y casi nunca consideran la opinión de los pares académicos, del superior inmediato, y mucho menos la autoevaluación.

#### **4.2 La evaluación desde una perspectiva participativa y comprensiva**

Desde hace algunos años está muy en boga la evaluación conocida como “participativa” es utilizada como herramienta para fomentar el desarrollo social y la responsabilidad personal, así lo menciona Gómez Ruíz (2007). Este tipo de evaluación maximiza los beneficios que se obtienen en una organización al momento de realizar una evaluación, pues los involucrados en el proceso poseen una visión, la cual, el evaluador nunca podrá tener, por lo que estos pueden adquirir una mejor comprensión de los puntos fuertes así como de los débiles y avanzar hacia la mejora. Al estar involucrados en el proceso, en los participantes se fomenta un sentimiento de apropiación de la evaluación, por lo que estos prestarán mayor atención a los resultados.

En 1967 Robert Stake publicaba un artículo en donde se comienza a puntualizar un tipo de evaluación más contextualizada y sensible a los participantes de las que en ese momento existían. Mediante este tipo de evaluación Stake hace uno de los primeros esfuerzos por democratizar la evaluación, al considerar no solo la participación de los patrocinadores de las mismas, sino con su enfoque intentaba responder a las preocupaciones e intereses de las personas relacionadas con el proceso de evaluación. Estos dos enfoques de la evaluación, propuestos por Stake, se pretenden combinar, con la finalidad de realizar un diseño de un instrumento, el cual, desde la opinión y sentir de los docentes sea consensuado para que de manera posterior sean evaluados con los criterios que ellos proponen. La presente propuesta se basa en la interpretación de Robert Stake respecto al modelo de evaluación comprensiva y participativa. El tipo de evaluación comprensiva tiene que ver con la comprensión de los méritos, esta toma en cuenta la actitud de los implicados, lo que piensan y las actitudes y capacidades comprensivas de quienes llevan a cabo las evaluaciones y de quienes participan en ellas.

#### **4.3 Sustentación metodológica**

La propuesta del diseño del instrumento de evaluación se aborda desde la lógica de la investigación cualitativa, ya que este enfoque permite tener un conocimiento profundo acerca de una situación en concreto como la que aquí se aborda. Lo anterior demanda acercarse a los actores principales, en este caso a los docentes de la Preparatoria # 1, por lo que para el desarrollo de esta propuesta, se ha decidido elegir el método de Estudio de Casos.

Al respecto Martínez Carazo (2011) lo conceptualiza de la siguiente forma:

“Es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría”

Por su parte Gunderman (2004) menciona lo que para Yin (1994) son los estudios de casos, y plantea que es... “una estrategia de investigación destinada preferentemente a responder cierto tipo de interrogantes (los cómo y los para qué)”. Así mismo Stake considera que la mejor forma de investigar es “comprender cómo ven las cosas las personas estudiadas” (1999, p.23). En esta propuesta se pretende en un primer acercamiento comprender lo que ocurre en el contexto en el cual se desarrolla el docente y conocerlo en todas sus características, es decir, cuántos son, quienes son, que formación tienen, que opinan de la evaluación, etcétera, para así contar con los elementos que, en un segundo momento, y a partir de la opinión de expertos se pueda plasmar la propuesta de evaluación de su desempeño; por lo que la modalidad del estudio de casos será el intrínseco, pues se desea alcanzar una mejor comprensión del caso en particular de los docentes de la UAN, es decir, conocerlos en todas sus características. El estudio de caso se considera el método más apropiado para utilizarse, dadas las características de la teoría de evaluación comprensiva y participativa, en la que el objetivo principal es el acercamiento a los sujetos. La evaluación comprensiva significa estar ahí, sintiendo, conociendo a las personas y sus valores, estar atentos a la práctica, y la evaluación participativa por su parte, reconoce a los informantes no solo como los que pueden aportar datos, sino que estos intervienen de manera activa en el proceso de la misma evaluación, es decir, podrán organizarla, o tomar decisiones en torno a cómo informar los resultados.

Para abordar el estudio de casos se tomó la decisión de utilizar la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario. Aun cuando de manera usual el cuestionario es utilizado en las investigaciones de corte cuantitativo, actualmente autores como Cook y Reichardt (1986) y Stake (2006) han aportado a la polémica, abriendo la puerta al uso de técnicas como escalas de estimación y cuestionarios que pueden ser empleadas con fines de conocimiento de posturas y realidades de los implicados en los procesos evaluativos, es decir, con una perspectiva cualitativa. En este sentido, el cuestionario adquiere otro significado, pues por medio de este, es posible llegar a la obtención de opiniones que serán referentes de otros instrumentos de indagación tradicionalmente utilizados en las investigaciones cualitativas (Gilio, 2010)

#### **4.4 Presentación de resultados**

Se aplicó un primer cuestionario, el cual fue construido a partir de uno elaborado por Gilio (2010), el cual utiliza las dimensiones que se han considerado como invariantes en los procesos de evaluación, y que además utiliza como referente el diseñado por Rueda y Rodríguez (1996).

Pilotaje 1. Se aplicó el cuestionario a 10 docentes, al momento mismo de realizar la aplicación se determinó utilizar como instrumento alterno las notas de campo, pues estas recogen los comentarios, observaciones y sugerencias de los docentes, es decir, dan sentido al carácter comprensivo, para lo cual no hay un lugar específico en el instrumento, inclusive, estos plantean la necesidad de participar en el diseño del instrumento, aportando elementos para el carácter participativo. El grupo de 10 se eligió por ser docentes que se reúnen periódicamente, es decir, forman parte de una de las dos academias que se tiene registro en la preparatoria No. 1. Los docentes manifestaron que para ellos sería importante que el cuestionario estuviera dividido por rubros, pues la manera en que se les presento les parece desorganizada. Por lo que ellos consideran que debiera de estar organizada de la siguiente manera:

- Datos generales.
- Dominio de la asignatura.
- Organización del curso.
- Interacción estudiante-maestro.
- Claridad expositiva.
- Evaluación del aprendizaje.
- Aspectos administrativos

Los docentes manifiestan que es importante ponerse de acuerdo en las definiciones que se les dará a cada uno de los ítems, pues requieren tener claridad de que aspectos se les está evaluando. Para lo que consideraron que: En los datos generales: llevara su nombre, estudios realizados (perfil), antigüedad, así como la unidad de aprendizaje que imparte. Respecto al rubro de dominio de la asignatura: si el docente se manifiesta seguro de los temas que está abordando. Dejando aclaradas las dudas que se le presenten. En el rubro de organización del curso: los docentes manifestaron que, lo que se ve en clase sea conforme a lo plasmado en el programa, es decir; no saltar de un tema a otro sin llevar a cabo una secuencia. En el rubro que considera la interacción del estudiante con el docente, los docentes manifestaron que es uno de los más significativos, pues si no se tiene una interacción es difícil que los estudiantes pongan atención. Al respecto mencionaron que los ítems que conformarían este rubro serían: el trato docente-estudiantes es de respeto mutuo, ambos, escuchan sin interrumpir, el docente acepta las aportaciones que realizan los estudiantes en clase, el docente evita hacer burla o descredito de sus estudiantes, trata a los estudiantes con respeto y cordialidad. En lo que respecta a la claridad expositiva los docentes manifestaron que se pregunte a los evaluadores si el docente es claro al momento de impartir su unidad, pero que esta claridad debiera estar definida con mayor precisión, es decir, que se enuncie con ejemplos: las ideas son claras (no enreda), responde concretamente. La evaluación del aprendizaje es un tema muy delicado, por lo que si se evalúa, debiera de evaluarse al finalizar los cursos, para que así los estudiantes tengan claro si el docente cumplió con los aspectos a evaluar. Ejemplo: al inicio del curso el docente da a conocer la forma en que se evaluará y los aspectos que se considerarán para la asignación de la calificación. El docente cumplió con los acuerdos de la evaluación. En lo que respecta a aspectos administrativos, si el docente entrega el programa al inicio del curso, si tiene muchas faltas, así como si cumple con los horarios que le son asignados para su clase. Como pudo observarse, fueron los propios docentes quienes decidieron las dimensiones y el orden que ellos consideraron importantes para ser evaluados. Así las dimensiones que se incluyen representan las actividades que los docentes realizan de manera cotidiana.

#### **4.5 Conclusiones**

El carácter controlador o verificador que se le ha asignado a la evaluación docente radica en gran manera en excluir a los propios implicados en el proceso, por lo que es imperante que sean los mismos docentes quienes participen de manera activa desde el diseño de los instrumentos hasta en el proceso mismo. Así lo demostraron los docentes de la Preparatoria No.1, los cuales no se niegan a ser evaluados, siempre y cuando ellos sean considerados en algún momento del proceso, pues son ellos quienes conocen cuales son las actividades diarias que realizan y cuales son solo parte de una lista de requerimientos institucionales. Por lo que la tendencia a resistirse a ser evaluados se disipa al incluir a los docentes, pues ellos validan y seleccionan los reactivos que describen las actividades que debieran incluirse en el cuestionario.

El reto es realizar la evaluación al desempeño de los docentes en donde se impulse la cultura de la evaluación, dejando de lado la desconfianza que por mucho tiempo los docentes han tenido a este tipo de prácticas. Por otra parte resulta importante considerar el uso de los resultados de las evaluaciones, pues si bien forman parte de un diagnóstico no solo debiera quedarse en papel, sino formar parte de la retroalimentación y el impulso a la formación de los docentes. Los resultados hasta ahora presentados forman parte de un primer momento de la propuesta, pues a partir de los resultados en el primer pilotaje, se consultará a expertos en el ramo de la evaluación, para dar validez al cuestionario, mismo, que en un segundo momento, será llevado nuevamente con los docentes implicados para su aprobación y segundo pilotaje, en donde se observara si los cuestionamientos son claros tanto para los evaluadores como para los evaluados. Se pretende la aceptación de la mayoría de los docentes de la preparatoria.

#### 4.6 Referencias

Arbesú, G. M. (2004) Evaluación de la Docencia Universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista mexicana de investigación educativa*, octubre-diciembre, año/vol.IX. Número 023 COMIE. Distrito Federal, México. Pp. 863-890.

Cook, T., y Reichardt, C., (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, Madrid.

Gilio, M. C. & Ibarra, R.L. (2010). La opinión de los estudiantes de psicología en los procesos de evaluación de sus profesores.

Gómez, R. M. (2007). ¿Cómo se participa en la evaluación de programas? Análisis de tres enfoques de evaluación y participación. *Universidad de Cádiz. Facultad de Educación. Grupo de Investigación EVALFOR*.

Gunderman, H. (2004). "El estudio de caso". En María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: El colegio de México/Flacso/Porrúa.

Martínez, C., Piedad, C. "El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica". Universidad del Norte. Recuperado de:  
[http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e319FmqT4scJ:ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento\\_gestion/20/5\\_El\\_metodo\\_de\\_estudio\\_de\\_caso.pdf+estudio+de+caso&hl=es&gl=mx](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e319FmqT4scJ:ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf+estudio+de+caso&hl=es&gl=mx)

Rueda, M. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de Psicología de la UNAM. (P.3-137) En: Rueda M. y Nieto J. *La evaluación de la docencia universitaria*. UNAM, México: UNAM.

SEP. (2008). Reforma Integral de la Educación Media superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Subsecretaría de Educación Media Superior

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

## **Evaluación del Desarrollo de Competencias Comprensivas en Estudiantes de Medicina**

Alfredo Díaz, María de Jesús Martínez y Fernando Cárdenas

A. Díaz, M. Martínez y F. Cárdenas  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Resumen

**Objetivos.** Estimar y comparar el desarrollo de la competencia para la lectura crítica en el indicador de comprensión en grupos de estudiantes de Historia y Filosofía de la Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit, antes y después a una intervención educativa participativa. **Diseño:** Estudio encuesta comparativa, longitudinal, antes y después. **Participantes:** 138 estudiantes de cuarto semestre pertenecientes a cuatro grupos de Historia y Filosofía de la Medicina. **Intervención:** Se utilizó un instrumento validado por cuatro profesores expertos en investigación educativa publicado en un estudio previo, para explorar el desarrollo de la competencia para la lectura crítica de textos sobre Historia y Filosofía de la Medicina en estudiantes de medicina. **Resultados.** La competencia para la lectura crítica entre el los diferentes grupos y turnos antes de las intervenciones educativas, no mostraron diferencias significativas en la competencia para la lectura crítica, sin embargo al comparar el desarrollo en la evaluación final entre los turnos hay una diferencia significativa ( $p < 0.01$ ) a favor del turno vespertino así como una diferencia estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) entre el antes y el después en el mismo turno, no así en el matutino que no mostró diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ) entre el antes y el después de la intervención educativa. **Conclusiones:** La competencia para comprender los textos de historia en estudiantes del cuarto semestre muestra que, hay indicadores no explorados en este estudio para influir en el desarrollo de la competencia lectora en el indicador de comprensión en este grupo de estudio.

**Descriptores.** Educación médica. Lectura crítica.

## Introducción

Entre los propósitos de la evaluación es: verificar el avance que tienen los estudiantes en la adquisición de conocimientos y competencias de la profesión de que se trate; medir el desarrollo de las competencias lectoras en el nivel de comprensión de textos de historia de la medicina, con un instrumento validado (Díaz-Alejandro, Cárdenas-Wong & Rea-Rodríguez, 2015) que permite explorar el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes que cursan la Unidad de Aprendizaje de Historia y Filosofía de la Medicina. México, país dependiente de la evolución de economías de países dominantes que sigue indicaciones de organismos internacionales (OCDE, BM BID, por mencionar algunos), - los cuales establecen los lineamientos para programas educativos, de acuerdo al mundo globalizado, y facilitar la movilidad horizontal y vertical hacia instituciones educativas nacionales e internacionales- se integra con enormes desventajas, principalmente económicas.

En la formación médica la influencia en la organización asistencial y educativa desde hace más de 100 años depende principalmente del informe “Flexner” (1972), el cual especifica los componentes necesarios que debe tener una escuela de medicina, y es: estar organizada por aparatos y sistemas con niveles de atención médica centrados más en la enfermedad, sin considerar las estructuras socioculturales e históricos que conforman a un país colonizado (Carnoy, 2006, p. 39-79); en estas condiciones, solamente algunas universidades, tanto públicas como privadas (UNAM, TEC de Monterrey, IPN, U.

Panamericana etc., por mencionar a algunos), cuentan con los recursos tecnológicos e infraestructura necesarios para el desarrollo la carrera de medicina de acuerdo a estándares internacionales; otros estados más pobres, desde el punto de vista económico, elaboran programas de integración intercultural necesarios e importantes, en el que el desarrollo tecnológico es difícil de alcanzar por falta de recursos económicos.

El sistema educativo, históricamente, se encuentra en fase de buscar eficacia y eficiencia en los procesos de formación, orientado en la vinculación con los aparatos productivos y el avance de la tecnología a través de las competencias profesionales (Miklos, s/f; Miklos, 1997; Correa, s/a), con una orientación psicopedagógica que tiene como base el “Constructivismo” o “Teorías de la Reconstrucción” (Poza, 1999, p. 165-224); genéricamente incluye a tres principios que se complementan entre así: la Epistemología Psicogenética de Piaget (1970); “Aprendizaje Socio-Cultural” de Vygotsky (1995) “Aprendizaje Significativo” de Ausubel (2000), los cuales influyen en la configuración de los planes y programas educativos por competencias profesionales en los sistemas universitarios. Para éste trabajo se considera el principio epistemológico de la “Crítica de la Experiencia” del Dr. Viniegra (1999)<sup>1</sup> complementando las teorías anteriores.

Analizar la evolución histórica de la medicina, es identificar el origen del uso de los órganos de los sentidos como recurso tecnológico para darles uso científico a la percepción de las alteraciones de la salud; explicar el proceso salud enfermedad y su conceptualización a través del tiempo, desde percibirlo cómo un castigo divino, ser una alteración provocada por otra persona a través de la magia, un proceso relacionado por influencia de la naturaleza, por mencionar los más importantes. El pensamiento mágico y religioso de la medicina propia de la prehistoria, manifestada en dibujos en piedra, esculturas, símbolos, ritos mágicos, etcétera, vigentes en asentamientos humanos marginales existentes en países en desarrollo y desarrollados y en pleno Siglo XXI. Interpretar escritos mágicos, o médicos de antiguas culturas como la egipcia, griega o árabe, o cómo se ejerció la medicina en la edad media. La aparición de la medicina científica influida por escritos griegos, rescatados por los árabes y que llega a nuestros días a través del ejercicio de la medicina española. La ilustración como fundamento cuestionador y propositivo para centrar las bases del determinismo en el siglo XIX; el desarrollo tecnológico, con mejora de los instrumentos, tanto quirúrgicos cómo la extensión de los órganos de los sentidos: esfigmomanómetro, estetoscopio, termómetro, microscopio, equipos de radiología, tomógrafos, equipos de resonancia magnética, equipos para detectar ondas electromagnéticas como el electrocardiograma, o electroencefalograma; la evolución de las ciencias básicas, ciencias aplicadas, ciencias sociales, por mencionar aquellos elementos que hacen que evolucione la medicina hasta la presencia de la nanotecnología. Cada uno de los momentos llega hasta nuestros días por medio de restos arqueológicos, pinturas rupestres, escritos y tratados antiguos, escritos en diferentes lenguas, algunas consideradas “muertas” y otras vigentes como la china o la hindú, que permiten identificar la evolución del pensamiento médico. Es el estudiante de medicina -al que en su formación debe de interpretar algunos de los escritos vigentes en nuestros días en un contexto histórico, y no con una crítica dada en nuestra actualidad-, responsable de configurar una postura del proceso de estudio de la medicina que lo podemos dividir en dos posturas: uno centrado en la enfermedad y otro centrado en el paciente y la salud. De buscar indicadores de factores de riesgo, a buscar indicadores de salud. Es en ese contexto en el cual, actualmente se trata de abordar el estudio de la historia de la medicina, para fundamentar un cambio, más relacionado con la atención primaria a la salud y su influencia en la comunidad, y disminuir la influencia en los niveles de atención actuales. En este contexto la lectura se transforma en el eje fundamental de reflexión, crítica y propuesta. La formación social de la persona tiene limitantes epistemológicas desde que forma parte de una familia de quien asimila ideas, costumbres, cultura y estilos de vida propios al nivel socioeconómico al que pertenece. La familia, como base social, es influida por medio de la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 2005) la cual se inculca a través del sistema escolar, por medio del currículo explícito y el currículo oculto para formar ciudadanos (en nuestro medio) acríticos, hombres de orden, sujetos socialmente aceptados, que acepten el statu quo.

---

<sup>1</sup> “...La crítica de la experiencia es el camino del conocimiento, de lo cual deriva que en la experiencia es donde puede darse la expresión cabal y auténtica del conocimiento. .... Una vez que se incursiona en el camino del conocimiento, el sujeto se transforma, inicialmente en virtud de la introspección autocrítica; posteriormente, la reflexión sobre la experiencia, ampliada y profundizada en un contexto configurado por el pluralismo transdisciplinario, desarrolla una postura...” Viniegra, 1999, p. 43 y 45)

Durante el proceso educativo existen obstáculos epistemológicos y pedagógicos (Bachelard, 2004) presentes desde la formación escolar básica, que enseña a decodificar más que comprender, interpretar o identificar las debilidades o fortalezas de un texto y la falta de contrastación con el contexto en el que se desenvuelve, en éste caso la profesión médica. Con este antecedente se procedió a aplicar el instrumento validado previamente (Díaz-Alejandro et al, 2015), para identificar el desarrollo en el nivel de comprensión de lectura en textos relacionados con la Historia y la Filosofía de la Medicina a estudiantes de la unidad de aprendizaje.

## 5 Sustentación teórica

Evaluar el aprendizaje es una tarea compleja, sobre todo si no se tiene una postura definida o esta es confusa por no poder precisar la teoría que mejor explique la realidad en la que se vive, o cómo se produce el aprendizaje. En éste contexto globalizado se trabaja con la concepción de la complementariedad de las teorías de la reconstrucción, identificando los elementos que se dan entre las diversas teorías psicopedagógicas definidas: la constructivista o teoría psicogenética de Piaget (1977); la sociocultural creada por Vigotsky (1995), con elementos no contemplados por Piaget; el aprendizaje significativo descrito por Ausubel (2000), agregándose a éste grupo el enfoque de la crítica de la experiencia descrita previamente. (Viniegra-Velázquez, 1999)

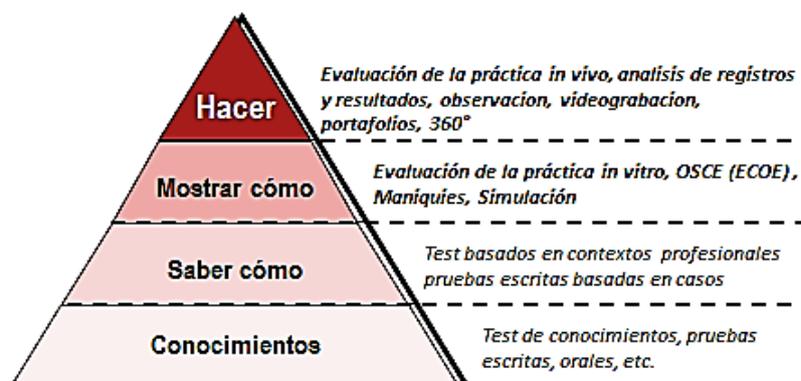
En las competencias profesionales se elaboran diferentes propuestas para elaborar instrumentos que permitan medir la capacidad desarrollada por los estudiantes de medicina en la aplicación de conocimientos en problemas específicos. Se han comentado secuencias derivadas de la taxonomía por objetivos elaboradas por Bloom y modificado por Anderson (1990), con lo cual se mide (aún en la actualidad en instituciones educativas que no han elaborado el cambio hacia las competencias profesionales integradas y constructivas) la profundidad de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridas, las cuales se manifiestan en conductas expresadas que pueden ser medidas, sin importar el proceso de elaboración del conocimiento, condición que se presenta en la teoría psicopedagógica del conductismo. En el otro extremo se encuentran las teorías de la reconstrucción, que toman como base las propuestas de Bloom, para elaborar una taxonomía compleja, más relacionada con el proceso de elaboración del conocimiento y es la taxonomía de Marzano y Kendall (citado por Gallardo, 2009) que profundiza más en la elaboración del conocimiento y la profundidad del proceso, llegando al meta-análisis hasta el sistema interno (*self*) con la adquisición crítica y analítica de lo aprendido. Relacionado más específicamente con las competencias profesionales del estudiante de medicina y del posgrado, se encuentra la propuesta de Miller (Citado por Epstein, 2007), que describe que tipo de instrumentos se pueden utilizar, de acuerdo al avance del conocimiento.

El avance en la formación del estudiante de medicina, con ésta propuesta, tiene la característica del crecimiento del profesional, desde una situación de novato, principiante, competente, hasta el nivel de proeficiente, master y doctor (licenciatura, maestría y doctorado) (Dreyfus&Dreyfus, 1980). Esta organización permite definir de una manera más clara, que instrumentos y en qué momento se pueden ir utilizando para identificar las competencias profesionales adquiridas. (Figura 1). En la secuencia didáctica que muestra el avance del conocimiento, se tiene una fase inicial interpretativa, sigue una fase argumentativa o de desarrollo y finaliza una propositiva o de cierre.

En la primera fase (apertura o interpretativa), se sugiere la utilización de instrumentos de medición en los que se pueda identificar el cómo comprende e interpreta el estudiante los textos fundamentales de las ciencias básicas, sociales, metodológicas, y clínicas. Como fase inicial, en un trabajo previo, siguiendo esta orientación se validó el instrumento que se aplica en éste estudio (Díaz-Alejandro, 2015).

Figura 5

Assessment in Medical Education  
 Ronald M. Epstein, M.D. N Engl J Med 2007;356:387-96.



La lectura crítica, cómo exploración del desarrollo de ésta competencia, tiene antecedentes que van desde lo meramente comprensivo y crítico-metodológico de trabajos de investigación (Calva-Mercado y cols., 1988), lo cual da origen a guías estructuradas para identificar las fortalezas y debilidades estructurales de un artículo para la toma de decisiones médicas en relación al diagnóstico, pronóstico, tratamiento y causalidad. Ésta forma de lectura dio origen a grupos especiales encargados de revisar artículos de investigación calificándolos en orden de importancia, de acuerdo al tipo de investigación, si es observacional o experimental y de acuerdo a la pureza del diseño y la realización rigurosa del estudio publicando meta-análisis y revisiones sistemáticas de los artículos de investigación. Éste proceso dio origen a la Medicina Basada en Evidencia. Técnica que se incorpora cómo unidad de aprendizaje en la carrera de medicina. (Sánchez-Mejías y cols, 2000)

La profundización en la exploración sobre la comprensión e interpretación de textos en el área de la salud, principalmente en medicina se aprecian en trabajos elaborador por Viniegra-Velázquez, (2000, p.87-110), Espinoza-Alarcón (2000, p. 111-131), el primero sobre la lectura crítica en un grupo de estudiantes de medicina, y el siguiente el efecto de una intervención educativa sobre la habilidad para la lectura crítica en estudiantes de medicina. Los resultados muestran, que al explorar la lectura crítica en estudiantes, estos mostraron un nivel bajo y muy bajo en la competencia. Posterior a la estrategia educativa, se aprecia el avance en el proceso de identificación de: tesis, idea principal, argumentos y propuesta de un autor y su contrastación con la realidad. Siguiendo el mismo proceso Díaz-Alejandro (2004) explora la competencia sobre la lectura crítica de textos con propuestas psicopedagógicas dominantes, en el indicador de interpretación, en cursos de formación docente diferentes en cuanto a la formalidad: maestría en educación y diplomado para la formación de profesores del área de la salud. Los resultados diagnósticos muestran niveles bajos y muy bajos en ambos grupos. Cobos-Aguilar (2005) explora el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica de trabajos de investigación en médicos internos de pregrado de diferentes instituciones de salud y diferentes universidades entre públicas y privadas. Los resultados muestran la dificultad para superar el nivel mostrado en los trabajos previos. Baeza-Flores (2004) realiza una investigación sobre el desarrollo de la lectura crítica de trabajos de investigación en residentes de cirugía general. Luján-López (2009) realiza una exploración en trabajadores del área de la salud, sobre la lectura crítica de textos relacionados con psicopedagogía. Entre las aportaciones es la importancia de crear ambientes propicios para desarrollar la competencia para la elaboración propia del conocimiento (CPEC), y no menos importante, es el proceso de adecuación empírica importante para en la construcción de instrumentos de medición válidos y confiables con un enfoque hacia la participación en cada uno de los trabajos, en lo que se considera el contexto para el desarrollo de la actividad educativa.

Vilchez-Román (2012) describe y afirma la necesidad de mantener el criterio dominante de una educación bancaria, tradicional, ingenua y complaciente. Elemento que influye la lectura orientada más a la memoria y decodificación que a la construcción del conocimiento. Acercar al estudiante de medicina a la lectura de textos, con la finalidad de que adquiera y elabore la competencia para la elaboración de conocimiento es una de las finalidades de la Unidad de Aprendizaje de Historia y Filosofía de la Medicina. La medición de su avance es, para los docentes que participamos en éste tipo de proceso, importante, por permitir identificar aquellas debilidades y fortalezas del acto educativo, ambiente propicio para la elaboración del conocimiento, clima favorecedor del aprendizaje y, fundamentalmente que el estudiante identifique el mosaico cultural que forma nuestro país, e interactuar pertinentemente con los diferentes pacientes con una relación médico-paciente que respete las creencias sobre el proceso de salud-enfermedad. El instrumento de lectura crítica validado y aplicado en el presente trabajo considera los siguientes puntos:

Hacer consciente una postura propia sobre lo expresado en el texto. Descubrir la idea directriz, la tesis que propone el autor, los puntos fuertes y débiles de los argumentos. Realizar propuestas a los planteamientos realizados por el autor, que puedan ser superados; además de modificar la propia postura, que está en constante cambio, de acuerdo a la experiencia y realidad cambiante en la que se vive. (Viniestra, 2000, p.21-28). El indicador explorado con el instrumento que se aplicó, fue el de “comprensión”. En su tránsito de validez recorrió los de: contenido, constructo y confiabilidad (Díaz-Alejandro, 2015) cómo se contempla en la adecuación teórica y empírica, que pueda responder a la teoría que la fundamenta. La propuesta epistemológica con la que se elabora el presente trabajo, considera a la investigación fundamental para brindar una apropiación paulatina de habilidades complejas.

Propósito: Estimar y comparar el desarrollo de la competencia para la lectura crítica en el indicador de comprensión en grupos de estudiantes de Historia y Filosofía de la Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit, antes y después a una intervención educativa participativa.

## 5.1 Metodología

Diseño del estudio.

Encuesta, observacional, comparativa, longitudinal, antes y después, realizado en estudiantes del 4º semestre de la carrera de Médico Cirujano, para medir el nivel de comprensión de la lectura crítica de textos de Historia y Filosofía de la Medicina.

Instrumento de evaluación.

Compuesto por cuatro textos de diversos autores:

Aspectos histórico-antropológico de la relación médico-paciente.

Notas sobre la medicina del antiguo Islam.

Cómo acercarse a la medicina.

De la anatomía de Vesalio a la del genoma humano.

La distribución de los ítems es de 25 falsos y 25 verdaderos distribuidos al azar. (Tabla 1) Los textos seleccionados aportan, además de elementos de comprensión, temas nuevos para la formación del médico.

Tabla 5

Texto	Textos y número de ítem para cada texto		
	Falsos	Verdaderos	Total
I	1	1	2
II	2	1	3
III	12	12	24
IV	10	11	21
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>50</b>

## 5.2 Aplicación y calificación del Instrumento

Las indicaciones a los estudiantes para las respuestas son similares a las reportadas en el trabajo previo y son las siguientes:

“Lea detenidamente cada fragmento y valore cada enunciado, de acuerdo a las siguientes opciones”

Verdadero (V). Si considera que el enunciado CORRESPONDE a lo que explícitamente se afirma o se niega en el texto, o bien si según su criterio el enunciado es una deducción, una generalización, una expresión sintética o una conclusión acertada que pueda derivarse, de lo que está escrito en el texto.

Falso (F). Si considera que el enunciado NOCORRESPONDE a lo que explícitamente se afirma o se niega en el texto; o bien si según su criterio el enunciado es una deducción, una generalización, una expresión sintética o una conclusión errónea porque no puede derivarse de lo que está escrito en el texto.

No sé (NS). Si no puede decidir si el enunciado es verdadero o falso.

Anote sus respuestas (V, F o NS) a la derecha del número de cada enunciado en la hoja de respuestas”.

Tome en cuenta que:

Una respuesta correcta le suma un punto (+1). Ya sea porque contestó falso a un enunciado que es falso, o contestó verdadero a un enunciado que es verdadero.

Una respuesta incorrecta le resta un punto (-1). Ya sea porque contestó falso a un enunciado que es verdadero, o contestó verdadero a un enunciado que es falso.

Una respuesta “no sé” no le suma ni le resta puntos.

El instrumento se aplicó al inicio y al finalizar el curso a cada grupo de manera independiente; se calificó de manera ciega por una persona ajena al proceso educativo. Se sumó un punto a las respuestas correctas ya fueran falsas o verdaderas y se restó un punto a las incorrectas, ya fueran falsas o verdaderas. Las respuestas “No sé” ni sumaron ni restaron puntos a los resultados.

Pruebas estadísticas.

Se utilizó la prueba de t de Student para la comparación entre los grupos en el indicador de comprensión. En todos los casos se consideró un nivel de significancia del 0.05, además de medidas de tendencia central.

### 5.3 Resultados

Se incluyeron todos los estudiantes ( $N = 138$ ) que se encontraban cursando el 4º semestre de la carrera de medicina, y que tuvieran, como criterio de inclusión, los dos exámenes: el inicial y el final del curso; dos del grupo matutino (“A”  $n=26$  y “B”  $n=33$ , Total  $n=59$ ) y dos del grupo vespertino (“C”  $n=39$  y “D”  $n=40$  Total  $n=79$ ), a cargo de dos profesores para el turno matutino, y uno para el turno vespertino, se excluyeron a 22 estudiantes del estudio por no cumplir con el principal criterio de inclusión: tener contestado el examen diagnóstico y final. (“A”  $n=12$ ; “B”  $n=8$  “C”  $n=1$ ; “D”  $n=1$ ). (Tabla 4.1)

La distribución de los grupos es desigual en cuanto al número, por lo que se aplican los promedios obtenidos por cada uno y los turnos en los exámenes inicial y final. Se puede observar en la tabla 2 que el promedio de las respuestas correctas en el examen diagnóstico de los cuatro grupos es muy similar en todos sin diferencias significativas entre los grupos ni entre los turnos. En el examen final no se encontró diferencias significativas en el antes y después del curso en los grupo “A”, “B” y “C”, el grupo que muestra diferencias significativa es el grupo D entre el antes y después. En el análisis de los turnos, se aprecia que el turno matutino (Grupos “A” y “B”), no tuvieron diferencias estadísticamente significativa entre el antes y el después, no así en el turno vespertino que si se aprecia la diferencia ( $p < 0.05$ ). La comparación entre turnos el que muestra la diferencia estadísticamente significativa es el turno vespertino ( $p < 0.01$ ). En el análisis global de toda la generación, no hay diferencia entre el antes y después de toda la generación ( $p > 0.05$  NS).

El resultado global muestra una competencia lectora media, (58%) en el mejor grupo. La distribución por turno de los grupos son el “A” y el “B” corresponden al turno matutino, coordinados por un solo profesor cada grupo, no así en los grupos “C” y “D” coordinado por un solo profesor diferente a los participantes en el turno matutino. (Tabla 2)

### 5.4 Discusión

Entre los aspectos o creencias que se tiene es: los mejores estudiantes se encuentran en el grupo matutino, en la tabla se aprecia que los grupos vespertinos mostraron mejor respuesta al instrumento de medición. Las características del avance lento es multifactorial, entre los que podemos mencionar son: el estilo de aprendizaje del estudiante, el tipo de inteligencia que muestra, el clima creado por el docente, la postura educativa que tiene el docente, así como sus ideas y creencias, las estrategias educativas realizadas, el mismo instrumento, ya que puede tener variaciones de acuerdo al grupo que se aplica.

Los resultados observados son similares en al diagnóstico sobre lectura crítica que mostraron diferentes autores (Viniegra-Velázquez, 2000; Espinoza-Alarcón 2000; Díaz-Alejandro, 2004; Cobos-Aguilar, 2005; Baeza-Flores, 2004; Luján-López, 2009), no así la mejora de la lectura posterior a una intervención promotora de la participación, en el que el estudiante se confronta con el autor e identifica su tesis argumentos, idea principal, contrastando la lectura con la realidad y el contexto en el que vive.

**Tabla 5.1** Resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de lectura crítica

<b>Grupo</b>	<b>N = 138</b>	<b>Excluidos 22</b>	<b>Promedio respuestas correctas Diagnóstico (Rango) n = 50</b>	<b>Promedio respuestas correctas Final (Rango) n = 50</b>	<b>p*</b>
<b>A</b>	26	12	24.1 (13-34)	27.1 (12-40)	p > 0.05 NS
<b>B</b>	33	8	25.7 (2-38)	23.5 (-4-37)	p > 0.05 NS
<b>C</b>	39	1	26.9 (5-38)	28.4 (9-40)	p > 0.05 NS
<b>D</b>	40	1	26.0 (10-38)	29.2 (16-48)	p < 0.05
<b>MATUTINO (A + B)</b>	59	20	25.0 (2-38)	25.1 (-4-40)	p > 0.05 NS
<b>VESPERTINO (C + D)</b>	79	2	26.4 (5-38)	28.8 (9-48)	p < 0.05
<b>DIFERENCIA M-V p*</b>			p > 0.05 NS	p < 0.01	
<b>GLOBAL</b>	138	22	25.8 (2-38)	27.2 (-4-48)	p > 0.05 NS

\*t de Student

Los resultados que se obtuvieron de lectura crítica en el indicador de comprensión es una habilidad que se tiene que desarrollar durante el acto educativo. Ingenuamente se piensa que con el hecho de estar en los ámbitos de la educación superior, el estudiante es un erudito de la lectura crítica. Se llega a la educación profesional con hábitos adquiridos durante toda la vida escolar, en la que no se promueve un pensamiento contrastante con los diversos autores, sino sólo se trata de un hábito del consumo de lecturas, acrítico y dogmatizante. Las estrategias utilizadas por los profesores fueron con acercamiento a base de participaciones y guías de lectura buscando identificar los puntos débiles o fuertes de algunos textos, videos, películas, ejercitando la discusión razonada y crítica.

## 5.5 Conclusiones

Consideramos que los resultados que se obtuvieron en el estudio son válidos para el grupo en el que se aplicó. Todavía hay elementos que se tienen que revisar cómo los mencionados previamente, así como analizar la intervención, estilos de aprendizaje y postura del profesor, para mejorar y promover de manera sistematizada y coherente el desarrollo de las competencias para la elaboración del conocimiento (CPEC) Se alcanzaron el propósito de estimar y comparar el desarrollo de la competencia para la lectura crítica en el indicador de comprensión en grupos de estudiantes de Historia y Filosofía de la Medicina de la Universidad Autónoma de Nayarit, antes y después a una intervención educativa. Evaluar cualitativamente al estudiante, al proceso y al docente es un aspecto complementario para tener una evaluación integral y tomar decisiones de mejora continua de todo el acto educativo.

## 5.6 Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J.D., Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. 13ª impresión. México: Trillas.
- Bachelar, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Baeza-Flores, E., Leyva-González, F.A., & Aguilar-Mejía, E. (2004). Aptitud para la lectura crítica de trabajos de investigación clínica en residentes de cirugía general. *RevMed IMSS*, 42(3), 189-192
- Bloom, B. S. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Argentina: Editorial el Ateneo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C., (2005). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Calva-Mercado, J.J., Ponce de León-Rosales, S., Ponce de León-Rosales, S., Vargas-Vorácrová, F. (1988). Cómo leer revistas médicas: (Caps. I-V). *RevInvestClín*, 40(65), 65-106.
- Carnoy, M. (2006). *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI.
- Cobos-Aguilar, H., Insfrán-Sánchez, M.D., Pérez-Cortéz, P., Elizaldi-Lozano, N.E., Hernández-Dávila, E., Barrera-Monita, J. (2005). Lectura crítica de investigación en internado de pregrado. *RevMed IMSS*, 43(2), 117-124.
- Dreyfus, S. & Dreyfus, H. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. California: Operations Research Center, University of California, Berkeley.
- Díaz-Alejandro, A., Aguilar-Mejía, E., Viniegra-Velázquez, L., Toribio-Suárez, M.P., & Hernández-Navarrete, M.A. (2004). Formación de profesores para el área de la salud y epistemología de la educación. *RevMed IMSS*, 42(4), 293-302.
- Díaz-Alejandro, A., Cárdenas-Wong, F., & Rea-Rodríguez, V. K. (2015). Validación de un instrumento de lectura crítica sobre historia y filosofía de la medicina para estudiantes de la carrera de medicina”. En: *Modelos educativos: ¿Cómo ir en otra dirección?*. México: UAN (En prensa).
- Epstein, R. M. (2007). Assessment in medical education. *N Engl J Med*; 356: 387-96.
- Espinosa-Alarcón, P., Viniegra-Velázquez, L. (2000). Efecto de una estrategia educativa sobre la habilidad para la lectura crítica en estudiantes de medicina. En: Viniegra-Velázquez, L. (Editor). *La investigación en educación. Papel de la teoría y de la observación*. (p.111-131). México: Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Gallardo, C.K.E. (2009) Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall. Documento en PDF.
- Luján-López, M.E., Díaz-Alejandro, A. (2009). Lectura crítica en profesores de la salud, acercamiento a contenidos educativos. *Revista de Enfermería del IMSS*, 17(I), 11-16.
- Miklos IT. Planteamiento y análisis de alternativas para la utilización de normas técnicas de competencia laboral en la elaboración de programas educativos. Consejo Consultivo (Comisión de Estudios. Sistemas de Educación y Capacitación). CONOCER. México: (S/F); (Mecanograma). 1-20.

- Miklos, IT. Educación basada en competencias. México: S/E; 1997. (mecanograma)1-9.
- Pérez-Padilla, J.R., Viniegra-Velázquez, L. (1989). Método para calcular la distribución de las calificaciones esperadas por el azar en un examen de tipo falso, verdadero y no sé. *RevInvestClin*, 41, 375-379.
- Piaget, J. (1977). *Epistemología genética*. Argentina: Solphy. S.A.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- Sánchez-Mejía, P., González-Gálvez, G., Ávila-Armengol, H., Fajardo-Dueñas, S., González-Moreno, J. Gutiérrez-Chávez C. (2000). *Medicina Basada en Evidencias. Principios básicos de aplicación clínica*. México, D.F.: Ciencia y Cultura Latinoamericana. S.A. de C.V. JGH editores.
- Vílchez-Román, C. (2012). Mitos de la educación moderna. Artículo de la revista dedo medio. Recuperado de <http://m.monografias.com/trabajos101/mitos-educacion-moderna/mitos-educacion-moderna.shtml>
- Viniegra-Velázquez, L. Aguilar-Mejía, E. (1999). *Hacia otra concepción del Currículo. Un camino alternativo para la formación de investigadores*. México: Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Viniegra-Velázquez, L., Espinosa-Alarcón, P. (2000). Lectura crítica en un grupo seleccionado de estudiantes de medicina. En: Viniegra-Velázquez, L. (Editor). *La investigación en educación. Papel de la teoría y de la observación*. (p 87-110). México: Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Viniegra-Velázquez, L. (Editor). (2000). *La investigación en la educación. Papel de la teoría y la observación*. México: IMSS.
- Viniegra-Velázquez, L. (2002). *Educación y crítica. El proceso de elaboración del conocimiento*. México: Paidós Educador.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

## **La Evaluación Docente desde la Perspectiva de la Autoevaluación de la práctica educativa: Estrategia de Formación Continua**

Antonio Saldaña & José de Jesús Puga

A. Saldaña & J. Puga  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Resumen

Aun cuando los procesos de evaluación docente han surgido como mayor énfasis a partir de los noventas, todavía el paradigma de la evaluación docente áulica, con fines estrictamente académicos, no se ha consolidado en su totalidad, y menos aún la autoevaluación docente como un mecanismo de formación continua la cual permite a los docentes contar con una retroalimentación crítica y reflexiva sobre lo que acontece en el aula. De acuerdo a Rueda (2008), los académicos encargados de la evaluación del desempeño docente en las instituciones de educación superior son actores claves que pueden contribuir a la identificación y reorientación de los propósitos de los programas de evaluación. En este ensayo se presenta un enfoque de evaluación docente basado en la auto-reflexión, análisis y retroalimentación del docente inmerso en su práctica educativa, que busca encontrar mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje y una vigilancia permanente de los propios aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos para que esta adquiera la perspectiva de una formación continua. Las acciones que se proponen en este ensayo son parte de los resultados de un estudio de evaluación docente no publicado, realizado por Saldaña (2011), las cuales tienen el propósito de otorgarle mayor sentido a la evaluación del desempeño docente áulica, particularmente, desde la perspectiva de la autoevaluación como recurso de formación continua y desarrollo profesional.

Palabras claves: formación continua, desarrollo profesional, evaluación docente.

## Introducción

La formación docente en el contexto universitario es un eje transversal y esencial para el logro de metas institucionales, que además fortalece los procesos educativos en todas las disciplinas del conocimiento. De acuerdo a la DMES, en su artículo 10, señala que:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente pozos de ciencia (UNESCO, 1998).

Con ello, por una parte, se marca la pauta para que el profesorado se ocupe en elevar la calidad docente a través de la formación y capacitación docente, y por otra parte, se asume la adopción de un nuevo rol del académico universitario en el contexto educativo: el aprendizaje centrado en el estudiante. En el presente ensayo se reúnen algunos de los elementos teórico-contextuales que esencialmente intervienen en la formación docente del académico universitario y, que de acuerdo a documentos rectores y expertos en el área, se realizan en distintos ámbitos educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES). Uno de los factores más importantes y determinantes en la calidad educativa de la IES es la propia formación docente del profesorado; en particular, un elemento esencial en la instrucción y educación de los estudiantes es el profesor, como ser humano, comprometido en la formación de sus educandos. La universidad, en contraste con otros niveles de educación superior, tiene la meta de educar en el humanismo (Parent, 1998). En la universidad se gesta el conocimiento humano que permea la dimensión crítica, reflexiva, pragmática y científica del conocimiento que transforma y se crece a través de él. Desde esta perspectiva, al académico universitario se le debe de formar. Con ello, se justifica la formalización de la educación continua y profesionalización que deben ser parte del desarrollo humano e intelectual del profesor, lo cual le ayudará a potencializar sus capacidades, habilidades y destrezas en el manejo de la información y conocimiento; y con esto, ser capaz, primeramente, de transformar su propio entorno y, posteriormente, provocar el cambio en los demás, especialmente preparar personas que tengan en la vida una actitud de aprendizaje continuo.

Como resultado de los trabajos realizados en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada del 5 al 9 de octubre de 1998 en París, Francia, sobre Educación Superior, surgió la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (DMES). En este documento, expertos en educación superior vertieron sus ideas sobre la necesidad de transformación en la educación superior para que los estudiantes logren desarrollar habilidades, adquirir y generar conocimientos, además de practicar y aprender valores que les permitan formarse integralmente para responder a los retos que la sociedad actual presenta.

En el mismo documento se hace énfasis en que los métodos educativos innovadores sean representados por el pensamiento crítico y la creatividad, donde se habla sobre la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante; que las IES deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se plantean en la sociedad, aplicar éstas soluciones y asumir responsabilidades sociales. Tomando en consideración dichas políticas educativas, las IES en México han hecho suya la visión de formar integralmente a sus estudiantes y profesorado, incluyendo el desarrollo de sus habilidades crítico-analíticas, por lo que están implementando las condiciones necesarias para que se dé la construcción del conocimiento y el máximo desarrollo de las competencias profesionales. Así pues, la formación del académico universitario representa, per se, un eje transversal de desarrollo y evolución profesional para cualquier IES, dado que es ahí donde se anida el capital humano que conducirá y formará a los futuros profesionistas de una nación. De ahí que, desde la misma formación de formadores, se salvaguardan los valores, las ideas, los compromisos, y los deseos de evolucionar como estado (Ladrón de Guevara, 2008).

## 6 Desarrollo

El estado controla en su totalidad el sistema educativo, el cual responde a intereses económicos vinculados a intereses globales. Con ello, el sistema educativo nacional, en todos los niveles educativos, depende en gran medida del financiamiento de instituciones internacionales (FMI, OCDE, BID, UNESCO), y en el plano nacional, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que aportan para el financiamiento de las universidades públicas del país y demás instituciones del nivel superior. El financiamiento público a la educación superior ha sido uno de los temas importantes en la agenda de las IES y el gobierno federal; respaldado en la idea de que el financiamiento de la educación superior no debe ser considerado como un gasto sino como una inversión.

Lo anterior es reconocido en el documento publicado por la ANUIES (2002) denominado “Hacia una política de estado en el financiamiento de la educación superior”, en el cual se afirma que la educación superior constituye un pilar del desarrollo en el contexto de las sociedades nacionales en procesos de transformación inmersas en una sociedad global que presenta nuevos retos y desafíos. Sin embargo, se reconoce que existe una problemática del financiamiento de la educación superior, la cual generalmente está supeditada a acontecimientos económicos que en los últimos años han desestabilizado a la mayoría de los países del mundo. En este sentido, la discusión sobre el presupuesto asignado al sector educativo se polariza en trincheras ideológicas irreconciliables -según lo sostiene Noro (2002), quien reporta la experiencia de uno de los funcionarios del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que señala “¿Por qué habiendo tantas inversiones relativamente fáciles de apoyar el Banco ha decidido priorizar proyectos de reforma en un sector tan lleno de restricciones y complicaciones como es el educativo? Existen al menos tres razones que explican este énfasis: (1) Para un Banco que lleva la palabra “desarrollo” en su nombre, la educación es un fin en sí mismo. Una sociedad educada es, por definición, una sociedad más desarrollada; (2) La educación es la clave en el crecimiento económico; (3) La educación reduce la pobreza y la desigualdad: una mayor educación constituye la base de una mayor productividad de los grupos más pobres de la sociedad.”

Los retos y desafíos que el mercado laboral de hoy en día enfrenta son cada vez más competitivos y exigen estar a la vanguardia en el uso de tecnologías y habilidades, de tal forma que le permitan al profesionista desempeñar su actividad con óptimos resultados basados en una estrategia de mejora continua. Desde esta perspectiva, las IES se convierten entidades formadoras, donde uno de los objetivos centrales es fomentar y promover la participación del profesorado en cursos, talleres, diplomados y grados académicos de formación profesional en los cuales, mediante la capacitación, actualización, certificación y formación docente, se pretende elevar los indicadores institucionales, que directamente impactan en la acreditación de los programas educativos insertos en la curricula universitaria.

En nuestro país, al igual que en la gran mayoría de los países latinoamericanos, las IES han tenido que reformar sus esquemas curriculares, donde la formación docente ha sido un factor primordial para el logro de objetivos y metas institucionales. De acuerdo a Schulmeyer (2002), los programas de reformas educacionales están siendo cada más exigente en la formación de docentes de nueva generación ya que los nuevos perfiles de exigencia profesional demandan capacidades tales como: desarrollar la gestión pedagógica con autonomía, sobre basamentos teóricos actualizados, capacidad organizativa, creativa, investigativa, sentido de organización, dinamismo, y liderazgo, entre otros. Esta acción no está aislada de una política de incentivos que contribuyan a estimular el desarrollo profesional del académico universitario eficiente luego de haber concluido la formación docente inicial.

Es por ello una meta de todas las IES la formación y capacitación docente, de modo que se convierta en un programa de desarrollo profesional continuo que responda a la diversidad de situaciones y funciones que el académico universitario requiere en el contexto educativo; dado que son numerosos los retos que tiene que enfrentar diariamente, no tan solo lo concerniente en las relaciones con los estudiantes en el proceso docente-educativo, sino también con la sociedad. Es decir, la actividad docente no se reduce a la interacción directa con los estudiantes, sino que se extiende a un conjunto amplio de actividades pre y post-activas (e.g., planificación de los procesos instruccionales, diseño de materiales curriculares, coordinación de esfuerzos, planificación de nuevos procesos tecnológicos, tutorías, evaluación de las actividades de aprendizaje de los estudiantes, entre otros factores) según lo expresa Zabalza (1990, citado por Peña; 2003).

### **6.1 La evaluación docente como recurso estratégico de planeación en los programas de formación docente en las IES**

Es evidente que en todo proyecto de formación docente debe de existir, primeramente, un esfuerzo de evaluación del profesorado en donde se justifiquen las acciones a seguir en el plan de formación profesional que se pretenda llevar a cabo. Desafortunadamente la evaluación, en este sentido, es un aspecto que aún no se aplica en su justa dimensión, ya en varios casos solo se limita a evaluar las condiciones de avance curricular desempeñado por el profesorado de manera individualizada (e.g., número de cursos, diplomados, grado académicos, publicaciones, tutorías, entre otros rubros), quedando al margen aspectos tan relevantes como: la práctica profesional en clase, el trabajo colegiado y cooperativo, evaluación de las actividades de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes.

Es, entonces, a través de la propia evaluación docente donde se puede obtener la materia prima que se requiere para la planeación de estrategias de desarrollo docente. Para ello, uno de los componentes básicos de reflexión y que indiscutiblemente puede aportar información valiosa en el proceso de evaluación docente es la auto-evaluación, cuyo objetivo central es retroalimentar al académico universitario respecto al proceso educativo que realiza; al mismo tiempo, esto permite contar con indicadores reales y actuales para la toma de decisiones en el diseño de un plan institucional de evaluación docente.

El interés genuino de dicho programa debe estar fundamentado en la idea de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos y no para fines de obtener beneficios económicos (e.g., Programa para el Desarrollo Profesional Docente PRODEP –antes PROMEP-, Beca al Desempeño Docente), ya que en la mayoría de veces los procesos de evaluación realizados con este último propósito son fraudulentos o superficiales, es decir, no conllevan un fin netamente académico sino que persiguen beneficios económicos (Preciado y otros, 2008). En el mismo artículo, Preciado y otros hacen referencia a los efectos que la política de PROMEP ha tenido en algunas universidades públicas del país. En particular, destacan efectos indeseables como el individualismo exacerbado, la competencia entre pares y la simulación.

En contraste, en algunas IES del país, ya se cuenta con procesos de evaluación docente internos que están enfocados a evaluar el desarrollo profesional del colectivo. Con ello, se intenta institucionalizar el proceso de auto-evaluación docente que tiene como fin evaluar los esfuerzos de formación profesional de manera más precisa y, en consecuencia, responder a las necesidades específicas del profesorado. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), que cuenta con una plataforma digital universitaria exclusivamente para el seguimiento de la evaluación del aprendizaje y autoevaluación del profesorado. Aunado a lo anterior, y con la intención de contar con una evaluación más justa y equilibrada, la UADY también incorporó la evaluación de pares, mediante la participación de organismos académicos vinculados con la docencia tales como, academias, cuerpos académicos, cuerpos colegiados, además de la evaluación proveniente de responsables de la gestión administrativa del programa, como son el jefe inmediato, la coordinación del programa educativo, la Secretaría Académica y la Dirección del Departamento o Unidad Académica (UADY, 2009).

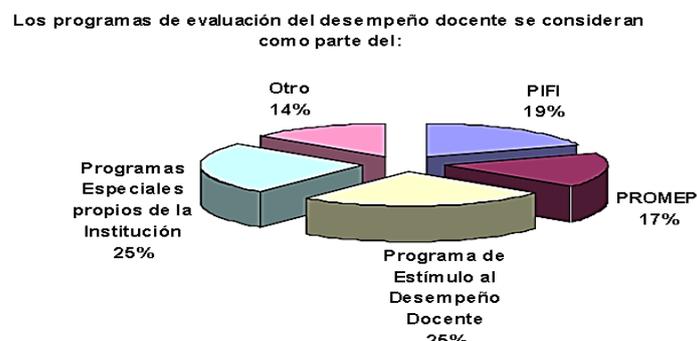
Experiencias como la descrita, desafortunadamente, son escasas en nuestro país; sin embargo, son sumamente relevantes y necesarias para el planteamiento de objetivos en el programa de formación docente, las cuales constituyen las directrices en el plan de formación y profesionalización docente de cualquier institución educativa. Asimismo, las características de implementación y operación de los programas de formación de cada IES pueden variar dependiendo de las condiciones de infraestructura, legislación, y tipología del profesorado. Por ejemplo, en el caso del profesorado no estable y en el de aquellos que no hayan obtenido una evaluación favorable de su actividad docente, los programas, orientados a mejorar su actuación en clase, y los sistemas de evaluación de los aprendizajes, podrían ser obligatorios. En los restantes casos el carácter de los cursos podrían ser voluntarios o a petición de aquellos grupos de profesorado que lo soliciten.

## **6.2 Las políticas educativas de las IES en México con relación a la evaluación del desempeño docente**

De acuerdo a un estudio realizado por Rueda (2008), la gran mayoría de la IES mexicanas iniciaron sus procesos de evaluación en los noventa, lográndose expandir de manera acelerada a principios del 2000. Rueda sostiene que la razón de ser de estas evaluaciones surgió para compensar de manera económica al profesorado universitario quien pasaba por una crisis económica muy acentuada. Adicionalmente, las autoridades federales decidieron implementar nuevos criterios de distribución de recursos económicos a las universidades, dependientes de los resultados de las acciones de evaluación. Estas acciones se encuentran identificadas a través de programas de compensación salarial tales como: Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE) -antes PIFI-, y otros similares (ver: gráfica 1). Aunque, en la evaluación del desempeño docente de este estudio se consideró no tan solo el desarrollo del profesorado sino también los productos de investigación y obtención de grados académicos, cuyos indicadores está directamente relacionados con el desempeño docente.

En los resultados vertidos al final del estudio, Rueda critica la falta de calidad en los instrumentos de evaluación institucional, ya que en la mayoría de los casos, los sistemas de evaluación internos de las IES son operados por personal académico o administrativo cercano a las autoridades universitarias centrales, corriendo el riesgo con esto de que la información no sea totalmente fidedigna.

**Gráfico 6** Como se les considera a los programas de evaluación del desempeño docente



Fuente: Rueda, M. (2008). "La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas de México." *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. (3e), pp. 8-17. Recuperado en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol11-num3\\_e/art1.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol11-num3_e/art1.pdf). Consultado el 16 de Abril de 2011.

En este mismo sentido, Arbasú (2004) afirma que en la mayoría de los casos las evaluaciones docentes tienen un fin económico que promueve al profesorado universitario para alcanzar becas de desempeño académico, alejándose con ello del supuesto de retroalimentar el trabajo docente del académico con el propósito de mejorar su práctica docente. Es claro que las nuevas reformas educativas en las IES proponen un cambio de mentalidad en cuanto a la evaluación docente de fondo, y no tan solo para cumplir con fines o beneficios económicos. Por tanto, es indispensable contar con verdaderos mecanismos de evaluación del desempeño docente que son elementos claves en la identificación y re-orientación de los programas de formación y profesionalización docente (González, 2007).

De lo contrario, estaríamos planeando sobre bases poco solidas o inexactas en relación a lo que pretendemos construir como perfil docente (Valenti y Varela, 1997; Schulmeyer, 2002; Pariente, 2010).

De manera que la formación docente aparece como estrategia clave en el desarrollo y fortalecimiento de la educación en México. En opinión de algunos expertos en el área de las políticas educativas en formación docente (Tedesco, 2000; Rueda, 2008; Pariente, 2010) se reconoce la imperiosa necesidad de concentrarse en la formación de maestros; siendo no solo una situación privativa de las IES en México, sino también de países latinoamericanos que buscan mejorar la calidad educativa en los programas que ofrecen. En este sentido, la auto-reflexión, análisis y retroalimentación del docente inmerso en su práctica educativa juegan un papel muy importante en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que implica una vigilancia permanente de los aspectos metodológicos, didácticos y pedagógicos para que esta adquiera la perspectiva de una formación continua.

Desde esta perspectiva, la autoevaluación docente es concebida como un instrumento de reflexión crítica que permite al profesor ser más consciente de su tarea áulica y el entramado de relaciones que establece a partir de las decisiones tomadas en el desempeño de su práctica docente.

### 6.3 Conclusiones

La autoevaluación docente como instrumento de desarrollo profesional proporciona al docente la oportunidad de validar su desempeño áulico desde una perspectiva más crítica y reflexiva. Sin embargo, es necesario que las IES tomen mayor responsabilidad en el manejo y uso de instrumentos de evaluación docente que propicien este tipo de prácticas educativas a fin de promover el análisis crítico del quehacer áulico. Si bien es cierto, existen algunos esfuerzos de investigación acción que evidencian de alguna manera el proceso de reflexión docente que se realiza en algunos espacios universitarios, no obstante, este tipo de prácticas es aun limitado y no son parte de una realidad educativa para la mayoría de docentes insertados en las IES mexicanas. Por tanto, el logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las estrategias de evaluación de la práctica que impacte positivamente en la actuación del docente en el aula.

Es claro que el esfuerzo de los encargados de la evaluación docente por ofrecer datos ordenados y sistemáticos no ha incluido el análisis y la crítica de los procesos académicos entre profesores y estudiantes, con la intención de mejorar la calidad de las actividades sustantivas de investigación, docencia y extensión (Estévez y otros, 2009). Por lo que se percibe que existe cierta negligencia o desinterés por atender este rubro, aun cuando el concepto de evaluación educativa está íntimamente ligado con el proceso de mejoramiento de la calidad educativa institucional. Como un ejemplo de lo anterior, los autores señalan que poco se sabe sobre qué se evalúa y para qué se evalúa en las IES en Sonora. Esta es una muestra de que muy probablemente en otras IES del país, las condiciones y características sobre la desinformación a nivel del profesorado son similares, ya que generalmente solo los que están a cargo de las secretarías o departamentos universitarios manejan esta información, y en pocas ocasiones es compartida por el resto del colectivo universitario. En el sentido estricto de la palabra, valorar la práctica docente nos lleva necesariamente a tener una visión crítica sobre el quehacer áulico del profesor. Un académico crítico, reflexivo de su propia práctica tiene, por responsabilidad moral, la obligación de investigar desde su mismo ámbito de acción: el aula universitaria.

Indiscutiblemente, uno de los factores que más influyen en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, aparte del propio alumno, es la actuación del profesor. Si bien es cierto, el estudiante construye los conocimientos a partir de las acciones que realiza el profesor con los recursos y posibilidades que tiene. Por lo que es conveniente recomendar la evaluación formativa de la práctica docente (Madrid, 1997), cuyo fin es revisar las acciones de los profesores con el objeto de mejorarlas, y con ello, necesariamente se impacta en la calidad de los aprendizajes, que es el objetivo fundamental en nuestra tarea como docentes. Por tanto, algunas consideraciones que deben tomarse en cuenta al momento de la evaluación de la práctica docente son:

1. Revisar los criterios de evaluación, así como los instrumentos de evaluación con el fin de adecuarlos a las peculiaridades de la Universidad.
2. Realizar una verdadera evaluación formativa y orientadora que corrija las dificultades encontradas.
3. Capacitar previamente a profesores en cuanto a enfrentarse a retos tecnológicos y educativos que eventualmente afecten su desarrollo profesional.
4. Los criterios de evaluación deben ser flexibles y poderse graduar teniendo en cuenta las características sociales, culturales y educativas de los estudiantes.
5. Los criterios de evaluación deben ser generados a partir de la academia, cuyo fin debe estar estrictamente apegado a la realidad de la práctica educativa. Por ello, se debe evitar que las

decisiones colegiadas sean influenciadas por presiones de grupos sindicales, intereses de clientela o compadrazgo, en lugar de actuar en base a criterios de eficacia académica (Anatolievna, 2011).

#### 6.4 Referencias

Anatolievna, E. (2011). *Formación de profesores y la calidad de la educación. Educación de calidad en los niveles medio superior y superior*. Recuperado en: <http://www.faced.ucm.cl/congreso/CAL002.pdf>. Consultado el 27 de Mayo de 2011.

ANUIES. (2002). *Hacia una política de estado en el financiamiento de la educación superior*. Documento de trabajo para la Comisión de Financiamiento del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines. (Documento no publicado).

Arbesú, M. (2004). *Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Octubre-Diciembre. Año/Vol IX, Número 023. Pp 863-890.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO.

Estévez, E. y otros, (2009). *La Evaluación Educativa en las Instituciones de Educación Superior de Sonora*. X Congreso Nacional del Investigación Educativa. Área 13. Política y Gestión.

González, J. M. (2007). *Formación permanente del profesorado universitario*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 43. Junio 2007. Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ladrón de Guevara, G. (2008). *Formación y profesionalización del profesor de Lenguas*. Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas. Departamento de Lengua y Educación. México: Universidad de Quintana Roo.

Madrid, D. (1997). *La evaluación del profesorado de inglés*. En T. Harris, M.G. Palma, S. Martínez y V. Robles (eds): *Teaching in Motion*. Granada, España.

Noro, J. (2003). *Formación de formadores. ¿Docentes funcionales al sistema o intelectuales críticos y transformadores?* Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo. No. 31. Vol. VI. Documento recuperado en Abril 2 Parent, Juan María et al. (1998). *El profesor universitario*. Centro de Estudios de la Universidad. Universidad Autónoma del Estado de México.

Pariante, J. L. (2010). *Tendencias de las políticas públicas en la Educación Superior en México*. Conferencia Magistral presentada en la V Edición de la Cátedra Agustín Reyes Ponce: La investigación académica en las MIPYME.

Peña, J. (2003). *Desarrollo profesional docente universitario*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>

Preciado, F. y otros (2008). *Ser y quehacer docente en la última década*. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13. No. 039. Pp 1139-1163.

Rueda, M. (2008). *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3e), pp. 8-17. Recuperado en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art1.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art1.pdf). el 16 de Abril de 2011.

Saldaña, A. (2011). Impacto de la Formación y Evaluación Académica del Docente de Inglés en las Instituciones de Educación Superior en México. Tesis doctoral no publicada.

Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Trabajo presentado en la Conferencia Regional de “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”.

Tedesco, J. (2000). *Actuales tendencias en el cambio educativo*. Taller de lineamientos para una política de desarrollo profesional de la docencia. Recuperado en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/Actuales.pdf>consultado: 22 de Mayo de 2011.

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. París: UNESCO.

UADY. (2009). *Modelo Institucional de Evaluación de la Práctica Docente Universitaria*. Secretaría General. Dirección General de Desarrollo Académico.

Varela, G., y Valenti G. (1997). *El Sistema de Evaluación de las IES en México. Política y Cultura*. Invierno, número 009. Universidad Autónoma Metropolitana –Xochimilco. Distrito Federal. México. Págs. 131-147.

## **Rasgos de Evaluación Docente desde la percepción del estudiante, en el contexto de la Política Educativa Vigente**

José Olivo & Bernabé Ríos

J. Olivo & B. Ríos

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Introducción

En la actualidad la actividad del docente universitario se ha diversificado, realizando no solo esta tarea, sino además su función se amplía para cubrir trabajos que implican las funciones globales de la institución, y se apegan más al compromiso social desde lo cotidiano de su quehacer. En el pasado reciente, las tareas de la investigación, extensión, difusión y administración estaban encomendadas a sectores particulares de la comunidad, ubicados en las dependencias institucionales, que tenían programas para cubrir estas funciones; en los momentos actuales las funciones de las dependencias solo son de índole administrativo y de gestión, los trabajos se han trasladado hacia el grupo de docentes, que habían desarrollado solo el proceso complejo del aprendizaje, con las implicaciones de: comportamientos, trabajo en equipo, influencias de referencia social y cultural, ambientes de aprendizaje, conflictos de poder –docente-alumno-, definición de contenidos, evaluación de aprendizaje, planificación de clase, entre otros, y mediar el trabajo personal con los intereses colectivos del docente. Esta situación lleva a tensionar por la recarga de trabajo las relaciones entre el equipo administrativo y el cambio en la dinámica laboral del docente, además de buscar de forma creativa un eficaz resultado en un proceso de responsabilidad y compromiso que se está asignando al docente.

El logro eficiente del conjunto de actividades es el fin que persigue la acción administrativa, para llevar a cabo estos resultados se incorporan procesos de evaluación docente de forma permanente, se trata de mantener un seguimiento de cada tarea que se le está asignando al profesor, que dista ya de serlo, cuando este se transforma en individuo de y para la gestión, aunque lo peor sería que la tarea como docente la desarrollara con esa visión, es preferible por su vocación que su prioridad tenga que ser la docencia, “no solo la gestión”; la asignación de cada nueva tarea requiere de vigilancia, una estructura de evaluación específica. En este trabajo se exponen algunas consideraciones sobre las múltiples funciones que se le han asignado al docente, su necesidad de seguimiento de las mismas, en particular observaciones acerca de la evaluación de la docencia desde la perspectiva de su alumno. El proceso metodológico, se sustenta en la recuperación del trabajo de la institución (en éste caso la Universidad Autónoma de Nayarit, UAN), sobre la percepción del alumno de la práctica de su profesor, algunos de los resultados encontrados por área son: Se muestran en los resultados que entre satisfactorio y muy satisfactorio la diferencia menor está en Salud y en Ciencias e ingenierías (45%) y la mayor en Económico-Administrativas (66%), en lo primero se puede asegurar que la percepción fue más pensada (equilibrada), que el segundo caso (un poco sesgada), esto se correlaciona con resultados que presentan en el nivel de excelente en salud. Esta situación nos lleva a confirmar las diferencias en las relaciones del profesor y alumno y ambientes de trabajo en estas áreas.

Estos resultados serán explicados de forma más amplia en el trabajo completo, con lo encontrado se podría definir procesos de profesionalización de la práctica áulica, todo ello mediado con otras experiencias, todo ello con el fin de otorgarle mayor pertinencia a los resultados y definir algún rasgo propositivo.

## 7 Desarrollo

La universidad sostiene funciones en la sociedad de primordial importancia, tiene la responsabilidad de generar y transmitir conocimiento y cultura, y de ser protagonista en la solución de problemas productivos para el desarrollo social. La primera función es un vínculo de servicio a la comunidad que proporciona como interés general, tiene un sentido público, donde cualquier individuo participa de forma directa e indirecta; la otra función, se puede entender como privatizable de acuerdo a Sáez de Miera (1997) citado en García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008), que la institución, genera actividades que tienen un valor de mercado y sobre las cuales existe una demanda solvente.

En la actualidad el quehacer universitario se ha movido en general hacia lo privado, ya que se ha propiciado de manera emergente una discusión y un interés por el valor comercial de sus actividades, surgen frecuentemente actores externos que buscan alguna utilidad, situación que enciende alertas entre la comunidad universitaria.

Este escenario de transformación institucional exigido desde lo exterior, requiere una explicación del porqué de esta “necesidad”. Se reconoce que una buena parte del siglo XX, la universidad estuvo organizada y administrada por la propia comunidad desarrollando un trabajo que había sido reconocido satisfactoriamente por la sociedad en general, como pilar del desarrollo productivo, científico y cultural, su masa crítica era respetada, los docentes habían sido un sector universitario distinguido y sus aportes y trabajo valiosos para sus estudiantes y la familia. Todo ello, en un ambiente adecuado para el trabajo académico, ya que se tenía una matrícula reducida, formada por sectores con niveles socioeconómicos medios a altos, los saberes disciplinares recreados permanecían casi constantes, el salario del profesor era significativo, todo ello, determino de acuerdo a Rama (2006) una relativa eficacia en la calidad del trabajo, aunque se exigiera poco respecto a ciencia y tecnología por parte del sector productivo, lo que devino en una reducida oferta en estudios de posgrado.

Esta situación en lo cotidiano de la universidad se interrumpió, con el crecimiento desbordado de la matrícula a partir de la década de los sesenta del siglo pasado, derivado de la fuertes presiones sociales por exigir que este servicio fuera realmente un derecho para cualquier joven. Esto se tradujo en el surgimiento de más instituciones, de la creación de sistemas tecnológicos de educación superior, de aparición de la educación privada, y de las primeras intensiones de seguimiento y evaluación del trabajo académico.

El crecimiento en la demanda y de la oferta de la educación superior, no fue acompañado por un soporte financiero público, lo que impacto en el nivel de servicio en todos sus aspectos, lo que motivo a establecer criterios de admisión al estudiante principalmente, aunque los profesores fueron integrados casi arbitrariamente para atender a una cada vez mayor número de aulas. Las instituciones formalmente se orientaron hacia la docencia y su administración, marginando las funciones del desarrollo de la ciencia, tecnología y difusión de la cultura.

Estas condiciones se han reproducido hasta la actualidad, aunque con la injerencia del mercado, se ha reorientado el trabajo académico hacia el aspecto productivo, considerado la prioridad de que toda la actividad académica tenga un efecto directo en lo económico; aunque en estos primeros intentos de ajuste y dado el descuido económico para el soporte de las actividades universitarias, éstas se han percibido con escasa calidad, lo que devino en establecer estándares de seguimiento y evaluación para lograr una respuesta efectiva del sistema de educación superior a los requerimientos de la globalización.

Como política pública, se crearon agencias de evaluación y acreditación, que definirán los procesos de adecuación de las actividades de la universidad a las necesidades productivas, en un entorno de alta competitividad. Esto se tradujo en un modelo de trabajo a seguir, que era impuesto por esas organizaciones con el fin de homogeneizar los procedimientos de las instituciones, y se pudiera evaluar a través de estándares, con el fin de comparación. La información para llevar a cabo la evaluación institucional se recupera de informes de pares académicos, que fungen como comités externos, esta documentación se revisa sobre criterios establecidos por las agencias, que previamente se han aceptado por las propias instituciones. El asimilar los procesos de evaluación y acreditación externa está condicionado a la obtención de recursos financieros extraordinarios, lo que supone una visión diferente de la acción y concepto de autonomía, intercambiada por supuestos de mercado, todo ello está constituyendo el llamado proceso de calidad en la educación superior.

Se puede asegurar que los procesos de seguimiento del quehacer universitario, están determinado principalmente por las continuas crisis económicas que se han presentado desde finales de la década de los setenta, lo que ha propiciado la necesidad de verificar el destino y aplicación de los recursos económicos asignados a las instituciones de educación superior, y especialmente cuando la estructura productiva está inmersa en condiciones de alta competitividad, y desde su visión es en los procesos y productos de la universidad donde se puede encontrar la fuerza para enfrentar esos retos.

Uno de los factores protagonistas de la actividad en la institución educativa es el docente, ya que en su trabajo se conjuntan las funciones de la investigación, difusión y las propias de transmisión del conocimiento. Este integrante de la comunidad como actor significativo es sujeto de evaluación y se seguimiento en su actividad cotidiana; en el proceso de evaluación del docente se debe considerar algunos señalamientos conceptuales, ya que su práctica va más allá del aula, por lo que se entiende la práctica docente de acuerdo con De Lella (1999), como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, citada en Loredó, Romero, Raúl, e Inda. (2008); es de mencionar que el docente en sus actividades cotidianas se ubica de forma simultánea en diferentes escenarios, de acuerdo a García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (2008), (recuperado de la anterior cita Loredó et al, 2008), es necesario distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada en el contexto institucional, denominada práctica educativa, entendiéndose como las actividades que lo vinculan con la administración, con sus pares en academias, son acciones determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional.

Por otro lado, existen tareas del docente que están al margen del proceso de enseñanza pero que afectan su vínculo con el alumno, al respecto Colomina, Onrubia y Rochera (2001), señalan que en la práctica educativa se debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc., (recuperado en Loredó et al, 2008), en esta misma cita es asegurado por Doyle (1986) que la práctica docente es multidimensional por los diversos acontecimientos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza por su inmediatez, los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado.

El proceso de seguimiento y evaluación de la práctica educativa del docente, implica la observación de su actividad que se establece en la enseñanza y se traslada a los espacios amplios de gestión, administración e investigación en la institución y la posibilidad de establecer puentes con la comunidad; de tal forma que el determinar criterios de evaluación resulta complejo, y en especial cuando el docente es un especialista de su disciplina y del hacer clase en esa parcela del conocimiento, todo ello, es un reto para el organismo evaluador con pretensiones de homogeneizar, estandarizar y promover comparaciones entre este sector y más aún entre diferentes instituciones.

Aun con estas problemáticas y limitaciones del proceso de evaluación, se desarrollan acciones con ese fin, para entender el desarrollo y su instrumentación es necesario realizar un recorrido fundamentado en el tiempo. Hacia fin de la década de los ochenta de acuerdo a Arias (1984) y Luna (2002) citado en Luna, y Torquemada, (2008) el proceso de evaluación se justificó por la necesidad de información sobre la calidad de la enseñanza y para retroalimentar las estrategias de formación docente.

A partir de 1990, con la implementación de los programas de compensación salarial, la evaluación de la docencia se sistematizó como parte de éstos. En la actualidad, se afirma en la cita de Luna, y Torquemada, (2008) que es factible ubicar diversas peticiones sobre el proceso de evaluación: las de los propios docentes y estudiantes para la mejora de la enseñanza; las de autoridades para la toma de decisiones, asignación de cursos, promociones y estímulos económicos; y las gubernamentales de rendición de cuentas sobre la calidad de la docencia (Luna, 2004; SEP, 2007). Si la actividad del docente se ubica en diferentes escenarios y responde a distintas funciones, es por tanto heterogénea y su enseñanza es diversa derivada de cada contexto disciplinario, entonces el tratar de evaluar su tarea cotidiana se presenta como un desafío y una dificultad para establecer indicadores y criterios confiables y que observen objetividad en los resultados. En Loredó et al (2008) se afirma que se deben considerar diferentes características del profesor universitario, en el proceso de evaluación, recuperadas de varias clasificaciones y propuestas por diferentes autores (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll y Solé, 2001; Carlos, 2005; Hativa, 2000), como son:

- Tener dominio disciplinario, esto le permite ayudar al estudiante a vincular los nuevos a los anteriores conocimientos.
- Interpretar la conducta de los estudiantes para anticipar y prevenir el ambiente de la clase.
- Identificar la individualidad y potencialidad de los estudiantes para fomentar el respeto.
- Tener dominio pedagógico para organizar la clase con diferentes estrategias didácticas.
- Vincular la disciplina con la pedagogía para organizar los contenidos, objetivos y actividades (Carlos, 2005).

El tratar de acercarse a la práctica docente para comprenderla y hacer el intento de evaluarla, es a través de la percepción del alumno, que al estar en contacto áulico con el profesor es el testigo de los sucesos de enseñanza, aunque esto solo es dar cuenta del hacer clase, desde una perspectiva particular (de cada alumno). Al respecto se maneja el supuesto, de que se alcanzarán elevados niveles de calidad si se cubren las expectativas del alumnado, lo que implica que el interés evaluativo se centra en los criterios y aportaciones subjetivas del alumnado.

El resultado de evaluar la práctica docente por sus alumnos de acuerdo a England y cols. (1996), se utiliza para: a) Obtención de información para que los estudiantes elijan sus cursos y profesores; b) mejoramiento de la docencia; y, c) evaluación de la enseñanza para la toma de decisiones sobre el personal docente, como el incremento salarial, o los incentivos o estímulos, y en de forma frecuente para su promoción o mantengan su contrato especialmente en las IES del sistema privado. (Zambrano, Meda y Lara, 2005).

El perseguir que la práctica del docente se acondicione a las expectativas del alumno, y que en el grado que se logre será el resultado de su evaluación, deja el trabajo del docente como elite de los condicionamientos de su estudiante, pero además se desvirtúa el sentido de que el alumno descubra su aprendizaje; más bien lo positivo sería, cómo esta práctica deberá contribuir al desarrollo social, cultural y científico de la sociedad. Se trata de realizar una formación que responda a una sociedad del conocimiento cada vez más compleja y dinámica. De acuerdo a este planteamiento resulta relevante la afirmación de Zabalza (2003) sobre lo que es la docencia de calidad, cuando propone aplicar a la enseñanza universitaria el mismo concepto de "zona de desarrollo próximo" que Vigotsky proponía en la educación de los niños y jóvenes, y es que "lo que la universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo que ellos no podrían adquirir por sí solos" (p. 215).

Esta consideración, recupera la importancia del alumno como proponente de su propio aprendizaje, al requerir una adecuada interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Leiva, 2011). El conocimiento que tienen tanto los profesores de sus alumnos y viceversa, proporciona el sustento necesario para reconocer como válida una evaluación de la práctica desde la perspectiva del alumno, aunque tenga una fuerte carga de subjetividad, la cual se puede reducir con el avance del proceso hacia una cultura de evaluación permanente, cuando sea parte de la actividad cotidiana, en especial si se reconoce como factor para mejorar el trabajo áulico y no de control o de coerción. Se podrían manejar algunas alternativas como finalidad del proceso de evaluación, como es dirigir los resultados de acuerdo a Zambrano, Meda y Lara, (2005) al desarrollo profesional a través de promover la reflexión sobre la práctica, al cuestionar los supuestos implícitos de ésta, lo que pueda llevar a reconocer sobre el impacto que tenga alguna acción emprendida sobre el aprendizaje, además el pensar la práctica, le permite identificar situaciones que puede enfrentar, como las características del grupo, las inquietudes de los estudiantes que en ocasiones obligan a transformar lo preparado para la clase (Loredo, Romero, Raúl, e Inda, 2008); otro fin de la evaluación será provocar la salida del individualismo profesional, promover procesos de investigación–acción tendientes a recuperar experiencias y proponer escenarios de crecimiento de la práctica.

La evaluación promovida desde el alumno en realidad no permite identificar fielmente las capacidades del docente durante su actividad de enseñanza, cuando su alumno no alcanza a percibir de forma global los procesos para aplicar los conocimientos y habilidades, lo que se refleja en las dimensiones del dominio de la temática de la atención y dedicación hacia el alumno, el fomento a la participación del alumno en clase y las relacionadas con el impulso a la formación integral del estudiante.

Ante estas limitaciones observadas en una evaluación desde la mirada del alumno, se hace necesario integrar al proceso otras observaciones, en especial la autoevaluación, la de sus pares entre otras posibilidades.

## **7.1 Resultados encontrados**

El desarrollo de este trabajo se realizó, a partir de los datos acopiados por la Secretaria de Docencia en el año 2012. El proceso metodológico para la obtención de ésta información se logró con la aplicación de una encuesta, instrumento que está compuesto por las categorías: planeación, desempeño en el aula, actividades fuera del aula y compromiso en clase.

El proceso se desarrolló en el aula con alumnos que llevaron clase con su profesor, se les pidió que contestaran y fueran objetivos en sus respuestas. En las calificaciones globales (Tabla 1) no hubo diferencias en la categoría de no satisfactorios. En la categoría satisfactorio quienes salieron con los puntajes más bajos fueron en el área de Ciencias Básicas e Ingenierías (CBI), sin embargo el 19% del total de las áreas exploradas son percibidos en éste nivel.

El 80% de los encuestados perciben a sus profesores en el nivel de muy satisfactorio, con la percepción más baja en ciencias de la salud (CS) (69%) y más alta en Ciencias Biológicas, Agropecuarias y Pesqueras (CBAP) (90%). Sólo en Ciencias de la Salud el 9% considera a sus profesores cómo excelente y menos del 1% en Ciencias Sociales y Humanidades (CSH).

**Tabla 7** Diferencias entre los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los estudiantes en las diferentes Áreas Académicas de la Universidad Autónoma de Nayarit

Área	Escala	*CBI	CS	CEA	CHS	CBAP	Global de la Universidad
No Satisfactorio	0-2	0.0	0.0	0.61	0.0	0.0	0.2
Satisfactorio	2.1-2.9	2.27	27.07	16.56	21.53	10.81	18.66
Muy Satisfactorio	3.0-3.9	72.72	68.83	82.82	77.69	89.19	79.45
Excelente	4	0.0	9.09	0.0	0.76	0.0	1.68

Fuente: Secretaría de Docencia.

\*CBI = Ciencias básicas e ingenierías, CS= Ciencias de la Salud, CEA= Ciencias Económico Administrativas, CSH= Ciencias Sociales y Humanidades, CBAP= Ciencias Biológicas, Agropecuarias y Pesqueras.

De acuerdo a los resultados de la evaluación realizada a los profesores por parte de sus alumnos, observando de forma comparativa entre las áreas se muestra que el resultado no satisfactorio está en el área de Ciencias Económico-Administrativas, y el de excelente se encuentra en las áreas de Ciencias de la Salud y Sociales y Humanidades y Ciencias de la salud. Es significativo lo que se manifiesta en el área de Ciencias de la Salud que tiene la proporción menor en muy satisfactorio y el mayor en esa respuesta se encuentra en Ciencias Biológico, Agropecuarias y Pesqueras, junto con Ciencias Económico-Administrativas, tal diferencia es aproximadamente de 20 puntos. Este resultado de la evaluación del profesor por sus alumnos nos puede asegurar un conocimiento y una certeza en la respuesta del alumno para confirmar el desempeño de su profesor, en especial cuando el vínculo profesor alumno es mayor en Ciencias de la Salud que en la otra área donde sólo la actividad se desarrolla en un horario matutino o vespertino, posiblemente la disciplina exige más permanencia del vínculo, todo ello se traduce en una identificación mayor del docente por el alumno resultando quizá una evaluación más objetiva.

## 7.2 Conclusiones

El desarrollo del proceso de evaluación de la actividad del docente por el alumno, a partir del instrumento aplicado por la Secretaría de Docencia, solo se analiza en la práctica docente, es decir, la actividad de la enseñanza realizada en el aula. Se sabe que el docente tiene funciones más allá del ámbito áulico, son acciones de gestión, administración, investigación, y todo lo que implica los compromisos con la institución, estas tareas no son valoradas en este proceso, aunque tienen efectos directos sobre el hacer clase. Esta situación parcializa una evaluación realizada desde la percepción del alumno, cuando no se está recuperando los vínculos de un trabajo académico externo al aula que impacta este quehacer. Analizando los resultados obtenidos en la evaluación se muestra que el área de Ciencias de la salud tiene respuestas extremas de excelente casi 7 puntos por encima de la media y casi 10 puntos por debajo de la media en muy satisfactorio, además de tener cubierto de forma significativa el rango de respuestas, lo que no presentan las otras áreas; esto es indicativo de un mejor conocimiento del manejo en clase de sus profesores, en especial cuando el vínculo cotidiano es casi permanente a lo largo del día entre alumno y profesor, además se percibe un mayor compromiso y objetividad con el proceso de evaluación. El proceso de evaluación de la práctica docente realizado por el alumno, puede llegar a ser objetivo en especial cuando existe consistencia de los juicios a través del tiempo y entre grupos respecto a un mismo profesor, de tal forma que el estudiante es buen juez, ya que su relación cotidiana con el profesor se presenta a lo largo de su tránsito por la universidad, y llegan a diferenciar a profesores que son buenas personas de aquellos que tienen un mejor desempeño. De acuerdo a León (1991, p. 128), citado por García-Cabrero, C., Loredó, J. y Carranza, G. (2008), la evaluación deberá tener las siguientes características:

- Los objetivos de la evaluación deben estar en estrecha relación con los planes de desarrollo institucional.

- La metodología utilizada debe ser de carácter adaptativo e integrador.
- El diseño debe ser emergente (no se debe planificar a priori sino durante el desarrollo de la evaluación).
- Los instrumentos deben ser complementarios y deberán elaborarse en el contexto en que se utilizan.
- La evaluación debe estar en manos de expertos y debe considerarse tanto la evaluación interna como la externa.

De tal forma que el proceso de evaluación practicado en nuestra institución, es un buen esfuerzo que requiere adecuaciones y complementaciones para cumpla con los objetivos determinados por León, y que apoyen al logro de las metas institucionales.

### 7.3 Referencias

Leiva, O. (2011). La participación del alumnado en la evaluación docente: reflexiones para el debate en el contexto universitario. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 4, N° 3, pp. 170- 176. Recuperado de:[http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4\\_3/REFIEDU\\_4\\_3\\_2.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol4_3/REFIEDU_4_3_2.pdf)

Loredo, E., Romero, L., y Inda, I. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista electrónica de investigación educativa*, num. 10, pp. 1-16. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S160740412008000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412008000300009&lng=es&tlng=es).

Luna, E. y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial*. Recuperado de:<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>

Rama, C. (2006). El complejo futuro de la evaluación universitaria (el desafío de pasar el paradigma de evaluar la fábrica educativa de pregrado a la educación individualizada del postgrado). *Revista Educación XXI*. Vol 9, pp. 135-148; Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/322/278>

Universidad Veracruzana. (2013). Evaluación al desempeño docente. Dirección General de Desarrollo Académico, Departamento de Estímulos a la Productividad Académica. Recuperado de:<http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/12/Instrumento-de-evaluacion-desempeno-por-Consejo-Tecnico.pdf>

Vázquez, G., Colom C. y Sarramona L. (1998). Evaluación de la Universidad. Criterios de calidad. *Revista Teoría educativa*, num. 10, pp. 55-94. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2809/2845](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2809/2845)

Zambrano, G., Meda, L. y Lara, G. (2005). Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED). *Revista de Educación y Desarrollo*. 4. Pp. 64-65. Recuperado:[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/4/004\\_Zambrano.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Zambrano.pdf)

## **Una Evaluación Integral para la Formación de los Estudiantes de Nivel Superior: competencias genéricas como parte del aprendizaje de los estudiantes**

Daniela Salas

Daniela Salas  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Introducción

El tema de la educación superior ha sido objetivo de debate en las últimas décadas; con el cambio constante que la sociedad ha tenido, la inquietud de formar profesionistas que puedan ser competitivos a nivel internacional ha sido una prioridad. Los sistemas educativos entonces tenían la obligación de responder a la demanda que surgía con las nuevas tecnologías y la diversidad en los ambientes laborales. Ya no solo se buscaba a un profesionista con los conocimientos necesarios, sino que debía tener una serie de características que le permitieran contribuir al crecimiento de su entorno. La educación por competencias surge hace casi dos décadas atrás como una potencial respuesta a esta necesidad de actualización en la formación; ya había una preocupación en organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre el tema de la educación, y se manejaba la importancia de habilidades que debían tener los individuos para poder favorecer su crecimiento y a la vez enfrentar los retos que surgían en un ambiente laboral cambiante y una sociedad cada vez más demandante (OCDE, 2001).

Si bien Perrenoud (citado en Suárez et al., 2013) ya hablaba en los setentas del término competencias como la “capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones”, realmente el modelo no había tenido un gran auge en aquel entonces. Se hablaba de este modelo como algo ideal, más no práctico ni mucho menos aplicable a la realidad inmediata. Hubo intentos de cambiar estos paradigmas educativos para permitir la transición al modelo por competencias, pero las propuestas se quedaban cortas y realmente no había una integración sobre lo que el modelo implicaba en sí. Quedaba claro que se necesitaba modernizar el sistema educativo para las habilidades específicas que se requerían en los nuevos profesionistas. El término competencias entonces se volvió una forma de describir todas esas destrezas que se buscaban impulsar en los estudiantes en formación.

Sin embargo Mulder (2007) plantea que el término “competencias” lleva muchas connotaciones, y el debate que surge ante introducirlo al sistema educativo versa en si es necesario realmente; argumentaciones sobre si solo se enfoca a conductas específicas, o conlleva a una integración de valores han sido foco de atención desde que se introduce el término en la formación superior. Después de realizar una investigación con Weigel en el 2006, Mulder expresa que uso del modelo de competencias en estudiantes universitarios depende mucho del *país* en el que se implemente.

Angulo y Redon (2011) debaten sobre la problemática del término competencia, ya que en concreto ¿Cómo saber que es y que no es una competencia? Los diferentes autores hablan del término como una acción, como una conducta o como una habilidad a poseer, pero a final de cuentas el saber algo no lo convierte en una competencia, lo que Angulo y Redon consideran una contradicción, ya que si tienes un conocimiento ¿Cómo no es una competencia? No cabe duda que el término competencia ha traído consigo una serie de cuestiones epistemológicas que los expertos han debatido a lo largo de dos décadas. El cómo se adquieren estas competencias aun es punto de discusión. Las estrategias de aprendizaje han evolucionado para responder a los modelos educativos actuales; el utilizar las estrategias adecuadas de acuerdo al contenido y las necesidades del conocimiento a impartir será determinante en el desempeño de los estudiantes (Cepeda & López, 2012). Por lo tanto, cuando se habla de competencias, se tendrá que hacer un análisis profundo sobre lo que implica la formación integral en los estudiantes; ya que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de formar los futuros recursos humanos del país, no puede solo segmentar a cuestiones disciplinares y no abarcar aspectos valóricos; aunque se diga que el estudiante adquirirá habilidades como ‘trabajar en equipo’, y ‘respetar el medio ambiente’, ¿Cómo se comprueba que realmente se está llevando a cabo ese aprendizaje? ¿Cómo se evalúa? ¿Y cuáles son los resultados que arroja esta evaluación?

Pareciera que esto es una extravagancia, sin embargo es una necesidad. Solo hay que observar el entorno, que demanda trabajo multidisciplinar en casi todas las áreas, particularmente en la salud. Se quiere modernizar, pero quizás no se tiene idea de cómo empezar; aquí se presenta un paso inicial para lograrlo.

## 8 Desarrollo

Con los cambios económicos y tecnológicos que se comenzaron a presentar, el término competencia comenzó a ser utilizado en el ámbito educativo. El proyecto CHEERS (Careerafter Higher Education: an European Research Study) hace un estudio en 1997 sobre el desempeño profesional después del egreso; después de 4 años de encuestas y análisis, se llega a un listado de competencias que demanda el mundo laboral, entre las que se encuentran la habilidad para resolver problemas y las habilidades sociales (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).

También en 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó un programa para monitorear estudiantes en la recta final de su formación profesional; este programa quería saber cómo los estudiantes habían adquirido los conocimientos y destrezas que requieren para su desempeño óptimo en la sociedad. Los resultados obtenidos permitieron desarrollar el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), que contribuye a delimitar competencias clave para los desafíos del mundo actual (DeSeCo, 2002).

Estas competencias clave tenían como característica que contribuían a la sociedad y a generar nuevos conocimientos, así como responder a las demandas de los diferentes contextos.

El informe DeSeCo define una competencia como:

“... más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica...” (DeSeCo, 2002).

Las competencias clave pues, se refiere a aquellas habilidades de responder al contexto en particular sin importar el área disciplinar en la que se desempeñe el estudiante. Desde hace tres décadas, México ha tenido una serie de reformas educativas que han cambiado los sistemas tradicionales con los que se trabajaban para poder formar estudiantes que sean parte de lo que la UNESCO señala como las nuevas generaciones, que deberán tener las competencias necesarias para mejorar la situación del país, así como fomentar el desarrollo de la innovación y la investigación; con la entrada de México a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), se tuvo que analizar las pautas en aspectos económicos, laborales y educativos, lo que comenzó dando el impulso a la educación por competencias. De ahí que las reformas educativas sigan siendo modificadas, desde cambiar los sistemas básicos obligatorios, agregando el bachillerato en el 2008, hasta la formación docente y la evaluación global a estudiantes (Ramírez & Medina, 2008).

Todas estas reformas han traído un cierto desorden en los sistemas educativos, ya que conforme se van proponiendo cambios en los programas, a la vez no existe una correcta capacitación al respecto. Torres y Vargas (2010) plantean la necesidad que tienen los sistemas y subsistemas de educación de orden para no solo trabajar contenidos como manuales de procedimientos aplicables, sino que exista un análisis epistemológico para la didáctica a emplear.

En general los nuevos modelos curriculares parecen tener un rechazo a los antiguos modelos dogmáticos donde la rigidez y la enseñanza de manera pasiva eran las características principales; se rechaza al estudiante como solo receptor de conocimientos, y busca que sea integral, donde exista flexibilidad, interdisciplinariedad, y tutorial.

Con el proyecto Tuning-América Latina, México decide participar en dicha propuesta donde la representación es por parte de la Dirección General de Educación Superior de la SEP. Asimismo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es parte del comité de Gestión. Con los acuerdos a los que se llegaron en el 2005 sobre cómo debe ser el modelo basado en competencias, se hace una reestructuración en los contenidos, lo que impactó en los escenarios educativos ya que ciertas competencias requerían contextos específicos.

Hasta la fecha, se ha polemizado sobre como incursionó el modelo de competencias en el país, ya que el profesorado tuvo que enfrentarse a nuevos términos sin un marco de referencia adecuado, y generó confusión sobre cómo debe ser el modelo, ya que era necesaria la implementación de una enseñanza acorde al modelo propuesto, y a la vez sugerir maneras de evaluación que pudieran determinar si se estaban adquiriendo las competencias como se tenía planteado (Moreno, 2010).

Es por esto que se ve como un reto el cómo se evalúan las competencias debido a su complejidad. En la evaluación se debe incluir todo lo que las componen, como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Sin embargo, Didriksson (2010) hace una crítica sobre la verdadera evaluación universitaria, que se enfoca sólo a las competencias disciplinares, y como es confuso todo el sistema de competencias al no tener una correcta adaptación a la situación real de México, solo se incorpora como fue creado en otros contextos.

Un grupo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) manifestó que se debería suspender este diseño por las deficiencias que se tienen al responder a los retos en su aplicación; no hay consistencia en cómo se lleva a cabo y para que exista ese cambio en la educación el replanteamiento debe ser sólido y sustancial (Didriksson, 2010).

Si se toma un programa educativo de cualquier programa de licenciatura, se verá que exige una cantidad de competencias que hace que se reflexione si los propios docentes las poseen. El objetivo del Modelo por Competencias no es crear un estudiante perfecto, como si se diseñara como molde, sino analizar las habilidades que cada profesionista necesita para el desempeño óptimo de tu trabajo. El Modelo por Competencias permite una formación integral en todos los aspectos importantes en el estudiante, sin embargo se debe analizar qué pasa con las competencias genéricas; en muchos casos se asume que el estudiante debe poseer por el simple hecho de estar ya en un nivel superior. Pero a diferencia de las competencias como conocimientos matemáticos, que se evalúa con un parámetro numérico aprobatorio en caso de ser óptimo y reprobatorio cuando hay una deficiencia, no se ve que se haga lo mismo con las competencias genéricas.

En algunas universidades de España, el método de evaluación de las competencias genéricas se lleva a cabo por niveles; comprendiendo pues, que todo conocimiento debe ser construido, asimilado, apropiado y llevado a la práctica para que sea permanente. En nuestro contexto, la educación quiere buscar ser integral, pero se ha quedado a un nivel diagnóstico. Es decir, al ingresar los estudiantes se les aplican instrumentos que inferirán su dominio de dichas competencias, pero no se ve como se evaluará a lo largo de su formación.

Cada programa educativo de nivel superior tiene una unidad de competencia que abarca conocimientos teóricos, prácticos y valóricos o actitudinales. Sin embargo el último no se agrega como parámetro de evaluación como el examen, el portafolio de evidencias y la práctica de laboratorio. Solo se asume que los estudiantes los poseen, y no hay un seguimiento, mucho menos después de que egresan y se insertan al ámbito laboral. Para comenzar a hacer una evaluación integral, se debe conocer cuáles son las competencias genéricas que se buscan formar en los estudiantes; el proyecto Tuning América-Latina reconoce 27 competencias genéricas:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

El proyecto Tuning-América Latina reconoce que en los sistemas educativos se ha dado prioridad a ciertas competencias genéricas (como la capacidad de abstracción, análisis y síntesis) y se han dejado de lado otras que se asume van implícitas en la formación. (Proyecto Tuning-América Latina, 2007). Como se puede observar, para evaluar estas competencias no se tienen instrumentos específicos, por lo que Tobón (2005, citado en de León, 2010) plasma que si se realizará dicha evaluación, debe ser dinámica y multidimensional, donde exista participación inclusiva de los involucrados y se de importancia tanto al proceso como a los resultados, y la retroalimentación sea cuantitativa y cualitativa.

Por lo anterior, la evaluación integral debe incluir:

- Grupos heterogéneos de estudiantes, que permitan una interacción enriquecedora y a la vez confronta a los estudiantes con nuevas situaciones a las cuales se debe adaptar.

En algunas universidades nacionales se dan clases con grupos de diferentes carreras, pero que pertenezcan a la misma área. Esto priva al estudiante de conocer las diferentes formas de construcción del conocimiento que tienen los demás alumnos matriculados, por lo que la heterogeneidad en este caso no solo alude a género y área, sino que habla de una interacción con compañeros para lograr metas en común, sin importar la carrera a la que pertenezcan.

- Evaluación de conocimientos por parte del estudiante, del docente y de los compañeros.

Esto abrirá la puerta a la actitud crítica y autocrítica, y a la vez fomenta habilidades interpersonales como el manejo del conflicto, comunicación efectiva y escucha activa.

- Estudio de casos para resolver en grupos de trabajo.

Fomentará el trabajo en equipo, ya que investigarán para llegar a un acuerdo en la resolución del problema, y a la vez se podrá abarcar situaciones éticas.

- Proyectos integrales.

Si los estudiantes participan en proyectos para la mejora de su universidad, de su comunidad o de su país, a la vez que se hará un trabajo de colaboración se verá el compromiso a la calidad y a la formación. Son pocos los proyectos en los que participan estudiantes de distintas áreas.

- Respeto a su espacio y al medio ambiente.

Causa polémica el poner este punto como parámetro de evaluación, ya que se considera algo subjetivo; sin embargo el evaluar si el estudiante no tira basura y mantiene su espacio limpio, a la vez que respeta las reglas y normas de la institución creará hábitos que serán perdurables. Lamentablemente esta competencia genérica es la menos apreciada; basta con ver a nuestro alrededor para notarlo. Las competencias genéricas deben tomar la misma relevancia que las disciplinares, ya que se está formando a los futuros recursos humanos que llevarán al país a la sociedad del Conocimiento.

## 8.1 Conclusiones

Es claro que el entorno cada día será más demandante; con las nuevas tecnologías y descubrimientos se necesitarán profesionistas que puedan responder a las exigencias de la sociedad. Entonces es natural que las instituciones a cargo de formar esos recursos humanos se preocupen con la situación que se presenta en los ámbitos educativos. No hay que pintar un panorama rosa; se sabe que las escuelas de nivel superior (y de cualquier otro nivel, realmente) en ocasiones tiene que someterse a situaciones económico-políticas que puede influir en las aspiraciones para la evolución de la educación. Pero sin propuestas de cambio, y si no se empieza por lo menos con pequeños escalones, regresaremos a la pasividad de la cual la educación está buscando liberarse.

El Modelo por Competencias surge como una alternativa de formación integral para poder estar a un nivel mundialmente competitivo. La calidad de la formación va relacionada con las competencias adquiridas, y eso abrirá puertas en los espacios laborales. Entonces no se debe priorizar las competencias, ya que todas son importantes para que el estudiante sea emprendedor, propositivo y creativo. No se trata de un 'checklist', sino que se busca enriquecer la formación y llegar a la transición.

Este trabajo muestra una pequeña propuesta para empezar a considerar a las competencias genéricas como parte de la evaluación a nivel superior; queda claro que debe ser integral, pero en ocasiones se olvida que se esta forma a un ser humano con necesidades de crecimiento y autodesarrollo, y solo se satura de conocimientos teóricos, que en una perspectiva personal, tiende a robotizar a los estudiantes. Eso sin mencionar que se hace un ambiente hostil y competitivo que no fomenta las competencias genéricas.

Hay que ver la realidad; los estudiantes están más preocupados por un número, que por lo que está adquiriendo. Su compromiso con la sociedad queda a un nivel superficial, sin que se vea sus valores, su respeto al medio ambiente y la ética en su desempeño y acciones. Y no es toda responsabilidad del estudiante. Como docentes, se nos ha dado la tarea de formar, y eso no solo es en conocimientos. ¿Cuántas competencias genéricas poseemos nosotros, los docentes? ¿Estamos considerando una evaluación integral? Plasmado aquí, no se ve tan difícil; sin embargo romper paradigmas es algo que no es muy bien recibido. Para una evaluación integral, se debe estar abierto al cambio y no priorizar contenidos sobre otras habilidades que se asume el estudiante ya posee. Toda competencia es relevante, y es nuestra responsabilidad dar el seguimiento para ver si se está logrando la adquisición de la misma ¿por qué no se ha hecho entonces?

## 8.2 Referencias

Álvarez, S., Pérez, A. & Suárez, L. (2008). Hacia un Enfoque de la Educación en Competencias. 13-29. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/2576/01720082000075.pdf?sequence=1>

Angulo, F.&Redon, S. (2011). Competencias y Contenidos: cada uno es su sitio en la Formación Docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 281-299. Recuperado de [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200017&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200017&script=sci_arttext)

Cepeda, M. & López, M. (2012). Evaluación de Estrategias de Aprendizaje y Habilidad Verbal en una muestra de Estudiantes Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 117-135. Recuperado de:<http://www.cneip.org/documentos/8.pdf>

De León, D. (2010). Evaluación integral de Competencias en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Una aproximación a la evaluación del aprendizaje en UDGVirtual. *Universidad de Guadalajara*, 56-89. Recuperado de:[http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/De-Leon\\_-Evaluacion-integral-de-competencias-en-ambientes-virtuales.pdf](http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/De-Leon_-Evaluacion-integral-de-competencias-en-ambientes-virtuales.pdf)

Didriksson, A. (2010). Sobre las (in)competencias en la educación. *Dialéctica*, 33(42), 77-90. Recuperado de [http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42\\_competencias\\_educacion.pdf](http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf)

Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de:[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)

Moreno, T. (2010). El Currículo por Competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 34(154), 77-90. Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004>

Mulder, M. (2007). Competencia: la Esencia y la Utilización del Concepto en la Formación Profesional Inicial y Permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40(1), 5-24. Recuperado de: [http://www.oei.es/etp/competencia\\_esencia\\_utilizacion\\_concepto\\_formacion\\_inicial\\_permanente.pdf](http://www.oei.es/etp/competencia_esencia_utilizacion_concepto_formacion_inicial_permanente.pdf)

Mulder, M., Weigel, T. & Collings, K. (2008). El Concepto de Competencia en el Desarrollo de la Educación y Formación Profesional en algunos Estados miembros de la UE: Un Análisis Crítico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-23. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2001). Definición y Selección de Competencias: Fundaciones Teóricas y Conceptuales. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>

Proyecto de Definición y Selección de Competencias. (2002). Informe SeDeCo: la definición y Selección de Competencias Clave. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Proyecto Tuning–América Latina. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la educación superior en América Latina. Recuperado de: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5)

Ramírez, L & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica: Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 97-114. Recuperado de: [http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39072008\\_EDU\\_BASADA\\_COMPETENCIAS\\_PROYECTO\\_TUNING.pdf](http://concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (2008). Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior. Recuperado de: [http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d\\_med\\_superior\\_base/competenciasgenericas.pdf](http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d_med_superior_base/competenciasgenericas.pdf)

Suárez, J., Godue, C., García, J.F., Magaña, L., Rabionet, S., Concha J., Vázquez, M., Darío, R., Mujica, O., Cabezas, C., Liendo, L. & Castellanos, J. (2013). Competencias esenciales en salud pública: un marco regional para las Américas. *Revista Panaman Salud Pública*, 34(1), 47-53. Recuperado de: <http://www.paho.org/journal/index.php>

Torres, J. & Vargas, G. (2010). *Educación por Competencias, ¿Lo idóneo?* México, D.F.: Editorial Torres Asociados.

Tuning Project. (2001-2002). TuningEducationalStructures in Europe. Recuperado de: <http://www.unideusto.org/tuningeu>

UNESCO. (1993). Jan Amos Comenius (1592-1670). *Prospects*, 23(2), 173-196. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniuse.PDF>

UNESCO. (2009-2014). Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/>

UNESCO. (2014). Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la Calidad para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

## **La Experiencia del Diplomado Virtual “Flexibilidad en Educación Superior” como estrategia de formación docente**

Beatriz Gómez & Luz Nieto

B. Gómez & L. Nieto  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Introducción

La formación de los docentes es un aspecto primordial para lograr los objetivos de formación con los estudiantes. En la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) se realizan diversas estrategias de formación, una de ellas es la de ofrecer programas con temas de interés ya sean presenciales, virtuales o semipresenciales. La visión de la UASLP hacia el trabajo docente está basada en el principio de confianza y reconocimiento académico, entre otras cosas gracias a los perfiles de contratación que se han ido mejorando a través de los tiempos, para lo que se solicita personal preparado, con experiencia, con visión analítica y crítica, atributos de liderazgo, compromiso y responsabilidad, entre otros. Por ello, se evita caer en la contradicción frecuente de algunas entidades al concebir a los profesores como simples ejecutantes técnicos sin referencia crítica (Camboni, 2008). En este sentido, los programas de formación docente no pueden estar dirigidos a crear “recetas” o “formatos” para que se “repliquen” o “ejecuten” *per se*. Por el contrario, los programas de formación docente pretenden aportar elementos para apoyar el desarrollo de capacidades de análisis crítico y pensamiento complejo, al relacionar todos los aspectos que intervienen en una situación o problema para generar propuestas innovadoras que ayuden a mejorar la práctica docente a través de la reflexión colegiada y que se traduzca en beneficios para la formación de los estudiantes.

Esta participación aborda el análisis de la formación docente en el diplomado virtual “Flexibilidad en Educación Superior”. Diplomado que se llevó a cabo desde principios de 2009 y que basa su estrategia pedagógica en lo anterior, además de la construcción de comunidades virtuales basadas en el trabajo colaborativo, en el desarrollo de perspectivas comparativas y en la participación y reflexión crítica, todo ello mediado por las tecnologías de información y comunicación (TIC) que permiten la interacción asíncrona (no simultánea) y a distancia” (Nieto et al, 2009). Estructuramos este trabajo en dos apartados, además de esta introducción y las conclusiones: 1. Antecedentes y organización del diplomado y, 2. Resultados del diplomado y sus implicaciones en la formación docente.

## 9 Antecedentes y organización del diplomado

En julio de 2003, al detectar la necesidad de abrir el tema de la flexibilidad en las Instituciones de Educación Superior (IES), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, ofreció la primera versión del diplomado semipresencial “Flexibilidad Curricular en Educación Superior”, el cual que fue renovado posteriormente y a partir de la segunda edición se convirtió en el diplomado virtual “Flexibilidad en Educación Superior”(http://flexibilidad.uaslp.mx) desde marzo de 2009.

A partir de la segunda edición del diplomado se realizó una convocatoria abierta a profesores, investigadores y académicos de instituciones de educación superior (IES), principalmente de América Latina, interesados en abordar el tema de la flexibilidad en educación superior (curricular, pedagógica, académica, en la gestión) a través de una estrategia de formación en ambientes virtuales, con lo que se extendió la zona de influencia y cobertura para la formación de profesores en esta temática. Se ofreció bajo dos modalidades: una orientada hacia la investigación (modalidad A) y la otra hacia la intervención (modalidad B). El denominador común de ambas modalidades fue la reflexión crítica y el trabajo con base en comunidades de aprendizaje (UASLP, 2009, p. 2).

Los objetivos del diplomado, se encaminaron a:

- Abrir espacios de reflexión y generación de propuestas y estudios comparativos sobre los aspectos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos de la flexibilidad curricular, pedagógica, académica y en la gestión, para las instituciones de educación superior (IES) en América Latina.

- Contribuir al desarrollo de habilidades analíticas, críticas y de construcción de propuestas sobre la flexibilidad en educación superior, en quienes están trabajando en el campo de la reflexión y la investigación, produciendo propuestas conceptuales y teóricas.
- Favorecer el desarrollo de la competencia académico-administrativa de quienes están a cargo de programas de licenciatura y posgrado, y que a su vez están enfrentando el desafío de generar innovaciones curriculares en el marco de las políticas institucionales, nacionales e internacionales, orientadas fundamentalmente hacia la flexibilización de la educación superior.

En su segunda y tercera edición, el diplomado tuvo una duración de 208 horas. Para realizar el diplomado se pidió a los participantes dedicar aproximadamente 8 horas a la semana en los horarios de su elección, siempre y cuando cumplieran en tiempo y forma con el cronograma de actividades planeado para cada módulo.

La estructura del diplomado fue la siguiente:

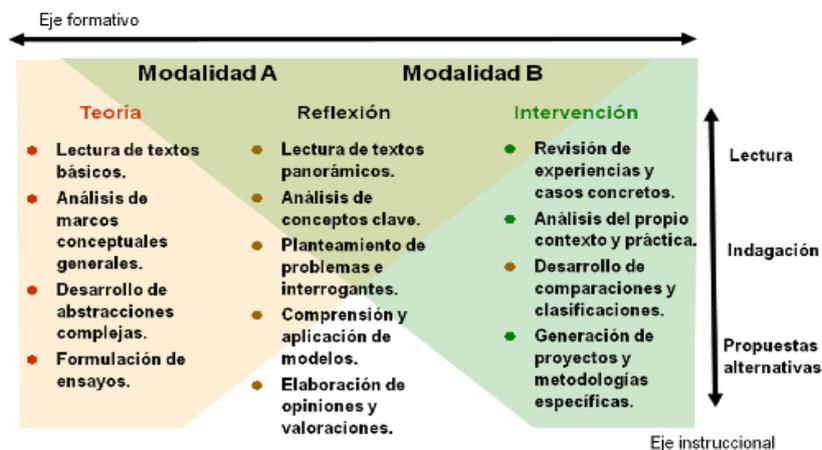
- Un módulo introductorio: Con el fin de que el participante se familiarizara tanto con la plataforma virtual como con el nivel de exigencia del diplomado, el compromiso que asumiría el participante y tiempo requerido para cursar el diplomado.
- 12 módulos sustantivos, de los cuales se debían cursar por lo menos 8 (cuatro módulos obligatorios para todos los participantes, dos obligatorios por área y dos optativos también por área) para cubrir las 208 horas.

Entre las secciones que contempló el diplomado para la interacción entre tutores, moderadores y participantes en cada módulo, se dispuso de los siguientes enlaces:

1. Biblioteca: Espacio de la plataforma en donde se colocaron: lecturas obligatorias, complementarias y recomendadas sobre el tema a tratar, guías de trabajo, formatos, pautas de evaluación y en general todos los documentos de utilidad para los participantes.
2. Pendientes: Espacio por el que se enviaron mensajes cortos y personalizados de los tutores a los participantes.
3. Dudas: Sección en donde los participantes plantearon todas las preguntas o comentarios que les surgieron, fueran académicas o técnicas, y el compromiso se planteó para que se respondiera a más tardar 24 horas después de que se colocó la duda.
4. Evaluación: Espacio en donde se calificó y dio realimentación a los participantes de cada una de las actividades realizadas.
5. Cronograma: En donde se señalaron las fechas en que vencía cada actividad.
6. Mensajes: Parte central de la pantalla principal de cada módulo en donde se colocaron anuncios generales de la coordinación para orientar e informar a los participantes.

Las actividades en cada modalidad se encaminaron principalmente a lo siguiente:

Figura 9



El diseño instruccional que considera el enfoque y las actividades encaminadas al cumplimiento de los objetivos coadyuvaron al éxito de la estrategia de formación docente, por ello se diseñaron diversas actividades individuales y colectivas en cada módulo, en las cuáles reflexionaron sobre su propia práctica y contexto institucional, apoyados con preguntas detonadoras y lecturas, para generar sus propuestas. La evaluación fue también muy importante para poder cumplir los objetivos de formación en el programa. La evaluación se dio en dos ejes importantes. Uno en relación a la evaluación de los resultados de los participantes y el otro para la evaluación del mismo diplomado. La evaluación de resultados de aprendizaje de los participantes se realizó con base en lo que llamamos “pautas de evaluación” que integra 7 criterios de evaluación (Ritmo y continuidad, Dinamismo, Argumentación, Concentración y relevancia, Pertinencia, Cooperación, apertura y cortesía y Responsabilidad) que es un documento oficial en donde se señalan tanto requisitos como criterios de evaluación que se explican detalladamente, éstas se distribuyeron entre los participantes desde el inicio del diplomado y se mantuvieron disponibles en la Biblioteca de todos los módulos. Para evaluar cada una de las actividades, al inicio de cada módulo, se designó a un tutor encargado de calificar y realimentar en lo referente a lo académico a cada participante en cada una de sus actividades; también lo orientó en relación a aspectos técnicos y de forma y llevó un seguimiento sobre el desempeño de cada uno de sus participantes animándolo cuando se consideró necesario y propuso opciones para que avanzara conforme a lo previsto en sus actividades. Además se contó con el apoyo de un moderador para las actividades colectivas, quien guio las discusiones en aspectos de profundización y análisis crítico de los participantes. La tutoría y acompañamiento tan cercanos fueron de los elementos más reconocidos por los participantes y que consideran han ayudado para su formación. En general, el equipo coordinador tiene la responsabilidad de motivar a los participantes a la reflexión profunda y el análisis crítico.

El otro eje de la evaluación consistió en la evaluación del diplomado, es decir revisar desde la estructura del diplomado, los resultados de aprendizaje, el cumplimiento de los objetivos planteados, el diseño de las actividades y su realización, entre otros, que permitieran tener un amplio panorama para posteriormente diseñar una propuesta que enriquezca las siguientes ediciones del diplomado. La evaluación se realizó en cada módulo entre coordinadores y tutores, mediante el análisis y la reflexión de las actividades y los conflictos a los que se enfrentaron los profesores. Al final de cada edición se aplicó un instrumento a los participantes para conocer su percepción sobre los diferentes elementos del diplomado y se analizó el desarrollo o avances en las actividades del primer al último módulo. En la evaluación de la segunda y tercera edición en términos generales y según la realimentación que se recibió de los participantes, se percibe una satisfacción sobre la calidad del Diplomado y la tutoría. Es decir, entre las principales fortalezas detectadas en el Diplomado se encuentran:

- La temática en sí, pues es de los pocos programas que toman como objeto de estudio la flexibilidad en la educación superior. La selección del material de lectura, que incluye una diversidad de materiales críticos y analíticos sobre el principio de flexibilidad, a los cuales se agrega otro conjunto de documentos internos producidos en el desarrollo del diplomado.
- La profundidad y solidez epistémica con la cual se tratan los temas del diplomado.
- El acompañamiento, que si bien se puede mejorar apoyó al participante en su trayectoria por el diplomado.

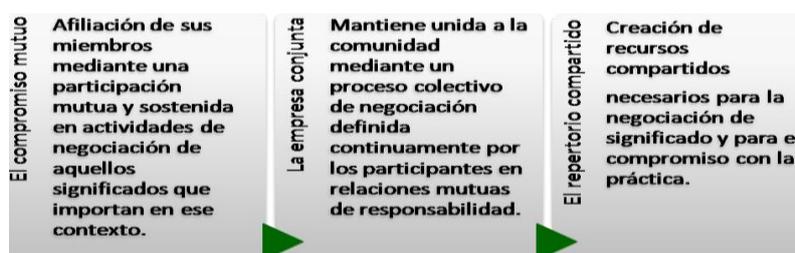
En la segunda y tercera edición del diplomado se inscribieron 45 participantes en el módulo introductorio, aunque un participante no inició el diplomado. Los participantes inscritos pertenecen de 15 estados de la República Mexicana, y de 2 países más (Cabe destacar que 2 participantes no especificaron su lugar de residencia). Los participantes, en su mayoría están (o estuvieron) adscritos a universidades públicas, y otras instituciones de educación superior.

### **9.1 Análisis de los resultados en la formación docente**

En el análisis de los resultados para la formación docente, en relación al cumplimiento de los objetivos específicos que el diplomado se propuso, y mediante un análisis comparativo de trabajos presentados por los participantes al inicio, en el transcurso del programa y hasta el producto final, se identificó que en mayor medida los participantes que concluyeron lograron abrir espacios de profunda reflexión y mayor comprensión sobre el tema de la flexibilidad sus orígenes, tipos, ventajas y desafíos para la educación superior, pues en sus actividades hicieron una reflexión cada vez más profunda a partir de su propia práctica, relacionándola con las lecturas y experiencias de los demás participantes y a partir de lo cual se generaron propuestas desde un discurso crítico y alternativo que al mismo tiempo contribuyó al desarrollo de la competencia académico administrativa de los participantes. Entonces, hay evidencia de que los objetivos que propuso el diplomado se cumplieron en los participantes que concluyeron. Sin embargo, esta no fue tarea fácil ni un logro de todos los inscritos, ya que algunas de las causas para que varios de los participantes no concluyeran el diplomado fueron: la falta de comprensión conceptual de la temática abordada; el incumplimiento de las lecturas y actividades solicitadas; además de que las expectativas de algunos profesores era encontrar solo técnicas o metodologías que pudieran aplicar o ejecutar sin asumir un rol reflexivo, crítico, informado, participativo y contextualizado para toma de decisiones, pues esto requiere mayor tiempo y esfuerzo, pero que se consideran elementos necesarios para apoyar al mismo tiempo la formación de un pensamiento de análisis crítico para sus estudiantes. Los profesores con esta visión fueron principalmente los que abandonaron en el módulo introductorio. Al respecto se puede citar a Hernández (2000) quien cita a Davini (1997) al afirmar que "...el estudiante de magisterio que fortalece su preparación en métodos de enseñanza podrá alcanzar más rápidos resultados en la clase, mientras que el que fuese enseñado a pensar sobre la práctica sería el mejor maestro a largo plazo" (pág. 119). Es decir, entre los principios pedagógicos para la formación docente del diplomado se considera que cada situación tiene sus propias características, problemáticas y soluciones, dado que la actividad docente se desenvuelve en un contexto social complejo determinado por particularidades culturales, sociales, políticas, económicas, entre otras y por ello, las estrategias que pueden servir a unos, pueden ser un fracaso para otros si se aplican sin análisis y reflexión. Sin embargo, también es de reconocerse por lo menos dos aspectos importantes con la actividad docente en educación superior, la primera tiene que ver con la cantidad de demandas y trabajo que se exige en esta labor y por el otro, el hecho de que la mayoría no cuenta con preparación y antecedentes suficientes en materia educativa, sino sólo experiencia y dominio de su campo de conocimiento, para lo que también se pide y se requiere actualización continua. Estos dos aspectos son constantes entre los docentes y afectaron el cumplimiento de las actividades del diplomado.

Por otro lado, uno de los beneficios en las diferentes ediciones fue la riqueza que se obtuvo al compartir y conocer diferentes experiencias entre “pares” de diversas entidades y nacionalidades. Lo que casi intuitivamente generó una comparativa entre las situaciones de otros con la propia y un sinnúmero de ideas para diseñar propuestas de acuerdo al contexto de cada participante. Esto se observa en los diferentes espacios del diplomado y las actividades realizadas, pero principalmente en las secciones de dudas y cafetería donde los participantes lo hacen explícito. Para que esto se generara fue necesario ir consolidando cada vez más la comunidad de aprendizaje mediante la interacción constante y la pertinencia de las participaciones en el tiempo. Para formar y consolidar la comunidad de aprendizaje, también es indispensable que los docentes se conciben no solo como estudiantes o participantes en formación sino como colaboradores en la construcción del proceso de aprendizaje de todos los demás participantes, para lo que se insistió en que no dejaran de lado su rol docente y se posicionarán únicamente como estudiantes, aspecto que se da con mucha frecuencia, por lo que el compartir y aportar comentarios de enriquecimiento a los demás fue una actividad constante que dejó aprendizajes para todos. Esto se ve reflejado principalmente en los foros de discusión (actividades colectivas) diseñados para este fin. Además, se esperó que los aportes que se realizaran estuvieran encaminados a enriquecer y apoyar a sus pares, sin embargo, esto es de los principales retos que se logran solo con el paso de los módulos y el tiempo, la realimentación e insistencia. En el diplomado se puede observar que al inicio las participaciones fueron por demás condescendientes y casi ninguna tenía aportes sustanciales para la reflexión o trabajo de los demás. Sin embargo, con la guía e insistencias de tutores y coordinadores, este aspecto se fue perfeccionando y en los módulos finales se visualiza un importante avance. Trabajar y tratar de construir comunidades de aprendizaje es un gran desafío, pero trabajar de manera colaborativa se considera una actividad de suma importancia para la tarea del docente para lograr resultados en la formación de los estudiantes. Por lo que no basta con agrupar a los estudiantes en torno a Internet para que se logre un aprendizaje significativo (Suárez, 2010) y una comunidad de aprendizaje, sino que en el proceso interviene la organización, planeación y diseño instruccional del equipo coordinador, al buscar construir espacios privilegiados de aprendizaje que ofrecen la posibilidad y el desafío de compartir miradas diferentes acerca de problemáticas comunes (Gairín, 2006). Las características que sirven de fuente de coherencia a una comunidad de aprendizaje son Según Wegner (citado en Garrido 2003), son:

**Figura 9.1**



Entonces, para lograr la construcción de la comunidad virtual de aprendizaje del diplomado virtual “Flexibilidad en Educación Superior” los participantes debieron desarrollar paulatinamente, en el transcurso de los módulos del diplomado, nuevas habilidades de intercambio de información, experiencias, puntos de vista, conocimientos, etcétera, a través de una comunicación escrita clara y efectiva. Al respecto, señala Gairin (2006, p. 14) “La dinámica de las Comunidades Virtuales se produce en forma de una espiral acumulativa creciente (Hagel y Armstrong, 1997, p. 49-53). Es decir, se parte de un contenido interesante, que es el que atrae a los diferentes miembros a la comunidad”. En la evaluación se identificó también que el módulo optativo que más eligieron los docentes fue el 8 relacionado con la “Flexibilidad pedagógica”, temática que ayuda a los profesores a reflexionar sobre las relaciones entre ellos y sus estudiantes, a identificar diferentes formas de conducir o de crear ambientes para el aprendizaje de sus estudiantes.

A manera de ejemplo, la actividad final de este módulo pidió hacer un diagnóstico de esta temática en su institución, así como propuestas para mejorar aspectos concretos, lo que ayudó también a que los profesores investigaran, conocieran y se involucraran en las políticas públicas y vida institucional, para seguir con la lógica del trabajo contextualizado y colegiado y no de forma solitaria. Otros de los resultados obtenidos en la evaluación del diplomado y que presenta un reto a mejorar en próximas ediciones, fue que algunos docentes percibieron una intensa actividad que les costó más trabajo y tiempo del que se tenía previsto, lo que provocó una constante solicitud para ampliar el tiempo de entrega. Cabe señalar también que entre las opiniones y dudas manifestadas en los espacios de la plataforma se encuentran aquellas que expresan la inquietud de establecer un diálogo y un contacto presencial que permita un acercamiento entre los participantes en un entorno de compañerismo y confianza, además de que algunos tardaron en entender la operación y el funcionamiento del sitio web de trabajo.

## 9.2 Conclusiones

Como se puede observar en los resultados del análisis de la formación docente del diplomado, seguir las estrategias pedagógicas que se plantea lleva más tiempo y un amplio esfuerzo de todos los participantes, además de que requiere del empoderamiento de los profesores y muchas veces de un cambio de cultura y visión para considerarse a sí mismo como partícipe de la toma de decisiones para la formación de sus estudiantes en un programa educativo y no solo en su materia dentro del aula. Requiere también de comprender la necesidad de trabajar en equipo para lograr las metas de formación de sus estudiantes, lo que implica compartir de manera muy generosa ideas y propuestas, así como recibir puntos de vista que pueden no coincidir con el personal a fin de reflexionar y aprender sobre su propia práctica, concibiendo su formación como la define Cheaybar y Kuri (1999), citado por González y Cuéllar (s/f): “como el proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos para lograr la profesionalización de la docencia” y que requiere de reflexión, evaluación y aprendizaje que provoque el crecimiento y actualización de su práctica. Se concluye además que la temática de la flexibilidad en educación superior sigue siendo pertinente y necesaria, por lo que en un futuro próximo se volverá a convocar al diplomado tomando en cuenta la problemática identificada en las ediciones anteriores y con una propuesta que ayude en mayor medida a la culminación de los inscritos. Por ejemplo, para la próxima edición se propone la incorporación del enfoque de competencias; se pretende que sea semipresencial, con una semana de introducción e integración de manera presencial y el resto del diplomado continuará en línea, por lo que se ofrecerá como diplomado semipresencial “Flexibilidad y competencias en educación superior”, organizado en unidades, módulos y temas y mediante un proyecto que se vaya enriqueciendo en cada módulo. Se pretende incorporar también seminarios virtuales; videoconferencia; sesiones virtuales tipo seminario, donde los participantes tendrán una sesión interactiva y sincrónica entre ellos y el especialista que dictó la videoconferencia; foros Web, en donde se propone también invitar a expertos y coordinadores a participar; considerar diferentes modalidades de acreditación:

Para acreditar un curso tendrían que aprobar por lo menos 4 módulos (de 8 horas) para alcanzar las 30 horas que se piden como mínimo en la UASLP, con lo que se les reconocerían 32 horas, pero podrán cursar otros módulos y se les acredita el curso con las horas que correspondan según lo que hayan llevado. Si desean acreditar el diplomado, entonces deberán cursar y acreditar todo su contenido. Así mismo se plantea generar estrategias para que los participantes de ediciones anteriores puedan concluir el diplomado en esta edición. Debido a que la duración del módulo se reduce, se prevé puedan cursar dos cursos en lugar de uno para concluir el diplomado.

### 9.3 Estructura y contenidos de la cuarta edición

El siguiente cuadro resume las actividades, modalidades y horas de trabajo propuestas para aprobar el Diplomado en la siguiente edición:

**Tabla 9**

Componente	Actividad	Descripción	Horas
Capacitación: Módulos en ambientes virtuales	Seminario presencial	Una semana presencial intensiva para introducir al tema de la flexibilidad y las competencias, así como con los elementos clave de globalización y formación en ES	35
	Módulo introductorio obligatorio	Trabajo individual en ambientes virtuales.	8 h
	12 Módulos específicos (8 hrs c/u)	Trabajo individual en ambientes virtuales.	96h
Comunidad virtual: Seminarios	3 Seminarios virtuales	Sesiones virtuales con grabaciones y apoyo de expertos invitados	26h
	3 Foros web.	Trabajo en equipo en ambientes virtuales.	30h
Producción: Proyecto	Desarrollo gradual del proyecto con asesoría personalizada.	Trabajo personal de proyecto de flexibilización en ES con base en competencias	40h
Total			235

### 9.4 Referencias

Comboni, S.S., y Juárez, N.J.M. (2008). Competencias laborales y formación docente. Año 3, Núm. 39. CONCYTEG.

Beck, U. (1998) ¿Qué es la globalización?, Madrid: Editorial Paidós.

Díaz, V.M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. Serie Calidad de la educación No. 2. Ministerio de Educación Nacional. GairínSallán, Joaquín (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. Revista Educar 37, 2006 41-64. Barcelona. 24 p. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1361>.

Garrido, A. (2003) El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. Trabajos de doctorado, Programa de doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Barcelona: Universidad Abierta de Cataluña, 36 p. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>. (Faltó fecha de revisión)

Hernández, R.A.C. (2000). Estrategias innovadoras para la formación docente. Conferencia presentada dentro del Proyecto de “Apoyo al Mejoramiento de la formación Inicial de Docentes de Educación Primaria o Básica en Centroamérica”, San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.oei.es/de/ac.htm>

Nieto, C.L.M., Díaz, V.M., y Jiménez, T.N.D. (2009). Convocatoria al Diplomado virtual “Flexibilidad en Educación Superior”. Documento interno de trabajo impartido por la UASLP. Recuperado de: <http://flexibilidad.uaslp.mx/default.aspx>

Nieto, C.L.M., Díaz, V.M., Jiménez, T.N.D. y Carrillo, S.F.M. (2009). Guía de trabajo-Módulo Introductorio. UASLP. Documento Interno de trabajo.

Nieto C.L.M., Buendía, O.M. y Gómez, O.B.L. (2009). Pautas de evaluación. Documento interno de trabajo de la UASLP.

## **La Producción de un Soporte Audiovisual como herramienta para fortalecer la Identidad Universitaria**

Pablo Medina & Verónica Llamas

P. Medina & V. Llamas  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Introducción

Esta investigación recoge las opiniones de los principales actores universitarios, construyendo un acervo de la Universidad Autónoma de Nayarit, que muestra parte de su historia y de los valores que la fundamentan, redescubriendo las acciones y tomas de decisiones que la construyeron. A través de una investigación documental, con una metodología cualitativa, se logra como producto el diseño de un video histórico, que gracias al diálogo vivo, permite fortalecer la identidad universitaria. El estado de Nayarit, en comparación con los demás estados que integran el pacto federal conocido como Estados Unidos Mexicanos, es una entidad federativa relativamente joven. Al finalizar el conflicto armado que vivió nuestra nación en la primera década del siglo pasado el antiguo territorio de Tepic desaparece y da lugar al nuevo estado de Nayarit reconocido con la promulgación de nuestra carta magna en el mes de febrero de 1917. Es en ese momento en que las nuevas autoridades estatales se dan a la titánica tarea de crear condiciones para la planeación e instalar una institución que impartiera la educación superior civil, ya que la educación que se impartía con ese carácter era proporcionada por la iglesia. Los primeros años fueron difíciles para los responsables de dirigir los destinos del nuevo estado, los conflictos internos que desde el primer momento se generaron en la nueva clase política estatal vino a posponer los arranques de esta tarea y fue hasta el día 5 de septiembre de 1925, siendo gobernador sustituto interino del estado el Sr. Ricardo Velarde mediante el decreto 418, que crea la “Ley Constitutiva de la Escuela Preparatoria del Estado de Nayarit”. Al día siguiente nuevamente el gobernador Ricardo Velarde mediante el decreto 419 crea la “Ley Constitutiva de la Escuela de Jurisprudencia de Nayarit”. Con esos actos legislativos a principio del siglo pasado fueron los primeros pasos para la consolidación de la educación superior en nuestro estado que se estreno con grandes conflictos internos. Posteriormente la creación de estos espacios continuo con interrupciones y grandes aciertos, como la creación de del Instituto del Estado por el Gobernador Luis Castillo Ledón en 1930, sin olvidar la creación de la Universidad de Nayarit por el Dr. Julián Gascón Mercado en 1969 que vino a marcar un antes y un después en la historia de nuestro estado. Asimismo, en 1975 siendo Gobernador del Estado Roberto Gómez Reyesse le dio el otorgamiento de la autonomía a la universidad. Un factor detonante que contribuyó a la fundación de la Universidad de Nayarit, según declaraciones por parte del Dr. Julián Gascón Mercado, fue sin duda la experiencia vivida como muchos estudiante de escasos recursos, que tenían que emigrar de su estado buscando espacios en las instituciones de educación superior de otros estados en donde existía esta oferta educativa, ya que en nuestro estado solamente se ofertaba el nivel medio superior. Desde su fundación hasta la obtención de su autonomía, que es un periodo de seis años fueron cinco los rectores que estuvieron al frente de esta noble institución, esto habla que era una responsabilidad muy polémica dada las circunstancias políticas que se vivían en ese momento a nivel nacional y local.

## 10 Desarrollo

En el periodo rectoral del Lic. Francisco Javier Castellón Fonseca 1998-2004 se trazo una política diferente en la administración y obtención de los recursos financieros así como la implementación de acciones que vinieron a revolucionar las políticas anteriores a su administración, su principal objetivo de entrada era de recuperar la imagen de la principal institución de educación pública de educación superior del estado y de reconstruir y elevar la credibilidad de esta institución en la población. Teniendo en cuenta que los recursos financieros de la universidad en ese momento eran insuficientes, y que gran parte de ellos se destinaba al pago de nómina, aunado a que las políticas del gobierno federal sobre la obtención de fondos para las instituciones de educación superior fueronelevando su grado de exigencia, se requirió hacer y recurrir nuevas estrategias. En una acción nunca antes vista en la historia de la educación superior en el estado de Nayarit, la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) comenzó a planear la realización de un encuentro en donde la sociedad se enterarasobre lo qué pasaba en la UAN.

Por primera vez la UAN abre y da a conocer el estado que guarda sus finanzas cuales son sus gastos, como está conformado su estructura académica, como se gesta la adquisición de recursos, cual es su estado en el área de la investigación, este gran acontecimiento concluyo con una nueva legislación universitaria; a esta etapa le llamo “La Reforma Universitaria”. En el marco de esta Reforma se realizaron los estudios de pertinencia necesarios para poder ofertar nuevas opciones de educación superior, de la cual surgieron los programas académicos de Comunicación y Medios, Ciencia Política, Filosofía y Desarrollo Cultural. Tomando en cuenta las investigaciones exhaustivas de líneas curriculares y pedagógicas que establecen las condiciones para el éxito escolar necesarias para el avance en el mundo moderno, se organizó en la UAN el nuevo modelo académico. Con la puesta en marcha de la reforma académica en el año del 2002 surge el Tronco Básico Universitario, el cual da vida a la unidad de aprendizaje de Identidad Universitaria. Dentro de sus competencias está el de valorar el desarrollo cognoscitivo del ser humano a partir de la constatación de las posturas clásicas y contemporáneas con una perspectiva crítica. Comprender la universidad, en el panorama socio histórico actual un espacio para relacionar sistemáticamente sociedad, identidad y responsabilidad social. El cuál dentro de sus saberes prácticos es el de tener un sentido de pertenencia universitaria y, por otra parte, dentro de sus saberes teóricos, el de saber los elementos que dieron vida a la Universidad de Nayarit y posteriormente la adquisición de la autonomía. Poco a poco aún con el esfuerzo y talento de profesores que impartían e imparten ésta unidad de aprendizaje se comenzaron a presentar una serie de problemas con la obtención de material de apoyo para poder ellos, proporcionarles a sus alumnos. Los responsables de la unidad de aprendizaje de “Identidad Universitaria”, comenzaron a visualizar que para el cumplimiento de los contenidos de ésta unidad de aprendizaje se requiere ciertos materiales de apoyo didáctico justificable, en ese momento por ser en gran medida su iniciación. Para soportar este trabajo se vio la necesidad de realizar una encuesta con el personal docente de la UAN que imparte ésta Unidad de aprendizaje. La encuesta consistió en formular 10 reactivos en donde se le solicitó al maestro que señalara el tipo de material didáctico que usa o aplica para el buen desempeño de su materia, así como el que señala la ausencia o carencia de estos y su facilidad o dificultad para obtenerlos. De las 10 preguntas que se les hizo a los maestros nueve de ellas fueron preguntas cerradas y de opción múltiple, así como una última que fue abierta.

Debemos decir y precisar que los resultados obtenidos soportan y dan fuerza a continuar con el presente trabajo de fortalecer la identidad universitaria, a través de la realización de un producto audiovisual que incluya entrevistas con los principales protagonistas de la historia de la Universidad Autónoma de Nayarit. En el año de 2009 en el marco del aniversario número 40 de la fundación de la Universidad de Nayarit tuvimos la oportunidad de producir un material audiovisual sobre el gran proceso que se dio alrededor de la construcción de la Universidad, la historia de su fundación y el célebre camino de plata el cual quedó plasmado en la realización de video en el cual se documentó mediante entrevistas a personajes que en su momento participaron en la construcción de la Universidad. El video documental que se produjo y que se tituló “Cuarenta Años de la fundación de la Universidad de Nayarit” tuvo una gran aceptación por parte de la academia de Sociedad e Identidad Universitaria el cual vino a fortalecer el proceso enseñanza aprendizaje y fue tomado como material de apoyo didáctico en la unidad de aprendizaje Sociedad e Identidad Universitaria. Dado al éxito que se obtuvo de este material un grupo de maestros nos dimos a la tarea de continuar con las investigaciones sobre esta misma línea de carácter histórico, pero en ésta ocasión se tomó la etapa de cómo la UAN fue creciendo físicamente y como se fueron creando otras nuevas ofertas educativas hasta culminar con la obtención de la autonomía. Es de destacar que se realizaron entrevistas a los personajes que en su momento participaron activamente en la consolidación de este gran proyecto. Se entrevistó al fundador de nuestra máxima casa de estudios el Dr. Julián Gascón Mercado. (J. Gascón Mercado, comunicación personal, abril de 2000).

A los representantes de los tres sectores universitarios que en ese momento ostentaban la titularidad de cada organización: José Luis Rodríguez Jiménez, Líder de la Federación de Catedráticos de la Universidad de Nayarit (FECUN); (J. Rodríguez Jiménez, comunicación personal, noviembre de 2014); Eduardo Saucedo Fuentes, Secretario General del Sindicato Trabajadores (SUNTUAN) (E. Saucedo Fuentes, comunicación personal, agosto de 2014); Ramón Rosas Olvera, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Nayarit (FEUN). (R. Rosas Olvera, comunicación personal, octubre de 2014); Ing. Ricardo Vidal Manzo, Rector de la Universidad de Nayarit y a quien le toco como autoridad rectoral hacer las gestiones para la obtención de la autonomía Universitaria. (R. Vidal Manzo, comunicación personal, noviembre de 2013). Asimismo, algunos maestros que aún se encuentran activos y que en su momento participaron como miembros de la comunidad estudiantil y que aportan sus puntos de vista de aquel momento significativo en la vida universitaria: Ignacio Maldonado Tovar (I. Maldonado Tovar, comunicación personal, octubre de 2014); José Manuel Páez Estrada (J. Páez Estrada, comunicación personal, agosto 2014); Gonzalo Macías Carlo, (G. Macías Carlo, comunicado personal, 2009); José de Jesús Ceja, (J. Ceja, comunicación personal, octubre de 2014). Cabe señalar que las entrevistas se realizaron en estudio de televisión y fueron de carácter informativo para ilustrar una de las etapas de la historia de la universidad y con ello fortalecer el sentido de pertenencia que queda claro que muchos de nuestros egresados carecen de ella, o de aquellos que buscan tener algunos elementos que les inspiren esa identidad.

### 10.1 Características del producto informativo

El uso del video quizá es uno de los medios audiovisuales más usados en la actualidad, en muchos ámbitos y es quizá en el ámbito de la educación en donde más aplicaciones se le dan independientemente del nivel o grado escolar. Como toda innovación educativa el video despertó muchas expectativas, pero no por eso dejó atrás a otras herramientas educativas como: libros, diapositivas, proyector, etcétera, sino que solamente aumentó su uso y su aplicación en la educación. Podemos señalar que en la actualidad su número y uso de estos, pasó a ser considerado. Los elementos que motivaron el interés por la presencia y uso de este material son diversos y señalaremos algunos:

- La presencia de estos productos en casa; Lo cual motiva que el alumno desde muy temprana edad tenga contacto directo con estos.
- La gran disponibilidad de material de diferentes temas con fines didácticos en el mercado.
- La identificación y confianza que se manifiesta a éste medio por parte del maestro y alumno.
- La facilidad del manejo de estos equipos así como la familiaridad del alumno y docente con éstos.
- La constante producción de materia, así como la innovación de esto.

Debemos dejar claro que el presente trabajo va dirigido al uso del video y no a los medios de proyección del video. Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al más elemental, es simplemente un recurso tecnológico, que deberá ser movilizadado cuando el alcance los objetivos, los contenidos, las características de los estudiantes, en definitiva el proceso comunicativo en el cuál estamos inmerso, lo justifique. El profesor es el elemento más significativo para concretar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza aprendizaje, el determinará las posibilidades que estos puedan desarrollar en el contexto educativo.

El alumno no es un procesador pasivo de información, por el contrario es un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada, de manera que con sus actitudes y habilidades determinarán la posible influencia efectiva o negativa del contenido del video. Cabe señalar que no existe un gran medio, no hay medios mejor que otros, su utilidad depende de la interacción de una serie de variables y de los objetos que se persigan. Debemos dejar claro que los medios por si solos no provocan cambios significativos ni en la educación en general ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular. Uno de los objetivos de mayor función que se encarga el video es la escuela, es la de transmitir los contenidos que los estudiantes deben de aprender en su currículum o en otros términos, el video como instrumento que presenta la información a captar y a aprender por los estudiantes, desempeñando funciones de elaboración del currículum.

## 10.2 Sobre el diseño

En la actualidad y a pesar que existen gran cantidad de casas productoras así como grandes y reconocidos productores tanto teóricos y prácticos no existe un formato de producción único o estándar, lo que tenemos que asumir es que no existe una respuesta única, ya que su contestación dependerá del marco teórico que adoptemos de referencia, y además, hoy por hoy, no disponemos de una amplitud de datos a partir de la investigación que nos permitan obtener resultados definitivos. Rodríguez (2011) señala que no podemos tampoco olvidar que algunos estudios han aportado pistas para su diseño, como las que a continuación señalamos:

- La redundancia de la información, conseguida tanto por la presentación de la información fundamental por diferentes sistemas simbólicos, como por la simple repetición de la misma en diferentes partes del programa, es un elemento que facilita el recuerdo y la comprensión de la información.
- Aunque no existen estudios concluyentes que nos permitan contestar a la pregunta ¿Cuál es el tiempo idóneo que debe de durar un video didáctico?, pues para contestarla debemos tener presente una serie de cuestiones como las características de los receptores, contenidos transmitidos, el diseño interno del mismo y el ritmo, entre otros. Si podemos señalar de acuerdo con las aportaciones de la psicología del procesamiento de la información y de la percepción, memoria y atención, que tiempo medio general adecuado puede ser de 10 a 15 minutos para alumnos de primaria, y de 20 a 25 minutos para estudiantes de secundaria y universitaria.

## 10.3 Uso de los videos didácticos

La utilización del video ha sido objeto de estudio de diferentes expertos, en donde señalan diferentes puntos. García (2014). Nos dice que el video puede desempeñar cuatro funciones básicas en éste contexto: didáctica, formación y perfeccionamiento del profesorado; recursos de expresión estética y de comunicación e instrumentos de investigación. En éste trabajo señalaremos las siguientes ventajas:

- a) Transmisor de información.
- b) Instrumento motivador.
- c) Instrumentos de conocimiento por los estudiantes de los profesores en sus contenidos del área en que trabaja.

Tomando en cuenta que según Arias (2004), aprendemos 10% de lo que leemos, 20% de lo que escuchamos, 30% de lo que vemos, 50% de lo que vemos y escuchamos, 70% de lo que discutimos con otras personas, 80% de lo que vemos, escuchamos y nos relacionamos y 95% de lo que enseñamos.

Es en ese sentido y tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, surge la actual propuesta (investigación). Al hacer estas apreciaciones no limitamos sus aplicaciones solamente en la educación.

#### 10.4 Conclusiones

En la realización de este trabajo se concluye que el uso del video didáctico en las unidades de aprendizaje, específicamente en la unidad de Identidad Universitaria del Tronco Básico Universitario puede ser un gran medio, como recurso para contribuir de manera eficaz a estimular y fortalecer la enseñanza de los valores de identidad universitaria. La propuesta de diseño y las características de las formas de usar un video didáctico de la historia de la Universidad Autónoma de Nayarit es el sustento de la investigación realizada, y responde según los resultados a las necesidades de la unidad de aprendizaje de Identidad Universitaria. Cabe señalar que el presente documental está la de contribuir a la educación de los jóvenes en un sentido amplio, integral y especialmente con un enfoque de valores. Asimismo, es un recurso de apoyo didáctico que por su formato es de fácil comprensión y reproducción, logrando revivir momentos fundamentales de la historia a la que pertenece, llevándolos a reflexionar y ofreciendo elementos para la construcción de una identidad personal universitaria, social y ciudadana. Los puntos de vista de los docentes que se desempeñan en esta unidad de aprendizaje, deja ver de una manera clara las fortalezas que aportan al diseño del video con fines didácticos.

#### 10.5 Referencias

Arias, C. (2004). *Como enseñar la historia: técnicas de apoyo para los profesores*. México: ITESO.

Ávila, R. (2006). *De la imprenta a la Internet: la lengua española y los medios de comunicación masiva*. México: El colegio de México.

García, Ana. (2014). Medios y recursos audiovisuales para la innovación educativa: En *Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación* (poner las páginas del capítulo). España: Universidad de Salamanca.

Martínez, F. (1992). La utilización de medios en los procesos de enseñanza/aprendizaje: principios fundamentales. En *CMIDE: Cultura, educación y comunicación* (poner páginas del capítulo). Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

Rodríguez, J.D. (2011). *Valoración de la utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje en las actividades de orientación de contenido*. Recuperado de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000400010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400010)

Sartori, G. (Productor). (2005). *Medios, información y democracia de sondeo* [Película]. México: Fondo de Cultura Económica.

Universidad Autónoma de Nayarit. (2002). *Documento Rector para la Reforma Académica*. Recuperado de: <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/dcf4.pdf>

Universidad Autónoma de Nayarit. (2013). *Historia de la UAN*. Recuperado de: <http://www.uan.edu.mx/es/historia-de-la-uan>

Villamil, J. (2005). *La televisión que nos gobierna: modelo y estructura, desde sus orígenes*. México: Grijalbo.

## **El uso de las TIC's en la Docencia Universitaria**

Haydeé Chávez & Rosa Parra

H. Chávez & R. Parra

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## **Introducción**

En la actualidad la tecnología ha modificado nuestra forma de vida, todos tenemos contacto de alguna forma con las nuevas tecnologías de la comunicación e información, ya que estas permiten que estemos en constante comunicación con otras personas intercambiando información y conocimientos que fortalecen el proceso de aprendizaje. El uso de las TIC's en la docencia universitaria es un factor determinante en la formación de los estudiantes, ya que en el mundo actual todo es digitalizado y electrónico y el manejo eficiente de estas herramientas les permitirá ser competitivos en el mundo laboral. No es tarea fácil el integrarlas en el ámbito educativo, ya que existen elementos indispensables para su aplicación, el nivel de habilitación del estudiante y el docente en el manejo de las herramientas tecnológicas y la disponibilidad de la infraestructura de parte de la institución educativa. Es por ello que se realizó esta investigación donde compartiremos reflexiones sobre el uso de las TIC's en la docencia universitaria y la integración de ellas en el proceso de formación de los estudiantes de las Licenciaturas de Administración, Contaduría y Mercadotecnia de la Extensión Norte.

## **11 Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC's**

Existen numerosos aportes encaminados a aclarar la terminología de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a las que comúnmente nos referimos como TIC's, a continuación se mostrarán solo algunos de ellos. Se puede afirmar que este término se refiere a las múltiples herramientas tecnológicas utilizadas para almacenar, procesar y transmitir información, haciendo que ésta se manifieste en sus tres formas conocidas: texto, imágenes y audio(Zambrano, 2009).

Las TIC's se consideran una realización social, a través de ellas se facilitan los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, en aras de una construcción y extensión del conocimiento que derive en la satisfacción de las necesidades de los integrantes de una determinada organización social. (Álvarez & Cantón, 2009) Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, son el conjunto de tecnologías desarrolladas para gestionar información y enviarla de un lugar a otro, dentro de éstas se incluyen las tecnologías para almacenar información y recuperarla después, enviar y recibir información de un sitio a otro, o procesar información para poder calcular resultados y elaborar informes. (Beit, 2014) Según Romaní (2009) las Tecnologías de la Información y la Comunicación comprenden dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento. Son múltiples los instrumentos electrónicos que se encuadran dentro del concepto de TIC's, teléfono, el video, pero el más representativo es la computadora que permiten utilizar diferentes aplicaciones informáticas, y las redes de comunicación, es decir el Internet.

### **11.1 Las TIC's en las Docencia Universitaria**

Cada día en las universidades crece el uso de las nuevas tecnologías y esto representa retos cada vez mayores para los involucrados en el proceso educativo. Por un lado existe la comunicación por las redes sociales, sobre todo en los estudiantes que ha generado un nuevo modo de comunicación y de compartimiento de contenidos. Por otro lado las nuevas tecnologías, que tienen una evolución constante y que representan nuevas oportunidades de compartir información.

Es importante considerar, que el uso de las TIC's en las universidades propicia la globalización educativa en redes de saberes, provoca cambios radicales en el entorno virtual del aprendizaje, elimina barreras físicas, temporales y espaciales, crea elementos críticos con mayor flexibilidad en la reconceptualización didáctico-curricular del sistema educativo mundial y su vínculo Universidad-Empresa-Sociedad. En los momentos actuales, las universidades tienen el reto de innovar o morir (Zorob, 2012). Los nuevos avances tecnológicos nos permiten estar al día en cualquier lugar y momento, sobre todo con el uso de los dispositivos móviles. La universidad no puede estar alejada de este entorno.

En este sentido uno de los mayores retos es la integración de las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que probablemente los estudiantes manejan con más facilidad las herramientas y los docentes no lo hacen de la misma forma, además de que algunos ya no están interesados en aprender el manejo y aplicación de estas. Se debe considerar la capacitación y actualización de los docentes en el manejo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, ya que estas serán las herramientas que faciliten su labor educativa. Otro de los factores a considerar es la infraestructura, ya que se puede contar con las habilidades y la intención de utilizar las tecnologías en el aula, pero la institución no cuenta con la infraestructura necesaria para realizarlo.

## **11.2 Metodología empleada**

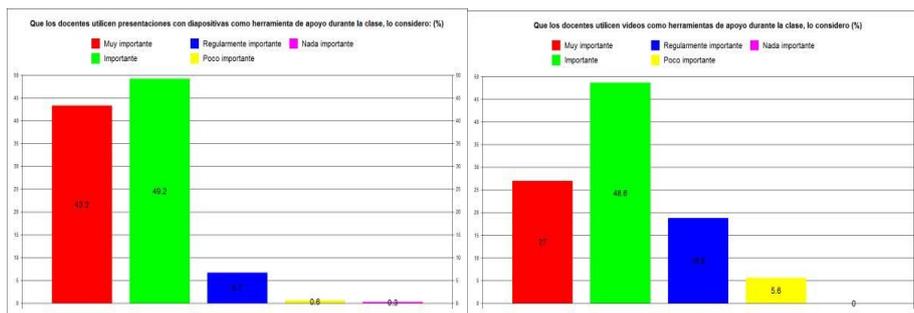
La investigación se efectuó en la Unidad Académica de Contaduría y Administración Extensión Norte, en las Licenciaturas de Contaduría, Administración, y Mercadotecnia y consta de tres etapas: La primera fue con los estudiantes, la cual se llevó a cabo mediante un censo, La matrícula estudiantil es de 403 alumnos de las licenciaturas antes citadas, y se aplicó la encuesta a 356, ya que al momento de realizar la investigación 47 no se encontraban presentes. La segunda etapa consistió en la aplicación de una encuesta a la totalidad de 20 docentes integrantes de la Unidad Académica. Y por último se realizó una entrevista con las autoridades de la institución, para conocer las limitaciones para la utilización de las TIC's en la docencia universitaria.

## **11.3 Análisis de Resultados**

Primeramente analizaremos los resultados de los estudiantes.

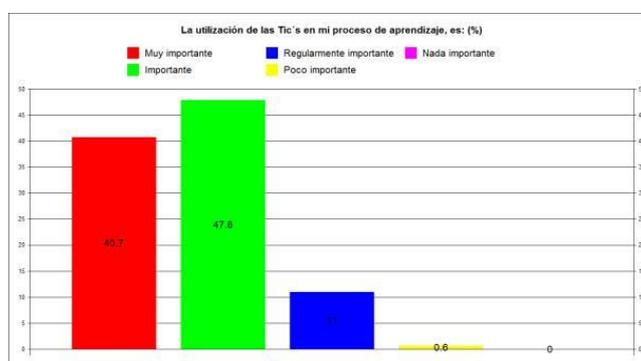
En nuestra institución se tiene la modalidad de escolarizado (lunes a viernes) y semiescolarizado (viernes y sábado). De los estudiantes encuestados el 52.81% corresponden a la licenciatura de Administración, el 38.76% a Contaduría y el 8.43% a la Licenciatura de Mercadotecnia; de los cuales el 60.67% cursan el sistema escolarizado y el 39.33% la modalidad de semiescolarizado. El 56.46% son mujeres y el 43.54% hombres. Al cuestionar a los estudiantes respecto a si consideran importante que los docentes utilicen presentaciones con diapositivas en la clase el 43.26% piensa que es muy importante, el 49.16% que es importante, 6.74% respondió regularmente importante y el resto poco o nada importante. El uso de los videos en el aula lo considera importante el 48.60% de la población estudiantil, muy importante el 26.97%, el 18.82% regularmente importante y el resto poco importante.

Gráfico 11



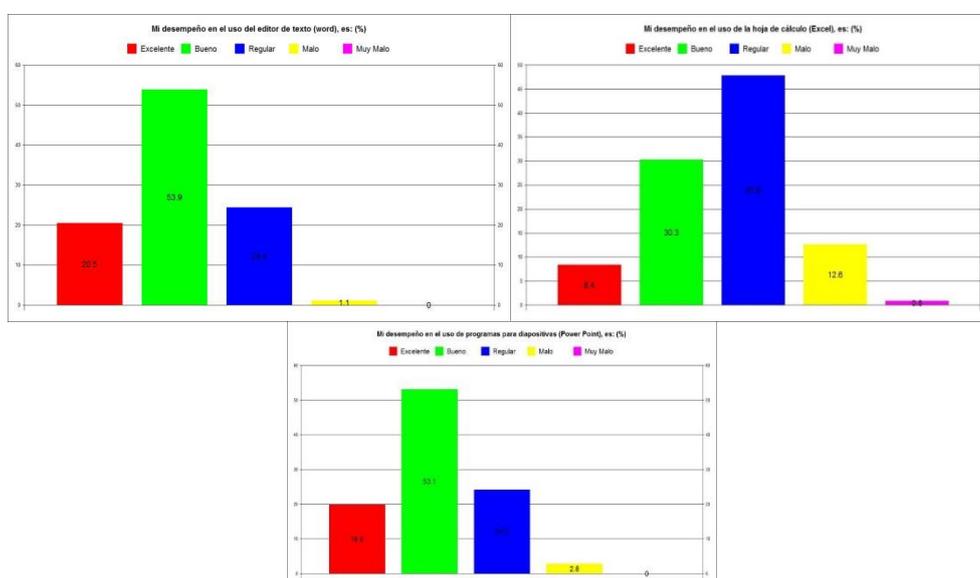
Al preguntar sobre la importancia de la utilización de las TIC's en su proceso de aprendizaje respondieron que es muy importante para un 40.73%, importante para el 47.75%, el 10.96% lo considera regularmente importante y el resto poco importante.

Gráfico 11.1



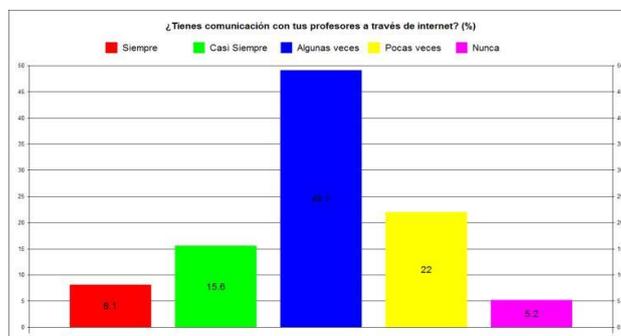
En cuanto al manejo de los programas básicos de paquetería de office, el editor de texto (Word) el 53.93% menciona que su desempeño es bueno, el 24.44% regular, el 20.51% excelente y el resto malo. Respecto al desempeño en el manejo de la hoja de cálculo (Excel) el 47.75% menciona que es regular, el 30.34% bueno, el 12.64% malo, el 8.43% excelente y el resto 0.84% muy malo. Al indagar sobre el uso de programas para diapositivas el 53.09% menciona que su conocimiento es bueno, el 24.16% regular, el 19.94% excelente y el 2.81% dice que es malo.

Gráfico 11.2



Se consideró también conocer el contacto que tienen con sus profesores por medio de internet y qué tipo de contenidos comparten y los resultados fueron los siguientes: Al preguntar a los estudiantes sobre si tienen comunicación con sus profesores por medio de internet contestaron lo siguiente: el 49.13% dice que algunas veces, el 21.97% que pocas veces, el 15.61% que casi siempre, 8.09% siempre y el 5.20% que nunca.

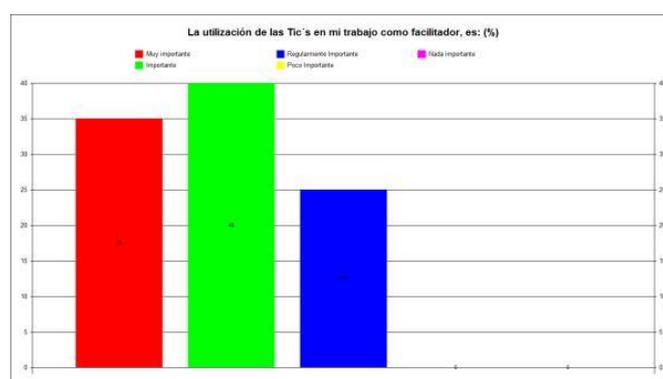
**Gráfico 11.3**



Es importante mencionar que el 52.60% comenta que el dispositivo que utiliza para acceder a internet es un teléfono inteligente, el 27.75% una computadora de escritorio, el 16.18% a través de una laptop, el resto menciona que ingresa con una Tablet o consola de video juegos.

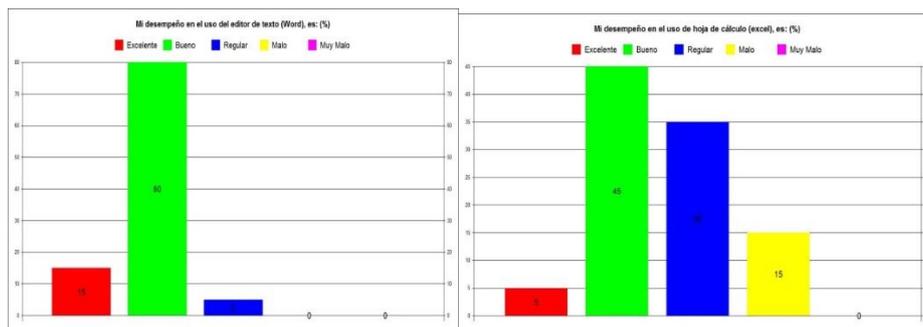
En la encuesta a los docentes se obtuvieron los siguientes resultados: De los docentes encuestados el 55% Son Mujeres y el 45% hombres; respecto a la edad el 35% tiene entre 41 y 45 años, el 15% más de 50, otro 15% entre 26 y 30, 15% entre 36 y 40, 10% entre 20 y 25 y el otro 10% entre 31 y 36 años. Respecto a la utilización de diapositivas en su clase el 40% menciona que casi siempre las utiliza, un 30% algunas veces, 20% siempre y 10% pocas veces. Al cuestionarles si utilizan videos como herramienta de apoyo el 70% respondió que algunas veces, el 15% pocas veces, 10% casi siempre y el resto siempre los utiliza. El 40% de los docentes considera importante la utilización de las TIC's en su trabajo como facilitador, el 35% lo manifiesta muy importante y el 25% restante regularmente importante.

**Gráfico 11.4**



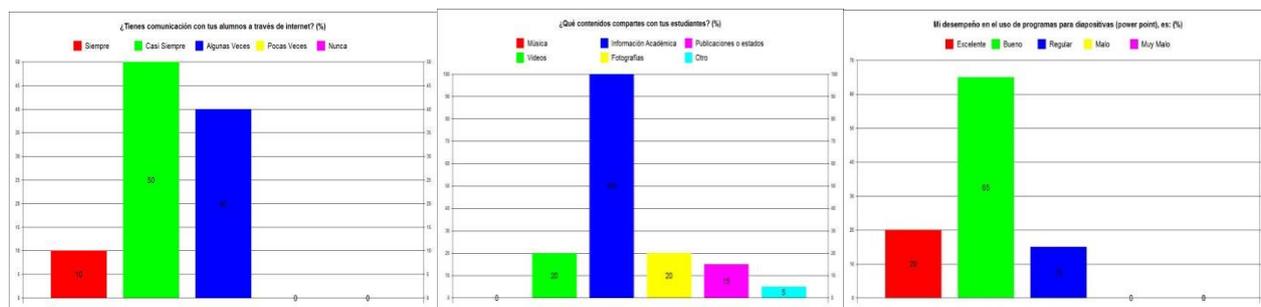
Respecto al desempeño en la paquetería de office: En el uso de Word el 80% menciona que es bueno, el 15% Excelente y el 5% regular. En el manejo de Excel u hoja de cálculo el 45% bueno, el 35% regular, el 15% malo y solo el 5% excelente. En los programas de presentaciones con diapositivas el 65% dice que su desempeño es bueno, 20% excelente y el 15% regular.

Gráfico 11.5



Al cuestionarlos si tienen comunicación con sus alumnos a través de internet el 50% dice que casi siempre, el 40% algunas veces, y el 10% siempre. En cuanto al contenido que comparten con sus alumnos a través de internet todos comparten información académica, el 20% además de comparte videos y fotografías, el 15% publicaciones o estados y el 5% otro tipo de información como convocatorias de becas y frases de motivación.

Gráfico 11.6



En la última etapa se realizó una entrevista con las autoridades de la institución para conocer las principales limitaciones respecto al uso de las TCS's en la Unidad Académica de Contaduría y Administración y las principales barreras que se encuentran es que en la zona solo se cuenta con un proveedor de internet que es Telmex, y este es insuficiente para abastecer la demanda de usuarios. Otra de las limitantes, es que en nuestro edificio no existe un centro de cómputo, por lo que para los estudiantes, que no tienen equipo propio, es un poco complicado realizar sus investigaciones.

## 11.4 Conclusiones

En base a todo lo anterior podemos concluir que para los estudiantes y docentes es importante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en el aula, ya que esto facilita el trabajo al docente y el aprendizaje es más significativo y dinámico en los estudiantes. De acuerdo con los resultados obtenidos podemos identificar que los estudiantes que utilizan editor de textos y presentaciones en Power Point consideran su desempeño bueno, sin embargo con la hoja de cálculo (Excel) los resultados permiten observar que un 47.75% de la población considera que su desempeño es regular, y un 12.64% que es malo, y debemos considerar que los resultados anteriores se debe a que los que utilizan más esta herramienta son los estudiantes de contaduría, y estos representan el 38.76% y los estudiantes de administración y mercadotecnia que no la utilizan tan frecuentemente representan el 61.24% de la población estudiantil de estos programas.

Así mismo los docentes al realizarles el mismo cuestionamiento respecto al uso de la paquetería de office, se refleja que el 80% tiene un desempeño bueno respecto al uso de Word, el 65% que utiliza presentaciones con diapositivas considera que habilidad es buena y vemos la misma tendencia que con los estudiantes respecto al manejo de Excel, ya que solo el 45% considera su nivel como bueno y un porcentaje considerable (35%) considera que es malo y el 15% muy malo, por lo que podemos concluir que de igual forma la mayoría de los docentes que manejan eficientemente la hoja de cálculo son contadores ya que estos representan el 35% de la planta docente.

La mayoría de los estudiantes (97.19%) y todos los docentes utilizan el internet, y aun cuando no se cuenta con un proveedor de internet que ofrezca un servicio eficiente en la institución, existe el contacto entre ellos por este medio, ya que el 94.80% de los estudiantes, menciona que en algún momento se comunica con su facilitador, y estos a su vez mencionan compartir información académica con sus alumnos (100%), y algunos, además, comparten otro tipo de información.

En la Unidad Académica de Contaduría y Administración Extensión Norte, donde se tienen limitaciones en cuanto al servicio eficiente del proveedor de internet, y que no se cuenta con un centro de cómputo, el uso de las tecnologías de la información es constante, ya que la mayoría de los jóvenes cuenta con teléfono inteligente que le permite interactuar en ese ámbito. De igual forma los docentes están integrando las tecnologías de la información, en sus aulas.

Los usuarios de las TIC's, jóvenes, adultos, estudiantes, docentes, se mantienen en constante actividad intelectual y están en comunicación con gran cantidad de personas, esto permite intercambiar experiencias y conocimientos sobre algún tema, lo que representa un aumento en su aprendizaje, de manera más sólida.

Aunado a ello el uso de las TIC's en la docencia universitaria da la oportunidad a los docentes y estudiantes de tener acceso a una gran cantidad de información, ya que el aprendizaje no se limita a temas tratados en libros, y esto hace que además no pierdan actualidad. Los usuarios trabajan a su propio ritmo y desde cualquier lugar.

Es importante mencionar que las TIC's no sustituyen al docente, sino que son una herramienta de apoyo para enriquecer el proceso de enseñanza. El uso de las tecnologías de la información y comunicación son una buena alternativa para apoyar a docentes en la práctica educativa y de manera particular a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

## 11.5 Referencias

Álvares, R., & Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-12. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3034Baelo.pdf>

Beit S.L. (2014). *ServiciosTic*. Obtenido de Definición de TIC. Recuperado de: <http://www.serviciostic.com/las-tic/definicion-de-tic.html>

Romaní, J. C. (2009). *El concepto de tecnologías de la información*. Recuperado de: <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer27-14-cobo.pdf>

Zamarro, M. J. (2013). Las nuevas tecnologías en la enseñanza de las ciencias. *Revista de Merido y Educación No. 42*.

Zambrano, F. (2009). *Las Tic's en nuestro ámbito social*. (REVISTA DIGITAL UNIVERSITARIA) Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art79/int79.htm>

Zorob, R.I. (2012). Estrategia Curricular para la formación de la competencia de emprendimiento en negocio de redes universitarias. *Revista de Medios y Educación*, 149.

## **La Unidad de Aprendizaje de Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información: Propuesta para incluir como eje transversal la interculturalidad**

María del Carmen Ramírez & Arturo Gómez

M. Ramírez & A. Gómez

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Introducción

La presente ponencia es un caso práctico de implementación de la Interculturalidad como eje transversal en la Unidad de aprendizaje de Tecnologías de la comunicación y Gestión de la Información (TCGI) del Tronco Básico Universitario (TBU) a través de la capacitación del personal docente de la academia y su incorporación transversal en las estrategias y temáticas de la unidad de aprendizaje. La interculturalidad es un eje transversal que de acuerdo al modelo académico debe permear a todos los programas académicos y a la comunidad universitaria en general. Para ésta ocasión nos centramos a una forma de integración a nivel curricular de éste eje transversal con la finalidad de formar un individuo capaz de reconocerse y reconocer al otro en su diferencia y no sólo eso, sino que sea capaz de construir nuevo conocimiento a partir de la interacción y del enriquecimiento con el otro. En el proceso de incorporación de éste eje transversal, el docente juega un papel preponderante ya que él debe tener claridad en cuanto al concepto de interculturalidad, así como tener en claro las competencias interculturales, y no solo eso, reflejar con sus actitudes su desenvolvimiento personal y profesional en el salón de clases con una postura intercultural, es decir debe de reflejar mediante el currículum oculto la competencia a promover en el estudiante.

Como lo plantea Morín (2000) citado por (Sáenz y Villanueva, 2011) “es necesario realizar reformas al pensamiento para reformar la enseñanza y reformar la enseñanza para reformar el pensamiento”. En éste sentido, nos centraremos en mostrar principalmente los esfuerzos realizados por la academia, para poder concretar la conceptualización e incorporar la interculturalidad como eje transversal y ésta pueda ser promovida desde la unidad de aprendizaje de TCGI.

Conscientes de que la capacitación docente es de principal importancia para concretar la transversalidad en el aula, se dio inicio desde la Dirección del TBU en el 2011, un diplomado donde se hicieron las primeras reflexiones, asimismo, se abordó el concepto de transversalidad y su importancia en el modelo, cuyo objetivo era reconocer la transversalidad desde el área de formación básica. El planteamiento del proyecto surgió a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo incorporar la interculturalidad como eje transversal en la unidad de aprendizaje de Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información?

Para dar respuesta a esa interrogante se procedió a desarrollar acciones en la academia de acuerdo a las siguientes etapas:

Etapa 1. Mediante el método de grupos de enfoque se llevó a cabo la construcción de la conceptualización de Transversalidad, Eje Transversal e Interculturalidad.

Etapa 2. Una vez definidos y clarificados las conceptualizaciones y enfoques de transversalidad e interculturalidad se procedió a integrar la metodología propuesta por Cortés(2011), quien aborda en su propuesta la definición de competencias interculturales.

Etapa 3. Se llevó a cabo el análisis de la unidad de aprendizaje para determinar el sentido intercultural de ésta sin transformar los objetivos centrales de la misma, sino enriquecerla con el diseño de actividades estratégicas que ayuden a la integración e impulsen el trabajo colaborativo en el aula.

Etapa 4. Diseño estrategias de abordaje e integración de los ejes transversales de forma explícita e implícita en el programa de la Unidad de aprendizaje en mención.

## 12 La transversalidad en el currículum

En este sentido conviene establecer algunas conceptualizaciones adoptadas por el grupo de enfoque conformado por la unidad de aprendizaje de Tecnologías de la Comunicación y Gestión de la Información. Estableciendo que la transversalidad, de acuerdo con Rendón Pantoja(2007), es un concepto que surge con las reformas educativas para “atravesar el currículum” desde una dimensión transdisciplinar que cruza a todos los componentes del mismo, acentuando la dimensión procedimental, actitudinal y la axiológica del componente educativo. Los ejes transversales atienden problemáticas sociales de gran actualidad y contribuyen a la integración del currículo dándole mayor significado, como lo señala Ferrini(1997), permea los aprendizajes, con un enfoque holístico y descubre en todas y cada una de las experiencias curriculares los valores con los que el hombre postmoderno quiere humanizarse y humanizar lo que le rodea.

La educación intercultural frecuentemente queda en las instituciones educativas solamente en documentos y planificaciones, sin claridad en la forma de intencionar e involucrar a la comunidad educativa. En el presente proyecto se buscó clarificar conceptos y concientizar al personal docente que permitiera definir el plan de acción a seguir. Para el caso concreto de la UAN se aborda la transversalidad desde dos ámbitos que van tanto a nivel organizacional como a nivel curricular. La visión multidimensional de la transversalidad cobra vida a partir de la incorporación de competencias genéricas y ejes transversales, los cuales deberían de promoverse a lo largo de la formación del estudiante desde la primera fase curricular del modelo, esto es, con la incorporación del TBU se promueven competencias genéricas transversales en los programas académicos, orientadas al desarrollo de habilidades del pensamiento, tecnologías de la comunicación y gestión de la información y lenguaje y pensamiento matemático. En este marco, y tomando en cuenta lo planteado en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la UAN se ha propuesto implementar los siguientes ejes transversales: Interculturalidad, transparencia, internacionalización, ambiental, género e identidad. Con lo que respecta a la interculturalidad se diseñó una unidad de aprendizaje de carácter optativa de interculturalidad: entendida como el esfuerzo por incorporar la diferencia, sin neutralizarla ni vaciarla de su significado efectivo, generando mecanismos de reconocimiento y diálogo con el otro, para lograr condiciones de equidad educativa, que impacten en una sociedad con mejores condiciones de vida para todos.

Desde el TBU se ha buscado capacitar a los docentes a través de diplomados, para lograr la aplicación de metodologías que vengán a transformar los contenidos curriculares favoreciendo el abordaje de los ejes transversales, como un primer paso en los tres programas académicos que conforman actualmente el TBU, lo ideal sería lograrlo en todos los programas de la UAN. Ejemplo de estos esfuerzos es la unidad de aprendizaje de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento que a través de actividades académicas abordan aspectos de interculturalidad.

### La interculturalidad.

La interculturalidad ha sido definida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005). Supone la existencia del multiculturalismo y la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos local, regional e internacional.

La interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto “entre culturas”, sino un intercambio que se establece en términos equitativos en condiciones de igualdad, explica Walsh (2005).Lo anterior debería de aplicarse de forma constante en las relaciones, la comunicación y la manera de educar y aprender, para fortalecer valores y respeto, sin importar las diferencias culturales y sociales.

La interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. Otro aspecto importante, que destaca el autor, es tener claridad en cuanto al concepto de interculturalidad y la educación intercultural para establecer las finalidades de esta forma de educación. En este sentido, destaca que la interculturalidad la entendemos como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. Por su parte, Martínez (2006) señala que la interculturalidad es aquella que afirma que la diversidad no es característica exclusiva de aquellos grupos provenientes de fuera o de minorías, sino que en nuestra sociedad también somos diversos, esto es, ha resaltado y defendido el hecho de que la diversidad es característica intrínseca y esencial del ser humano y por tanto debe ser potenciada, reconocida y respetada. El autor, también destaca algo importante de retomar su planteamientos, donde concibe que la interculturalidad no es exclusiva de grupos minoritarios, ni de grupos provenientes del exterior, sino que también le atañe a todos los individuos que conforman la sociedad, puesto que se reconoce la diversidad en el individuo como característica intrínseca y esencial y por tanto debe ser potenciada, reconocida y respetada. Este es el sustento de que parte la presente propuesta pedagógica, puesto que el desarrollo de la interculturalidad interesa a todos como individuos y como parte de un grupo social que genere la competencia para el desarrollo humano, social y profesional.

La necesidad de la UAN por incorporar la interculturalidad en el currículum surgió como respuesta a las nuevas tendencias de la educación que motivan a nuevos planteamientos de diseño curricular, donde se incluyan elementos de una sociedad que se enfrenta a una economía global, donde se desdibujan las fronteras nacionales, traduciéndose en un mayor requerimiento de habilidades, no sólo para el desempeño profesional, sino también, para fomentar la cooperación, comprensión y un sentido de solidaridad a partir de la identificación de semejanzas y de intereses comunes de las personas y de los pueblos, rompiendo con los sistemas educativos etnocéntricos, implicando la lucha contra el racismo, xenofobia, falta de solidaridad, intolerancia, incompreensión. Schmelkes (2003) refiere que asumir la interculturalidad implica adoptar un código ético enriquecido en las universidades, que releve el respeto a la diferencia y la valoración de la diversidad; la interculturalidad debe llegar a vivirse cotidianamente; el conocimiento del otro distinto (y el enriquecimiento de su cultura), su valoración y respeto, lo que idealmente debería conducir al trabajo en equipo y al apoyo mutuo, y la vivencia de la riqueza que significa tener el privilegio de convivir con otros distintos. Asumir la interculturalidad supone un compromiso renovado de las universidades con la igualdad educativa. La inclusión del enfoque intercultural debe permitir establecer con claridad su significado y los aspectos que alumnos y maestros deben tomar en cuenta para no caer en una educación de carácter compensatorio, ni en una educación que sólo se dedique a resaltar un conjunto de actividades culturales folclóricas que se encuentran desconectadas del currículum; también va en contra de la consideración de que la interculturalidad sólo adquiere sentido cuando en la escuela hay un número significativo de grupos minoritarios o bien que las actividades planeadas bajo la perspectiva intercultural dentro de la escuela, sólo deben de ir dirigidas a los alumnos culturalmente minoritarios.

Interculturalidad en la Academia de TCGI. Al observar el entorno y reconocer que somos distintos, que estamos conformados por raíces culturales diversas, nos debe conducir, no al señalamiento y exclusión del otro, sino todo lo contrario, a los beneficios que otorga el poder convivir de manera pacífica, respetando y reconociéndonos e identificándonos en las necesidades de los demás, debemos de facilitar y homogeneizar la posibilidad, el derecho que todos tienen en cuanto al uso y manejo ético de la información.

Por otra parte, Pilar y Liebano (2004) refieren que el uso de internet se está convirtiendo en un recurso imprescindible en todos los ámbitos, es en realidad un privilegio de los países desarrollados, donde reside el 90% de los usuarios. Esto quiere decir que en este mundo globalizado y comunicado se sigue reflejando la desigualdad, como lo demuestra el hecho de que las TIC no sean asequibles a todos por igual. El acceso a ellas está mediado por factores económicos, lo cual significa que se tiene la tecnología e información si se tiene el dinero para comprarlas. En el Estado de Nayarit, las viviendas particulares habitadas que disponen de internet son 55,325 y 232,338 no cuentan con este servicio.

Fernández y Vázquez (2005) consideran que, aunque no se puede dudar sobre la buena voluntad que está llevando a diversas autoridades y organismos internacionales a intentar acercar estas tecnologías (agregaría uso de internet) a mayor número de personas a nivel mundial, sí existen numerosas referencias con respecto a la utilización de las mismas que demuestran que no sólo hay implantar estas tecnologías sino que es necesario también comprobar cómo se utilizan. De hecho, en algunos casos, especialmente en los países en vías de desarrollo, la utilización de estas tecnologías tiene detrás intenciones muy alejadas, de lo que se puede considerar éticamente correcto.

La academia de TCGI plantea como competencia genérica lo siguiente: Gestiona la información de diversas fuentes, aplicando criterios para lograr de forma pertinente el acceso, selección, uso, administración y comunicación de la información, de acuerdo con las temáticas disciplinarias propias de su formación y siguiendo los criterios establecidos con ética y responsabilidad.

En los saberes formativos se considera la necesidad de que el estudiante haga un uso ético de la información, que tenga interés por el trabajo colaborativo, respeto a las fuentes de información y aprecio por el uso de fuentes confiables. Sin embargo, se plantea incluir en los saberes formativos la interculturalidad, con el objetivo de propiciar en los alumnos un bagaje de aptitudes y actitudes que les permita desenvolverse una sociedad con diversidad cultural. Esto es, que el estudiante logre el desarrollo de un conjunto de capacidades que le permita en la cotidianidad, convivir con personas culturalmente diferentes, la resolución de conflictos que surjan a partir de la diversidad de valores, propiciar su enriquecimiento a partir de esta realidad, ser crítico y respetuoso respecto a aspectos determinados de otras culturas.

Para Dossier (2002) la función de adaptación consiste en la modificación de la identidad con vistas a una integración al medio. El individuo adapta algunos rasgos de su identidad, asegurando una continuidad. Se trata de la capacidad de los seres humanos de tener consigo su identidad y de manipularla, de su capacidad de cambiar sin perder la sensación de seguir siendo ellos mismos.

### **12.1 Resultados del proceso de incorporación de la interculturalidad como eje transversal**

Etapa 1. El proceso de incorporación del eje transversal ha traído consigo buenos resultados al interior de la academia, ya que al colectivo de maestros ha logrado tener claridad en cuanto a la educación intercultural se refiere. Esto se pudo detectar con la participación activa y construcción y aceptación de definiciones de teóricos que abordan la educación intercultural, esto es, se logró definir un marco teórico al interior de la academia con la finalidad de homogenizar criterios en apego a la visión de la UAN. Universidad Autónoma de Nayarit.

Etapa 2. Se establecieron tres competencias interculturales, relacionadas con el reconocimiento de la identidad personal, la comunicación con el otro a partir de las diferencias y por último el enriquecimiento de la interacción con el otro.

Etapa 3. En reuniones con la Academia de TCGI se organizaron debates para analizar cómo se pudieran desarrollar actividades en el aula que llevará a los estudiantes a obtener una visión intercultural, a través de actividades estratégicas que logren una integración grupal.

Los docentes de la unidad de aprendizaje de TCGI coincidieron en: La visión intercultural se establece a partir de la gestión de documentos, donde se promueve en el estudiante un pensamiento crítico, analizando al autor de dichos documentos desde su propio contexto y de qué manera dicha información la adapta a su realidad; es decir, en el ciber-espacio se hace evidente el diálogo intercultural a través de las diversas concepciones del conocimiento.

Etapa 4. Diseño estrategias de abordaje e integración de los ejes transversales de forma explícita e implícita en el programa de la Unidad de aprendizaje en mención.

## 12.2 Metodología y resultados de la Academia de TCGI

Como lo plantea Wilkinson (2004) citado por (Onwuegbuzie y Leech, 2011) la investigación basada en grupos focales ha sido tradicionalmente entendida como “una forma de recolectar datos cualitativos, la cual, esencialmente, implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una(s) discusión(es) de grupo informal(es), ‘enfocada’ hacia un tema o una serie de temas específicos”.

Reunidos en sesiones de grupos focales, los docentes coincidieron con Aguaded, Vilas, y Ponce (2010) al expresar que es el profesor quien puede favorecer y propiciar la integración escolar de los alumnos culturalmente distintos, sin olvidar que formar en democracia es admitir que, más allá de todas las diferencias de raza, de cultura, de profesión, de sexo o de edad, todos los seres humanos participan igualmente de la humanidad, de la naturaleza humana y, la existencia de profesorado que respeta y concilia las diferencias, crean espacios y lugares de encuentro donde se viven valores comunes, hacen posible la convivencia intercultural.

De esta forma, los docentes propusieron incluir las siguientes actividades estratégicas para la reflexión en torno a la interculturalidad:

1. La red social que une: Crear un grupo en una red social con los alumnos de dos o tres carreras distintas para que los estudiantes establezcan lazos y comunidades de interés, para ir más allá de las diferencias culturales y académicas, abonando a la interdisciplinaridad, identificando puntos en la que los conocimientos convergen. Las redes sociales pueden entonces, ser una herramienta para que los estudiantes, con la asesoría del docente, desarrollen una visión de respeto hacia los demás y sean capaces de reconocerse en las necesidades y coincidencias del otro.

2. ¿Qué utilizo?: El estudiante redactará una lista de las cosas que utiliza durante un día, lo compartirá con sus compañeros de clase, verán los puntos de coincidencia y lo más importante, investigar en la red el país de procedencia de cada una de las cosas enunciadas en la lista. Este es un espacio de reflexión en el que el docente hace que el estudiante reflexione y se sitúe en su cotidiano, en el que interactúa con diversas culturas, en ocasiones sin darse cuenta. Deberán ser publicados el reporte de impresiones en el grupo de red social.

3. Etiquetas: Los estudiantes escribirán en recuadros de papel conceptos que etiquetan y degradan a una persona. Posteriormente el docente pegará con cinta adherible (sin que el estudiante vea el contenido de la etiqueta) en la frente del joven la etiqueta. Los estudiantes caminarán por los pasillos de su escuela para observar y escuchar las reacciones de los demás. Al término de la actividad, los estudiantes subirán sus comentarios en el grupo de la red social para compartir apreciaciones.

4. Las notas informativas en los portales noticiosos que implican discriminación: Los estudiantes organizados en equipos (elegidos al azar) buscará un portal noticioso en la web en donde pueda identificar expresiones o acciones contrarias a los sentimientos que conforman la interculturalidad, como la discriminación, misoginia, exclusión, marginación, etcétera, con la finalidad de exponerla frente a grupo y expresar de forma libre y crítica, el impacto negativo que puede llegar a tener en la sociedad.

5. Refraneros populares: A través de refranes que los estudiantes localicen en internet, se analizarán y se comentarán para identificar sentimientos clasistas, violentos y excluyentes. Reflexionando, que los refranes son parte de las creencias, de estereotipos. Los refranes y dichos populares son el reflejo de quienes los creen y los reutilizan. Se compartirán las reflexiones y críticas a los refranes en el grupo de la red social.

### 12.3 Conclusiones

Si la UAN piensa en la interculturalidad como un eje transversal que impacte que perfil de egreso, se debe construir incluyendo a los docentes y capacitándolos para lograr ser pertinentes. Para reforzar lo anterior, se debe partir de la propia identidad universitaria y articularla con los ejes transversales de interculturalidad. Desde el TBU se ha estado trabajando a partir de diplomados de capacitación docentes, publicaciones de cuadernillos de trabajo y reuniones frecuentes para la creación y modificación de contenidos, actualmente se planea hacer modificaciones y ampliar el universo de saberes, así como el diseño de rúbricas para la evaluación de los niveles alcanzados por los estudiantes. Cabe señalar que a través de la rúbrica el docente evaluará los siguientes niveles alcanzados por los estudiantes:

Competencia transversal TCGI-TBU:

1. Cómo parte de su enseñanza la cual es basada en un fortalecimiento de su pensamiento creativo y colectivo, potencializando respeto a su educación y a la visión del otro.
2. Construcción de estudios interdisciplinarios como parte de la búsqueda del conocimiento social (la relación que existe como individuo y sociedad, así como la sociedad con otras sociedades).
3. Cómo instrumento de forma e intelectuales que contribuyen a una educación intercultural.
4. Mejora notablemente su habilidad en la gestión de información, respetando los derechos correspondientes.

El contenido del libro de trabajo que diseña la academia de TCGI lo ven todos los estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Autónoma de Nayarit. En él se observan cinco capítulos, en las cuales se planea integrar espacios que lleven a alcanzar los saberes formativos que se enlazan a la gestión y ética de la información. Finalmente con las cinco actividades ya mencionadas para incluir (red social, ¿qué utilizo?, etiquetas, las notas informativas en los portales noticiosos que implican discriminación y el refranero) se planea también dar seguimiento a la aplicación y resultado de estas estrategias para medir resultados e impacto.

### 12.4 Referencias

Aguaded, M., Vilas, S., & Ponce, A. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista de teoría, investigación y práctica educativa* (23), 179-201.

Cortés, C. (2011). Propuesta curricular para incorporar la interculturalidad como línea transversal en el currículo de la Universidad Autónoma de Nayarit. En E. L. Coord. Sifuentes Ocegueda, (2011). *Tronco Básico Universitario, Encuentro Interinstitucional de Experiencias*. (1a Ed. Ed., págs. 83-103). Tepic, Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Dossier, P.U. (2002). FUHEM. Recuperado de: <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>

Fernández, Y., & Vázquez, M. (2005). Una visión ética de la utilización de las TIC. ICE: Revista de economía (823), 152-162.

Ferrini, R. (1997). La transversalidad del currículum. Revista Electrónica Sinéctica, 1-9.

Martínez, M. (2006). Críticas al enfoque de educación intercultural y sus consecuencias prácticas. Estudios Sobre Educación (10), 121-136.

Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. Paradigmas: Una revista Disciplinar de Investigación, III(2), 127-157.

Pilar, M., & Liebana, J. (2004). Reflexión ética sobre la (des)igualdad en el acceso a la información. Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación (22), 39-45.

Rendón, P.S. (10 de junio de 2007). Revista Iberoamericana de Educación.

Sáenz C.M.G., Jesús, Z., & Villanueva, Y. (2011). Conceptualizaciones sobre transversalidad de los profesores alumnos de la maestría de educación básica. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Schmelkes, S. (2003). La educación superior intercultural en México. Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas. Guadalajara, Jalisco: DLA del CELE UNAM.

UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. París.

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Lima, Perú.

## **La Valoración en el Uso de las TIC de los Docentes Universitarios a través de un Curso de Capacitación a Distancia**

Armando Ramírez & Martha González

A. Ramírez & M. González  
Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic,  
Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Introducción

Dukmak y López (2013) señalan que en el tema de la evaluación de la capacitación afirma que la valoración del impacto de la formación es una técnica sugerida por los expertos como la manera de demostrar el valor que la capacitación favorece a la organización y a sus miembros (productividad), pero de muy poca generalización en la práctica, debido a las dificultades metodológicas que conlleva su aplicación. Los mismos autores, referidos previamente, señalan lo complicado de proporcionar un informe que valore el grado de efectividad que indique un resultado de lo que ocurrió en la capacitación. Aunque entre los años 2001 a 2010 se han realizado grandes esfuerzos en América Latina sobre el desarrollo de la evaluación formativa, -pero aún falta un largo camino por transitar- considera que los recursos monetarios cada vez son más escasos y la optimización de su inversión es fundamental para el desarrollo e incremento de la productividad en las instituciones educativas y empresas en general que requieren la formación de sus recursos humanos.

La UOM, donde se pretende efectuar la investigación, no es ajena a dicha problemática, y está pasando por algunos inconvenientes entre los que se destaca que le faltaba de un modelo (o sistema de criterios o indicadores) para valorar la efectividad de los cursos de capacitación en la plataforma Moodle para docentes. Cabe mencionar que existe una gran diversidad de experiencias en la evaluación del impacto de la capacitación, sin embargo en esta universidad no existía un procedimiento que se aplicara para valorar la efectividad de la capacitación en cursos de esta modalidad. El propósito de este estudio fue proponer un sistema de indicadores de evaluación a partir de los modelos y sistemas estudiados, para valorar la efectividad de los cursos de capacitación a profesores en el empleo de plataformas electrónicas. Los resultados de la investigación que se plantea, serán de utilidad para la toma de decisiones por parte de las autoridades de la UOM donde se aplicó el estudio. Como objetivos específicos fueron los siguientes:

1. Localizar los modelos y sistemas que existan no tan sólo para valorar la capacitación en Moodle (también en Blackboard, WebCT, otros).
2. Comparar (semejanzas y diferencias) los sistemas de valoración de la efectividad o de impacto en la capacitación propuestos por los diferentes autores e instituciones mexicanas y extranjeras.
3. Proponer un modelo o sistema de criterios e indicadores acorde a condiciones institucionales, nivel de formación profesional del profesorado en cuestión y posible empleo de la plataforma Moodle, WebCT, Claroline, e-ducative, otras.
4. Justificar (ventajas y desventajas) el modelo o sistema de criterios de indicadores propuestos en la búsqueda intensiva de la literatura realizada.
5. Sugerir un plan de acción que presente el modo de emplear en la práctica de capacitación de maestros en el Learning Management System (LMS/Moodle), el modelo o sistema de indicadores propuestos.

## 13 Marco de referencia

Sallán (2010) menciona qué se entiende por impacto de la formación, en las repercusiones que implica la elaboración de ciertas acciones formativas para la organización, en términos de respuesta a la escasez de formación, de resolución de problemas y de contribuir al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene proyectados. Por ello la evaluación del impacto es la verificación de los efectos del entrenamiento en el logro de los objetivos de la organización o una forma de visualización de los resultados globales de las acciones formativas.

La evaluación del impacto tiene como objetivo satisfacer la importancia que un proyecto ha tenido en el desempeño de las personas y las organizaciones interesadas, en definitiva, una fuerte implantación social y la organización del trabajo le permite lograr una mejora en la calidad de los servicios y beneficios que lleva a cabo en su área. Es decir, qué acontecimiento desempeña la formación en el cambio de la cultura organizacional de su empresa.

Menciona Reyes (2009) que en el sector turístico se está prestando especial atención a la formación de su capital humano, como la creación de valores, describir las estrategias del nivel central de la instalación para permitir la preparación de los trabajadores, mejorar el rendimiento de acuerdo a la calidad del servicio prestado. Estas estrategias se revisan regularmente, desde el punto de vista de la aplicación de los planes de formación desarrollados, pero aún no medir eficazmente el impacto de la capacitación en el lugar de trabajo. De la misma forma menciona que en el mundo actual a menudo se habla de evaluar la formación sobre todo medir su impacto. Pero este esfuerzo no es nada simple. Al tratar de evaluar los resultados de la formación, constantemente los elementos faltantes o información sobresaliente, o la acción formativa no responde a las necesidades y objetivos. En otros casos, simplemente evaluado a través de la cuantificación de los cursos realizados y personas capacitadas.

Al plantear Reyes (2009) el tema de la evaluación de impacto, menciona que es un tema muy nuevo en los problemas actuales del mundo de los negocios. No puede haber acciones de formación si no se producen cambios psicológicos en el capital humano que perjudica a los cambios económicos, con lo que producen los cambios sociales. En el sector turístico, ha habido varios intentos de medir el impacto del aprendizaje, varios investigadores se han centrado en el tema, sin embargo, estos esfuerzos se carece en la actualidad con una metodología única para hacerlo, o con los indicadores establecidos para este sector, por ejemplo hay estudios en el polo turístico de Varadero en Cuba en la que la metodología específica para medir el impacto de la formación de cuadros y la reserva del Parque Josone, no es aún definitiva de tan compleja como el tema en cuestión, por lo que impone la necesidad de seguir investigando sobre el tema.

Ariga, Kurosawa, Ohtake, Sasaki, y Yamane (2013) señalan que se deben de tomar en cuenta el impacto de la capacitación en el trabajo y el lugar de trabajo entornos y prácticas sobre la productividad. Que es imprescindible para medir los costos y beneficios de la capacitación en el trabajo desde el punto de vista de la firma de la estrategia de gestión de recursos humanos, para determinar en qué medida la productividad individual mejora a través de la provisión de capacitación para el trabajo. Como menciona Colina, Medina, Parra, Cendró y Montoya, 2008 p,100, “La evaluación del desempeño del profesorado tiene como principal propósito mejorar la calidad de las universidades y el desarrollo académico de su personal docente. Esta puede tener diferentes fines que condicionan los métodos evaluativos a utilizar, el tipo de datos a captar, los instrumentos a emplear, las situaciones bajo las cuales debe aplicarse; así como la toma de decisiones que se adopten a partir de los resultados de la evaluación” por ello es si es importante que la evaluación al desempeño se analice en sus diferentes contextos.

Belanger y Jordán (2000) identificaron tres modelos primordiales que son: Modelo Sistémico de Van Slyke, Modelo de los cinco niveles de evaluación de Marshall y Shriver, y el Modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick. En la valoración de acciones formativas, adaptados en algunos sistemas o modelos de la formación tradicional, mismos que enfatizan tanto la evaluación de diagnóstica, antes de encuadrar la acción formativa, ya sea en la evaluación final, o una vez que se ha producido la capacitación. Pero en este documento se integran 17 modelos (Apéndice A) que valoran el impacto de la capacitación.

Ko y Rossen (2010) define la plataforma Moodle (LMS), como un sistema de herramientas basadas en una página web, con la finalidad de apoyar en actividades educativas presenciales, semipresenciales o en línea. Esto se hace a través de estas aplicaciones tecnológicas es posible diseñar, procesar y crear ambientes educativos que pueden estar disponibles por medio de internet con todos los componentes necesarios para gestionar, acreditar y evaluar un sistema educativo.

Comenta Corrochano (2010), que uno de estos instrumentos fue diseñado desde un inicio para la mejora de la gestión académica y de la impartición de cursos, eliminando las bardas y paredes que rodean al salón de clases tradicionales a las que acuden los estudiantes para convertirse en receptores de las exposiciones de sus profesores y el resto de sus colegas, para dejar disponible el aprendizaje a las 24 horas del día y adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y el ritmo personalizado de los estudiantes, sin interferir en el progreso de formación del resto de sus compañeros. Estos sistemas se identifican con las abreviaturas LMS (por sus siglas en Inglés Learning Management System); que en español corresponde al Sistema de Gestión de Aprendizaje y que precisamente son aplicaciones web en las que los usuarios de estos sistemas podrán acceder a un esquema de funcionalidades que le apoyarán a gestionar usuarios, materiales, recursos y actividades de formación, controlar y administrar el acceso y hacer un seguimiento completo del proceso de aprendizaje, podrá realizar evaluaciones, generar reportes, comunicación en foros de discusión, videoconferencias.

### 13.1 Desarrollo

El enfoque llamado Revisión Sistemática (RS) se utilizó para resumir el universo de la producción científica del estudio y se proyectó el estado actual y las tendencias del mismo. También se utilizó para ofrecer un punto de referencia para las instituciones que requieran evaluar cursos de sistemas electrónicos Moodle y quisieran aplicar una metodología enfocada en la valoración de la capacitación en esta plataforma, además de que se pueda contar con una visión práctica de cómo esta propuesta se pueda utilizar para medir el impacto y de esa forma aumentar y mejorar su enseñanza y capacitación.

La revisión sistemática que se utilizó sirvió para lo siguiente:

1. Identificar las principales variables que influyen en el proceso de identificación de sistemas y metodologías que incluyen indicadores para valorar la capacitación de docentes.
2. Evaluar y comparar esos sistemas de indicadores de intervenciones de la evaluación de la capacitación.
3. Resumir la evidencia existente en relación a los modelos para valorar el impacto de la capacitación y presentar los resultados y conclusiones. Especificación del problema para la revisión sistemática.

La RS se realizó en torno a la pregunta siguiente: ¿Qué evidencia existe en cuanto a modelos y sistemas de indicadores, para valorar la efectividad de los cursos de capacitación a profesores en el empleo de plataformas electrónicas? Para contestarla se seleccionó las bases de datos (Apéndice B). Una revisión sistemática es responder a preguntas específicas, en lugar de presentar resúmenes generales de la literatura. Los problemas tratados en la RS son los mismos que los planteados en la investigación primaria. La diferencia es que una revisión depende de la existencia de la investigación primaria y la investigación que es objeto de investigación y análisis. Al igual que en la investigación primaria, las preguntas de investigación abordaron una población específica que se investigó las características o acciones de evaluación. Las preguntas estuvieron orientadas claramente hacia la RS en cualquier estudio de esta naturaleza (Richard, Pillemer & Light, 2009).

Análisis y síntesis la información. El objetivo de esta fase es el resumen de los resultados de todos los estudios seleccionados que se incluyeron en la revisión. Los productos que se pueden clasificar en temas relacionados con las preguntas de investigación y organizadas de un modo que ofrece respuestas preliminares a estas preguntas. La síntesis sobre esta revisión sistemática, proporcionó una evaluación de los aspectos relacionados con la calidad y la capacidad de los datos extraídos. El análisis también puso de relieve asuntos relacionados con la calidad y el sesgo en los estudios específicos. Criterios de exclusión de las fuentes de información. Para los criterios de exclusión de fuentes de información se consideraron las siguientes:

1. Cualquier artículo que se centre en la perspectiva de evaluación no específica de la calidad, evaluación curricular.
2. Otras evaluaciones y términos que contemplen el parámetro de evaluación del impacto de la capacitación y que no refiera a los 17 modelos (Apéndice A).

### **13.2 Documentos de análisis**

El análisis de los documentos en esta fase de la revisión sistemática es considerado por muchos investigadores como una estrategia de investigación significativa y apropiada. Existen diversos tipos de documentos y maneras diferentes de generar datos a través de documentos. También se encuentran algunos documentos antes de la investigación y otros se pueden generar ya en el proceso mismo del estudio. Ejemplos de los documentos que existen antes de la investigación son los informes de la empresa, los artículos, los periódicos, los libros, y los ficheros informáticos (Marshall & Rossman, 2010).

### **13.3 Recolección de datos**

Esta recolección se realizó revisando los informes de la empresa, los artículos, los periódicos, los libros, entre otros, mismos que arrojara un determinado número de publicaciones, posteriormente se leyeron las publicaciones artículos y algunos de los artículos no se incluyeron debido a bajas tasas de material importante y algunos de los artículos discutidos por completos tratamientos, tomando en cuenta las herramientas de evaluación que utilizan como las encuestas que eligen, y utilizando diferentes herramientas instrumentales, los tamaños de muestra, géneros, grupos de edad, las poblaciones, la duración del estudio. Esto sería un factor importante en el desarrollo de una base de conocimiento dinámica para llevar a cabo la investigación o estudio de los documentos de futuro.

La investigación, fue en lo fundamental sobre la metodología RS de los diferentes modelos que se encontraron, y después de que se aplicó esta metodología, se propuso un sistema de indicadores para valorar la capacitación de profesores universitarios en un LMS adecuados para la UOM. El marco teórico por lo tanto, fue una revisión sobre esos modelos, primero desde el punto de vista conceptual y luego referencial. ¿Qué significó esto?, por principio se hizo una amplia descripción de todos los métodos y se centró básicamente en los 17 modelos que se valoraron y, consecuentemente, se presentó las experiencias de la aplicación de los métodos en evaluaciones de intervenciones en habilidades formativas (Apéndice A).

Para ello la RS se convirtió en herramienta necesaria para conocer en cuanto a los métodos que se identificó y el perfil que los descubrió 17 modelos como los mejores, se debió a que fueron los más citados en los comentarios que se tomaron en cuenta las siguientes preguntas: ¿Cómo es que se consideran los modelos? ¿Por qué se desechan los otros modelos? ¿Son comparables, complementarias o distintos? ¿Qué instrumentos de recolección para la evaluación usan? ¿Están validados? Por lo tanto con base a la literatura que se revisó a partir de estas preguntas viene el siguiente punto.

Método para el análisis de la información.

En una revisión sistemática, el material ya seleccionado se leerá con cuidado y los resultados de los estudios primarios son condensados para su posterior análisis. El análisis considera: organizar, clasificar y combinar los datos de los estudios primarios para responder a cualquier problema o pregunta. Para el análisis de los datos de la presente investigación es por el método de la Revisión Sistemática (RS) (Urrea & Barría, 2010).

### **13.4 Conclusiones**

En esta fase se trata de los resultados y presentación de los datos de la RS de estudios sobre modelos para valorar la capacitación de profesores universitarios en un Learning Management System (Moodle). Los componentes específicos son los siguientes:

1. Resultados de revisión de la literatura.
2. Los resultados de las estadísticas descriptivas de los estudios incluidos y excluidos.
3. Los resultados de las preguntas de investigación planteadas en este estudio.

### **13.5 Resultado de la Revisión de la Literatura**

La literatura obtenida de los informes de empresas, artículos, periódicos, libros, entre otros, se identificaron mediante búsquedas en bases de datos electrónicas y búsquedas manuales desde el año 2007 al 2014. Las bases de datos bibliográficas pertinentes, fueron: en ERIC, Google Académico, así como en el soporte electrónico que cuenta la Nova Southeastern University de manera electrónica y que cuenta con más de 27 bases de datos que se citan en el Apéndice B. En cuanto a las búsquedas de publicaciones manuales se realizó en artículos, manuscritos, e informes.

De la misma forma se llevó a cabo la búsqueda, utilizando las palabras claves: effectiveness training courses for teachers, (Efectividad en un curso de capacitación docente), and indicators for the impact of training (Indicadores para el impacto de la capacitación); training impact the evaluation (Evaluación del impacto de la capacitación). Y fue a través un sistema de filtrado que se basó en sus tres etapas: (a) localizar evidencias, (b) proceso de filtrado y (c) criterios de inclusión y exclusión. El proceso de filtrado se ilustra en el Apéndice C.

### **13.6 Resultados de las estadísticas descriptivas de los estudios incluidos y excluidos**

Después de la búsqueda realizada, el autor de la presente investigación, con base a la clasificación de términos de búsqueda como se muestra en la Tabla 13.1, en el primer nivel de codificación de la revisión de la literatura, incluye la revisión de los resúmenes de los criterios de inclusión y exclusión, la cual produjo 27,972 resúmenes.

El segundo nivel de la detección de participar de la lectura y codificación de publicaciones que cumplieron con los criterios de inclusión en el primer nivel de detección, a nivel del resumen, lo que produjo 408 (193 artículos, 95 disertaciones y 120 libros). Véase el Apéndice C, para la detección y filtrado de publicaciones.

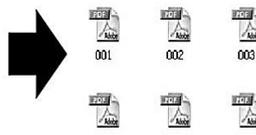
**Tabla 13** Términos de búsqueda primario y secundario

Término Primario de Búsqueda	Término Secundario de Búsqueda
Effectiveness CoursesforTeachers (Efectividad en un curso de capacitación docente).	Training Indicators for the Impact of Training (Indicadores de impacto).
	Training Impactthe Evaluation (Evaluación del Impacto de la capacitación).

Las bases de datos y el sistema de búsqueda fueron indexados como se muestra en la Figura 13, con la finalidad de llevar una organización y clasificación de acuerdo a una nomenclatura ordenada. Esta fue ordenada por número de publicación y nombre de la publicación, del lado derecho también aparece una relación de archivos en formato PDF para su fácil ubicación; de esta forma se puede localizar la descripción de cada uno de los archivos encontrados y relacionados. En el figura 13 respecto al formato de indexación y archivo de las publicaciones utilizadas en la revisión. Sólo 408 publicaciones fueron identificadas para su posible inclusión en este estudio. Esto fue considerando las características de las publicaciones como se describe en la sección de metodología.

**Figura 13** Formato de indexación y archivo de las publicaciones utilizadas en la revisión

No.	Título la Publicación
001	And Investigation in the Nature , Origen
002	Baldwin Ford Extending a Transfer of Training
003	Base Guía para la Evaluación de la Formación
004	Capacitación Metodología Para Medición
005	Capacitación y Adiestramiento
006	Capacitation corporate
007	Corporate Training Programs A Study Of The News
008	Efectividad First Year Undergraduate Students
009	En ROI Corporate Training Programs
010	En ROI Corporate Training Programs A Study of...
011	Español Modelo Hamblin
012	Evaluación del Impacto de RR.HH
013	Evaluación del Impacto De La Formación
014	Evaluation Evaluate The Training Services
015	Evaluation of Training In Organizations
016	Framing Sustainable Performance
017	Hamblin Evaluation Model 2011
018	Hamblin Model 50598720-20700483-Summer


**Tabla 13.1** Términos de búsqueda de la revisión sistemática encontrados para su estudio, identificados para su posible inclusión en este estudio

Publicación	Término primario de búsqueda	Término secundario de búsqueda	
	Effectiveness Training CoursesforTeacher (Efectividad en un curso de capacitación docente).	Indicators for Training the Impact of Training (Indicadores de impacto de la capacitación)	ImpacttheEvaluation (Evaluación del impacto de la capacitación)
Google Académico	15,200	3,120	3,350
Eric	141	33	774
NSU (27 bases de datos)	288	2,168	2,898
<b>Total: 27,972</b>	<b>15,629</b>	<b>5,321</b>	<b>7022</b>
		<b>12,343</b>	

Este estudio se realizó con el propósito de proponer un modelo de indicadores para valorar la capacitación de profesores universitarios en un Learning Management System(LMS) (Moodle), derivado del análisis de los resultados de la investigación, se puede concluir lo siguiente: La RS utilizada para esta disertación aplicada, es un método de investigación de gran potencial para recopilar, sintetizar y clasificar los resultados de la investigación sobre modelos o sistemas de indicadores que valoren la capacitación de profesores universitarios. La misma RS de la literatura se adhiere al estudio que surgió a partir de la necesidad de un modelo (o sistema de criterios o indicadores) para valorar la efectividad de los cursos de capacitación en la plataforma Moodle para docentes. Finalmente y apoyado en el problema, de no contar con un instrumento para valorar un curso que se ofrece desde el 2006 llamado “Curso en Herramientas Virtuales para la Educación Moodle” que se ofrece a los docentes de una UOM, y de la investigación, resultó la propuesta de un modelo de indicadores para valorar la capacitación de profesores universitarios en un Learning Management System (Moodle). Mismo que sugiere el plan de acción de cómo se implementaría este modelo de la forma siguiente:

1. Determinar las necesidades de la capacitación.
2. Realizar una pre-prueba para valorar conocimientos antes de la evaluación (reacción).
3. Elaborar un instrumento que cuantifique las reacciones.
4. Solicitar comentarios y sugerencias por escrito (reacción).
5. Lograr al 100% de respuestas (reacción, aprendizaje y desempeño).
6. Conseguir veracidad en la información (reacción).
7. Desarrollar los estándares de la capacitación (reacción).
8. Tomar medidas adecuadas (reacción).
9. Comunicar las reacciones adecuadamente (reacción).
10. Aplicar a un grupo control que no recibe la capacitación. (Aprendizaje, desempeño y resultados).
11. Realizar valoración antes y después de la capacitación (aprendizaje, desempeño y resultados).
12. Dar un tiempo de asimilación (aprendizaje, desempeño y resultados).
13. Repetir evaluación para reforzar validación (desempeño y resultados).
14. Detectar beneficios tangibles de la capacitación (seguimiento).

Para concluir, se presenta el siguiente modelo de indicadores para valorar la capacitación de profesores universitarios en un LMS (Moodle).

### 13.7 Referencias

- Ariga, K., Kurosawa, M., Ohtake, F., Sasaki, M., & Yamane, S. (2013). Organization adjustments, job training and productivity: Evidence from Japanese automobile makers. *Journal of the Japanese and International Economies*, 27, 1-34.
- Belanger, F. & Jordan, D.H. (2000). *Evaluation and Implementation of Distance Learning: Technologies Tools and Techniques* [Evaluación e implementación de la educación a distancia: Tecnologías de Herramientas y Técnicas]. Virginia, VA: Polytecnnic Institute and State University.
- Colina, Z., Medina, N., Parra, D., Cendró, J., & Montoya, C. (2008). Modelo para la evaluación del desempeño docente en la función docencia universitaria. *Investigación Educativa*, 12(22), 99-126.
- Corrochano, A. A. (2011). *Novedades para la docencia en Moodle 2.0*. Recuperado de: <http://www.lulu.com/product/ebook/novedades-para-la-docencia-en-moodle-20/16053567>
- De Bono, E., & Kennedy, J.F. (2012). *Evaluating Organizational Frameworks for Systems Change. Evidence-based Practice*: [La evaluación de marcos organizativos para sistemas de cambio]. An Integrative Approach to Research, Administration, and Practice.
- Dukmak, L., & López, F. (2013). Visión internacional de la evaluación del impacto y retorno sobre la inversión en programas de capacitación en Chile, Argentina y Colombia. (Falta ciudad y editorial, o revista donde se publicó)
- Ko, S. S., & Rossen, S. (2010). *Teaching online [Enseñanza en línea]: A practical guide (Vol. 3)*. New York, NY: Routledge.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research*. Sage.
- Ng, I., & Dastmalchian, A. (2011). Perceived training benefits and training bundles: a Canadian study. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(04), 829-842.
- Reyes, L. (2009). *Metodología para medir el impacto de la capacitación en dependiente de servicio gastronómico del Hotel Breezes*. Recuperado de: <http://files.embedit.in/embeditin/files/BITlu7xbBP/1/file.pdf>
- Richard, J., Pillemer, D. B., & Light, R. J. (2009). *Summing up: the science of reviewing research*. Harvard University Press.
- Sallán, J. G. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 19-43.
- Urra, E., & Barría, R. M. (2010). La revisión sistemática y su relación con la práctica basada en la evidencia en salud. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18(4), 824-31.
- Vargas, J. N. (2003). *Evaluación de impacto de la capacitación: Una reflexión desde la práctica*. Recuperado de: <http://www.tblgroup.com/Paginas/Personajes/Evaluacion%20de%20la%20capacitacion.pdf>

## **Utilización de la Nube Educativa como herramienta docente para el Programa de Tutoría de la Universidad Autónoma de Nayarit**

Amada Carrasco & Armando Benítez

A. Carrasco & A. Benítez

Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco S/N C.P. 63190 Tepic, Nayarit. México.

J. Peña, A. Díaz, (eds.). Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceedings-©ECORFAN-México, Nayarit, 2015.

## Introducción

Se vive el presente con cambios vertiginosos desde distintos planos, incluyendo a la educación, sobre todo en lo que concierne a las tecnologías, un fenómeno diferente a lo vivido por la humanidad hasta hoy (Inciarte, 2004).

Si decimos que la educación esta dentro de la experimentación de estos fenómenos, además que el programa institucional de tutorías también está inmerso en esta situación, entonces debemos analizar la adaptación de éste al uso de la tecnologías, la literatura señala que para que un maestro use adecuadamente las TIC necesita un acceso adecuado a infraestructura y recursos digitales (Andrew, 2004; Becta, 2005), eso por una parte y por la otra la nube de cómputo o nube educativa, también es una herramienta de trabajo muy útil para el maestro universitario, permite que los estudiantes puedan acceder a los servicios disponibles en la nube de internet, no requiere de conocimientos en la gestión de los recursos que se utilizan, tampoco se requiere ser experto para el uso de los recursos.

Bajo estas circunstancias es importante reconocer que el tutor debe ser:conocedor por socialización laboral del sistema universitario y conocedor del plan de estudios por integración no por necesidad; ayudando con esto a cumplir una doble función informativa y formativa que pretende trasmitir conocimientos, que se complementa con la función de formar.

Por otra parte, en el derecho jurídico existe también la figura del tutor, considerada como aquella persona que desempeña las veces del padre cuando éste no puede hacerlo, bien por su muerte, incapacidad u otra causa, es decir la figura del tutor aparece desde mucho antes que apareciera en la universidades, sin embargo, para este caso es necesario fijar horas de tutoría presencial y a distancia puede ser una solución para eficientar el trabajo entre tutor y tutorado. Cuando se habla de tutor en términos muy genéricos se dice que puede ser “Guía”, teniendo como misión enseñar al otro el camino correcto para llegar a la meta.

Vives (1999) opina “Que el profesor no se limita a enseñar, y para cumplir su función primordial de educar tiene que convertirse en guía que ayude a cada uno a tomar decisiones razonables sobre sus estudios, su profesión y su vida”. En el presente trabajo se trata de visualizar la opinión de Vives y la posibilidad que tienen las herramientas tecnológicas de apoyar las acciones del tutor, conociendo las bondades que la nube educativa y como puede proveer de herramientas tanto al tutor como al tutorado, reduciendo la distancia física entre ambos.

Intel (2010) define la transformación de la educación con una orientación holística, diciendo que son siete los componentes esenciales que se involucran en ésta transformación: desarrollo profesional, planes de estudio, tecnologías de información y comunicación, recursos sostenibles, investigación y evaluación, políticas y liderazgo; finalmente agregan que con iniciativas de educación transformadora miran más allá del uso de la tecnología, se esperarían resultados a largo plazo, sabiendo que se debe comenzar con una sólida comprensión de los costos, además de sopesar los beneficios de ahorro de opciones de tecnología y, por sobre todas las cosas, utilizarla de manera sistemática.

Lo descrito anteriormente se puede apreciar en la figura 1 desarrollada por el corporativo Intel:

**Figura 14** Los cinco componentes claves de la transformación educativa

Fuente: <http://www.intel.com/educación>

En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) ya se tienen herramientas tecnológicas que apoyan el trabajo de la tutoría, por ejemplo, basado en la situación académica se puede visualizar en el Sistema Integral de Tutoría Académica (SITA, 2014), un alumno que se ubica en la franja azul es de alto rendimiento pues no se encuentra en zona de riesgo, no teniendo unidades de aprendizaje reprobadas y con un promedio alto, sin embargo, para el caso de los estudiantes que se ubican en la franja roja, estos son estudiantes de bajos promedios y con algunas unidades de aprendizaje reprobadas, tal como se observa en la figura 14.1:

**Figura 14.1** Tabla para calificar los niveles de riesgo de los estudiantes de la UAN en el programa de Tutorías

**Tabla de nivel de riesgo**

Número de Unidades de Aprendizaje Reprobadas	0 - 59.99	60 - 69.99	70 - 79.99	80 - 89.99	90 - 100
0					
1					
2					
3 o más					

Fuente: <http://tutoria.uan.mx/sita/>

Además el sistema genera un reporte individual para cada uno de los tutorados, donde se observa cual fue la trayectoria del estudiante en los últimos dos años, igualmente considerando solo promedio y unidades de aprendizaje reprobadas, se puede apreciar lo anterior en la figura 14.2:

**Figura 14.2** Tabla de calificación de nivel de riesgo de acuerdo a su trayectoria académica

Ciclo Escolar	Nivel de riesgo
Agosto - Diciembre 2012	Alto
Enero - Julio 2013	Bajo
Agosto - Diciembre 2013	Bajo

Fuente: <http://tutoria.uan.mx/sita/>

El objetivo de este trabajo es determinar las ventajas que ofrece el uso de la nube educativa al programa institucional de tutorías académicas, conociendo los servicios que ofrece, la disminución de tiempos para el trabajo colaborativo, la constante actualización de contenidos de los programas de trabajo, evitando gastos de infraestructura y de equipo, rompiendo las distancias de tiempo y de espacio.

## 14 Desarrollo del trabajo

El trabajo se realizó en el marco de un proceso de investigación, y se consideró en tres fases que se describen a continuación:

Primera fase: En ésta se hizo el levantamiento censal de información en los estudiantes de la Unidad Académica de Economía (UAE), donde se pudo observar la relación de tutoría entre el alumno y el docente.

Ésta fase se desarrolló de febrero a julio de 2014, desarrollando un instrumento de medición que para este caso fue la encuesta, y tuvo las siguientes características: total de la población 487 estudiantes, confianza de un 95% y un error estimado de un 1,01%, obteniendo una muestra de 176 estudiantes.

Los alumnos participantes fueron de las tres licenciaturas con que cuenta la unidad académica: Informática, Sistemas Computacionales y Economía.

Segunda fase: Consistió en hacer seguimiento a través de observaciones al interior de las aulas donde se imparte la tutoría, pudiéndose determinar cómo se da la comunicación entre tutor y tutorado, para registrar el uso de la nube educativa en este proceso, se aplicó el instrumento de medición.

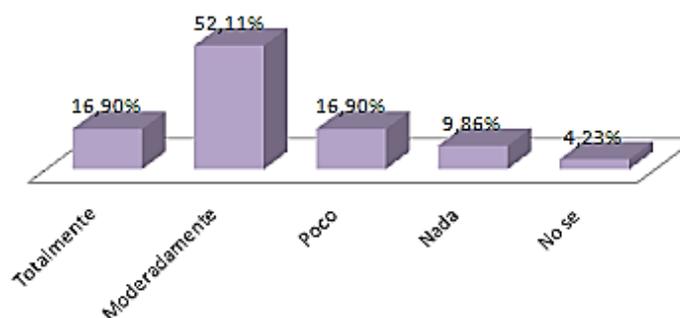
Para complementar esta información se hicieron entrevistas directas a los alumnos que lo permitieron. Finalmente se realizó el procesamiento de los datos obtenidos, todo ello a través de tablas y gráficas que nos dan cuenta de la situación real del fenómeno objeto de estudio.

Tercera Fase: En esta fase se realizó un análisis integrador de todos los resultados obtenidos en el proceso de investigación, generando así la base para el desarrollo de propuestas que mejoren la implementación de la nube educativa en el proceso de la tutoría al interior de nuestra Universidad, como parte del trabajo del programa institucional de tutorías.

## 14.1 Resultados

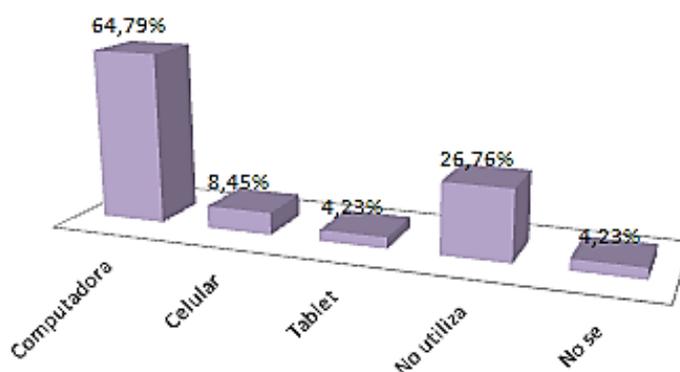
Dentro de los resultados que se obtuvieron del estudio realizado en la Unidad Académica de Economía, se apreció que los docentes tienen interés en el uso de las tecnologías, donde el 52.11% (figura 13.3) de ellos las utilizan moderadamente, sin embargo, es necesario promover el uso de la nube educativa en toda la Universidad, porque como se aprecia existe un 16.9% para poco y 9.86% para la opción de nada de uso, solo recordemos que las respuestas las emitieron los estudiantes en la siguiente gráfica se pueden detallar los resultados:

**Figura 14.3** Adaptación de las sesiones de tutoría a las necesidades del tutorado



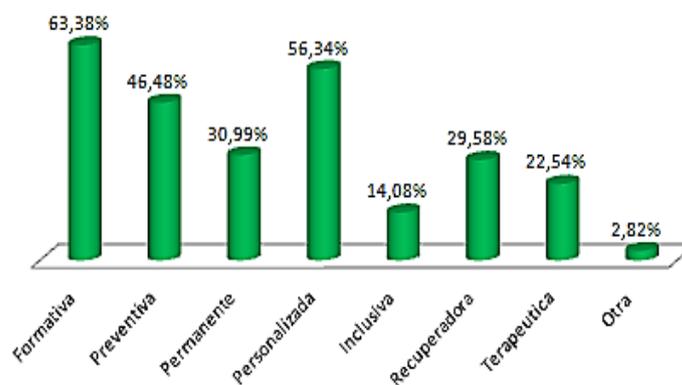
El programa de tutorías fue creado, entre otras cosas, con la idea de apoyar a los estudiantes preferentemente en problemáticas académicas, personales, administrativas e institucionales, mismas que son apoyadas con el uso de tecnologías como laptop y PC's (64.7%) (Figura 14.4), el tipo de tutoría que más se aplica es la formativa (63.38% se observa en la figura 6), según respondieron los alumnos encuestados.

**Figura 14.5** Tecnologías usadas por el tutor



El apoyo tecnológico es fundamental en la educación integral de los estudiantes de todos los niveles escolares, por tanto, las tutorías no están exentas de ello.

El conocimiento y manejo tecnológico de los docentes deberá ir de la mano con la presencia de las TIC, la nube forma parte de esta herramienta y el desconocimiento de ella ocasionará desventaja competitiva de los estudiantes y por ende de los egresados de nuestra universidad, por ello García (2004) recomienda establecer estrategias de diálogo permanente con el estudiante que pueden ser: debate dirigido (discusión guiada), pequeño grupo de discusión, mesa redonda, entre otros.

**Figura 14.5** Tipo de tutoría esperada por el tutorado

## 14.2 Conclusiones

Podemos concluir que es necesario difundir el uso de la nube educativa, como una herramienta tecnológica, que impulsa nuestro trabajo como tutores y generan tutorados con más dominio en el uso de las tecnologías y su base de conocimientos.

Apostar por un sistema de acción tutorial universitaria, que incluya el uso de la nube educativa por los actores involucrados que son alumno-maestro, esto es una forma de dar respuesta a la creciente exigencia social sobre los rendimientos y resultados del sistema universitario público, cuya consecuencia detona en una mayor conciencia de los estudiantes sobre el uso útil de los recursos tecnológicos involucrados en la educación superior.

En este sentido la acción tutorial se articula como un recurso para que los estudiantes puedan recibir una asistencia personalizada para configurar mejor su itinerario formativo, y quizás para optimizar su rendimiento académico.

En definitiva, la tutoría universitaria se entiende como una acción de intervención formativa, preventiva, permanente entre otras, destinada al seguimiento académico de los estudiantes, que es desarrollada por maestros como una actividad docente integradora.

Se debe contar con el apoyo, coordinación y recursos tecnológicos, facilitados por maestros especializados, o en su defecto por tutores con el interés de capacitarse constantemente con el uso de la tecnología, puesto que la institución está emigrando hacia el uso de las tecnologías como se pudo observar en el sistema SITA.

Además, deben considerarse acciones encaminadas a estimular el uso de recursos tecnológicos, como la nube educativa, que no tienen costo, que no requieren de infraestructura, que son fácilmente adaptables al conjunto de acciones impulsadas en todas las universidades para ayudar a resolver las encrucijadas del proceso tutorial entre el alumno y el maestro.

## 14.3 Referencias

Andrew, J. (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers

Becta (2005). Research Report: Becta Review. Evidence on the progress of ICT in education. Recuperado de: <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=25882>

García, N. (2004). Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis de la dirección general de universidades. MECD, Madrid. (Pág. 120 a 129).

Inciarte, R. M. (2004). Tecnologías de información y comunicación, un eje transversal para el logro de aprendizajes significativos. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol. 2 No. 1 Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120114>

IntelCorporation (2010); La nube educativa: La educación puesta a disposición como servicio. Recuperado de: [http://www.intel.la/content/dam/www/public/lar/xl/es/documents/edu\\_cloud\\_es.pdf](http://www.intel.la/content/dam/www/public/lar/xl/es/documents/edu_cloud_es.pdf)

Sistema integral de tutoría académica (SITA, 2012), Universidad Autónoma de Nayarit; Recuperado de:<http://tutoria.uan.mx/sita/>

Vives, J. L., & Calero, F. (1999). *Obras políticas y pacifistas*. Madrid: Ediciones Atlas

**Apéndice A . Consejo Editor Universidad Autónoma de Nayarit***Presidente*

López – Salazar, Juan. BsC  
*Rector*

*Vocales*

Flores - Soto, Cecilio Oswaldo. PhD  
*Secretario General*

Bugarín- Montoya, Rubén. PhD  
*Secretario de Investigación y Posgrado*

Peña- González, Jorge Ignacio. MsC  
*Secretario de Docencia*

Sánchez- Valdés, Arturo. BsC  
*Secretario de Servicios Académicos*

Chávez- González, José Ricardo. BsC  
*Secretario de Educación Media Superior*

González- Sandoval, Edgar Raymundo. BsC  
*Secretario de Vinculación y Extensión*

Luna – López, Marcela. BsC  
*Secretaría de Finanzas y Administración*

## **Apéndice B . Consejo Editor ECORFAN**

Berenjeii -Bidisha, PhD  
Amity University, India

Peralta Ferriz- Cecilia, PhD  
Washington University, E.U.A

Yan Tsai- Jeng, PhD  
Tamkang University, Taiwan

Miranda Torrado- Fernando, PhD  
Universidad de Santiago de Compostela, España

Palacio- Juan, PhD  
University of St. Gallen, Suiza

David Feldman- German, PhD  
Johann Wolfgang Goethe Universität, Alemania

Guzmán Sala- Andrés, PhD  
Université de Perpignan, Francia

Vargas Hernández- José, PhD  
Keele University, Inglaterra

Aziz-Poswal , Bilal.PhD  
University of the Punjab, Pakistan

Hira- Anil , PhD  
Simon Fraser University, Canada

Villasante – Sebastian, PhD  
Royal Swedish Academy of Sciences, Suecia

Navarro Frómata -Enrique, PhD.  
Instituto Azerbaidzhan de Petróleo y Química Azizbekov, Rusia

Beltrán Morales -Luis Felipe, PhD.  
Universidad de Concepción, Chile

Araujo Burgos -Tania, PhD.  
Universita Degli Studi Di Napoli Federico II, Italia

Pires Ferreira Maranhão- José , PhD  
Federal University of Maranhão, Brasil

Raúl Chaparro- Germán , PhD  
Universidad Central, Colombia

Gandica de Roa- Elizabeth, PhD  
Universidad Católica del Uruguay, Montevideo

Quintanilla Córdor- Cerapio, PhD  
Universidad Nacional de Huancavelica, Peru

García Espinosa- Cecilia, PhD  
Universidad Península de Santa Elena, Ecuador

Alvarez Echeverría -Francisco, PhD.  
University José Matías Delgado, El Salvador.

Guzmán Hurtado- Juan, PhD  
Universidad Real y Pontifica de San Francisco Xavier, Bolivia

Tutor Sánchez -Joaquín PhD  
Universidad de la Habana, Cuba.

Núñez Selles- Alberto, PhD.  
Universidad Evangelica Nacional, Republica Dominicana

Escobedo Bonilla- Cesar Marcial, PhD.  
Universidad de Gante, Belgica

Armado Matute- Arnaldo José, PhD.  
Universidad de Carabobo, Venezuela

