

# Normativas de calidad y desempeños académicos. Algunas reflexiones sobre el proceso educativo

KARLA FABIOLA ACUÑA-MELÉNDREZ,<sup>1</sup> JUAN JOSÉ IRIGOYEN-MORALES,<sup>2</sup>  
MIRIAM YERITH JIMÉNEZ<sup>3</sup>



## Resumen

El presente trabajo toma como referencia el estado que guarda la educación en México a partir de los resultados del desempeño de los estudiantes mexicanos en evaluaciones internacionales (OCDE, 2001, 2003 y 2006) y nacionales (INEE, 2005), así como algunas normativas de calidad y los niveles de correspondencia entre el decir y el hacer en el proceso educativo que se han venido implementando en las aulas mexicanas. Finalmente, se presentan algunas reflexiones en función de resultados obtenidos en investigaciones y la poca concordancia que existe entre los desempeños académicos y los aspectos normativos.

*Palabras clave:* Normativas de calidad, Desempeño académico, Interacción didáctica, Estudiantes.

## Quality Norms and Academic Performance. Thoughts about the Educative Process

## Abstract

This paper considers the status of Mexico's education from the results obtained from the performance of Mexican students in national (INEE, 2005) and international (OECD, 2001, 2003, 2006) evaluations, as well as some quality norms and the levels of correspondence between "saying" and "doing" in the educative process that has been implemented in Mexican classrooms. At the end are presented some thoughts based on results obtained from investigations and the little agreement that exists between the academic performances and the normative aspects.

*Key words:* Quality Norms, Academic Performance, Didactic Interaction, Students.

Artículo recibido el 15/10/2010  
Artículo aceptado el 23/11/2010  
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesora de asignatura del Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. karla@psicom.uson.mx
- 2 Profesor de tiempo completo del Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. irigoyen@psicom.uson.mx
- 3 Profesora de asignatura del Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. miriamj@psicom.uson.mx

## Introducción

Con actividades en más de 160 países, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)<sup>1</sup> trabaja activamente en todo el mundo, ayudando a los países a cumplir sus objetivos de desarrollo. El precepto del PNUD es trabajar con los países en favor de la reducción de la pobreza, la promoción de un gobierno democrático, la prevención de crisis, así como la recuperación ante ésta, la protección del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático. En todas sus actividades el PNUD se esfuerza por contribuir al logro de transformaciones sustanciales que permitan mejorar las condiciones de vida de las personas y, al mismo tiempo, tener los recursos para superar cualquier problema al que pudieran hacer frente (PNUD, 2009).

Para este programa, el desarrollo humano entraña mucho más que el simple aumento o disminución del ingreso nacional. Significa crear entornos en los que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades para vivir en forma productiva y creadora de acuerdo a sus necesidades e intereses. Así, el desarrollo humano<sup>2</sup> plantea grandes desafíos en el nuevo milenio (salud, educación, pobreza, entre otros) para los países que integran este programa.

Un indicador que recupera el PNUD para llevar a cabo sus programas es el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual mide el progreso general de un país en tres dimensiones básicas, a saber: a) la longevidad (esperanza de vida); b) los conocimientos (el nivel educacional, es decir, el nivel de alfabetización de adultos y la matriculación combinada en las enseñanzas primaria y secundaria); y, c) el nivel de vida decoroso (el porcentaje de ingresos y servicios a los que tiene acceso la población). De este modo, para lograr el progreso del desarrollo humano, desde el año 2000 (las metas son hacia el 2015), se han planteado metas con el objetivo de modificar los IDH en muchos países en donde el índice de las dimensiones señaladas plantea una serie de privaciones graves (en áreas como educación y salud, principalmente).

Uno de los temas sobresalientes dentro de los distintos foros de discusión del programa, es el de la educación. El PNUD promueve la educación para todos, ya que en las distintas declaraciones de los derechos humanos se ha afirmado que “toda persona tiene derecho a la educación”. En este sentido, Latapi (2009:258) menciona que los especialistas en derechos humanos resaltan el derecho a la educación en

relación con los demás derechos humanos: “La educación potencia el desarrollo de la persona y por ello, es condición esencial para el disfrute de todos ellos; por esto, se considera éste como un derecho clave, en donde no se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación (...) la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos, de capacidades y valores específicamente humanos”.

Por ello, uno de los planes del PNUD es el de *Educación para todos* (EPT, 2008), el cual se propone cumplir seis objetivos:

- 1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia
- 2) Velar por que todos los niños, y sobre todo las niñas, tengan acceso a una enseñanza básica gratuita y obligatoria de buena calidad
- 3) Atender las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos
- 4) Aumentar los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica
- 5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria
- 6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

En la siguiente parte del trabajo describiremos actividades sustantivas de la educación (proceso de enseñanza-aprendizaje) relacionadas con este último objetivo, mismas que consideramos tienen un efecto importante sobre la llamada educación de calidad.

Los indicadores educativos internacionales, según los resultados proporcionados por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2001, 2003, 2006) sobre la aplicación de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) en las áreas de lectura, matemáticas y ciencia, a jóvenes de tercer grado de secundaria, pueden ilustrar la condición que guarda la educación en nuestro país en comparación con los logros alcanzados en relación con otros sistemas educativos.

Los resultados de la prueba PISA con respecto al área de las matemáticas, muestran que los estudiantes mexicanos alcanzaron un total de 385 puntos en

una primera evaluación (OCDE, 2003) y 408 en la segunda aplicación de la prueba (OCDE, 2006). Nuestros estudiantes sólo se pudieron ubicar entre los niveles 1 y 2, de los seis niveles evaluados, es decir, por debajo de la ejecución promedio de los países participantes en ambas evaluaciones (500 puntos).

En lo que refiere al área de lectura, los estudiantes mexicanos presentan una puntuación de 410 puntos (es decir, 17% menos que en matemáticas), cuando el promedio de los países participantes en la OCDE es de 492 puntos.

Por último, en el área de ciencia los puntajes alcanzados por nuestros estudiantes fueron de 410 de 495 puntos, que es el promedio de OCDE; esto nos pone en el lugar 50 de 58 países participantes.

Estos resultados nos señalan que la educación en México se encuentra lejos de cubrir todos los aspectos planteados por el PNUD, específicamente el objetivo seis, que refiere a la mejora cualitativa de los repertorios de matemáticas, lectura y ciencia. Tomando como referencia esta situación, a continuación describiremos algunas normativas de calidad planteadas en nuestro país (México), así como evidencia sobre el nivel de correspondencia con el desempeño académico, enfatizando la dimensión psicopedagógica.

### Panorama de la educación en México

Uno de los principales problemas que enfrenta la educación en México, es el nivel de deserción y rezago en los diferentes niveles de formación. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2009) muestra que de cada generación en nuestro país, de los nacidos entre 1988-2002, sólo 13% del 98% de alumnos que ingresan a primaria terminaron licenciatura.<sup>3</sup>

A partir de este y otros indicadores (OCDE, 2001, 2003, 2006; INEE, 2005, 2009), las reflexiones se han dirigido a orientar la política educativa<sup>4</sup> en México para mejorar la calidad de la educación. En el Plan Nacional de Educación (PNE 2007-2012:182), la calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia, definiéndose la calidad de la siguiente manera: "Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan valores que aseguren una convivencia social solidaria y que se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo".

Calderón (2009:19) en el documento *Contra la pared*, subraya que "estar contra la pared, por los déficits de cantidad y calidad, [es] una violación sistemática del derecho a la educación (...) La calidad, así, no es simplemente un atributo deseable de la educación, sino un rasgo imprescindible, indivisible a la consideración de la calidad como un derecho. El derecho a la educación no se reduce al derecho de acceso, sino que incluye el derecho de permanencia, al tránsito regular y los resultados equivalentes".

Por su parte, Aguerro (2009) menciona que *incluir*<sup>5</sup> en la educación debiera significar también inclusión en el conocimiento. Para la autora, la educación de calidad debe permitir la inclusión de los estudiantes en las circunstancias y saberes socialmente significativos (que la autora menciona como "conocimiento válido"), que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y adecuarse de forma pertinente a los requerimientos que establece su nivel de formación y su entorno social. Sin embargo, alrededor del 43% de la población mexicana, de 15 años y más, no cuenta con educación básica completa (Calderón, 2009). De esta manera, que los individuos permanezcan en una educación formal no implica necesariamente que ésta auspicie los repertorios necesarios y suficientes en los diferentes niveles de formación; así lo demuestran consistentemente los resultados del desempeño académico en distintas pruebas.

Muñoz-Izquierdo (2009) señala que el rezago escolar es atribuible a los siguientes factores: a) la gestión y administración de los recursos (los recursos no son administrados de acuerdo con las necesidades de cada uno de los sectores de la población); b) las estrategias de las nuevas reformas educativas (las reformas no han sido conceptualizadas e instrumentadas de forma coherente, ya que no se han registrado transformaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje que respondan a las nuevos requerimientos sociales y del sector laboral); c) el diseño curricular (los currículos no han sido diseñados de acuerdo con los nuevos requerimientos impuestos por la problemática social y los diferentes ámbitos disciplinares); d) los procesos y agentes inadecuados (los desempeños de los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje no se corresponden con los requerimientos curriculares, disciplinares y sociales).

En el contexto nacional, el INEE (2005) presenta los resultados de la evaluación comparativa 2000-2005 del logro educativo en lectura y matemáticas de estudiantes de 6to. grado de primaria y 3ro. de secundaria. Los resultados muestran niveles bajos de lec-

tura tanto en 2000 como en 2005, lo cual probablemente les impedirá cumplir satisfactoriamente con los objetivos curriculares establecidos en los programas de estudio.

Los resultados obtenidos en estas evaluaciones, son las bases para formular políticas, ajustes curriculares, prescribir acciones administrativas y de gestión, distribuir recursos y prescribir a las escuelas a que procedan en función de estos propósitos (Rivas, 2004).

Para autores como Gil y García (1998) la evaluación de los sistemas educativos en general tiene por objeto proporcionar información sobre el funcionamiento de un sistema educativo específico, esto con el propósito de permitir a políticos y administradores replantear los requerimientos, cambios y políticas que se deben implementar para responder al nuevo contexto de globalización.

Sin embargo, conocer los resultados de esas pruebas no necesariamente nos proporciona información suficiente para permitirnos evaluar y planear las actividades específicas de gestión que auspicien interacciones didácticas pertinentes dentro de las aulas. Dados sus objetivos normativos, tales pruebas no están diseñadas para aportar datos acerca de las formas y modos específicos en que se están diseñando e implementando las interacciones en los espacios educativos a lo largo de un ciclo escolar en materias específicas, aunque dichas evaluaciones, sean un poderoso recurso para la toma de decisiones (Guevara, 2008).

### Hacia el concepto de calidad educativa

Para autores como Orozco, Olaya y Villate (2009), la calidad de la educación, más que un propósito y/o una estrategia, ha venido a constituir un discurso, convirtiéndose en retórica que la sitúa como un fin en sí misma. Así, la calidad no puede ser asumida únicamente como aquella relacionada con la eficiencia del sistema educativo, como un asunto de estándares mínimos. Ésta debiera concebirse como una práctica evaluativa coherente respecto de los aspectos normativos, de gestión y psicopedagógicos, y su concreción en prácticas cotidianas. Consideramos que lograr la calidad de las instituciones de educación implica intervenir pertinentemente en las diferentes dimensiones del proceso educativo, en donde sólo la planeación y evaluación sistemáticas de los criterios normativos y su implementación en las prácticas cotidianas incidirán en la calidad de la educación.

Por lo tanto, un concepto vinculado al de calidad, es el de evaluación, ya que tanto administradores y políticos como los docentes recurren a ella con el propósito de obtener información que pueda ser de utilidad para la toma de decisiones que les permita afectar la calidad educativa. Al respecto, Castillo (2002:2) comenta que “En los últimos años apreciamos un protagonismo de la evaluación, no sólo desde ámbitos académicos sino también políticos, dado que la administración educativa la considera como un requisito esencial para el mejoramiento de la calidad educativa”.

En el presente documento recuperaremos para fines analíticos solamente la dimensión psicopedagógica, considerando algunas normativas que impactan directamente lo que pudiera denominarse indicadores de calidad, reflejados como aspectos sustantivos en el Programa Sectorial de Educación –PSE– (2007-2012).

Díaz-Barriga (2006:10) plantea que un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la “innovación”, pero que pocas veces va acompañada de análisis de indicadores y reflexión del proceso educativo, lo cual ha impedido su consolidación. En palabras del autor “surge la compulsión al cambio como un rasgo que caracteriza el discurso de la innovación. Lejos estamos de pensar que toda la propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas”. Así, las reformas plantean más bien cambios, pero pocas de ellas, modificaciones sustanciales en alguno de los niveles de la institución educativa, aunque podemos encontrar valiosos esfuerzos de un número importante de profesores por impulsar “nuevos sentidos y estrategias a su práctica psicopedagógica”.

Las reformas escolares y educativas se han planteado de manera errónea desde tres perspectivas diferentes, por una parte, unas han propuesto métodos de enseñanza que fomenten la libertad y libre expresión de las capacidades de los educandos, con base únicamente en concepciones intuitivas acerca de la naturaleza cognoscente del ser humano; por otra, se ha supuesto que el mejoramiento de la educación pasa por la incorporación creciente de tecnologías audiovisuales y computacionales, que facilitan y aumentan el flujo de información que recibe y puede buscar el educando (Ribes, 2008). Por último, el abordaje más frecuente consiste en la actualización y estructuración expositiva de los contenidos de enseñanza, y la actualización y capacitación de las destrezas didácticas de los profesores.

Por ejemplo, en el PSE (2007-2012) se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Elevar la calidad de la educación. En donde los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos.
- 2) Ampliar las oportunidades educativas. En donde el propósito es dar cobertura de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, así como personas con necesidades educativas especiales.
- 3) Impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y comunicación, cuyo objetivo es el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento.
- 4) Ofrecer una educación integral. En donde la intención que se plantea es una educación laica, gratuita, participativa y orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural.

En el primer objetivo se señala una educación de calidad a través de la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudios y sus contenidos. Sin embargo, estudios llevados a cabo con profesores señalan que los cursos de actualización no modifican sus concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; los cambios se restringen al discurso (aprendizaje de nuevos nominativos), no reflejándose en la práctica en el aula (Alvarado, 2007; Alvarado y Flores, 2010). Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por López, Rodríguez y Bonilla (2004) se analizan las concepciones sobre el aprendizaje de la ciencia, y su relación con la práctica de los profesores de bachillerato del área de ciencias naturales, así como su posibilidad de transformación a partir de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) ofrecidos por la SEP. Los resultados mostraron que, independientemente de haber cursado o no los CNA, la mayoría de los profesores centran su práctica docente en los contenidos programáticos presentados en los libros de texto, por lo que el origen del conocimiento está en los contenidos de aprendizaje expuestos por ellos o en los encontrados en los libros, y no en el fenómeno científico mismo, dando como resultado la enseñanza de verdades absolutas y, fortaleciendo así, una visión dogmática y ahistórica de la ciencia. Los profesores presentaron

diferentes formas de evaluación del aprendizaje; sin embargo, todas ellas enfatizan desempeños que involucraron memorización y reproducción de la información. Finalmente, como una de las conclusiones se presenta que los cambios parecen restringirse al discurso, no reflejándose en la práctica en el aula.

En el segundo objetivo se subraya la necesidad de ampliar las oportunidades educativas. El propósito es una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, así como personas con necesidades educativas especiales. En este sentido son relevantes dos aspectos:

- a) Por una parte, se ha supuesto que la diversidad ideológica, cultural y del conocimiento están bien representadas en un currículum universal y homogéneo, de educación básica y superior. En otro momento se han expresado (Acuña, Jiménez y Iriyoyen, 2010) una serie de consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes. Se discute que una propuesta de revisión curricular no sólo implica la modificación de aspectos normativos y de gestión en el ámbito institucional, sino cambios sustanciales en cómo se conciben y se implementan las interacciones didácticas (estrategias docentes, criterios de evaluación y modalidades de objetos referentes utilizados). La planeación de espacios educativos, deberá considerar que la enseñanza es grupal pero el aprendizaje es individual, y que por lo tanto, los haceres en las interacciones didácticas deberán partir de la consideración de individuos en el proceso educativo que responden diferencialmente en tiempo y modo a los referentes que se están pretendiendo establecer.
- b) Por otro lado, se ha concebido que la instrucción y educación básica proporcionan las habilidades y los conocimientos necesarios para una vida eficaz e independiente, al margen de las condiciones de la comunidad particular y de las aspiraciones y necesidades sociales, lo que obviamente, no es suficiente.

En el tercer objetivo se acentúa el desarrollo y promoción de tecnologías de la información y comunicación (TIC). En este apartado se pretende promover ampliamente la investigación, los desarrollos científico y tecnológico y la incorporación de las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos. No obstante, se han analizado los usos

reales de las TIC y su impacto en la práctica educativa, en donde la diferencia entre los diversos usos no radica en las características de los recursos tecnológicos utilizados, sino en la incidencia que los usos de estas herramientas tienen sobre las interacciones didácticas, y por lo tanto, en el aprendizaje de los alumnos. Coll, Mauri y Onrubia (2008) encontraron que los usos de las TIC en las interacciones áulicas mostraron un efecto limitado en la transformación y mejora de las prácticas educativas, no modificando sustancialmente las formas de implementación, organización y evaluación desarrolladas a lo largo de las actividades de enseñanza. Otros autores (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2003) han expuesto que la inserción de las nuevas tecnologías en la educación no ha generado una concepción diferente del proceso de enseñanza aprendizaje (interacción didáctica), sino que se ha recuperado, como “regla” general, que la instrucción en grupo y la enseñanza asistida por los medios audiovisuales son suficientes para el aprendizaje individual. Por el contrario, la inclusión de las nuevas tecnologías sólo se ha visto reflejada como un nuevo modo de presentar la información, de reiteración de información repetitiva en aula, de contacto unidireccional, poco variante, en el cual las nuevas tecnologías únicamente han suplantado a la vieja pizarra, pero con la misma función.

En el cuarto objetivo se insiste en ofrecer una educación integral, con el propósito de equilibrar la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional. Al respecto, se ha supuesto que las condiciones que proporciona la escuela son las más apropiadas para el aprendizaje y la adquisición de conocimiento, las diversas habilidades posibles y las competencias sociales pertinentes. Sin embargo, estudios llevados a cabo por Guevara (2008) señalan que los procedimientos y las estrategias de enseñanza no están adaptados de manera óptima para la promoción y facilitación del aprendizaje.

### Algunas consideraciones sobre el proceso educativo. Reflexión sobre sus actores

En el presente trabajo el concepto de interacción didáctica es introducido como unidad analítica del proceso enseñanza aprendizaje, el cual ha generado una aproximación que permite analizar las relaciones dentro del proceso instruccional de manera pertinente.

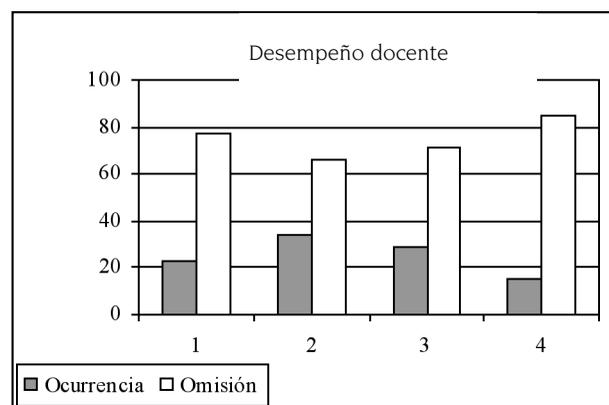
te. Esta unidad de análisis (interacción didáctica) es definida como el intercambio recíproco entre sujetos –docente, estudiante– y objetos referentes –materiales de estudio– en condiciones establecidas por el ámbito de desempeño –disciplina o profesión– (Irigoyen y Jiménez, 2004; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007).

Dicha propuesta permite analizar las relaciones que se establecen entre los diferentes actores que lo conforman: docente-estudiante-objetos referentes; docente-objetos referentes; estudiante-objetos referentes; y estudiante-objetos referentes-docente; como relaciones que se significan en el ámbito convencional de la disciplina que se enseña-aprende.

Se ha caracterizado el desempeño docente partiendo de los supuestos de la propuesta de interacción didáctica. Irigoyen, Jiménez y Acuña (2004) analizaron el desempeño docente en donde se evaluaron las categorías de planeación, evaluación de repertorios de entrada, ilustración y retroalimentación. Los resultados de este estudio (ver Gráfica 1) muestran a un docente cuya práctica es con mayor frecuencia discursiva, con pocas variaciones en el uso de materiales didácticos, así como en la modalidad de enseñanza y en criterios de evaluación.

Este estudio, así como otros llevados a cabo por Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, (2004) y Mares, *et al.* (2006) nos muestran desempeños que van en sentido contrario de una interacción didáctica auspiciadora de estudiantes competentes, que se desempeñen con prácticas efectivas, variadas y novedosas.

Bajo esta propuesta el docente es considerado, entonces, como auspiciador de relaciones entre el es-



**Gráfica 1. Ejecución promedio (ocurrencia, omisión) del desempeño de los profesores en las categorías: 1) planeación, 2) evaluación, 3) modalidad de enseñanza y 4) variaciones en material didáctico**

tudiante con los objetos referentes o materiales de estudio, explicitando los criterios de ajuste o logro pertinentes a las diferentes situaciones de enseñanza. El docente diseñará a partir del objetivo instruccional condiciones variadas en modalidad (visual, visual-auditiva, textual) y tipos de tareas (identificar, relacionar, formular) que le permitan generar situaciones diversas, para de esta manera, posibilitar en sus estudiantes contacto y adecuación con los requerimientos en la interacción didáctica, con estilos y ritmos de aprendizaje distintos. La evaluación no deberá ejercitarse en un momento distinto del enseñar, sino como parte de la interacción didáctica, la cual retroalimentará momento a momento, la mediación del profesor y los repertorios del estudiante (esto es parte sustantiva de las estrategias del profesor, no sólo en un nivel educativo específico, sino en todos los niveles y modalidades educativas).

Con respecto al desempeño de los estudiantes, éste deberá establecer contacto con el hacer y decir como condiciones pertinentes al ámbito de formación específico, a través del discurso didáctico y de los diferentes modos de presentación de los objetos referentes (escritos, visuales, auditivos y/o aquéllos que implican más de dos modos de presentación –materiales multimedia–). La adquisición de repertorios funcionalmente efectivos ante las diferentes situaciones de enseñanza (criterios de ajuste o logro) se aprende a partir de los decires y haceres (observar, escuchar, leer, señalar, hablar, escribir) respecto al área de conocimiento que se está aprendiendo.

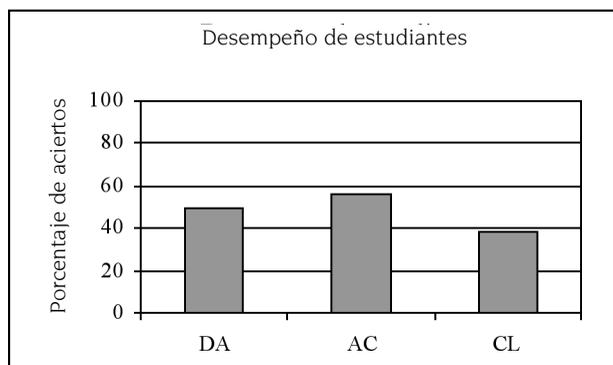
Estudios llevados a cabo con estudiantes nos señalan desempeños situacionales o que implican responder a las dimensiones físicas de las tareas y no a interacciones en donde se medie lingüísticamente la

relación con los referentes, como es el caso del aprendizaje de las ciencias (Irigoyen y Jiménez, 2004). En este contexto, Irigoyen, *et al.* (2009) llevaron a cabo un estudio con alumnos de primer ingreso de la Universidad de Sonora. A partir de un paquete de evaluación PISA analizaron las condiciones académicas (aptitud para la ciencia), económicas y sociales. El desempeño observado en la prueba de aptitud para la ciencia denota una capacidad de competencia lectora deficiente en lo que concierne a la lectura de gráficos, la argumentación con base en la información de un texto y la comunicación de ideas complejas (ver Gráfica 2).

Un comentario con respecto a los datos descritos en estos estudios tanto de profesores como de estudiantes es que los desempeños académicos evaluados no van en la misma dirección de lo que se propone en el PSE (2007-2012). Por ejemplo, los resultados de las evaluaciones no se corresponden con los objetivos de elevar la calidad de la educación y ofrecer una educación integral, ya que las formas de implementación de las interacciones didácticas en muchos casos no concuerdan con las normativas para la calidad, ya que la enseñanza, aprendizaje y evaluación no son congruentes con lo planteado en los objetivos del Programa (p. e. pocas variaciones en la modalidad del discurso didáctico, evaluaciones poco representativas al tipo de contenidos y/o competencias que se pretenden establecer, ya que predominan las de reproducción o de memorización).

Asimismo, Silva (2008) analizó cómo las políticas de calidad educativa –atención integral del estudiante y enfoques centrados en el aprendizaje– son asimiladas al interior del sistema de educación superior, así como también cómo se han traducido en acciones específicas dirigidas a mejorar los procesos educativos y cuáles son sus alcances y vacíos. La autora señala que las políticas se han limitado al plano formal y no llegan a incidir en las prácticas docentes.

Reconociendo que la función sustantiva de la educación es formar individuos pertenecientes a un grupo social y cultural particular es necesario, entonces, generar las condiciones administrativas, de gestión y psicopedagógicas para que cada uno de los educandos interactúe (en modalidades diferentes) en las mejores condiciones posibles, dadas sus historias particulares con los materiales de estudio, y para que el profesor pueda ser auspiciador y punto de contacto y partida de nuevos referentes que vayan habilitando los criterios competenciales del estudiante en formación.



**Gráfica 2. Ejecución promedio (aciertos) de los estudiantes en las categorías: desempeño académico (DA), aptitud para la ciencia (AC), comprensión de lectura (CL)**

## Comentarios finales

Enfrentar el rezago, ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar la calidad de la formación, mejorar su pertinencia, introducir cambios y anticipar necesidades y soluciones a los problemas pre-visibles, son algunos de los desafíos que requiere enfrentar la educación en nuestro país. Sin embargo, no es suficiente con situar el debate sobre la calidad en el centro de las políticas educativas y proyectar la necesidad de abordarla, sin tomar en cuenta que no existen acuerdos respecto al significado del término y sobre cuáles serían las estrategias que deberían seguirse para alcanzar determinados estándares de calidad.

Para una educación de calidad, se deberá reflexionar sobre la caracterización del papel de los actores involucrados en el proceso educativo (administradores, gestores, profesores y alumnos), al formular las políticas educativas. Considerar como unidad de análisis del proceso educativo la interacción didáctica, nos posibilita, por ejemplo, el reconocimiento de la individuación del estudiante, en donde éste va interactuando con los objetos referentes o materiales de estudio en formas y ritmos distintos, particularmente ahora, en los programas diseñados por competencias (Acuña, *et al.* 2010). Para ello, los criterios administrativos, de gestión e instruccionales deberán ser congruentes con la concepción de lo que se pretende formar a nivel de conocimiento tanto técnico, como actitudinal y social.

Finalmente, consideramos que sin la integración de la evaluación como recurso de reflexión y análisis de centros, de actores y de procesos, seguiremos planteando ideales en nuestras políticas educativas que, si bien en algunos casos se corresponden con la dinámica social o con requerimientos de corte internacional, poco permean en las condiciones existentes en los diferentes centros e instituciones educativas en nuestro país, a las que se enfrentan directores, administradores, profesores y alumnos todos los días en los centros de trabajo.

No es posible hablar de calidad si no recuperamos indicadores de desempeño a nivel de gestión, administración y en las interacciones didácticas, que nos permitan contrastar el grado de correspondencia entre lo planeado como criterio normativo y las prácticas educativas cotidianas.

## Referencias

- ACUÑA, K., JIMÉNEZ, M. e IRIGOYEN, J. J. (2010). Consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13 (Abril-junio), 5-16.
- AGUERRONDO, I. (2009). *Calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Tecnología*. Consultado el día 25 de Abril de 2010 en: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- ALVARADO, M. (2007). Concepciones de ciencia y la enseñanza de la ciencia. *Ethos Educativo*, 39, 30-46.
- ALVARADO, M. y FLORES, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios. *Perfiles Educativos*, 32 (128), 10-26.
- CALDERÓN, D. (2009). *Contra la pared. Estado de la educación en México*. México: Mexicanos Primero.
- COLL, C., MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-18.
- CARPIO, C. e IRIGOYEN, J. J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CASTILLO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XVIII (111), 7-36.
- Educación para todos* (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- GIL, G. y GARCÍA, J. (1998). Evaluación comparativa internacional de los resultados educativos de los estudiantes. En A. Medina, J. Cardona, Castillo, S y M. Domínguez. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (16-54). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GUEVARA, Y. (2008). *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- INEE. (2005). *Tercer Informe Anual. La Calidad de la Educación Básica en México 2005*. Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf/Publicaciones/Libros\\_Informes/Estudio\\_Comparativo\\_2000\\_05/estudio\\_comparativo\\_2000-05.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/Estudio_Comparativo_2000_05/estudio_comparativo_2000-05.pdf)
- INEE. (2009). *Panorama Educativo de México 2008: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- IRIGOYEN, J. J. y JIMÉNEZ, M. (2004). *Análisis funcional del Comportamiento y Educación*. Hermosillo: Editorial Uni-Son.
- IRIGOYEN, J.J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2003). Nuevas tecnologías y Educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8 (2), 203-216.
- IRIGOYEN, J.J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2003). Evalua-

- ción del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9 (2), 293-302.
- IRIGOYEN, J. J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2007). *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- IRIGOYEN, J. J., MARES, G., JIMÉNEZ, M., RIVAS, O., ACUÑA, K., ROCHA, H., NORIEGA, J. y RUEDA, E. (2009). Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1 (1), 71-84.
- LATAPÍ, P. (2004). La política educativa del Estado Mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2), 1-16. Consultado el día 23 de Abril del 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- LATAPÍ, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (40), 255-297. Consultado el día 27 de Abril del 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- LÓPEZ, Á., RODRÍGUEZ, P. y BONILLA, M. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 699-719.
- MARES, G., GUEVARA, Y., RUEDA, E., RIVAS, O. y ROCHA, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 712-745.
- MARES, G., RIVAS, O., PACHECO, V., ROCHA, H., DÁVILA, P., PEÑALOSA, I. y RUEDA, E. (2006). Análisis de las lecciones de la enseñanza de la biología en primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30 (11), 883-911.
- MUÑOZ-IZQUIERDO, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: La experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 28-45.
- OCDE. (2001). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- OCDE. (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow-Further results from PISA 2000*. Disponible en: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)
- OCDE. (2006). An analysis of the Mexican school system in light of PISA 2006. [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Mex\\_PISA-OCDE2006.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Mex_PISA-OCDE2006.pdf)
- OROZCO, J., OLAYA, A. y VILLATE, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.
- PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2007-2012. Consultado el día 15 de Abril de 2010 en: [http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf)
- PNUD. (2009). Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras y desarrollo humanos. Consultado el día 20 de Agosto de 2010 en: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2009\\_ES\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_ES_Complete.pdf)
- PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012. Consultado el día 28 de Abril de 2010 en: [www.sectsonora.gob.mx](http://www.sectsonora.gob.mx)
- RIBES, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 193-207.
- RIVAS, J. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Revista de Reflexión Socioeducativa*, 4 (Septiembre-Junio), 36-43.
- SILVA, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXX (120), 7-32.

### Notas

1. El PNUD, creado en 1965, pertenece al sistema de Naciones Unidas y su función es contribuir a la mejora de la calidad de vida de las naciones. El PNUD promueve el cambio y conecta a los conocimientos, la experiencia y los recursos necesarios para ayudar a los pueblos a forjar una vida mejor.
2. La trayectoria del desarrollo humano nunca es uniforme. Los cambios que ocurren en el mundo siempre dan lugar a nuevos retos, y en el último decenio se han producido graves retrocesos y reveses, como por ejemplo, mayor número de personas están contagiadas con VIH/SIDA.
3. Cifras proporcionadas por el INEE en México indican que alrededor de 33 millones de personas mayores de 15 años muestran diferentes grados de rezago, desde analfabetismo hasta deserción escolar, durante los años de la educación básica.
4. Para Latapí (2004) "las políticas consisten en ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad" (p. 3). En el caso de la política educativa su propósito es plantear decisiones para la consecución de objetivos relacionados a producir un servicio educativo específico.
5. El conteo de población realizado en 2005 por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) detectó que en México, 31.1 millones de personas mayores de 14 años no habían cumplido este requisito.