



2013 - Volumen 11, Número 1



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol11num1.htm>

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Editoras:

Verónica González de Alba

Cynthia Martínez-Garrido

Asesor Editorial:

Manuel Lorite Becerra

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico Internacional

Lorin W. Anderson (USA)

Bert Creemers (Países Bajos)

Christopher Day (Reino Unido)

Andy Hargreaves (USA)

Kirsty Klette (Noruega)

Leonidas E. Kyriadkides (Chipre)

Daniel Muijs (Reino Unido)

Fernando Reimers (USA)

David Reynolds (Reino Unido)

Pam Sammons (Reino Unido)

Jaap Scheerens (Países Bajos)

Louise Stoll (Reino Unido)

Hechuan Sun (China)

Tony Townsend (Reino Unido)

Mel West (Reino Unido)

Consejo Científico Iberoamericano

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Rubén Cervini (U. de Quilmes, Argentina)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Reyes Hernández-Castilla (UAM, España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M^a Torres (I. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)

Editorial

Una Nueva Etapa para REICE	3
<i>Cynthia Martínez-Garrido</i>	

Artículos/Artigos

Perspectivas de Integración de los Sub-sistemas de la Estructura Organizacional de los Institutos Universitarios Venezolanos	6
<i>Rafael Antonio Pertuz Beloso</i>	
La Eficiencia del Sector Educativo en Michoacán desde la Óptica del Índice Municipal 2000 y 2005	20
<i>Rodrigo Gómez Monge</i>	
Impactos da Avaliação Externa nas Políticas de Gestão Educativa	40
<i>Cristiane Machado</i>	
Miradas de un Perfil Profesional Docente en Educación Especial en el Marco de la Complejidad	56
<i>Ana Isabel Herrera Castro, Sylvia Segura Esquivel, Lilliam Susana Ruiz Guevara, Ana María Hernández Segura, Heidy León Arce y Ana Lucía Chaves Álvarez</i>	
Interdependencia entre el Liderazgo Transformacional, Cultura Organizacional y Cambio Educativo: una Reflexión Docentes	73
<i>Antares Vázquez Alatorre</i>	
Análisis de los Conocimientos y Opiniones de Profesores Sobre la Reforma Integral Educativa de la Educación Básica	92
<i>Veira Edith Salinas-Pérez, Mónica Andrade-Vega, Raquel Sánchez-García y Francisco Justiniano Velasco-Arellanes</i>	
Avaliação de Práticas Pedagógicas Inovadoras em Curso de Graduação em Sistemas de Informação	104
<i>Alberto Sampaio Lima y Wagner Bandeira Andriola</i>	
Acreditación de la Universidad Privada ¿Es un Sinónimo de Calidad?	122
<i>Gustavo Javier Gregorutti y María Virginia Bon Pereira</i>	



UNA NUEVA ETAPA PARA REICE

Cynthia Martínez-Garrido

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/editorial.pdf>



Siempre es estimulante hacer un recorrido por los avances que uno ha ido recogiendo a lo largo de los años. Son los grandes hitos en nuestra vida los que nos dan pie a posicionarnos, repasar cada paso, cada traspíe cometido, e imaginarse en un futuro próximo logrando nuestros propósitos. El cumplimiento de 10 años de *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* nos ha parecido un momento más que idóneo para dedicar este editorial a ese repaso.

En el año 2003, un soñador editorial fue la guinda de un primer número de carácter ordinario, que radiaba ilusión y empeño por construir una revista donde tuvieran cabida avances de todas y cada una de las diferentes disciplinas de la Educación. Tres fueron los términos que definieron aquel primer número: calidad, variedad y equilibrio. Tras una estricta evaluación ciega por pares, un total de 15 autores colaboraron en la elaboración de los 10 primeros artículos. Sin duda alguna este primer número significó el comienzo de una revista que buscaba la calidad y rigurosidad en cada uno de sus volúmenes, no había más que dar un paso y bucear entre su equipo editorial o su consejo científico para darse cuenta de ello. Y por si fuera poco, el respaldo de *RINACE- Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar* significaba contar con el apoyo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad científica que conforman la Red.

No podemos tampoco olvidarnos de todos aquellos amigos, compañeros y profesionales que han contribuido al próspero futuro de REICE. Siendo Coordinadores Invitados, evaluadores, o autores, todos ellos han significado una pieza clave para REICE hoy cumpla años. Gracias a todos ellos por sus diferentes aportaciones y formar parte de una revista que, tal y cómo se decía en aquel primer editorial, ofrece reflexión y debate sobre aquello en lo que todos creemos apasionadamente: la Educación.

Hoy 10 años después, la revista ha alcanzado algunos éxitos y ha enfrentado grandes desafíos. Éxitos como contar con 479 artículos, 20 números monográficos encabezados por expertos de todas las áreas. Y, un total de 16 números ordinarios que engloban investigaciones, ensayos, experiencias y reseñas de las últimas de las novedades editoriales.

La difusión es también un éxito alcanzado, el compartir el conocimiento ha sido el eje vertebrador de REICE. Hoy por hoy, REICE está indexada en las principales bases de datos científicas: LATINDEX, REDALYC, IRESIE, DIALNET, DOAJ, EZB, ICSEI, MIAR, SUDOC, DICE, CSIC-CCHS, Red REDIAL, y la Biblioteca de la OEI. REICE ha logrado alcanzar a una amplia cantidad de lectores, prueba de ello es su índice de impacto. Por ejemplo el índice de impacto alcanzado en IN- Recs es de 0,086, posición nº 42 del Cuartil 2. El buscador Google, en su recurso Google Scholar Metrics sitúa a REICE en el puesto nº 56 dentro del ranking de las 100 revistas más citadas en lengua española (índice h: 9).

Envueltos en toda una revolución editorial de estándares y cuotas, somos más que conscientes de que son muchas las revistas que se están viendo obligadas a desaparecer. Demostrar resistencia ante las presiones es también algo que debemos celebrar en este décimo cumpleaños.

Se trata de logros alcanzados por todo un equipo editorial que trabaja cada día dedicando horas y pasión para que cada número de REICE se publique en tiempo y forma. Logros que nos permiten ver con optimismo también las dificultades pasadas: el reto por despertar el debate, dar con las últimas novedades, las incontables modificaciones de última hora, ... Hoy sabemos que todas ellas son la moneda de cambio de un interés común del equipo: que REICE vea la luz, que sus autores se sientan premiados por un trabajo bien hecho y de una indudable calidad.

Imaginar el futuro de REICE es pensar en grandes e interesantes desafíos. Mejorar su visibilidad y accesibilidad; indexarse en otras bases de datos; mejorar en el cumplimiento de los criterios de calidad editorial, son una muestra de ellos. Cumpliendo estos 10 años nos hemos decidido dar un nuevo empujón a la revista y afrontar algunos de estos grandes desafíos. De esta forma, estamos trabajando por mejorar el diseño de la revista, su periodicidad y puntualidad, su indexación....

Es importante destacar la creación de un nuevo Comité Científico Internacional conformado por algunos de los investigadores más prestigiosos del mundo sobre la temática de la revista. Sin duda, con ellos aseguraremos la calidad y la correcta dictaminación de los trabajos publicados. Así, forman parte de esta nuevo Comité Científico Internacional: Lorin W. Anderson (Universidad de Carolina del Sur, USA), Bert Creemers (Universidad de Groningen, Países Bajos), Christopher Day (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Andy Hargreaves (Boston College, USA), Leonidas E. Kyriakides (Universidad de Chipre, Chipre), Daniel Muijs (Universidad de Southampton, Reino Unido), Marie-Christine Opdenakker (Universidad de Groningen, Países Bajos), Fernando Reimers (Universidad de Harvard, USA), David Reynolds (Universidad de Southampton, Reino Unido), Pam Sammons (Universidad de Oxford, Reino Unido), Jaap Scheerens (Universidad de Twente, Países Bajos), Louise Stoll (Universidad de Londres, Reino Unido), Hechuan Sun (Universidad Normal de Shenyang, China), Tony Townsend (Universidad de Glasgow, Reino Unido), Mel West (Universidad de Manchester, Reino Unido). Un lujo, sin duda.

Doy fin a estas líneas compartiendo con todos los lectores mi ilusión por formar parte de lo que hace 10 años era un sueño y hoy es toda una realidad, REICE una revista de calidad. Además, mi agradecimiento al Director de REICE por su invitación a formar parte del equipo de REICE, y por la maravillosa acogida recibida por el Consejo Editorial. Aguardan años de grandes logros, de nuevos retos... Les invito a soñar con nosotros, soñemos 10 años más juntos.

Cynthia Martínez-Garrido

Coeditora de REICE



INTEGRACIÓN DE LOS SUB-SISTEMAS DE LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS

Rafael Antonio Pertuz Beloso

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art1.pdf>

Fecha de recepción:	23 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación:	22 de septiembre de 2012
Fecha de segundo envío:	10 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación:	12 de noviembre de 2012



Los sistemas educativos en América Latina guardan una situación de disparidad hacia el medio social del cual surgen y al cual se dirigen. Esta situación se torna más evidente en educación superior, ya que históricamente, este sub-sistema se estructuró a través de la asimilación acrítica de modelos organizacionales externos. Dichos modelos guardaban poca relación con los problemas y necesidades latinoamericanos, de tal forma que la asimilación quedó limitada a una simple reproducción formal. Una de las consecuencias actuales de ese proceso es la incapacidad de las instituciones de educación superior (I.E.S) para insertarse en proyectos de desarrollo nacional, incumpliendo así su responsabilidad con la sociedad.

Desde estas ideas, puede decirse que actualmente las I.E.S han venido perdiendo pertinencia y convirtiéndose en espacios públicos reproductores de las desigualdades de su entorno, ajenas incluso a los requerimientos ocupacionales del mercado, debido principalmente a barreras como: la atomización de la administración pública, el surgimiento de marcadas tendencias tecnócratas, y quizás, la poca capacidad gerencial para liderar los cambios desde el Estado.

Ahora bien, en Venezuela lo que hoy se conoce como educación superior es el producto de un proceso de diversificación y diferenciación de instituciones como consecuencia de políticas explícitas o implícitas formuladas por los distintos gobiernos de la democracia representativa a partir de la primera mitad de la década del sesenta. Los dos primeros Gobiernos de la década, hicieron explícitas para la educación las políticas de: democratización y modernización, haciendo énfasis en la primera de ellas. (Castellano, 2002)

Para 1960 existían nueve instituciones, siete universidades (5 oficiales y 2 privadas) 1 Instituto Pedagógico y 1 Instituto Politécnico (ambos oficiales). A partir de 1970, bajo el primer Gobierno social-cristiano presidido por el Dr. Rafael Caldera, se hizo explícita la política de modernización y las estrategias de diversificación y regionalización del más alto nivel de la educación. (Castellano, 2002)

En 1972, se anunció el proyecto de creación de Institutos Regionales de carreras cortas, preferentemente en el campo técnico. Esta política y sus estrategias abrieron cauce para el crecimiento de la oferta privada en ese nivel educativo. Como consecuencia de esta orientación que fue continuada por los distintos gobiernos, para 1995 existían aproximadamente 115 instituciones, de las cuales el 72% ofrecían carreras cortas estando entre ellas los Institutos Universitarios Tecnológicos. De esas instituciones, el 48% eran privadas. (Castellano, 2002)

Paralelamente ocurrió el crecimiento de la matrícula. Este crecimiento fue particularmente importante en la década del setenta y continuó favoreciendo a las universidades públicas. Venezuela alcanzó el modelo de acceso de masas en 1975 cuando la población entre 20 y 25 años incorporada a ese nivel educativo era de casi 20%. (CNU-OPUSU, 1994)

Entre 1980 y 1998, y como consecuencia de la puesta en marcha de los paquetes neoliberales, el Estado venezolano se debilitó en su papel rector de la educación y en particular de la superior, generándose un proceso de deterioro de las plantas físicas, de laboratorios y equipos y en general de las condiciones académicas de estas instituciones, entre las cuales las más afectadas fueron los institutos universitarios tecnológicos. (Castellano, 2002)

Desde el año 1999, el Ministerio de Educación declara la reorganización académica y administrativa de los Institutos y Colegios Universitarios del país para lo cual nombró Comisiones de Transformación y Modernización, encargadas de adoptar medidas administrativas y académicas que resulten procedentes

en virtud de su competencia y proyectar las reformas técnicas y administrativas que sean convenientes para la institución y elevarlos a la consideración del Viceministro de políticas académicas.

La causa principal de la reorganización antes señalada se debió a que los mismos fueron perdiendo paulatinamente los principios filosóficos que los identificaban y se convirtieron en terrenos moldeables y altamente fértiles para la perpetuación del clientelismo político, la improvisación y el liderazgo promovido por las cúpulas partidistas. En estos institutos, coexisten problemas tanto de forma como de fondo que han desdibujado tanto la visión como la misión que estas casas de estudios superiores pudieran cumplir en el espectro de posibilidades alternativas para la educación. (CNU/OPSU, 2002)

En este sentido, se puede afirmar que los Institutos Tecnológicos del país se encuentran divorciados de los postulados que le otorgan sentido y coherencia a la formación tecnocientífica. El marasmo académico y administrativo generado por los vicios dentro de su estructura organizacional, que sostiene la superestructura institucional, es antagónica a los nuevos paradigmas gerenciales del siglo XXI, los cuales, exigen cambios radicales a corto plazo que permitan construir el camino para redefinir el modelo educativo imperante en respuesta a las demandas sociales y económicas. (Castellano, 2002)

Tomando en cuenta lo anterior, la problemática de la estructura académica resulta particularmente significativa debido a las dificultades que se presentan para implementar estructuras novedosas que deben superar factores culturales muy arraigados en la actividad académica del sub-sistema de educación superior, en especial los institutos universitarios. Sobre la importancia que revisten los logros de metas en la prosecución de objetivos, se presenta esta investigación en cuanto a la búsqueda de respuestas para caracterizar los sub-sistemas integrantes de la estructura organizacional de los institutos universitarios venezolanos.

Desde esta perspectiva, la estructura organizacional configura la forma como las personas se comportarán o como actuarán en el escenario organizacional, lo cual indica que estas instituciones deben ser estudiadas como organizaciones, las cuales se describen como agrupamientos humanos que persiguen objetivos comunes, en forma racional y consciente, que a su vez están sujetas a una serie de restricciones y a determinados recursos. Según esto, toda organización tiene propiedades o características que poseen otras organizaciones, sin embargo, cada una de ellas tiene una serie exclusiva de esas características y propiedades.

En este contexto, se concibe la estructura como un elemento integrador de las actividades que se desarrollan en una organización. Es un instrumento a través del cual la organización puede realizar sus objetivos. Como instrumento los mandos administrativos lo utilizan para definir las actividades a desarrollar, las personas que deban realizarlas, los recursos y los medios a emplear, las relaciones entre las personas, puestos de trabajo y unidades de la organización, los sistemas y los procedimientos para el mejor desarrollo de las actividades y el mejor empleo de los recursos.

Es por ello, que la estructura organizacional define como se dividen, agrupan y coordinan formalmente las tareas de trabajo, que sus miembros deben realizar para alcanzar los objetivos propuestos. La estructura, desde el punto de vista de la teoría de la administración, es el modo en que una organización establece las relaciones entre sus componentes o sub-sistemas y sus modos de interrelación.

Con respecto a lo antes mencionado, se hace indispensable considerar las organizaciones como sistemas totales que interactúan como sub-sistemas que integran la estructura organizacional. Desde esta idea, el análisis de estos sub-sistemas ideológico, orgánico-estructural, tecnológico, psico-social y normativo,

proporcionan resultados que permiten establecer diferencias y semejanzas, en cuanto al tipo de estructura organizacional de cualquier institución de educación superior a estudiar, ya que con esta metodología podría sustentar hallazgos significativos en cuanto a condicionantes en los logros institucionales, desfases en el diseño organizacional, rigidez organizacional, y todos aquellos atributos que impiden el adecuado cumplimiento de los fines institucionales.

En consecuencia, se hace importante caracterizar la integración de estos sub-sistemas, a fin de proponer cambios concretos en la dinámica organizacional, además de sugerencias que permitan que esta estructura organizacional adquiera dinamismo y eficacia, que se evite la repetición de los defectos e insuficiencias que han caracterizado a las instituciones de educación superior, cuya rigidez y desarticulación limita su eficacia y su alcance, así como su capacidad de enfrentarse con éxito a los procesos de cambio económico y social.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Cardoso (2006), plantea que el enfoque de sistemas considera a la organización como una entidad que se encuentra en constante interacción con su ambiente. También señala la existencia de diversas relaciones entre sus componentes internos llamados sub-sistemas. Así, esta teoría conceptualiza a la organización como un sistema o un todo unitario compuesto por dos o más subsistemas interdependientes con ciertos límites vinculados a un supra-sistema que es el medio ambiente.

Con base en lo anterior, puede deducirse que esta teoría se presenta una diferencia sustancial con la teoría de la organización tradicional, ya que ésta utiliza un enfoque de sistema cerrado altamente estructurado; mientras que la de sistemas, la conceptualiza como una entidad abierta hacia los requerimientos del ambiente.

En este aspecto, puede decirse que tipológicamente las estructuras organizacionales presentes actualmente en las I.E.S venezolanas, suelen comportarse con una conceptualización o esquema tradicional, ya que estas suelen tener comportamientos inclinados hacia una entidad cerrada, sin embargo, existen instituciones que contrariamente buscan relacionarse con el ambiente.

Del mismo modo, Kast y Rosenzweig (1998) plantean que una organización puede ser considerada como un sistema socio-técnico abierto integrado de varios sub-sistemas importantes:

- a. El sub-sistema de objetivos y valores: hace referencia a los propósitos que se deben alcanzar en una organización.
- b. El sub-sistema técnico: se enfoca al conocimiento, técnicas e infraestructura requeridos para el desempeño de las tareas.
- c. El sub-sistema psico-social: está integrado por sujetos y grupos en interacción, por lo que abarca el comportamiento individual, la motivación, la relación de función y posición, dinámicas de grupos y colaboración. También analiza los sentimientos, valores, actitudes, expectativas y aspiraciones de las personas.
- d. El sub-sistema estructural: se encarga de las diversas formas en que las tareas o actividades de la organización están divididas (diferenciación) y son coordinadas (integración). De ahí

que considera los estatutos y manuales de la organización para señalar las descripciones de puesto y posición, así como las reglas y procedimientos susceptibles de ser aplicados.

- e. El sub-sistema administrativo: abarca a la organización al relacionarla con su medio ambiente, fijar los objetivos, desarrollo de planes estratégicos y operativos, diseñar la estructura y establecer procesos de control. De esta manera a este componente le corresponde el perfeccionamiento de las fases del proceso administrativo: planeación, organización, ejecución, control y evaluación.

Como puede verse, para el enfoque de sistemas, una organización está integrada por estos cinco componentes, los cuales se interrelacionan mutuamente y si funcionan correctamente, se dice que la organización está en equilibrio, es decir, alcanza sus objetivos y metas tanto para los miembros como para el medio ambiente específico en el que se desenvuelve. En cambio, si uno o más de estos componentes no realizan sus tareas o actividades de una forma apropiada, la organización entra en un desequilibrio, por lo que se generan problemas los cuales obstaculizan el logro de las metas y objetivos.

En este mismo orden de ideas, Campos (2002) analiza la problemática que sobre la calidad de la educación superior ejerce el crecimiento de las instituciones y la complejidad a que esto conlleva, tanto en el quehacer administrativo como en el académico-administrativo. Dicho crecimiento, por el corto tiempo en que se produjo y por las condiciones, a veces poco favorables, que han predominado en ese proceso, ha llevado a las I.E.S a un claro problema organizacional.

Campos (2002), también menciona que para el análisis de la organización, se debe partir de diversos planteamientos provenientes de la teoría de organización:

- La organización se entiende como una entidad con límites relativamente identificables integrada por personas y órganos interrelacionados; con un cuerpo normativo; con sistemas de comunicación; con recursos humanos, materiales, económicos y tecnológicos; que existe en un medio ambiente para cumplir con fines específicos.
- La estructura se conforma tanto por el modo en que están integradas las partes de la organización para que ésta pueda cumplir con sus fines, como por la forma en que está dividido el trabajo de la institución. En ella se incluye específicamente a los órganos, sus niveles jerárquicos, sus funciones, finalidades y sus procesos de comunicación.

Con base en lo anterior, el autor conceptualiza la organización como un sistema total, que puede ser analizado en dos niveles: el de los elementos que constituyen la actividad exclusivamente académica y el que es nuestro objeto de estudio, que se centra en la organización académico-administrativa, entendida como la manera, estrategia o modelo de gestión que cada institución adopta para la realización de sus funciones sustantivas. A partir de la noción de la organización de las I.E.S como un sistema total se debe descomponer para su análisis, en cinco sub-sistema básicos:

- Sub-sistema ideológico: Caracteriza todos aquellos elementos simbólicos que orientan y/o determinan las conductas tanto individuales como grupales. Cuestiones tales como: filosofía institucional, valores, creencias, las ideas, grado de democracia; reconocimiento de la labor grupal y la percepción que se tenga sobre el grado de trascendencia de la misma, son elementos considerados en este sub-sistema.
- Sub-sistema orgánico-estructural: Comprende todo lo referente a la infraestructura organizacional y a la manera como ésta ha sido acomodada. Aquí resaltan cuestiones tales

como: órganos generados, tipo de relaciones y jerarquías, adaptabilidad que la organización presenta al medio ambiente; coherencia entre los fines institucionales y la percepción que se tiene sobre los requerimientos del desarrollo regional; congruencias entre los objetivos y la estructura; flexibilidad organizacional; ausencia de burocratización, grado de descentralización de sus procesos de gestión, así como la oportunidad y la suficiencia de la información.

- Sub-sistemas tecnológico: Este conceptualiza todos los elementos relativos a los procesos instrumentales por parte de la organización. Algunos elementos incluidos en este sub-sistema son: las tecnologías predominantes, los métodos de trabajo, incorporación de innovaciones científicas y tecnológicas en los procesos y métodos de trabajo institucional; grado de especialización de los mismos; interdependencia; interdisciplinariedad; efectividad y orden organizacional y las condiciones físicas del mismo.
- Sub-sistema psico-social: Este hace referencia a las relaciones interpersonales en la organización tanto a nivel grupal como individual. En este sentido este sub-sistema considera como factores de análisis la motivación, el liderazgo, el sistema de esfuerzos, situación económica tanto de individuos como de organizaciones, desarrollo del personal; identificación con los intereses y objetivos institucionales; colaboración; creatividad; motivación y clima de trabajo.
- Sub-sistema normativo: Este conceptualiza todos aquellos preceptos y reglamentaciones que pretenden normar la actividad misma de la institución. Algunos factores de análisis característicos de este sub-sistema son: los contratos colectivos, las leyes orgánicas, los reglamentos interiores de trabajo, adecuación; oportunidad; flexibilidad; incorporación y asimilación de las normas, así como el cumplimiento de las mismas.

Desde estas ideas, el análisis de estos sub-sistemas propuestos por el autor, proporciona resultados que permiten establecer diferencias y semejanzas, en cuanto al tipo de estructura organizacional de cualquier institución de educación superior a estudiar, ya que con esta metodología podría sustentar hallazgos significativos en cuanto a condicionantes en los logros institucionales, desfases en el diseño organizacional, rigidez organizacional, y todos aquellos atributos que impiden el adecuado cumplimiento de los fines institucionales.

Por otro lado, Valledor (2002), propone algunos modelos y estructuras organizacionales, donde enfatiza que el diseño es importante para el desarrollo de las funciones de una organización, y que existen una serie de factores que el diseñador deberá tener en cuenta para el diseño efectivo de las estructuras organizativas. Menciona entre ellos:

- a. Misión y objetivos de la organización: La determinación de objetivos permite a la organización contar con una guía en su accionar, que durante su existencia realiza un proceso cíclico (por períodos) de formulación de objetivos. Previo a esto, en el nivel superior se define la misión de la organización, cuyo concepto posee mayor relevancia y en el tiempo mayor duración que el de objetivos. La misión consiste en la expresión de su razón de existir, la cual posee características que superan el espacio temporal y espacial. En definitiva, la misión es la definición precisa de la actividad central de la organización y guía el destino de la misma. Una vez que la organización haya podido definir con precisión su misión, es posible la determinación de objetivos que sean específicos, realistas y conducentes de su

accionar. Por lo tanto, el punto de partida del diseño estructural es la consideración de la misión, ya que ella fundamentará sus objetivos, estrategias, los planes y sus actividades.

- b. Elección de las estrategias adoptadas para el logro de los objetivos: La estrategia es el camino elegido para el logro de los objetivos y de las metas establecidas. La estructura, a su vez, es un medio que ayuda a la organización a alcanzar esos objetivos. Por lo tanto, existe una estrecha relación entre estrategia y estructura y un orden de prelación: la estructura debe ajustarse a la estrategia. Para que una organización sea eficiente y eficaz, su estructura debe partir de los objetivos y estrategias fijados. Las organizaciones pequeñas (un solo producto o servicio) requieren una estructura sencilla y simple, con una gran concentración de autoridad en el máximo nivel de la organización y con pocas reglamentaciones del comportamiento del resto de los participantes. Estas estructuras son orgánicas. A medida que la organización va creciendo en volumen de operaciones, se expanden en la cobertura de sus productos o servicios, deben desarrollar gran capacidad de adaptabilidad y flexibilidad, al enfrentarse a usuarios diferentes.
- c. La tecnología y la estructura: La estructura se ve condicionada por la tecnología que necesita el núcleo de operaciones para realizar las actividades. Cuando el sistema técnico es regulador, los trabajadores tienen poca libertad de acción, pues dependen de la programación de sus tareas que ya viene determinada. En el primer caso, la estructura será burocratizada y mecanicista.

2. MARCO METODOLÓGICO

Para efectos de esta investigación, se asumió el posicionamiento epistemológico empírico analítico o paradigma positivista, ya que se establecieron conexiones hipotético-deductivas de enunciados que permiten la deducción de hipótesis empíricamente relacionadas con caracterizar los sub-sistemas integrantes de la estructura organizacional de los institutos universitarios venezolanos.

Desde esta perspectiva, esta investigación se caracterizó como un estudio de tipo descriptivo con un diseño de campo no experimental, transeccional, descriptivo, debido a que mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de información, como son los cuestionarios y las entrevistas, se pudo determinar el nivel de incidencia y el valor de la variable estudiada.

Dentro de esta perspectiva, este estudio está dirigido al sub-sistema de Educación Superior, específicamente los institutos universitarios de Maracaibo y Cabimas. Estos institutos se encuentran ubicados geográficamente en las ciudades de Maracaibo y Cabimas del Estado Zulia. Esta investigación se realizó durante el período comprendido entre los meses de junio a noviembre del año 2010.

La población del estudio estuvo constituida por un conjunto de 746 sujetos de investigación integrada por dos (02) directores, dos (02) subdirectores académicos, dos (02) subdirectores administrativos y 740 profesores. Ahora bien, tomando en cuenta que la población que representa el estrato poblacional de directores, subdirectores administrativos y académicos, está conformada por escasas unidades de investigación, por lo que estas fueron asumidas como muestra en su totalidad recurriendo a un censo. Para el caso del estrato poblacional profesores, se recurrió a su determinación la fórmula propuesta por Sierra (2001) para poblaciones finitas, quedando definida como $n=88$. Para la determinación de la

muestra en las diferentes instituciones se aplicó la fórmula de Shiffer (1997) citado por Sierra (2001), arrojando los siguientes resultados (cuadro 1):

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE PROFESORES POR INSTITUCIONES

Instituciones	Profesores
Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo	51
Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas	37
Total	88

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, en el presente estudio se realizó un cuestionario de preguntas cerradas, diseñado en escala de Likert, utilizando cuatro alternativas de respuesta Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3), Siempre (4). Este instrumento está compuesto de quince (15) afirmaciones o ítems correspondientes a la variable estudiada.

Asimismo, de acuerdo a la escala de Likert mencionada, se determinaron las frecuencias de respuestas de acuerdo a los cuatro (4) criterios utilizados en el instrumento aplicado, tomando como tendencia negativa las opciones (1) y (2), la tendencia media las opciones (2) y (3), y finalmente la tendencia positiva las opciones (4) y (5) de la encuesta, para de esta forma considerar a toda la muestra por igual, sin dejar de evaluar a cada uno de las intenciones de respuestas generadas por la población encuestada.

Para la verificación de la validez del instrumento, se recurrió a la comprobación de las afirmaciones o ítems a través de la consulta de cinco (5) expertos, tomando en cuenta su estructura, redacción, vocabulario, tipo de preguntas y la pertinencia de los contenidos. En cuanto a la confiabilidad, se determinó aplicando una prueba piloto a una muestra de 15 sujetos con características similares a las del estudio y a cuyos resultados se les aplicó el coeficiente de confiabilidad de CRONBACH (α), con el apoyo del paquete estadístico SPSS for Windows, versión 10.0, arrojando como resultado $\alpha = 0,926$, lo cual comprueba un nivel aceptable de confiabilidad.

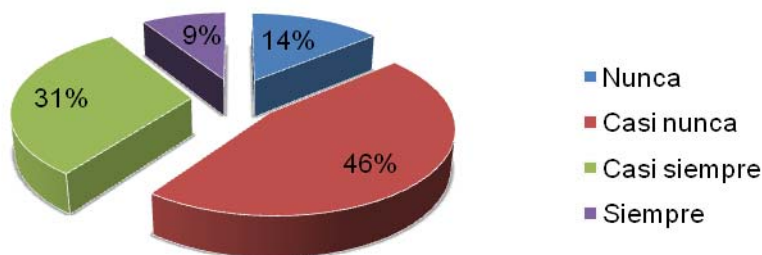
3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados generales obtenidos de la aplicación del instrumento sobre la integración de los sub-sistemas, el cual fue suministrado a la población seleccionada, para dar respuesta al objetivo dirigido a caracterizar los sub-sistemas integrantes de la estructura organizacional de los institutos universitarios venezolanos.

En la tabla 1 y el gráfico 1 se analiza de forma general la integración de los sub-sistemas, el cual arrojó el siguiente resultado: el 46 % de los directores sub-directores administrativo, sub-directores académicos y profesores de los institutos universitarios de Maracaibo y Cabimas consultados en la muestra manifestaron que casi nunca, el 31 % casi siempre, el 14 % nunca y el 9 % siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa.

TABLA 1. TABLA GENERAL DEL ANÁLISIS DE LA INTEGRACIÓN DE LOS SUB-SISTEMAS

Indicador	Nunca				Casi nunca				Casi siempre				Siempre			
	director	subdirector administrativo	subdirector académico	profesor	director	subdirector administrativo	subdirector académico	profesor	director	subdirector administrativo	subdirector académico	profesor	director	subdirector administrativo	subdirector académico	profesor
Ideológico	66.6	33.3	33.3	58.3	33.3	33.3	33.3	33.7	0.0	33.3	33.3	4.5	0.0	0.0	0.0	3.4
Orgánico-estructural	16.6	16.6	0.0	34.1	66.6	50	50	58	16.6	33.3	50	3.8	0.0	0.0	0.0	4.1
Tecnológico	0.0	0.0	0.0	8.7	50	50	33.3	57.6	33.3	50	50	30	16.6	0.0	16.6	3.8
Psico-social	0.0	0.0	0.0	5.7	83.3	66.6	66.6	87.5	16.6	16.6	33.3	3.4	0.0	0.0	0.0	3.4
Normativo	0.0	0.0	0.0	6.1	16.6	16.6	33.3	4.5	50	50	66.6	33.3	33.3	33.3	0.0	56.1
Promedio	17	10	7	23	50	43.3	43.3	48.3	23.3	37	47	15	10	7	3.3	14.2
Porcentaje	14%				46%				31%				9%			

GRÁFICO 1. VISIÓN GENERAL DE LA INTEGRACIÓN DE LOS SUB-SISTEMAS


De acuerdo con estos resultados obtenidos, se evidencia una clara desintegración de los sub-sistemas integrantes de la estructura organizacional, por lo cual puede inferirse que el sistema y sus partes, es decir los sub-sistemas, se encuentran en desequilibrio impidiendo así el cumplimiento de las funciones sustantivas de las instituciones analizadas, además de constituirse un obstáculo para el logro de las metas y objetivos institucionales.

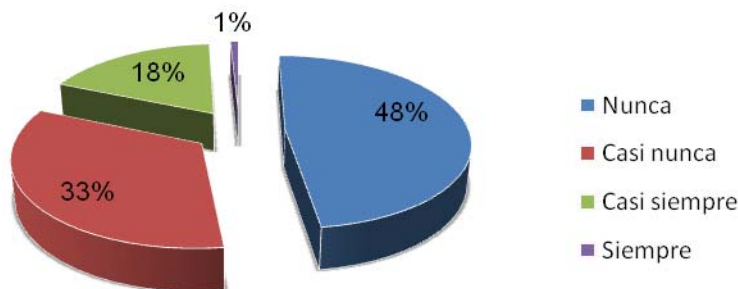
En la tabla 2 se continúa con el análisis de los resultados en forma detallada de cada sub-sistema, obtenido de la aplicación del instrumento sobre la integración de los sub-sistemas, el cual fue suministrado a la muestra seleccionada para dar respuesta al objetivo dirigido a caracterizar los sub-sistemas integrantes de la estructura organizacional de los institutos universitarios venezolanos.

TABLA 2. TABLA DETALLE DEL ANÁLISIS DE CADA SUB-SISTEMA INTEGRANTE DE LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Indicador	Nunca				Casi nunca				Casi siempre				Siempre			
	director	subdirector administrativo	subdirector académico	profesor	director	subdirector administrativo	subdirector académico	profesor	director	subdirector administrativo	subdirector académico	profesor	director	subdirector administrativo	subdirector académico	profesor
Ideológico	47.9				33.5				17.8				0.8			
Orgánico-estructural	16.9				56.2				25.9				1			
Tecnológico	2.3				47.7				40.8				9.2			
Psico-social	1.4				80.2				17.5				0.9			
Normativo	1.5				17.8				50				30.7			

El gráfico 2 muestra el análisis de para el sub-sistema ideológico donde el 47.8 % de los directores sub-directores administrativo, sub-directores académicos y profesores de los institutos universitarios de Maracaibo y Cabimas consultados en la muestra manifestaron que nunca están presentes los atributos del referido sub-sistema, el 33.4 % casi nunca, el 17.7 % casi siempre y el 0.8 % siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa, lo que demuestra que para este sub-sistema caracterizado por todos aquellos elementos simbólicos que orientan y/o determinan las conductas tanto individuales como grupales, no se encuentra integrado en las instituciones estudiadas.

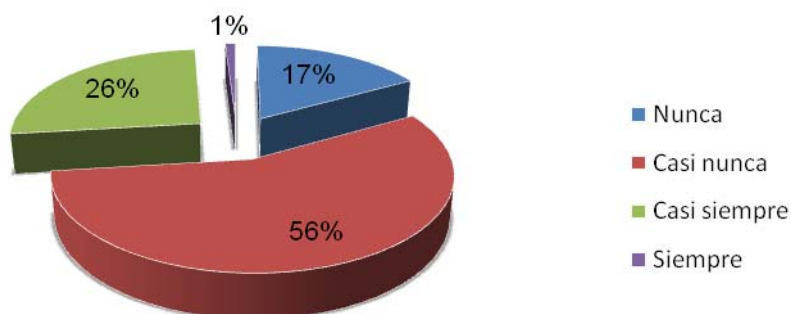
Tomando en cuenta estos resultados, y basándose en las observaciones realizadas en las instituciones analizadas, se evidencia en el sub-sistema ideológico comportamientos muy diferenciados en los integrantes de las organizaciones, con poca o escasa relación entre ellos, generando un escala de valores no acordes con la cultura y simbología organizacional, lo cual ha traído como consecuencia el incumplimiento de de las funciones sustantivas de las organizaciones analizadas.

GRÁFICO 2. ANÁLISIS DE LA INTEGRACIÓN DEL SUB-SISTEMA IDEOLÓGICO


El gráfico 3 muestra el análisis del sub-sistema orgánico-estructural donde el 56.1 % de los directores sub-directores administrativo, sub-directores académicos y profesores de los institutos universitarios de Maracaibo y Cabimas consultados en la muestra manifestaron que casi nunca están presentes los atributos del referido sub-sistema, el 25.9 % casi siempre, el 16.8 % nunca y el 1 % siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia media, lo que demuestra que para este sub-sistema comprendido por todo lo referente a la infraestructura organizacional y a la manera como ésta ha sido acomodada, se encuentra medianamente integrado en las instituciones estudiadas.

Asumiendo estos resultados, y basándose en las observaciones realizadas en las instituciones analizadas, se evidencia en el sub-sistema orgánico-estructural poca diferenciación y coordinación en las tareas y funciones asignadas a todos los integrantes de las instituciones analizadas, lo cual ha impactado directamente en los procesos académico-administrativos, haciéndolos lentos y poco eficientes, evidenciando una asincronía estructural entre los aspectos orgánico (personas) y sus funciones en la estructura organizacional, lo cual se debe a la alta burocratización para el cumplimiento de dichas tareas o funciones.

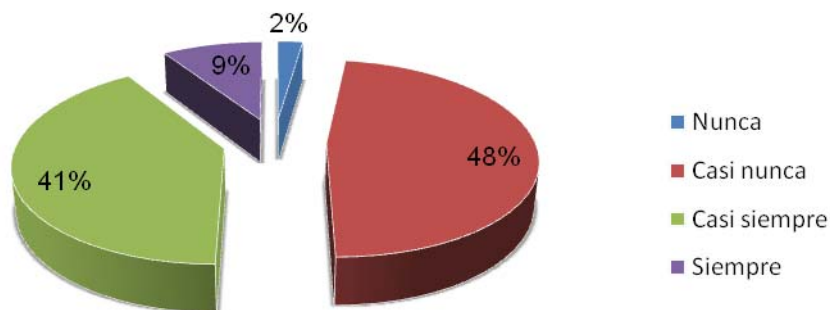
GRÁFICO 3. ANÁLISIS DE LA INTEGRACIÓN DEL SUB-SISTEMA ORGÁNICO-ESTRUCTURAL



El gráfico 4 muestra el análisis del sub-sistema tecnológico donde el 47.7 % de los directores sub-directores administrativo, sub-directores académicos y profesores de los institutos universitarios de Maracaibo y Cabimas consultados en la muestra manifestaron que casi nunca están presentes los atributos del referido sub-sistema, el 40.8 % casi siempre, el 9.2 % siempre y el 2.1 % nunca. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia media, lo que demuestra que para este sub-sistema comprendido por todos los elementos relativos a los procesos instrumentales por parte de la organización, se encuentra medianamente integrado en las instituciones estudiadas.

Apoyándose en estos resultados, y basándose en las observaciones realizadas en las instituciones analizadas, se evidencia en el sub-sistema tecnológico poca o escasa tecnología actualizada, así como métodos de trabajo obsoletos y poco eficientes, además de infraestructura en condiciones precarias, lo cual ha impactado en el logro de procesos instrumentales en las instituciones estudiadas.

GRÁFICO 4. ANÁLISIS DE LA INTEGRACIÓN DEL SUB-SISTEMA TECNOLÓGICO.

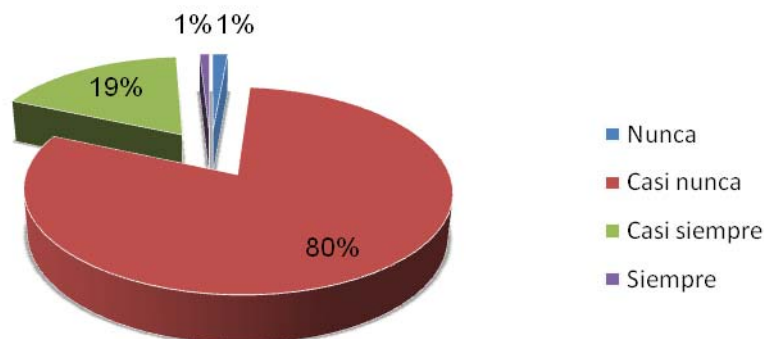


El gráfico 5 muestra el análisis del sub-sistema psico-social donde el 76 % de los directores sub-directores administrativo, sub-directores académicos y profesores de los institutos universitarios de Maracaibo y

Cabimas opinaron que casi nunca están presentes los atributos del referido sub-sistema, el 17.4 % casi siempre, 1.4 % nunca y el 0.8 % siempre. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia negativa, lo que demuestra que para este sub-sistema donde se referencia a las relaciones interpersonales en la organización tanto a nivel grupal como individual, no se encuentra integrado en las instituciones estudiadas.

Tomando en cuenta estos resultados, y basándose en las observaciones realizadas en las instituciones analizadas, se evidencia en el sub-sistema psico-social relaciones interpersonales precarias, tanto a nivel grupal como individual, por lo cual ha generado entre los miembros de estas organizaciones poca o escasa cohesión debido a insuficiente motivación, liderazgos dispersos y estructurados solo en formas de relación política, sistema de esfuerzos direccionados en aspectos que no promocionan la paz, desarrollo del personal parcialmente inexistente y finalmente clima organizacional orientado al control de la organización y sus integrantes.

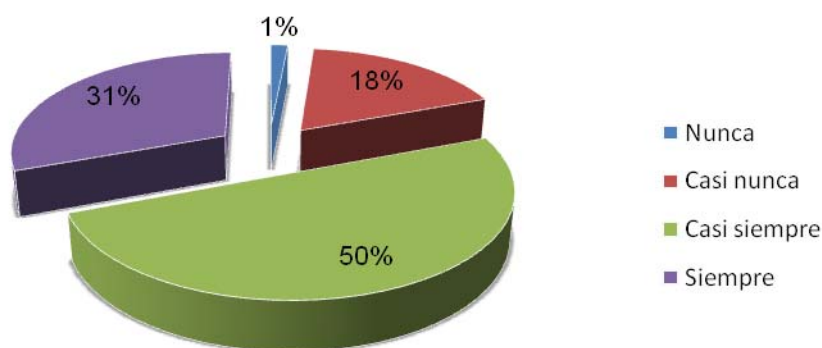
GRÁFICO 5. ANÁLISIS DE LA INTEGRACIÓN DEL SUB-SISTEMA PSICO-SOCIAL



El gráfico 6 muestra el análisis del sub-sistema normativo donde el 49.9 % de los directores sub-directores administrativo, sub-directores académicos y profesores de los institutos universitarios de Maracaibo y Cabimas opinaron que casi siempre están presentes los atributos del referido sub-sistema, el 30.6 % siempre, 17.7 % casi nunca y el 1.5 % nunca. Estos resultados indican en la muestra seleccionada una tendencia positiva, lo que demuestra que para este sub-sistema conformado por todos aquellos preceptos y reglamentaciones que pretenden normar la actividad misma de la institución, se encuentra integrado en las instituciones estudiadas.

Apoyándose en estos resultados, y basándose en las observaciones realizadas en las instituciones analizadas, se evidencia en el sub-sistema normativo una clara normalización y asimilación de las leyes y reglamentos inherentes a los procesos académico-administrativos, lo cual contrasta con los resultados obtenidos en otros sub-sistemas, que solo indica la co-existencia de tipologías estructurales burocráticas administrativas en las organizaciones analizadas, haciéndolas inflexibles y altamente descontextualizadas con la realidad socio-económica del país.

GRÁFICO 6. ANÁLISIS DE LA INTEGRACIÓN DEL SUB-SISTEMA NORMATIVO



Ahora bien, tomando en cuenta los resultados obtenidos, puede decirse que los mismos concuerdan con el planteamiento teórico de Campos (2002), el cual propone que se deben conceptualizar a las I.E.S como un sistema total, que puede ser analizado en dos niveles: el de los elementos que constituyen la actividad exclusivamente académica y el que es nuestro objeto de estudio, que se centra en la organización académico-administrativa, entendida como la manera, estrategia o modelo de gestión que cada institución adopta para la realización de sus funciones sustantivas.

Desde estas ideas, puede afirmarse que los sub-sistemas de los institutos universitarios de Maracaibo y Cabimas estudiados no se encuentran integradas debido a la poca cohesión establecida en estos cinco componentes, los cuales no se interrelacionan mutuamente y, no funcionan correctamente, por lo cual puede decirse que estas organizaciones no están en equilibrio, es decir, no alcanzan sus objetivos y metas tanto para los miembros como para el medio ambiente específico en el que se desenvuelven.

Con respecto a lo antes planteado, puede decirse que los resultados también concuerdan con el planteamiento teórico de Kast y Rosenzweig (1998), quien sostiene que una organización se encuentra desintegrada, si uno o más de sus componentes no realizan sus tareas o actividades de una forma apropiada, por lo cual, la organización entra en un desequilibrio, por lo que se generan problemas los cuales obstaculizan el logro de las metas y objetivos.

En este contexto, se debe mencionar que para la superación de estos procesos de desintegración organizacional, evidenciados en las instituciones estudiadas, se hace necesario iniciar un proceso de repensar estas instituciones de educación superior, en cuanto a su misión, identidad cultural y su relación con los proyectos de desarrollo regional.

4. CONCLUSIONES

Se concluyó que los resultados obtenidos, de los directores sub-directores administrativo, sub-directores académicos y profesores de los institutos universitarios de Maracaibo y Cabimas consultados en la muestra, manifestaron que casi nunca se encuentran integrados los sub-sistemas: ideológico, orgánico-estructural, tecnológico, psico-social y normativo en las instituciones estudiadas, ratificándose de esta forma una marcada tendencia negativa en la integración de los sub-sistemas analizados.

Desde esta perspectiva, puede evidenciarse que debido a la falta de integración de los sub-sistemas, estas instituciones evidentemente generan y privilegian en sus integrantes patrones de comportamiento no acordes con la estructura y sus procesos. Por lo cual, es válido mencionar, que estos comportamientos se encuentran alejados de la racionalidad, la flexibilidad y la creatividad, tan necesarias y exigidas por el modelo educativo actual, por lo cual, la estructura se convierte, de este modo en un elemento desintegrador de las actividades que se desarrollan en estas organizaciones, permitiendo así la improvisación en todas las actividades sustantivas institucionales.

Finalmente, debido a la insuficiente integración de los sub-sistemas en los institutos estudiados, se recomienda para su unificación, no solo un cambio de estructura organizacional, sino que también se deben realizar correctivos en la mejora de los patrones de comportamiento o cultura organizacional para hacerlos más acordes con la estructura y sus procesos. Este cambio de cultura organizacional debe mejorar estos comportamientos, haciéndolos más flexibles y creativos. Esta nueva estructura que se recomienda es la de tipo matricial. La estructura matricial propicia y promueve la flexibilidad operativa del trabajo interdisciplinario de profesores y alumnos, además de la mejora sustancial de la eficiencia en el uso de recursos humanos y materiales. Esta estructura se organiza en departamentos como entes ejecutores de los programas académicos, de las coordinaciones docentes y de investigación como dependencias encargadas de la planificación, coordinación y evaluación de tales programas y de los laboratorios como unidades de apoyo a la docencia y a la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos, B. (2002). Estructura y organización académico-administrativa de las Instituciones de Educación Superior. *Documento síntesis del informe del Proyecto 8.1. Coordinación General de Apoyo a la Administración de las I.E.S. Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)*. N° 69 México.
- Cardoso, E. (2006). Evaluación de la organización académico administrativa de tres programas de maestría en el campo de la educación con relación a parámetros del CONACYT. Instituto Politécnico Nacional. Escuela superior de comercio y administración. Unidad Santo Tomás. Sección de estudios de postgrado e investigación. Programa de doctorado en ciencias administrativas. *Tesis para obtener el grado de Doctor en ciencias con especialidad en ciencias administrativas*. México D.F.
- Castellano, M.E. (2002) Institutos Universitarios Tecnológicos y Colegios Universitarios en Venezuela. Informe preparado para, *El 3er Encuentro Europa-América sobre Formación Tecnológica Profesional*. La Habana, Cuba.
- CNU-OPSU (1994). *Boletín Estadístico 11 Tomo I República de Venezuela*. Caracas: Consejo Nacional de Universidades/ Oficina de Planificación del Sector Universitario.
- Kast y Rosenzweig (1998). *Administración de las organizaciones: un enfoque de sistemas y de contingencias*. México: McGraw-Hill.
- Sierra, R. (2001) *Técnicas de Investigación Social*. 14ª edición. Madrid: Paraninfo.
- Valledor, M. (2002). *Tipos y modelos de estructuras. Usos característicos en el estado actual*. Santiago de Chile: Universidad de Chile / Instituto de Ciencia Política / Escuela de Gobierno, Gestión Pública y Ciencia Política.



LA EFICIENCIA DEL SECTOR EDUCATIVO EN MICHOACÁN DESDE LA ÓPTICA DEL ÍNDICE DE EDUCACIÓN MUNICIPAL, 2000 Y 2005

Rodrigo Gómez Monge

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art2.pdf>

Fecha de recepción:	23 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación:	22 de septiembre de 2012
Fecha de segundo envío:	18 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación:	20 de noviembre de 2012



1. INTRODUCCIÓN

La metodología DEA es un modelo de estimación no paramétrica para generar un límite eficiente, a partir de considerar diversos recursos (llamados entradas o *inputs*) y los productos generados (también conocido como salidas o *outputs*).

El principal objetivo de la presente investigación es realizar una revisión teórica y metodológica de algunas aplicaciones de la metodología DEA al sector educativo, para en un segundo momento describir la estructura bajo la cual se estima el Índice de Educación (IE), buscando evidencia empírica sobre los niveles de eficiencia que presenta el sector educativo en nueve ciudades representativas (de acuerdo al IE) del estado de Michoacán, específicamente en lo referente al nivel primaria.

Lo anterior se encuentra fundamentado en las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿es aplicable la metodología DEA al caso del sector educativo en su nivel primaria, con la finalidad de realizar la medición de la eficiencia para 9 municipios, tomando como criterio de selección el IE?, (2) ¿se presentan diferencias entre las municipios seleccionados? y, si fuera así, (3) ¿puede ser el IE una variable que está incidiendo en las diferencias de eficiencia en el sistema educativo de Michoacán?

1.1. Fundamentos teóricos del análisis Data Envelopment Analysis (DEA)

Un efecto del refinamiento de las técnicas matemáticas es el surgimiento del análisis DEA (*Data Envelopment Analysis*), esta técnica se considera como modelo multicriterio dentro de los modelos multiobjetivo, que, originariamente, buscan realizar un análisis de eficiencia relativa en un conjunto de unidades y es propuesta por los trabajos de Charnes, Cooper y Rhodes (1978).

“El DEA pretende determinar una frontera eficiente, un lugar geométrico o conjunto de valores solución que dominan, envuelven, al resto de valores analizados. Cada valor situado en la frontera de eficiencia es considerado una unidad de decisión, una DMU (*Decision Making Unit*), eficiente, mientras que el resto, situadas dentro del conjunto limitado por dicho conjunto eficiente, son catalogadas como ineficientes. Consideramos un caso general en el que unidades producen un conjunto de *outputs* representados por la matriz y , la columna j -ésima de dicha matriz, denotada por y_j , representa los valores de los *outputs* producidos por la unidad j . Análogamente se definen la matriz x y sus correspondientes columnas para los *inputs* utilizados. Tanto la matriz de *inputs* consumidos como de *outputs* producidos son matrices de términos positivos (Contreras, 2006; 3).

“La valoración de la eficiencia técnica de cada unidad se realiza a través del valor:

$$\theta_0 = \frac{\sum_{r=1}^s u_r y_{r0}}{\sum_{i=1}^m v_i x_{i0}}, \text{ (para la unidad 0 de referencia)} \quad (1)$$

es decir, el cociente entre el valor del *output* producido, representado por el vector y_0 ponderado por el vector de precios u_0 , y el valor total de los *inputs* consumidos en el proceso valorados según el vector de precios o valores v_0 . En cada caso, el subíndice representa cada una de las unidades analizadas, el cociente se calcula en el mejor de los casos posibles para la unidad analizada. Es decir, consideramos como dados los vectores de cantidades, tanto de *inputs* como de *outputs*, y buscamos los vectores de valoración de los mismos que sitúen a la unidad en la mejor de las situaciones posibles respecto al

conjunto de unidades de referencia, además de a una serie de restricciones¹ para acotar el valor de dicha eficiencia" (Contreras, 2006; 4).

El análisis de eficiencia, en su forma relativa se fundamenta en la valoración del cociente analizado en el párrafo anterior comparándolo con el mismo valor para las restantes unidades estudiadas. Lo anterior se realiza mediante técnicas de programación lineal, estableciendo el programa de la siguiente manera:

$$\text{Max}_{u,v} \theta_0 = u^T x_0 + v_0$$

S.a.

$$v^T y_0 = 1$$

$$-u^T y + -v^T x + v_0 \bar{\mathbf{1}} \geq 0$$

$$u \geq s \bar{\mathbf{1}}$$

$$v \geq s \bar{\mathbf{1}}$$

$$v_0 \text{ libre}$$

(2)

A cada unidad le corresponde un sistema análogo (el modelo representa el programa correspondiente a la unidad 0 de referencia). La notación, $\bar{\mathbf{1}}$ representa un vector del tipo $\bar{\mathbf{1}} = (1, \dots, 1) \in \mathbb{R}^n$ y es un infinitésimo no arquimediano.

"La salida del análisis DEA ofrece por un lado un *score* valor de eficiencia, representado por Q en la formulación, igual a 1 para aquellas unidades consideradas eficientes por el análisis y menores a uno para las ineficientes. Además, la distancia con la unidad de este valor refleja la distancia radial de la unidad ineficiente a la frontera de eficiencia calculada" (Contreras, 2006; 5).

Lo interesante de la propuesta es que para cada unidad eficiente se ofrecen unidades de referencia o unidades objetivos (*benchmarking*), construidas como combinaciones convexas de las unidades eficientes que ofrecen valores objetivos para el vector de *output* a las unidades ineficientes.

En lo anterior hay que destacar la no unicidad de las soluciones del análisis: DEA ofrece uno de las posibles conjunto de soluciones eficientes para u y v, no así para los valores de eficiencia que si son únicos, Por tanto, depende de qué paquete informático se utilice para la resolución de los problemas de programación lineal obtendremos una u otro solución posible para las unidades virtuales

1.2. Aplicaciones de la metodología DEA al sector educativo

George Halkos, Tzeremes Nickolaos y Kourtzidis Stravos (2010) analizan los comportamientos de eficiencia en 16 departamentos de la Universidad de Thessaly. Concluye que se presentan marcadas ineficiencias entre los distintos departamentos, lo que indica errores de localización de los recursos productivos.

¹ La principal restricción consiste en que las prioridades o preferencias del agente decisor no intervienen en el análisis.

Martin Kocher, Luptáčík Mikulás y Sutter Matthias (2001) analizan la productividad en el sector educativo, desde el punto de vista de 21 diversos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), empleado datos de panel.

Melville McMillan y Debaish Datta (1998) realizan un análisis por definición de variables y, también, por tipo de universidad. Destacan la importancia de definir las variables en función de revisión bibliográfica y un estudio específico sobre el sector que se observa.

Por último, Ernest Thanassoulis, Mika Kortelainen, Geraint Johnes y Jill Johnes (2008) realizan un análisis de eficiencia, a partir del modelo DEA y de regresión aplicado al sistema de educación en Reino Unido. Concluyen que el sector educativo no se puede evaluar como un todo, sino con las particularidades que tiene.

A continuación se presentan las variables, países y periodo muestral utilizado y el tipo de estimación empleado.

TABLA 1. ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA APLICACIÓN DEL MODELO DEA AL SECTOR EDUCATIVO

Modelos aplicados	Variables utilizadas		País(es)	Periodo muestral	Tipo de estimación (Metodología empleada)
	Input	Output			
George Halkos; Tzeremes Nickolaos, Kourtzidis Stravos (2010)	Número de académicos.	Enseñanza.	Grecia	2009-2010	DEA con retornos constantes a escala.
	Número de personal de staff (administrativos y técnicos académicos).	Investigación.			
	Número de estudiantes.				
	Número de recursos económicos.				
Martin Kocher, Luptáčík Mikulás y Matthias Sutter (2001)	Publicación de artículos de investigación en las 10 principales revistas de divulgación internacionales.	Gastos en investigación y desarrollo.	21 países de la OECD	1980-1998 (datos panel).	DEA con retornos constantes a escala.
		Número de universidades con departamentos de economía.			
		Total de población.			
Melville McMillan y Debasish Datta (1998)	Facultades de tiempo completo en ranking de calidad.	Inscripción de alumnos en pregrado.	Canadá	1992-1993	DEA con retornos constantes a escala.
	Facultades de tiempo completo que reciben becas.	Inscripción de alumnos en pregrado, en el área de ciencias.			
	Gastos, excluyendo salarios.	Inscripción de alumnos en pregrado, en otras áreas del conocimiento.			
	Gastos de operación.	Inscripción de alumnos en programas de grado.			
		Inscripción de alumnos en programas de maestría.			

		Inscripción de alumnos en programas de doctorado.			
		Gastos en investigación.			
		Becas otorgadas.			
Ernest Thanassoulis, Mika Kortelainen, Geraint Johnes y Jill Johnes (2008)	Costos totales de operación.	Estudiantes de tiempo completo en el nivel licenciatura por área del conocimiento.	Reino Unido	2000-2003 (datos panel).	DEA con retornos constantes a escala.
		Estudiantes de tiempo completo en el nivel posgrado por área del conocimiento.			
		Valor de las actividades de investigación.			

Fuente: Elaboración propia.

1.3. El índice de Educación (IE) y su forma de estimación

El Índice de Educación (IE) es un componente del Índice de Desarrollo Humano (IDH). Navarro Chávez (2007) define al IDH como una medida de logro en desarrollo humano. La medición de los adelantos o logros se realiza en función de tres apartados:

1. Un indicador de salud, relacionado con la esperanza de vida al nacer,
2. Un indicador de educación, relacionado con la tasa de alfabetización de adultos y de matriculación combinada en educación primaria, secundaria y terciaria y,
3. Un indicador de ingreso, relacionado con el Producto Interno Bruto per cápita.

La metodología para el cálculo del IE consiste en los siguientes pasos:

1. Se seleccionan valores mínimos y máximos de referencia, con los cuales se compara el logro del país, estado o municipio analizado.

El desempeño en cada componente se expresa como un valor entre 0 y 1, aplicando la siguiente fórmula general:

$$\text{Índice del componente} = \frac{\text{valor efectivo} - \text{valor mínimo}}{\text{valor máximo} - \text{valor mínimo}} \quad (3)$$

2. Para el caso del índice de educación se pondera con dos tercios el logro en la tasa de alfabetización y con un tercio el logro en la tasa bruta de matriculación combinada mencionada anteriormente.

$$\begin{aligned} \text{Índice del componente de educación} \\ = \frac{2}{3} \text{Tasa de alfabetización} + \frac{1}{3} \text{Tasa de bruta de matriculación combinada} \end{aligned} \quad (4)$$

TABLA 2. VALORES MÁXIMOS Y MÍNIMOS ESTABLECIDOS POR EL PNUD PARA EL CÁLCULO DEL IE

Indicador	Valor máximo	Valor mínimo
Tasa de alfabetización de adultos (%)	100	0
Tasa bruta de matriculación combinada (%)	100	0
Fuente: Navarro Chávez, José Cesar Lenin Navarro (2007), "Informe sobre Desarrollo Humano. Michoacán, 2007", Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México.		

Los valores máximos y mínimos establecidos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en el ámbito internacional, son los mostrados en la tabla 2.

2. OBJETO DE ESTUDIO: EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO Y EL ESTADO DE MICHOACÁN

El presente apartado está constituido por dos apartados: uno primero en el que se caracteriza el Sistema Educativo Mexicano, determinando los tipos de educación que se imparten, enfocándonos, específicamente, al nivel primario; en un segundo momento se describirán el comportamiento del IE para el caso del Estado de Michoacán.

2.1. Sistema Educativo Mexicano: caracterización fundamental

La educación es un derecho fundamental consagrado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En el mencionado artículo queda establecido que "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado -federación, estados, distrito federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2010: 3).

También se establece que "la educación que imparte el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia" (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2010: 3).

La educación en nuestro México la conforman 3 niveles: básica, media superior y superior. La educación básica contempla los niveles preescolar, primario y secundario; la educación media superior es lo relacionado con la preparatoria y educación tecnológica y la educación superior comprende a las universidades.

Describiendo específicamente el nivel básico sus características son las siguientes:

1. Educación preescolar:

La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de 4 años de edad en los centros de desarrollo infantil, atiende a niños entre 3 y 5 años de edad.

Se imparte generalmente en tres grados. El primero y el segundo atienden a niños de 3 y 4 años; el tercero a los de 5 años.

Este tipo de educación preescolar se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios.

2. Educación primaria:

La educación primaria es obligatoria y se imparte a niños de 6 hasta 11 años de edad (o hasta 15 años cuando los alumnos ingresan a primaria con más de 6 años o tienen bajas temporales o repetición de grados en el trayecto), la duración de los estudios es de seis años. La primaria se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. Existe también la modalidad de primaria para adultos.

3. Educación secundaria:

La educación secundaria es obligatoria desde 1993 y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos. La secundaria se proporciona en tres años a quienes hayan concluido la educación primaria y, generalmente, se dirige a la población de 12 a 14 años de edad.

2.2. Michoacán: caracterización fundamental del estado²

La educación primaria en el estado de Michoacán para los años 2000 y 2005 se encuentra enmarcada por los siguientes puntos:

1. Según en el Censo de Población y Vivienda (2005), el estado de Michoacán ocupa el 3% del territorio total de México y el 3.8% de la población total del país.
2. En los censos económicos de 2004 muestran que la entidad sólo posee 2% de valor total de los activos fijos del país.
3. La tasa anual de crecimiento poblacional ha venido disminuyendo de 1.9% entre 1980 y 1990 a -0.1% entre 2000 y 2005, y en todo el periodo el promedio ha sido de 1.2%. El decrecimiento en el segundo periodo se debe principalmente a la alta tasa de migración que presenta el estado.
4. La entidad generó en 2004 un Producto Interno Bruto total que la ubicó en el lugar 13 en el país, aunque el PIB per cápita lo situó en el lugar 25 de 32.
5. Michoacán muestra una importante heterogeneidad socioeconómica, su división se realiza en diez regiones que agrupan a 113 municipios: Lerma-Chapala, Bajío, Cuitzeo, Oriente, Tepalcatepec, Purépecha, Pátzcuaro-Zirahuén, Tierra Caliente, Sierra-Costa e Infiernillo.
6. Michoacán, midiendo su escala de desarrollo por el valor del Índice de Desarrollo Humano (IDH), entraba en el periodo bajo estudio, en la categoría de desarrollo humano medio (IDH entre 0.50 y 0.80), con un nivel similar al de Paraguay o San Vicente y las Granadinas.

En el periodo bajo análisis, el estado de Michoacán planteó las siguientes políticas en el Plan de Desarrollo 2002-2008 (Navarro, 2007: 40):

1. Política social: alfabetización, atención a regiones con menor desarrollo relativo a pueblos indígenas, mujeres y adultos mayores en pobreza.

² La información de este apartado viene del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), sitio en internet: <http://www.inegi.org.mx>

2. Política educativa: ampliar la cobertura y calidad, con atención prioritaria a las áreas de mayor rezago relativo, apoyo para la adquisición de útiles escolares y creación de una universidad indígena.
3. Política de salud: programas de salud comunitaria, atención a pueblos indígenas y para mujeres y recién nacidos.
4. Política de desarrollo económico, equitativo y sustentable: programas de infraestructura, financiamiento, canalización de remesas, encadenamientos productivos y actividad artesanal.

2.3. Caracterización del IE para el estado de Michoacán en los años 2000 y 2005

Tomando en consideración la estimación realizada por el PNUD para los municipios del estado de Michoacán en los años 2000 y 2005, se presentan 9 municipios, estratificados de la siguiente manera: (1) los 3 de más alto desarrollo humano, (2) los 3 municipios que se encuentran en las posiciones intermedias (lugares 56, 57 y 58) y (3) los 3 de más bajo desarrollo humano.

En la tabla 3 se muestran los municipios anteriormente mencionados, para el año 2000.

TABLA 3. ÍNDICE DE EDUCACIÓN 2000

Índice	
Morelia	0.8547
Lázaro Cárdenas	0.8158
Zacapu	0.8093
Tacámbaro	0.7414
Vista Hermosa	0.741
Erongarícuaro	0.7405
Susupuato	0.6502
Tumbiscatío	0.639
Charapan	0.6326

Fuente: Navarro Chávez, José Cesar Lenin Navarro (2007), "Informe sobre Desarrollo Humano. Michoacán, 2007", Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México.

Para el año 2005, los datos se muestran en la tabla 4.

TABLA 4. ÍNDICE DE EDUCACIÓN 2005

Índice	
Morelia	0.8547
Lázaro Cárdenas	0.8158
Marcos Castellanos	0.7954
José Sixto Verduzco	0.7431
Yurécuaro	0.7479
Ocampo	0.7285
Tiquicheo de Nicolás Romero	0.6554
Charapan	0.6326
Tumbiscatío	0.639

Fuente: Navarro Chávez, José Cesar Lenin Navarro (2007), "Informe sobre Desarrollo Humano. Michoacán, 2007", Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, México.

Es de destacar que de los tres primeros lugares, los municipios de Morelia y Lázaro Cárdenas ocuparon en el 2000 y 2005 el primer y segundo lugar, mientras que Zacapu, en el 2000 ocupó la tercera posición, siendo sustituido por Marcos Castellanos en el 2005.

Para el caso de los municipios con grado de desarrollo intermedio, se presentaron variaciones completas de un año de comparación a otro. En el 2000, los municipios que ocupaban las posiciones 56, 57 y 58 fueron Tacámbaro, Vista Hermosa y Erongarícuaro, mientras que para el 2005 José Sixto Verduzco, Yurécuaro y Ocampo se encontraron en los lugares mencionados.

Por último, los municipios con más bajo grado de desarrollo se comportaron de la siguiente manera: para 2000, las posiciones fueron ocupadas por Susupuato, Tumbiscatío y Charapan, mientras que en el 2005 se encontraron Tiquicheo de Nicolás Romero, Charapan (subió un lugar) y Tumbiscatío (bajo un lugar).

3. MÉTOD Y DISCUSIÓN: APLICACIÓN DEL *DATA ENVELOPMENT ANALYSIS* (DEA) AL NIVEL PRIMARIO DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE MICHOACÁN Y SU RELACIÓN CON EL *ÍNDICE DE EDUCACIÓN MUNICIPAL* (IE)

El presente análisis está constituido por dos apartados: uno en el que se estimará los niveles de eficiencia mediante la metodología DEA; en un segundo momento se relacionará esta estimación con los niveles de IE existentes en los municipios bajo estudio.

3.1. Estimación de los niveles de eficiencia al nivel primario de educación en 9 municipios del estado de Michoacán, utilizando Data Envelopment Analysis (DEA)

Por lo que respecta a la metodología a seguir, en primer lugar realizaremos una contextualización de las variables a utilizar.

La definición de las variables que se utilizarán para la medición de la eficiencia son las siguientes, recordando que el estudio se centrará en el nivel primario:

- Variable de salida (*output*): Número de estudiantes aprobados (aprobación).
- Variables de entrada (*input*): Inscripción total, permanencia, personal docente, escuelas y grupos atendidos.

La estructura programática del modelo consiste en las características que se listan a continuación:

- Se utiliza el modelo básico DEA.
- Se encuentra orientado hacia las variables de entrada.
- Los rendimientos a escala de los insumos (o variables de entrada) se suponen variables en el proceso.

Es importante mencionar que los datos obtenidos, y que se presentan en el apéndice de esta investigación, surgen del formato 911, aplicado por la Secretaría de Educación Pública. Este cuestionario genera información básica acerca del Sistema Educativo Nacional en sus diversos niveles.

La primera aplicación a nivel nacional se efectuó durante el ciclo escolar 1976/1977, sin embargo se han llevado a cabo diversas modificaciones al mismo; para el caso del estado de Michoacán la serie de tiempo consistente y uniforme se tiene desde el ciclo 2000/2001.

Aplicando la metodología DEA se reportan los valores de eficiencia para los nueve municipios bajo estudio se muestran en las tablas 5 y 6.

TABLA 5. MEDICIONES DE EFICIENCIA

Porcentaje	
Municipio/año	2000
Morelia	100.00%
Lázaro Cárdenas	96.83%
Zacapu	100.00%
Tacámbaro	94.36%
Vista Hermosa	100.00%
Erongarícuaro	100.00%
Susupuato	100.00%
Tumbiscatío	93.02%
Charapan	100.00%

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).

TABLA 6. MEDICIONES DE EFICIENCIA

Porcentaje	
Municipio/año	2005
Morelia	100.00%
Lázaro Cárdenas	100.00%
Marcos Castellanos	100.00%
José Sixto Verduzco	100.00%
Yurécuaro	100.00%
Ocampo	98.50%
Tiquicheo de Nicolás Romero	88.48%
Charapan	100.00%
Tumbiscatío	100.00%

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).

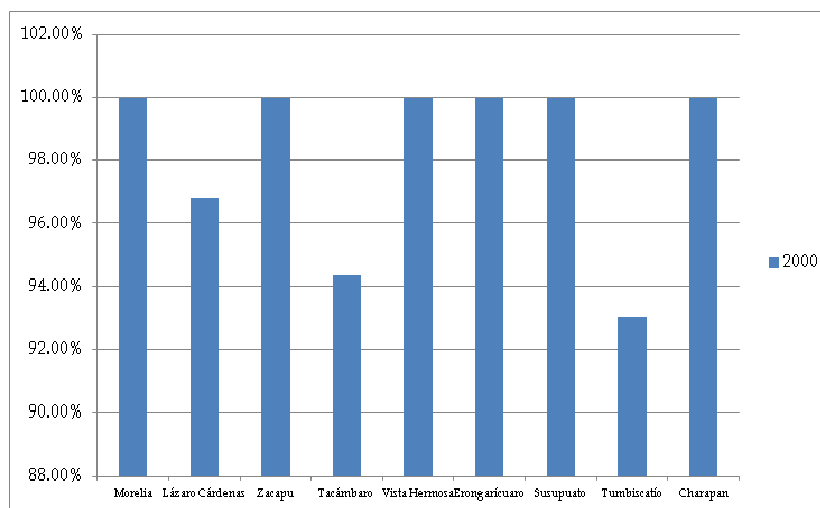
De las tablas 5 y 6 podemos deducir lo siguiente:

1. Comparativamente existe un mejoramiento en los niveles de eficiencia del año 2005 con respecto al 2000.
2. En el año 2000, Morelia, Zacapu, Vista Hermosa, Erongarícuaro, Susupuato y Charapan son los únicos municipios que presentan niveles de eficiencia completos.

3. Para el mismo año, Lázaro Cárdenas, Tacámbaro y Susupuato muestran diversos niveles de ineficiencia.
4. En el año 2005, Morelia, Lázaro Cárdenas, Marcos Castellanos, José Sixto Verduzco, Yurécuaro, Charapan y Tumbiscatío presentan eficiencia perfecta.
5. Para el mismo 2005, Ocampo y Tiquicheo de Nicolás Romero no alcanzan la eficiencia perfecta.

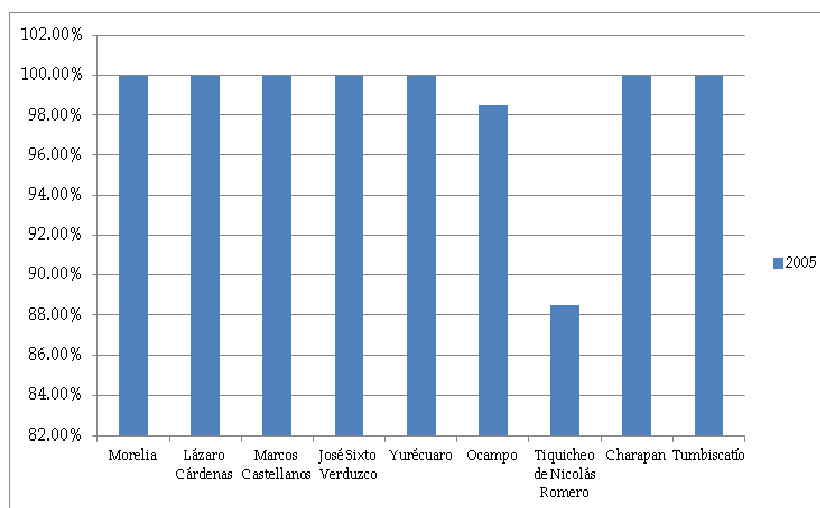
Lo anterior se puede percibir de igual forma en los gráficos 1 y 2.

GRÁFICO 1. EFICIENCIA PARA LA MEDICIÓN DE EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN EN LOS MUNICIPIOS SELECCIONADOS, 2000



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la tabla 5.

GRÁFICO 2. EFICIENCIA PARA LA MEDICIÓN DE EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN EN LOS MUNICIPIOS SELECCIONADOS, 2005



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la tabla 6.

El análisis DEA para el sector educativo en los municipios que presentan ineficiencia, específicamente en el nivel primario, continúa con la identificación de las holguras o *slacks* que se pueden presentar en las variables analizadas. A continuación se muestran las tablas de holgura:

TABLA 7. HOLSURA EN DIVERSAS ENTRADAS PARA EL AÑO 2000

Número de personas				
	Alumnos que asistieron	Docentes	Escuelas	Grupos
Lázaro Cárdenas	188.4700299	75.23901	47.635494	152.03338
Tacámbaro	461.4366391	0	54.115205	190.35189
Tumbiscatío	51.07821229	19.006761	31.593257	55.167098

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).

TABLA 8. HOLSURA EN DIVERSAS ENTRADAS PARA EL AÑO 2005

Número de personas				
	Alumnos que asistieron	Docentes	Escuelas	Grupos
Ocampo	86.86702639	0	1.8452251	8.3601118
Tiquicheo de Nicolás Romero	209.3237548	27.820056	49.614459	63.837215

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).

Si se explican las anteriores tablas podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. La variable *alumnos que asisten a clases* presentó diversos niveles de exceso en los municipios bajo análisis. Es así que para el año 2000, Lázaro Cárdenas tuvo un exceso de 188 asistentes, Tacámbaro 461 y Tumbiscatío 51; en el 2005 este comportamiento se ajustó, sin embargo los municipios bajo estudio continuaron presentando excedentes: Ocampo con 87 y Tiquicheo de Nicolás Romero con 209.
2. La variable *docentes* también presentó diversos niveles de exceso en los municipios estudiados. Para el año 2000, Lázaro Cárdenas tuvo un exceso de 75 y Tumbiscatío 19; y en el 2005 este comportamiento disminuyó, es así que solo Ocampo presentó un excedente por 28 profesores.
3. La variable *escuelas* también presentó niveles de exceso diversos. Para el año 2000, Lázaro Cárdenas 48, Tacámbaro 54 y Tumbiscatío 32; y en el 2005 vuelve a moderarse el excedente, es así que Ocampo presentó un exceso de 2 y Tiquicheo de Nicolás Romero 50.
4. Por último, la variable *grupos* también presentó niveles de exceso diversos. Para el año 2000, Lázaro Cárdenas 152, Tacámbaro 190 y Tumbiscatío 55; y en el 2005 vuelve a moderarse el excedente, es así que Ocampo presentó un exceso de 8 y Tiquicheo de Nicolás Romero 64.

A partir de la identificación de los municipios ineficientes en el sector primaria se generaran las lambdas³ con la metodología DEA para identificar el grado de *benchmarking* que debe realizar cada una de las mismas. Las tablas 9 y 10 muestran las lambdas a utilizar.

Explicando los comportamientos calculados, tenemos los siguientes sentidos:

1. En el año 2000, el municipio de Lázaro Cárdenas debe realizar el proceso de *benchmarking* con Morelia por 0.2086 y con Zacapu por 0.7914; el municipio de Tacámbaro debe realizar el proceso de "imitación" con Morelia por 0.0678, con Zacapu por 0.2805 y con Vista Hermosa por 0.6517 y, finalmente, el municipio de Tumbiscatío debe realizar el proceso en cuestión con Erongarícuaro por 0.2067 y con Susupuato por 0.7933.
2. Para el año 2005, el municipio de Ocampo debe realizar el proceso de *benchmarking* con Marcos Castellanos por 0.1934, con Yurécuaro por 0.7046 y Charapan por 0.1020 y, finalmente, el municipio de Tiquicheo de Nicolás de Romero debe realizar el proceso en cuestión con José Sixto Verduzco por 0.2653 y con Charapan por 0.7347.

TABLA 9. LAMBDA, PARA LOS MUNICIPIOS INEFICIENTES PARA EL AÑO 2000

	Morelia	Lázaro Cárdenas	Zacapu	Tacámbaro	Vista Hermosa	Erongarícuaro	Susupuato	Tumbiscatío	Charapan
Morelia	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Lázaro Cárdenas	0.2086	0	0.7914	0	0	0	0	0	0
Zacapu	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Tacámbaro	0.0678	0	0.2805	0	0.6517	0	0	0	0
Vista Hermosa	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Erongarícuaro	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Susupuato	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Tumbiscatío	0	0	0	0	0	0.2067	0.7933	0	0
Charapan	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).

³El valor indica el coeficiente que la unidad ineficiente debe imitar de cada una de las unidades de referencia (eficientes) para llegar a alcanzar su óptimo.

TABLA 10. LAMBDA, PARA LOS MUNICIPIOS INEFICIENTES PARA EL AÑO 2005

	Morelia	Lázaro Cárdenas	Marcos Castellanos	José Sixto Verduzco	Yurécuaro	Ocampo	Tiquicheo de Nicolás Romero	Charapan	Tumbiscatío
Morelia	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Lázaro Cárdenas	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Marcos Castellanos	0	0	1	0	0	0	0	0	0
José Sixto Verduzco	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Yurécuaro	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Ocampo	0	0	0.1934	0	0.7046	0	0	0.102	0
Tiquicheo de Nicolás Romero	0	0	0	0.2653	0	0	0	0.7347	0
Charapan	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Tumbiscatío	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).

Posteriormente, si aplicamos la metodología DEA, pero modificando el modelo hacia la supereficiencia y suponiendo los rendimientos como constantes, podemos calcular el exceso de eficiencia de cada uno de los 9 municipios estudiado. Los datos se presentan en las tablas 11 y 12:

TABLA 11. MEDICIONES DE EFICIENCIA

Municipio/año	Porcentaje
	2000
Morelia	111.27%
Lázaro Cárdenas	99.02%
Zacapu	100.68%
Tacámbaro	95.69%
Vista Hermosa	102.26%
Erongarícuaro	100.38%
Susupuato	90.81%
Tumbiscatío	90.26%
Charapan	98.25%

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).

TABLA 12. MEDICIONES DE EFICIENCIA

Porcentaje	
Municipio/año	2005
Morelia	134.54%
Lázaro Cárdenas	100.23%
Marcos Castellanos	100.36%
José Sixto Verduzco	100.55%
Yurécuaro	101.17%
Ocampo	98.45%
Tiquicheo de Nicolás Romero	91.92%
Charapan	101.70%
Tumbiscatío	84.12%

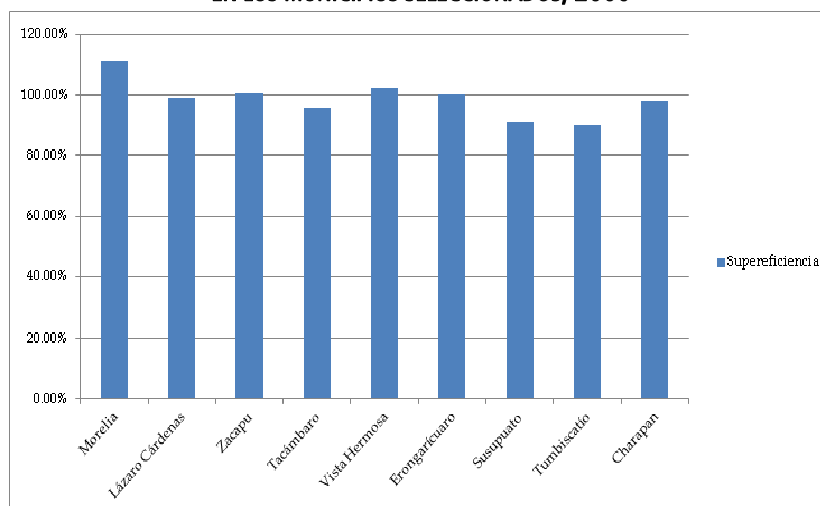
Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).

De las tablas 11 y 12 podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Para el año 2000, Morelia, Zacapu, Vista Hermosa y Erongarícuaro son los únicos municipios que presentan niveles de supereficiencia.
2. Para el mismo año, Susupuato y Charapan ya no se consideran como eficientes, a diferencia del modelo que supone los rendimientos como variables. Lázaro Cárdenas, Tacámbaro y Tumbiscatío muestran diversos niveles de ineficiencia en ambos modelos.
3. En el año 2005, Morelia, Lázaro Cárdenas, Marcos Castellanos, José Sixto Verduzco, Yurécuaro y Charapan presentan supereficiencia.
4. Para el mismo 2005, Tumbiscatío entra como ineficiente, cambiando la estructura del modelo a rendimientos constates. Ocampo y Tiquicheo de Nicolás Romero tampoco alcanzan niveles de supereficiencia.

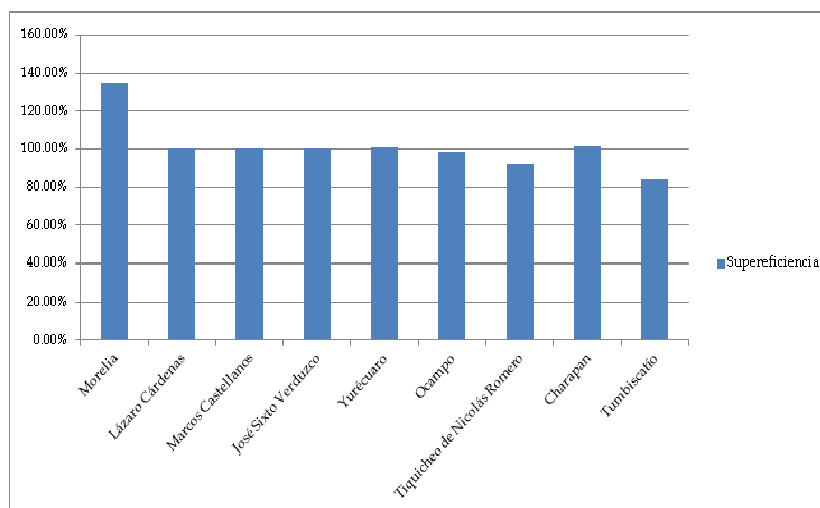
Para fines de simplificación, y con la finalidad de graficar los valores de supereficiencia, se muestran los gráficos 3 y 4.

GRÁFICO 3. SUPEREFICIENCIA PARA LA MEDICIÓN DE EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN EN LOS MUNICIPIOS SELECCIONADOS, 2000



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la tabla 11.

GRÁFICO 4. SUPEREFICIENCIA PARA LA MEDICIÓN DE EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN EN LOS MUNICIPIOS SELECCIONADOS, 2005



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la tabla 12.

3.2. Relación de los niveles de eficiencia utilizando Data Envelopment Analysis (DEA) con el Índice de Educación Municipal (IE) en 9 municipios del estado de Michoacán

Finalmente, se supone que a una mejora en el IE de los municipios bajo análisis, se tendrá una mejora en los niveles de eficiencia del sector educativo. A partir de lo anterior se propone el siguiente modelo de regresión lineal:

$$y_i = b_1 + b_2 x_i + e_i$$

(5)

En donde:

y_i = Niveles de eficiencia/superficiencia para los años 2000 y 2005.

x_i = Niveles del IE para los años 2000 y 2005.

b_1 = Terminio constante.

b_2 = Relación funcional entre la variable y_i y x_i

e_i = Terminio aleatorio.

Tomando en consideración lo anterior, se llegan a los siguientes resultados:

TABLA 13. PRUEBAS ECONOMÉTRICAS APLICADAS PARA VALIDAR LA RELACIÓN ENTRE EFICIENCIA/SUPEREFICIENCIA E IE

Variable		Sentido de la relación establecida	Porcentaje de error en el estadístico t-Student para el coeficiente	r ²	Durbin-Watson	Porcentaje de heteroscedasticidad
Endógena (y)	Explicativa (x _i)					
1.- Eficiencia en el año 2000.	1.- IE en el año 2000.	(0.0.739) Positiva.	57.79%	0.0464	2.9071	37.37%
1.- Supereficiencia en el año 2000.	1.- IE en el año 2000.	-0.6022 Positiva.	1.37%	0.6044	1.873	87.87%
1.- Eficiencia en el año 2005.	1.- IE en el año 2005.	-0.1816 Positiva.	31.31%	0.1444	2.2228	8.12%
1.- Supereficiencia en el año 2005.	1.- IE en el año 2005.	-1.2204 Positiva.	3.19%	0.505	1.9206	29.04%

Fuente: Elaboración propia, con base en las tablas 3, 4, 5, 6, 11 y 12.

En referencia a la tabla 13 podemos concluir lo siguiente:

1. Para el caso de la eficiencia no se comprueba la relación directa entre ésta y el IE, ya que el grado de ajuste, medido por el porcentaje de error en el estadístico t-Student y el coeficiente r², es bastante malo.
2. Para el caso de la variable supereficiencia, se comprueba la relación directa entre ésta y el IE, destacando que existe un mejor grado de ajuste, medido por el porcentaje de error en el estadístico t-Student y el coeficiente r², que en la variable eficiencia.
3. El caso de autocorrelación, en ninguno de los modelos se presenta.
4. La violación referida a heteroscedasticidad presenta altos grados de presencia en los modelos en que se utiliza la variable supereficiencia.

De lo anterior es de destacar la nula relación que se establece entre la mejora en el IE y los niveles de eficiencia en el nivel primaria educativo, sin embargo al utilizar la variable supereficiencia, para el caso de los 9 municipios del estado de Michoacán bajo estudio, existe pertinencia estadística.

4. CONCLUSIONES

Dentro de los innumerables procedimientos para calcular la eficiencia de una empresa, institución o sector de la actividad económica resalta el conocido como DEA (*Data Envelopment Analysis*). Las ideas originales para el establecimiento de la metodología anterior fueron establecidas por Farrell en 1957, sin embargo el desarrollo matemático del modelo se llevó a cabo en 1978 por Charnes, Cooper y Rhodes. En la metodología DEA, la construcción de la frontera de eficiencia se da a partir de la combinación lineal de unidades eficientes contra las que se comparan todas y cada una de las unidades analizadas. La distancia

de cada una de las unidades, con respecto a la frontera estimada matemáticamente es lo que se conoce como ineficiencia.

Por lo que corresponde a los indicadores de eficiencia, los municipios que presentan una eficiencia perfecta (100%) son Morelia, Zacapu, Vista Hermosa, Erongarícuaro, Susupuato y Charapan para el año 2000, así como Morelia, Lázaro Cárdenas, Marcos Castellanos, José Sixto Verduzco, Yurécuaro, Charapan y Tumbiscatio para el 2005. Los municipios Lázaro Cárdenas, Tacámbaro y Susupuato (2000) y Ocampo y Tiquicheo de Nicolás de Romero (2005) son los municipios con algún nivel de ineficiencia en dos años de estudio.

Una vez identificadas a los municipios ineficientes, se analizan los *slacks* existentes en las variables de entrada del Sistema Educativo, en su componente de primaria. De manera general, las variables que presentan exceso son alumnos que asistieron, docentes, escuelas y grupos.

También se realizó un análisis de *benchmarking*, con la finalidad de mejorar los indicadores de los municipios ineficientes.

Continuando con el análisis de la eficiencia del sector educativo en los municipios seleccionados del estado de Michoacán se utilizó el esquema de supereficiencia, dirigiendo a los rendimientos constantes.

Concluyendo el estudio, se buscó la relación causal que se podría establecerse entre el Índice de Educación Municipal (IE) y la medición de eficiencia/supereficiencia realizada con la metodología DEA, destacando que el sentido de la regresión establecida, para el caso de la eficiencia, se anulaba estadísticamente; sin embargo, para el caso de la variable supereficiencia se comprueba estadísticamente la relación planteada, es decir que a un mejoramiento en el IE se generaría un aumento en los niveles de supereficiencia en los municipios bajo análisis.

Es importante recordar que el contexto del estado es de un desarrollo medio-bajo (PIB per cápita en el lugar 23 de 32 y un IDH en la categoría de desarrollo humano medio), aunque las políticas implementadas ayudaron a atenuar esta situación. Las principales dos políticas que impactaron fueron:

1. Política social, sobresaliendo el aspecto de alfabetización.
2. Política educativa: ampliar la cobertura y calidad, con atención prioritaria a las áreas de mayor rezago relativo, así como el apoyo para la adquisición de útiles escolares.

Finalmente, dado el carácter de eficiencia que debe tener cualquier Sistema Educativo, es importante continuar con las mediciones de este tipo de eficiencia, bajo metodologías científicamente validadas, tendiendo a una optimización en el uso de los recursos con los que se produce el servicio a nivel primaria, además de estudiarlo comparativamente con indicadores de bienestar social, como en este caso el Índice de Educación Municipal (IE).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, R. y otros (1989). *Teoría crítica de la Administración educativa*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Banker, R., A. Charnes y Cooper, W. W. (1984). Some Models for Estimating Technical and Scale Efficiencies in Data Envelopment Analysis. *Management Science*, 30(9), 1078-1092.

- Bonilla Hernández, S. y Sosa Trujillo, C. (2005). *Evaluación de las prácticas de crianza y su impacto en la calidad de vida infantil en una muestra de escuelas PEC y NO PEC en el municipio de Puebla*. Tesis de Licenciatura No Publicada. Universidad de Las Américas (UDLA), Puebla, México
- Carvalho Potón, M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con otros países. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 3(2), 80-108
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2010). México: Porrúa.
- Contreras, I., Guerrero, F. y Paralera C. (s/f). Análisis de eficiencia de las AFORES: Aplicación del análisis DEA junto al análisis multivalente [278 párrafos]. *Departamento de Economía y Empresa-Universidad Pablo de Olavide*. Recuperado de: http://www.afore.com.mx/investigacion_analisis/analisis_eficacia_afores/index.html
- Charnes, A., Cooper, W.W. y Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision makings units. *European Journal of Operational Research*, 2, 429-444
- Halkos, G. E., Nickolaos G. T. y Stravos A. K. (2010). An Application of Statistical Interference in DEA Models: An Analysis of Public Owned University Departments Efficiency. *EERI Research Paper*, 17, 23-67.
- Farrell M., (1957). The measurement of productive efficiency. *Journal of the Royal Statistical Society (Series A)*, 120, 253-290.
- Hernández Laos, E. (1981). Funciones de Producción y Eficiencia Técnica: una Apreciación Crítica. *Revista de Estadística y Geografía*, 2(5), 9-34
- Kocher, M. G., Mikulás L. y Sutter M. (2001). Measuring Productivity of research in Economics. A Cross-Country Study Using DE. *Working Paper Series*, 77, 98-110.
- McMillan M. y Datta D. (1998). The Relative Efficiencies of Canadian Universities: A DEA Perspective. *Analyse de Politiques*, 4, 132-156.
- Mijangos Díaz, E. (1994). La política educativa de la revolución en Michoacán. El gobierno de Pascual Ortiz Rubio. *Tzintzun*, 19, 77-101.
- Navarro Chávez, J. C. L. (2005). *La eficiencia del sector eléctrico en México*. México: Morevallado.
- Navarro Chávez, J. C. L. (2007). *Informe sobre Desarrollo Humano. Michoacán, 2007*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Thanassoulis, E., Kortelainen, M., Johnes, G. y Johnes, J. (2008). Costs an Efficiency of Higher Education Institutions in England: A DEA Analysis. *Working Paper 2009/008*, 78-112.
- Sitios en internet:
- <http://www.cplade.michoacan.gob.mx> (diversas fechas de consulta).
 - <http://www.educacion.michoacan.gob.mx> (diversas fechas de consulta).
 - <http://www.inegi.org.mx> (diversas fechas de consulta).
 - <http://www.michoacan.gob.mx> (diversas fechas de consulta).

ANEXO 1. CONCENTRADO DE VARIABLES DE ENTRADA Y SALIDA

2000						
DMU/Variable	Alumnos que aprobaron	Alumnos que asistieron	Alumnos inscritos	Docentes	Escuelas	Grupos
Morelia	84,173	89,121	93,057	3,213	401	3,499
Lázaro Cárdenas	25,705	27,360	29,267	1,162	183	1,319
Zacapu	9,252	9,731	10,109	433	55	457
Tacámbaro	9,112	10,074	10,641	399	108	630
Vista Hermosa	1,604	1,714	1,761	76	8	77
Erongarícuaro	1,733	1,861	1,890	95	14	108
Susupuato	1,285	1,524	1,605	75	36	166
Tumbiscatío	1,856	2,191	2,382	131	71	253
Charapan	1,980	2,139	2,183	96	11	101

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).

ANEXO 2. CONCENTRADO DE VARIABLES DE ENTRADA Y SALIDA

2005						
DMU/Variable	Alumnos que aprobaron	Alumnos que asistieron	Alumnos inscritos	Docentes	Escuelas	Grupos
Morelia	84,816	88,853	92,818	3,477	416	3,692
Lázaro Cárdenas	22,813	23,835	24,885	1,170	159	1,251
Marcos Castellanos	4,026	4,272	4,328	201	34	245
José Sixto Verduzco	4,847	5,090	5,163	308	46	349
Yurécuaro	3,529	3,694	3,867	143	27	161
Ocampo	3,440	3,701	3,805	152	29	182
Tiquicheo de Nicolás Romero	2,546	2,894	3,066	206	79	259
Charapan	1,715	1,816	1,828	99	11	99
Tumbiscatío	1,280	1,592	1,649	107	51	117

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los formatos 911 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Secretaría de Educación en el Estado (SEE).



IMPACTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA NAS POLÍTICAS DE GESTÃO EDUCATIVA

Cristiane Machado

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art3.pdf>

Fecha de recepción:	8 de octubre de 2012
Fecha de dictaminación:	29 de octubre de 2012
Fecha de segundo envío:	25 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación:	27 de septiembre de 2012



A avaliação tem sido um tema recorrente no contexto educacional, principalmente no escolar que, em geral, possui na avaliação da aprendizagem a sua central referência. Nas últimas décadas, temos presenciado a ampliação de iniciativas de outro tipo de avaliação adentrar as escolas, a avaliação externa, que é aquela elaborada por profissionais de fora do cotidiano escolar.

Oliveira (2000) esclarece que o aumento das políticas de avaliação externa, nos moldes das que assistimos atualmente, está ancorado em um movimento mais amplo de reformas educativas, que tem seu marco na década de 1990, quando os governos começaram a produzir novas políticas governamentais de controle dos investimentos nas políticas sociais. De lá para cá, presenciamos um período marcado pela difusão de iniciativas de políticas avaliativas em todos os âmbitos dos governos federal, estaduais e municipais, com o objetivo de coletar, produzir e difundir elementos e informações que possibilitassem uma análise mais acurada da realidade educacional e as dificuldades existentes. A produção dos dados e informações obtidos com as avaliações pode subsidiar a elaboração de políticas e ações educacionais pelos vários níveis da gestão da educação, desde o mais macro, como o governo federal, até o mais micro, como a gestão das escolas.

Analisando a evolução do desenho das avaliações externas no Brasil, Bonamino e Sousa (2012:375), destacam a existência de três gerações de avaliações em larga escala. A primeira geração teve o principal objetivo de acompanhar a qualidade da educação por meio da divulgação pública dos seus resultados; a segunda contemplou o retorno dos resultados para as escolas, porém sem vincular a consequências materiais e a terceira estabeleceu mecanismos de responsabilização que vão desde sanções até recompensas para escolas e alunos pelos resultados.

Esse estudo nos permite observar que, paulatinamente, as iniciativas de implementação de avaliações externas estão aproximando seu foco, cada vez mais, das gestões educativas. Assim, esse artigo tem o objetivo de analisar a trajetória das avaliações externas e seus possíveis impactos nas políticas de gestão educativa. Para tanto, o artigo está organizado em três seções, além dessa introdução. Na primeira são delineados apontamentos para a compreensão do contexto de emergência das políticas de avaliação externa e do conceito de gestão escolar; a segunda, sub-dividida em três partes, se aterá à apreciação dos contornos das avaliações externas e seus impactos na gestão escolar nos níveis federal, estaduais e municipais; a terceira e última seção tecerá as conclusões finais do texto. A exposição dos impactos da avaliação na gestão no nível municipal está baseada na pesquisa nacional "Bons resultados no Ideb: Estudo exploratório de fatores explicativos".

1. APONTAMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO ESCOLAR

Avaliação externa, em geral, também é conhecida como avaliação em larga escala, abrange grande número de participantes e pode produzir dados e informações para orientar variadas ações e políticas educacionais. Freitas (2009:47) define avaliação em larga escala como sendo

um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Pesquisa conduzida por Barreto e Pinto (2001:57) que analisa o estado da arte em avaliação nos anos 90, salienta que

Os artigos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros explicitam seus propósitos como os de delinear o perfil cognitivo da população com base em informações de caráter censitário, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que freqüentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Eles possibilitam estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural

de segmentos da população e os novos modelos de organização da produção, refletindo, por exemplo, a preocupação com a competência da mão-de-obra para empregar tecnologia moderna. Permitem ainda articular o perfil educacional da população com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas.

Embora as avaliações externas, em geral, pautem seus processos avaliativos no desempenho das escolas a partir da operacionalização dos mesmos por sujeitos alheios ao cotidiano escolar, não existem regras rígidas para sua implementação. Desta forma, vários arranjos são possíveis na organização desses processos e, em algumas etapas ou fases, podem existir a participação dos profissionais das escolas avaliadas, mas a decisão de implantar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa a elas.

A disseminação de iniciativas de criação de sistemas de avaliações externas faz parte de um contexto mais amplo de mudanças e reformas na educação que, por sua vez, pertence a um contexto mais amplo ainda de reformas do papel do Estado.

Esse movimento foi colocado em evidência em 1973, quando a Europa mergulhou em uma grave crise gerada pelo advento que ficou conhecido como “choque do petróleo”. A escassez desta fonte energética e seu consequente aumento de preço provocaram uma grande recessão mundial, estagnando as taxas de crescimento e colocando em discussão a validade do modelo Estado, vigente por quase trinta anos.

Desde o final da segunda guerra mundial até meados da década de 1970 vivemos o que Hobsbawm (1995) chamou de “era dourada”, um período de hegemonia da concepção de que o Estado deveria intervir em diversas áreas da sociedade, quando os países capitalistas desenvolvidos, os socialistas e alguns do terceiro mundo tiveram altas taxas de crescimento. Esse modelo de funcionamento do Estado ficou conhecido como Welfare State ou Estado Intervencionista.

A crise desencadeada foi o momento propício para, conforme Anderson (1996), assistirmos ao “triunfo da teoria neoliberal” que consiste, resumidamente, nos princípios do mercado como regulador das ações econômicas e não o Estado e na redução de investimentos nas áreas sociais como uma forma de tornar o Estado forte e mais leve, arrecadando mais impostos e gastando menos com as políticas sociais.

Neste contexto, os investimentos com a educação começam a ser questionados e começam a aparecer propostas para a realização de reformas também nesta área. Assim, a implantação de iniciativas de avaliação dos sistemas educacionais passa a ser vista como uma possibilidade de aferição dos resultados dos investimentos destinados à área da educação. Para Dias Sobrinho (2000:141)

As crises mais agudas no contexto nacional e internacional propiciam a idéia bastante expandida de que a grande responsável pelos declínios de caráter econômico e dificuldades no plano social e político é a educação. Daí, segundo esse raciocínio, ser necessário reformá-la radicalmente. Toda reforma de educação promovida pelos governos nas últimas décadas concebem um papel

central e determinante à avaliação, vista como instrumento de legitimação e tecnologia de poder. A avaliação para esses governos é o eficaz organizador das reformas em educação.

No Brasil, as primeiras tentativas de adequar o Brasil a agenda mundial de reforma do Estado tiveram origens vinte anos após a crise europeia do petróleo na década de 1970, na presidência de Fernando Collor de Mello, iniciada em 1990. Vieira (2000:90) ressalta que este governo foi um marco histórico na tentativa de inserir o Brasil no quadro internacional de competitividade do processo de globalização.

Se antes o tema da reforma do Estado era posto timidamente, agora é escancarado com todas as letras. Demanda-se o enxugamento do quadro de pessoal da União, e o patrimônio público – de carros velhos a residências ministeriais – é posto à venda. A privatização emerge como palavra de ordem.

Porém, logo no início do seu mandato, que era para ser de quatro anos, uma avalanche de denúncias de corrupção e de tráfico de influência tomou conta do governo, interrompendo o processo de reformas iniciado e impelindo o presidente a renunciar seu cargo.

A reforma do Estado entrou novamente na agenda nacional brasileira com força e importância após a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1995. Para organizá-la o presidente convidou o Prof. Luiz Carlos Bresser Pereira, que presidiu o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, criado exclusivamente para esta finalidade. Diferentemente das propostas superficiais de reforma do Estado brasileiro no governo Collor a reforma no governo FHC é, indubitavelmente, mais ampla e mais profunda. Nas palavras de Bresser Pereira (1998:23) "é antes uma reforma institucional do que uma reforma de gestão".

Na educação foi lançando o Projeto "Acorda, Brasil, está na hora da escola!", contendo cinco pontos: 1) repasse do dinheiro do governo Federal direto para as escolas; 2) ensino à distância, através da TV escola, para a valorização do professor; 3) investimento em material didático; 4) criação de um currículo básico nacional e 5) criação de um sistema unificado de avaliação. Cabe ressaltar que o projeto instituído e suas ações tiveram um papel muito importante na educação nacional, seu fortalecimento persistiu mesmo depois de terminado os oito anos das duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998 e 1999 – 2002).

Ao adotar a criação de sistemas de avaliação externa como um dos principais pontos do seu programa para a educação, o governo FHC segue a tendência mundial de utilizar a avaliação como eixo da política educacional. Assim, além de dar continuidade e fortalecer o já existente Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, implantado em 1990, criou novas formas de avaliação externa, como Exame Nacional de Cursos - ENC (que atualmente recebe o nome de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes) para avaliar o Ensino Superior e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para avaliar o Ensino Médio, respectivamente em 1995 e 1998.

Por essas ações, é possível afirmar que no governo FHC, definitivamente, o país entrou na 'onda' internacional de implantação de avaliação externa de seus sistemas educacionais como forma de aferição da qualidade da educação ofertada.

Barreto e Pinto (2001:65), no estudo que analisou o estado da arte em avaliação em alguns periódicos nos anos 90, destacam que

Esse tipo de avaliação ganhou relevo no país nos anos 90, tendo predominado nesse grupo de artigos o discurso que se preocupa com o esclarecimento das características e finalidades dos sistemas de avaliação e busca as justificativas para adotá-los. Esse discurso servirá, de certo modo, como substrato à fala oficial.

É justamente o que vemos no discurso de participação no V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores da UNESP, do Ministro da Educação à época, Paulo Renato Souza (1999:25), que expressou da seguinte forma o significado das avaliações implantadas no governo FHC:

Aqui nós testamos o que há de mais avançado internacionalmente em matéria de avaliação e aplicamos em todo o Brasil, coisa que muito poucos países fazem, e, hoje, temos condições, estabelecendo uma metodologia extremamente moderna e sofisticada, de definição das escalas nacionais de proficiência, de não só analisar a situação dos vários níveis de ensino, mas também a situação comparativa entre estados e sistemas educacionais. Com a própria metodologia poderemos medir no futuro a evolução ao longo do tempo e poderemos, portanto, avaliar os resultados das políticas educacionais que foram e serão aplicadas durante esse tempo.

As gestões que sucederam FHC no governo federal vêm aquilatando o escopo da coleta dos dados das avaliações e das provas aplicadas, bem como ampliando as consequências dos seus resultados, abrangendo cada vez mais, um maior número de escolas e sujeitos alcançados, impactando, cada vez mais no cotidiano das escolas e da gestão escolar.

Sobre conceito gestão escolar, cabe deslindar que sua introdução na educação brasileira é recente, data do período da redemocratização política dos anos 1980. Suas origens vêm do conceito "administração escolar", significando também "utilização racional dos recursos para a realização de fins", conforme Paro (2000:123). Investigando a temática, Freitas (2007b:502) esclarece que esse conceito surgiu no momento de crítica ao "caráter conservador e autoritário" da administração escolar com o objetivo de evidenciar "seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola".

De modo geral, a gestão escolar é composta pelas funções de direção e coordenação. De acordo com Libâneo (2004:215-219), "dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos". O diretor, como o próprio nome aponta, "é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores". O coordenador "responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino". Ao diretor, conforme Koetz (2010:166) compete, ainda,

procurar mecanismos que possibilitem a superação dos obstáculos, muitos decorrentes da própria estrutura e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares, bem como dos conflitos gerados pela diversidade cultural existente no cotidiano escolar.

Assim, cabe à gestão escolar a tarefa de compilar os dados relevantes para o contexto da escola em que atua, disponibilizados publicamente pelos sistemas de avaliação externa, e colocá-los à disposição dos profissionais que trabalham nas escolas como também aos pais, como forma de socializar o desempenho dos seus filhos nas provas.

2. AVALIAÇÃO EXTERNA E POLÍTICAS DE GESTÃO EDUCATIVA

2.1. A trajetória no governo federal

Investigação conduzida por Freitas (2007a:51) revela que a origem da intenção do Estado em desenvolver estudos na área do planejamento educacional reside na década de 1930, porém, destaca a autora, que “foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira”.

Nesse sentido, o final dos anos de 1980 representou um marco significativo na implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica pelo Ministério da Educação, por meio da organização, elaboração e execução pelo INEP, com a criação efetiva do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, em 1987, que teve o objetivo de avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro, conhecido como Edurural. (Bonamino, 2002).

Tendo como justificativa a necessidade de obter dados e informações sobre o sistema educacional brasileiro como um todo o Ministério da Educação, por meio do INEP, transformou o SAEP em SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, que realizou sua primeira aferição em 1990.

Nessa fase, segundo o MEC, os objetivos do sistema de avaliação eram, dentre outros: regionalizar a operacionalização do processo avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais; conhecer e construir parâmetros do rendimento dos alunos em relação às propostas curriculares; disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e a obtida, considerando o conhecimento a ser democratizado, perfil e prática dos professores e diretores e construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas (Pilati, 1994:15).

O que podemos observar nessa etapa de implantação, a partir da descrição dos objetivos do SAEB, é que seus impactos visavam menos atingir a gestão das escolas e mais a aquisição de dados e informações sobre a educação nacional e a aferição do resultado do desempenho dos alunos e das escolas.

Cinco anos após sua implantação, em 1995, o SAEB passou por uma reformulação contemplando duas grandes alterações importantes. A primeira, em relação aos seus objetivos, que passou a incluir estudos e análises dos alunos do ensino médio e da rede particular; visava incorporar levantamentos de dados sobre as características socioeconômicas, culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos e redefiniu as séries avaliadas por amostragem, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (Coelho, 2008). A segunda, em relação à metodologia das provas, com a introdução da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para medir o desempenho dos alunos na perspectiva da trajetória histórica das aferições dos resultados obtidos nas provas, o que possibilitou, segundo Sousa e Arcas (2010:182), “comparações entre as diversas aplicações, criando-se, assim, uma série histórica, permitindo a elaboração de políticas públicas a longo prazo”.

Embora nessa fase a avaliação externa tivesse o objetivo de produzir informações do desempenho dos alunos com a possibilidade de serem alocadas nas trajetórias históricas dos resultados obtidos pelas escolas, o impacto da avaliação externa na gestão escolar ainda era o de possibilitar a produção de políticas, principalmente pedagógicas, que pudessem significar avanço na aprendizagem dos alunos que demonstravam maiores dificuldades.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, na segunda metade da década de 1990, em 20 de dezembro de 1996, foi outro importante marco na ampliação e fortalecimento das políticas de avaliação externa no país e seus possíveis impactos na gestão escolar. Como exemplos podemos citar: o artigo 9º da LDB que estabelece como incumbências da União: assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental (inciso VI); assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (inciso VIII) e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (inciso IX) e o artigo 87, que institui a “Década da Educação” e no seu parágrafo 3º, inciso IV, atribui ao Distrito Federal, Estados e Municípios, e, supletivamente, a União, o dever de integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

A metade da década de 2000, precisamente 2005, é marcada por outra importante reformulação do SAEB, que passou a ser composto por duas avaliações. Uma continuou sendo a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb, seu original sistema de avaliação e que é conhecido pelo nome de SAEB; a outra é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, conhecida com o nome de Prova Brasil.

O site do MEC relaciona as “semelhanças e diferenças” entre o SAEB e a Prova Brasil e esclarece que “são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica”. Sobre as semelhanças o texto exposto destaca, dentre outras: as duas avaliações são aplicadas a cada dois anos e os alunos fazem provas que avaliam as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). Em relação às diferenças o MEC ressalta, dentre outras, que: a Prova Brasil avalia apenas alunos do ensino fundamental de 5º e 9º anos, das escolas públicas urbanas e é universal; enquanto o SAEB, além dessas características, avalia também alunos do 3º ano do ensino médio, da rede privada, das escolas nas áreas rural e é amostral. Ao final do texto o MEC informa que, embora o Sistema tenha sido desdobrado em duas avaliações, tendo em vista a metodologia utilizada, nenhum aluno precisará fazer duas provas.

Porém, uma diferença entre as duas avaliações tem importância crucial para a gestão das escolas. Enquanto a avaliação do SAEB sempre foi amostral, ou seja, apenas uma amostragem de alunos era avaliada, a Prova Brasil é censitária, ou seja, todos os alunos de todas as escolas são avaliados.

Sob esse prisma, a possibilidade de não reconhecimento de alguma escola nos resultados da avaliação é inexistente, uma vez que seus alunos de ensino fundamental e/ou médio obrigatoriamente fazem parte do público avaliado, o que nem sempre acontecia com a avaliação amostral do SAEB.

Nesse sentido, Sousa e Lopes (2010:55) ponderam que essa diferença entre as avaliações externas, uma ser amostral e a outra censitária, é uma considerável justificativa para a criação de outro sistema de avaliação com as características da Prova Brasil

A avaliação amostral, com a qual as escolas e até mesmo os municípios nunca se identificaram, somada à necessidade de fazer da avaliação um instrumento de gestão para/das unidades escolares levou à proposição da Prova Brasil, cujos resultados estão disponíveis para cada uma das redes e para cada escola.

Ainda dentro desse debate, análise de Alavarse, Bravo e Machado (2012) asseveram que

Nesses novos tempos de avaliação, possíveis alegações de não reconhecimento das especificidades de cada rede nos resultados das avaliações por amostragem, como o SAEB, não

encontram mais eco na sociedade, uma vez que a Prova Brasil e o Ideb produzem e disponibilizam uma fotografia da qualidade do ensino de cada sistema de ensino da federação.

No estudo de Bonamino e Sousa (2012:379) encontramos alguns dados que evidenciam a relevância numérica da diferenciação entre as duas avaliações, como exemplo da dimensão capilar do SAEB e da Prova Brasil, tendo em vista o contingente de alunos avaliados

A introdução da Prova Brasil em 2005 e sua repetição, a cada dois anos, permitem a comparação, ao longo do tempo, entre as escolas que oferecem o ensino fundamental. Em sua primeira edição, ela avaliou mais de 3 milhões de alunos em aproximadamente 45.000 escolas urbanas de 5.398 municípios; foi muito além, portanto, do Saeb, que avalia, em média, uma amostra de 300.000 alunos.

Logo após a criação da Prova Brasil, em 2007, o governo federal criou o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a partir dos dados obtidos com a aplicação da Prova Brasil, em 2005, e de dados já existentes no Censo Escolar do INEP das aprovações e reprovações em todas as redes de ensino.

Reynaldo Fernandes (2007:06), presidente do INEP à época da criação do Ideb, explicitou que esse índice estava sendo criado para ser um “um indicador de qualidade educacional” e também para possibilitar um “monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados” na educação brasileira. Apreciando as características e metodologia da formulação do Ideb, Franco, Alves e Bonamino (2007:991) defendem que seu princípio é o “de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano”.

O MEC disponibiliza, a cada dois anos, o Ideb dos estados, municípios e escolas obtido a partir das taxas de aprovação/reprovação e das notas dos alunos na Prova Brasil, dentro de uma escala de 0 a 10. Também a partir desses dados o MEC projeta as metas a serem alcançadas para cada um desses segmentos.

Em geral, os resultados da Prova Brasil e do Ideb são divulgados com destaque privilegiado para a dimensão dos dados técnicos das provas que permitem a elaboração de *rankings* das melhores (e consequentemente das piores!) escolas e sistemas do país, em detrimento das outras dimensões que compõem o processo avaliativo. Nas palavras de Moreno (2011:132)

No se puede negar que tanto la enseñanza como la evaluación tengan un componente técnico, pero reducir estos procesos sólo a su dimensión técnico-instrumental es despojarlos de su esencia humanista, cuya dimensión ético-moral les es inherente.

A nosso ver, essa apropriação dos dados, desatrelada de outras análises, é equivocada, pois impele as escolas e as redes à competição e não ao estudo minucioso da realidade educacional e suas dificuldades. Nesse sentido, defendemos que a avaliação deve ser utilizada com outro referencial, assim como explicita Vianna (2005:16)

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

A partir da implementação da Prova Brasil, principalmente pelo seu caráter censitário, o que antes era um tímido impacto nas escolas se torna a principal referência na avaliação da sociedade em geral, da qualidade da educação nacional e, conseqüentemente, das escolas. Nesse sentido, o impacto na gestão escolar é, sem sombra de dúvida, muito maior do que aquele causado pelos resultados das avaliações externas na metodologia amostral.

Apesar disso e embora seja possível perceber um revigoramento do impacto na gestão escolar provocado pela criação da avaliação externa nos moldes da Prova Brasil, não temos elementos para assegurar que esse impacto se configura como uma responsabilização, por parte do governo federal, dos resultados alcançados ou não pelas escolas.

Nessa perspectiva, Bonamino e Sousa (2012:380), reconhecem que

Em termos de responsabilização, no entanto, a Prova Brasil e o uso de seus resultados para composição do Ideb integram uma política de responsabilização branda, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, como é característico das políticas de responsabilização sólida.

Indagando acerca dos possíveis impactos na gestão escolar a partir do exame da trajetória da avaliação externa da educação básica empreendida pelo governo federal, fica patente a evidência da proximidade, que aumenta gradativamente, entre avaliação externa e gestão escolar a cada reformulação do sistema de avaliação.

2.2. As experiências nos governos estaduais

A proposição de iniciativas de avaliação externa da educação básica pelos governos estaduais também pode ser observada desde a década de 1990, porém foi na década de 2000 que ações dessa natureza foram incorporadas às políticas públicas educacionais com grande visibilidade e amplitude.

Lopes (2007) analisa em seu doutoramento que, em 2000, mais da metade dos estados brasileiros tinham aderido à implantação de sistemas de avaliação da educação básica, dezesseis estados ao todo, dos vinte e sete existentes na federação. Corroborando esse estudo, pesquisa coordenada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GAME, 2011), com o título "A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados", ressalta no Relatório Final de Pesquisa a existência de sistemas de avaliação da educação básica em dezoito estados, sendo que, desses, treze foram implementados na década de 2000.

Há indícios de que os estados se espelharam no governo federal e no SAEB para criar seus sistemas próprios de avaliação. Pesquisa conduzida por Bonamino e Bessa (2004:76 - 77) sobre as experiências dos estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco com a implantação de seus sistemas de avaliação externa revela que

(...) percebe-se que a interação com o INEP/MEC, especialmente com o SAEB, tem papel fundamental no movimento dirigido para a consolidação de sistemas estaduais de avaliação, além de contribuir diretamente para a implantação da metodologia e da tecnologia para a construção e análise dos programas de medidas educacionais.

Apesar disso, as autoras destacam que a proximidade e a interação entre o governo e as escolas avaliadas podem ser um diferencial em relação ao SAEB e a Prova Brasil

Nas avaliações estaduais há maior proximidade e possibilidade de interação entre as equipes de especialistas e os professores das escolas examinadas; isso dá oportunidade para se fazer refletir, nas provas, características do ensino praticado cotidianamente no ambiente das salas de aula locais. Embora seja difícil esse tipo de interação, quando se trata de programas de medidas em larga escala, as dificuldades ainda são maiores nos programas nacionais. Essa maior proximidade é também vantajosa no caso de se pretender alcançar os objetivos de uma avaliação formativa, pois a escola se encontra, com mais facilidade, retratada nos resultados de uma avaliação local.

A partir desse estudo, podemos inferir que as avaliações empreendidas pelos governos estaduais estão obtendo um lugar privilegiado na relação com as escolas e com a gestão das mesmas por se localizarem geográfica e colaborativamente mais próximas do que o governo federal e suas ações. Porém, cabe ressaltar que essa proximidade, justamente por ela, pode, também, provocar efeitos colaterais deletérios como iniciativas de burla dos resultados, insegurança no fornecimento das informações e dados confidenciais e reações de animosidade da comunidade pelos resultados alcançados pela escola de seus filhos.

Ovando e Freitas (2011:318) corroboram a importância que as avaliações externas federais, como o SAEB e a Prova Brasil, tiveram no desencadeamento de propostas similares em outros níveis da federação. Destacam as autoras que

A literatura educacional ressalta ser tendência no delineamento das políticas educacionais nacionais o entendimento de que o sucesso escolar está relacionado a alcance de bons resultados nos testes em larga escala, sejam eles internacionais, nacionais, locais. Assim, muitas redes de ensino e escolas passaram a buscar avanços em proficiência na leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas sob a influência do SAEB e da Prova Brasil.

Investigação conduzida por Sousa e Oliveira (2010:808 - 809), que teve o objetivo de traçar o desenho de cinco sistemas estaduais de avaliação: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, nos anos de 2005 a 2007, reconhece a existência de "grande similaridade nos delineamentos adotados pelos sistemas de avaliação". Nessa direção concluem que:

O estudo dos documentos relativos aos sistemas de avaliação dos estados permite supor que a implementação da avaliação dos sistemas de ensino é uma tendência que se tem consolidado no cenário educacional brasileiro, envolvendo inicialmente as redes públicas estaduais e se estendendo, gradativamente, para as redes públicas municipais e, até mesmo, em caráter voluntário, para escolas particulares. No entanto, no contato direto com os gestores dos estados, foi possível notar que, se por um lado, a avaliação integra suas iniciativas, por outro, se está evidenciando a necessidade de repensar o seu escopo, visando torná-la mais útil à gestão e à promoção da qualidade da educação. (...)

As propostas de avaliação dos estados, cotejadas nesta investigação, em seus desenhos originais apresentavam características comuns entre si. Entretanto, o que se constatou pelas entrevistas foi um movimento que começa a ocorrer no âmbito de Secretarias Estaduais de buscar

abordagens e perspectivas avaliativas que se mostrem mais consequentes no sentido de subsidiar decisões e ações e induzir a produção dos resultados esperados. (...)

Outro tipo de iniciativa, que caminha em direção diferente, é a de intensificar a relação entre resultado da avaliação e algum tipo de consequência. Isso pode ocorrer desde a elaboração de um plano específico de ação que será submetido à negociação, acompanhamento e controle, até a premiação por bons resultados. Em Minas Gerais se evidenciou com maior clareza o movimento de implantar uma dinâmica de trabalho com a rede que intensificou a relação entre avaliação, planejamento e controle. Quanto à premiação associada à avaliação, o Ceará foi o estado em que essa iniciativa foi mais evidenciada, no entanto, é uma perspectiva que apareceu subjacente à manifestação de outras Secretarias. Há propostas que advogam sejam premiados docentes e escolas em razão do desempenho.

A pesquisa desenvolvida por Sousa e Oliveira (2010) nos permite afirmar que, gradualmente, as avaliações externas promovidas pelos governos estaduais, pelo menos àqueles que compõem o escopo do estudo, estão incorporando mecanismos de ampliação do impacto dos resultados das avaliações na gestão escolar, como é o caso de atribuição de prêmios de acordo com a classificação alcançada no *ranking* de todas as escolas.

Examinando alterações recentes agregadas aos sistemas de avaliação dos estados de São Paulo (SARESP) e de Pernambuco (Saepe), respectivamente pelos secretários de educação Maria Helena Guimarães Castro e Danilo Cabral, Sousa e Bonamino (2012:380 – 383) realçam a intenção de instituir retorno financeiro para os profissionais das escolas, na forma de “bônus mérito” e “bônus desempenho educacional”, a partir dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações externas estaduais. Nesse sentido, é pertinente citar preocupação de Freitas (2011:17) sobre o tema:

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação, é principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela.

O que vemos a partir dos estudos e artigos destacados é que, pouco a pouco, as avaliações externas estaduais estão incorporando consequências diretas dos resultados obtidos pelos alunos nas provas externas para as escolas e seus profissionais, causando impactos cada vez maiores na gestão escolar.

2.3. Propostas de avaliação externa nos governos municipais

No nível municipal as propostas de políticas locais de avaliação externa são mais recentes e datam da década de 2000. Talvez por essa razão, estudos e pesquisas que se dedicam a esse escopo na temática da avaliação educacional ainda são bastante escassos, embora estejam crescendo timidamente.

Nesse sentido, cabe sublinhar relevante trabalho de pesquisa nacional desenvolvido em parceria com as Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Grande Dourados e a Universidade Estadual do Ceará, coordenado respectivamente pelos professores Romualdo Portela de Oliveira, Sandra Zákia Sousa e Ocimar Munhoz Alavarse; Dirce Nei de Freitas e Sofia Lerche Vieira.

Com o título “Bons resultados no Ideb: Estudo exploratório de fatores explicativos”, esta pesquisa teve início em 2009 e foi desenvolvida em quarenta municípios, sendo dez do estado Mato Grosso, dez do estado Ceará e vinte do estado de São Paulo com pelo menos 1.000 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal. Seu foco foi a análise de fatores da política educacional que explicariam os resultados do Ideb, ou por serem os maiores em 2007 ou por apresentarem maiores variações entre 2005 e 2007.

Dentre outros resultados da pesquisa sobressaiu que, dos vinte municípios pesquisados no estado de São Paulo, quatorze criaram seus próprios sistemas de avaliação para levantar dados e informações sobre as escolas e o acompanhamento do desempenho dos alunos. Investigação de Sousa, Pimenta e Machado (2011) sobre as avaliações externas dos municípios participantes da amostra paulista da pesquisa nacional, salientou que o ano de 2005 demarcou a implantação de sistemas próprios de avaliação nos municípios.

Considerando a trajetória da implantação de avaliações externas pelos governos federal, estadual e municipal exposta nesse artigo, fica notório que a disseminação das políticas de avaliação seguiu um desencadeamento temporal a partir da criação do SAEB, em 1990, pelo governo federal. A partir daí os estados iniciaram suas avaliações próprias e, em seguida, nos anos 2000, os municípios começaram a aderir a implantação de sistemas próprios de avaliação externa.

No levantamento feito em campo na pesquisa nacional, com entrevistas aos secretários de educação e profissionais das escolas pesquisadas dos municípios que possuem avaliação própria, aparece com muita frequência, a justificativa de que a implantação de um sistema de avaliação externa próprio é necessária porque traz para a gestão do município a possibilidade de controlar os processos avaliativos e, conseqüentemente, os educacionais, o que não acontece quando a avaliação é empreendida por outros níveis governamentais.

Nessa direção, artigo de Sousa, Pimenta e Machado (2011:s/n) que analisou as avaliações externas dos municípios da pesquisa nacional, acentua que

A investigação aponta que a avaliação vem sendo assumida, por gestores das redes e por seus profissionais, como instrumento de monitoramento e controle do Ensino Fundamental, atribuindo-se à iniciativa local maior poder de subsidiar decisões, comparando-se com os elementos trazidos pela avaliação conduzida pelo governo federal, em especial, a Prova Brasil.

Sobre o uso da avaliação externa como mecanismo de controle e regulação das ações educacionais, estudo de Ovando e Freitas (2011:319) destaca precauções que devem ser trazidas à tona quando se tem como objetivo melhorar a qualidade da educação

De modo geral, as iniciativas de avaliação anunciam o intuito de obter uma visão mais precisa do cenário existente, para propor mudanças por meio da formulação e implementação de políticas educacionais. Porém a literatura alerta a respeito do acento posto nas iniciativas de avaliação em larga escala às suas funções reguladora e indutora, apontando riscos e a limitada concepção de qualidade que elas difundem nos sistemas de ensino, redes e escolas.

Apesar disso, ao que parece os municípios estão criando sistemas próprios de avaliação externa para aumentarem o acesso aos dados e informações obtidos com as provas dos alunos e também para ter maior controle sobre o processo e os resultados dos alunos e das escolas. Essa proximidade pode,

também, impactar mais fortemente as escolas e as gestões do que os outros processos avaliativos externos.

3. CONCLUSÃO

Ao concluir esse artigo é possível salientar algumas evidências apreendidas durante o desenvolvimento do texto.

A primeira delas é que a avaliação externa veio para ficar. Duas explicações ancoram nossa afirmação. De um lado, o investimento em novas técnicas e tecnologias, bem como em formação especializada de profissionais, estão cada vez mais recorrentes, o que tem garantido e ampliado a confiabilidade dos processos avaliativos e, principalmente, dos resultados obtidos nas avaliações pelos alunos (Sousa e Oliveira:2010). De outro, a avaliação externa vem sendo adotada pelos governos, em todos os níveis da federação, como um instrumento privilegiado de planejamento e acompanhamento da gestão, tanto dos órgãos centrais como das escolas.

Por essas razões, não acreditamos que estamos vivendo um 'modismo', que a 'moda da avaliação' vai passar, mas sim que estamos assistindo a estruturação, cada vez mais forte e profunda, de uma política pública de educação.

A segunda é que ao passo que as avaliações externas vão ampliando sua capilaridade pelo sistema educacional, chegando às escolas pelas ações dos diversos entes federados, elas vão amplificando também sua proximidade com o cotidiano das escolas e com os seus profissionais, impactando mais ainda na gestão escolar. É significativo destacar que a proximidade das avaliações com as gestões é uma tendência crescente que podemos observar na trajetória da implantação de políticas avaliativas no país, o que evidencia a perspectiva de aproximação cada vez maior.

Cabe, também, ressaltar alguns pontos que devem ser tratados com muita cautela pelos gestores dos sistemas públicos e estudiosos da temática. Primeiramente, é preciso observar se os alunos não estão sendo excessivamente submetidos a provas externas, além das provas internas que já fazem parte do planejamento do professor. Nos municípios paulistas que adotam sistema próprio de avaliação os alunos fazem no mínimo, três provas externas, sendo que a Prova Brasil é a cada dois anos, mas as provas estadual e a municipal são realizadas anualmente.

Outro ponto que merece destaque é a metodologia utilizada e a forma de coleta dos dados e aplicação das provas. Esse processo precisa ser tratado com muito cuidado, pois exige responsabilidade, zelo e atenção. Caso contrário, todos os dados podem ser contaminados e os resultados ficam prejudicados.

Observar como está sendo feito um cotejamento dos resultados das avaliações externas com aquelas que são desenvolvidas e aplicadas pelos professores das escolas é outra questão que deve ser ressaltada. As avaliações feitas nas escolas oferecem resultados para os professores trabalharem com seus alunos, porém, esses resultados são os mesmos obtidos nas avaliações externas? Essa questão precisa encontrar eco nas pesquisas educacionais, para não incorrerem no equívoco de produzirmos dados que servem para nada, que não são utilizados. Pesquisas e estudos futuros também podem explorar as relações das avaliações externas com o currículo escolar (formal e oculto), o conhecimento solicitado nas provas e o trabalhado pelas escolas, a gestão escolar e seus projetos, dentre outros.

Ao encerrar esse artigo é indispensável sublinhar que, em hipótese alguma, cabe desconsiderar as avaliações externas e muito menos os dados e resultados fornecidos por elas, mas sim de fortalecer seu papel de proporcionar elementos para uma análise mais acurada da realidade educacional e, nesse sentido, servir para a gestão escolar como instrumento que propicie a construção de uma educação pública democrática e de qualidade para todos os alunos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alavarse, O., Bravo, M. H., Machado, C. (2012). Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. Trabalho aprovado para apresentação no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 14 a 17 de novembro, Zaragoza:Espanha.
- Anderson, P. Balanço do neoliberalismo. (1996). Em Sader, E.; Gentili, P. (orgs.) *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático*. R.J.: Paz e Terra
- Barretto, E. S. S. e Pinto, R. P. (Coord.). (2001). Avaliação na educação básica: 1990-1998. *Cadernos de Pesquisa*, v. 114, p. 49-88, nov
- Bonamino, A. C. e Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, S.P., v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun.
- Bonamino, A. C. (2002). *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet
- Bonamino, A. C. e Bessa, N. (2004). O "estado da avaliação" nos Estados. Em Bonamino, A. C., Bessa, N., Franco, C. (Org.). *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, p. 65-78
- Bresser Pereira, L. C. (1998). *Reforma do estado para a cidadania*. S.P.:Enap
- Coelho, M. I. M. (2008). Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun.
- Dias Sobrinho, J. (2000). Avaliação da educação superior. R.J.:Vozes
- Fernandes, R. (2007). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26)
- Franco, C., Alves, F., Bonamino, A. (2007). Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 989-1014.
- Freitas, D. N. T. (2007a). *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Freitas, D. N. T. (2007b). Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago
- Freitas, L. C. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes

- Freitas, L. C. (2011). Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação Brasileira, Cedes-Unicamp, 28 fev a 01 março, Campinas
- Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game). (2011). A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final. Belo Horizonte: Game/ Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais, ago.
- Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX (1.914 - 1.991)*. S.P.:Companhia das letras
- Koetz, C. M. (2010). Atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. In: WERLE, F. O. C. (org.) *Avaliação em larga escala – foco na escola*. Brasília: Liber Livro.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa.
- Lopes, V. V. (2008). Cartografia da avaliação educacional no Brasil. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Moraes, C. e Alavarse, O. M. (2011). Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./dez.
- Moreno, T. (2011). *Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), pp. 130-144
- Oliveira, R. P. (2000). Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: Oliveira, R. P.; Catani, A. M. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-94
- Ovando, N. G. e Freitas, D. N. T. (2011). As iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. In: Freitas, D. N. T. e Real, G. C. M. (Org.). *Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 368 p. p. 297-322
- Paro, V. H. (2000). *Administração escolar – introdução crítica*. 9. ed. S.P.: Cortez.
- Pilati, O. (1994). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, out./dez.
- Sousa, S. M. Z. L. e Arcas, P. H. (2010). Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez.
- Sousa, S. M. Z. L. e Lopes, V. V. (2010). Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 53-59, jan.
- Sousa, S. M. Z. L. e Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, p. 793-822, set./dez.
- Sousa, S. M. Z. L., Pimenta, C., Machado, C. (2011). Avaliação e gestão municipal da educação. Trabalho apresentado na VI Reunião Anual da Abave. 30 de agosto a 02 setembro 2011. Fortaleza
- Souza, P. R. (1999). Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implementada, in: Bicudo, M. A., Silva Júnior, C. *Formação do educador e avaliação educacional*. S.P.:Unesp.

Vianna, H. M. (2005). *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro.

Vieira, S. L. (2000). *Política educacional em tempos de transição (1985/ 1995)*. Brasília:Plano.





MIRADAS DE UN PERFIL PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO DE LA COMPLEJIDAD

*Ana Isabel Herrera Castro, Sylvia Segura Esquivel,
Lilliam Susana Ruiz Guevara, Ana María Hernández Segura,
Heidy León Arce y Ana Lucía Chaves Álvarez*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art4.pdf>

Fecha de recepción:	14 de septiembre de 2012
Fecha de dictaminación:	29 de octubre de 2012
Fecha de segundo envío:	26 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación:	27 de noviembre de 2012



La DEB como responsable de la formación docente de educadores especiales en la UNA, ha llevado a cabo procesos de autoevaluación con miras a la acreditación y reacreditación de la carrera, como un compromiso con la calidad de la educación. De esta forma, en el 2011, la CEEI culmina el proceso de autoevaluación con un informe que toma en cuenta a diversos actores involucrados, tales como: estudiantes, graduados, administrativos, formadores y empleadores; siendo estos dos últimos los informantes que aportan insumos para el presente artículo. De acuerdo a la consulta realizada se determina analizar la valoración del perfil profesional establecido en el plan de estudio, desde la perspectiva del proceso de formación por parte del formador de formadores y el desempeño profesional según el empleador del graduado, con el propósito de visualizar la coherencia entre ambas perspectivas, e identificar la complementariedad del proceso de formación y el ejercicio profesional.

A una década de haber obtenido la primera acreditación de la carrera, nos permite mirar retrospectivamente y tomar postura de los procesos vividos, de los resultados encontrados y de los cambios propositivos; de esta forma, la autoevaluación se ha consolidado como cultura de reflexión permanente y de actitud hacia la resolución de situaciones en pro de la calidad de la educación, con una visión de mayor madurez y criticidad, tanto en el equipo que lidera dichos procesos como en los académicos de la CEEI.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1. Perfil profesional

En la actualidad la formación de docentes constituye un tema de permanente reflexión, estar acorde a los acontecimientos, a las dinámicas actuales, a los cambios constantes y los contextos globales, así como a las implicaciones del paradigma de la complejidad, conllevan de manera categórica a nuevas maneras de mirar las realidades y de enfrentar los retos

Las instituciones de educación superior como entes responsables de la formación de docentes, poseen el compromiso social de ofrecer al país profesionales con un perfil pertinente a los tiempos, a las necesidades y demandas que deben dar respuestas asertivas y oportunas en aras de propuestas transformadoras.

En este sentido, el perfil profesional del plan de estudio de la CEEI constituye una integración de diversas perspectivas; por un lado, el contexto externo que evidencia los retos marcados por las tendencias actuales a los que el graduado debe enfrentarse, y por el otro, el contexto interno institucional el cual proporciona elementos fundamentales contenidos en la misión y visión para la formación de profesionales. Asimismo, el equipo de formadores responsables de la carrera juega un papel protagónico en el análisis y reflexión sobre los espacios ocupaciones operantes y emergentes y la pertinencia del plan del estudio sobre las tendencias en formación docente, lo anterior conjugado con las valoraciones de estudiantes, graduados y empleadores. Todo ello se plasma en un perfil conformado, en este caso, por saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que orienta la formación docente.

Hasta no hace mucho, la concepción de un perfil de graduado incorporaba a un marco referencial sólido, contundente, determinante; sin embargo, en los tiempos actuales pareciera que dicha noción de perfil de graduado se ha venido modificando, como ha sucedido con muchos otros conceptos, en el sentido que ya no es estático y prescriptivo como se consideraba. La dinámica de las realidades actuales distan mucho

de las pasadas, ya no se concibe como una relación lineal la que explica “la realidad”, sino son relaciones multifactoriales las que están implicadas para acercarse a comprenderla, solo esto nos denota diversidad, incertidumbre, flexibilidad, cambio, en contraposición a la certeza, direccionalidad y permanencia de los estados de los objetos y los acontecimientos que permearon las ideas en el siglo pasado. Como lo indica el autor

Dado que la ciencia y los valores humanos han perdido la rigidez y la homogeneidad que tuvieron en otras épocas, se requiere flexibilidad para interpretar las formas híbridas y cambiantes como se configuran los saberes y las verdades que se consideran válidas y legítimas para que los estudiantes aprendan. (Álvarez, 2005, “Tres Miradas a la Formación docente,” párr. 5)

Todo lo anterior, nos coloca en la antesala de lo que ha implicado el análisis del perfil del graduado de la carrera, al contrastar las valoraciones de los formadores y empleadores sobre la importancia de dichos rasgos en la formación académica, así como, en el desempeño profesional. No adelantaremos resultados pero si se deja entrever discrepancias interesantes de analizar. Por un lado, la intencionalidad de cada uno de estos actores, ambas válidas, muestran que no hay una priorización coincidente en los niveles superiores, de acuerdo con la categorización en los rasgos del perfil; los formadores se dirigen a un perfil más práctico pedagógico y los empleadores a un perfil más técnico ejecutor.

Por tanto, la pertinencia del perfil del graduado debe de apuntar a una correspondencia oportuna entre la formación académica y las demandas del contexto y su relación con el desempeño profesional del graduado; sin embargo, “hay que pensar en cómo conciliar un requisito o necesidad educativa que emerge del país con el tiempo académico que se requiere para formar con calidad y pertinencia al profesional de la educación que pueda atender estas nuevas demandas” (Ochoa, 2005, “Tres Miradas a la Formación docente,” párr. 4). No es tarea fácil sincronizar ambos tiempos, pareciera vislumbrar que una estrategia sea dirigirse hacia la reflexión permanente de la congruencia del perfil del graduado por parte de ambos actores sociales.

Para comprender lo anterior, es importante mencionar que el diseño del perfil del graduado del plan de estudios de la CEEI, está compuesto por saberes conceptuales, (conceptos, teorías, modelos, entre otros), procedimentales (desarrollo de habilidades y destrezas) y actitudinales (valoración y postura ante los hechos). Además, se pretende que dicho perfil debe de enmarcarse ya sea implícita o explícitamente dentro de un diseño curricular específico, que según los parámetros de Hernández de Rincón (2007) estos pueden ser técnico, práctico o crítico. Para esta autora un perfil del graduado en cada una de estas tendencias posee una caracterización específica; dentro de un currículo técnico, el perfil apunta a que “El egresado debe ser capaz de aplicar las habilidades y destrezas aprendidas en el campo de trabajo para resolver los problemas” (p.76). En el currículo práctico “El egresado resuelve los problemas de su entorno, utilizando el juicio y la reflexión en la búsqueda del bien” (p.76). En el currículo crítico “ El egresado plantea y resuelve problemas del entorno por medio de la crítica para la búsqueda de la transformación, la autonomía, la igualdad, la justicia, la conciencia, la ética y la libertad de las personas”(p.76).

Identificar desde qué perspectiva se desarrolla un perfil de graduado, permite tomar conciencia en primer lugar del enfoque que posee el plan de estudios, de las intencionalidades de la entrega a la docencia y de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los estudiantes. Una de las conclusiones de este análisis evidencia desde cuál perspectiva se desarrolla el perfil del profesional de la CEEI, debido a que en el

momento de su formulación -año 2000- se habían tomado en cuenta aportes de autores sobre currículum crítico.

1.2. La formación docente desde el paradigma de la complejidad

Un referente fundamental en la formación docente en los últimos años es el paradigma de la complejidad, como bien lo menciona Roa (2006) al expresar que durante el siglo pasado, como consecuencia de los múltiples desarrollos del conocimiento, desde distintos campos disciplinares, se empezó a concebir una nueva forma de pensar el mundo al ir poniendo en consideración el paradigma de la ciencia clásica -caracterizado en lo fundamental por el predominio de la fragmentación, simplificación, reduccionismo y determinismo-, para dar luz al paradigma de la complejidad. (p.150)

Cabe señalar que en la ejecución de un plan de estudio – y para en este caso particular del perfil profesional- aún permean resabidos del paradigma clásico que se visualizan en un determinismo lineal en su operalización, lo que limita una visión integral, interdisciplinaria y multifactorial del proceso de formación docente, situación que si bien se ha identificado, apenas se muestran las primeras intenciones de trascender a tendencias más críticas y transformadoras.

No obstante, la complejidad, según López (citado por Roa, 2006) no descarta el paradigma clásico, “sino que destaca sus límites de validez, alerta ante el hecho de que su aplicación confiada se pueda convertir en auténticas trampas para el pensamiento, en verdaderos obstáculos para la comprensión de nuestra realidad natural y social”. (p.151). Dicho autor expresa que se está frente a dos perspectivas diferentes de interpretar la realidad entre lo que considera válido y evidente, frente a lo incierto y relativo de la realidad; entre la fragmentación que se hace del análisis de la realidad y la totalidad e integralidad a la que debe ser abordada; entre la racionalidad lineal –a una causa un efecto- y lo circular e interrelacionado que están los diversos elementos; y frente a lo cerrado y abierto de la incompletud del conocimiento.

La implicación de estas dos perspectivas de interpretar el mundo permea las miradas de todos los actores involucrados en los procesos de formación docente. Por un lado, algunos de manera más consciente, como la de los formadores de formadores, responsables de estar actualizados en tendencias y modelos teóricos que contribuyan a interpretar y transformar la realidad socioeducativa y por tanto, deberían ir en la vanguardia de movimientos renovadores en los procesos formativos. Por otro lado, están los empleadores, que en muchos casos al estar inmersos en las dinámicas escolares y burocráticas del sistema educativo, su mirada está centrada en la inmediatez de las problemáticas cotidianas, dejando poco espacio y tiempo a la reflexión y postura frente a los acontecimientos. Y en otra situación, están los estudiantes –futuros docentes- que más que mirar desde cualquiera de estas dos perspectivas con las que interactuamos en estos momentos del siglo XXI, perciben y experimentan la incertidumbre de que ya no hay certezas, experimentan la incompatibilidad entre lo esperado y deseado, y lo acontecido en las realidades educativas.

Lidiar con estas dos perspectivas es el desafío al que nos enfrentamos, el paradigma clásico ha sido el modelador de la construcción de representaciones mentales que manifestamos actualmente, evidenciándose en buscar lo estable, lo determinado, lo evidente. Dejar de lado, estas formar de mirar la realidad es el camino a emprender. De esta manera, el paradigma emergente de la complejidad nos lleva a lo opuesto, a lo cambiante, multicausal e incierto; de ahí que “interpretar la complejidad del mundo moderno, hace que los maestros deban ser formados y tratados como profesionales, con la inteligencia suficiente para decidir y construir el saber pedagógico que exprese tal diversidad y complejidad”.

(Álvarez, 2005, "Tres Miradas a la Formación docente," párr. 5)

En este sentido según Tedesco y Fanfani (2002) los contextos institucionales intentan propiciar cambios con miras a perfilar nuevos sistemas educativos ya no tan centralizados y jerárquicos, sino con tendencias a la descentralización y la autonomía, de instituciones burocráticas a posburocráticas y con ello nuevos roles docentes. Dichos elementos que caracterizan la nueva dinámica de las instituciones, ya que, las actividades son cada día más relacionales y polivalentes, para asumir una mayor capacidad en la toma de iniciativas y decisiones, para ello el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, entre otros, apelan a nuevos rasgos del perfil profesional del docente, necesarios de incorporar en los procesos de formación, para responder a las demandas de las realidades socioeducativas actuales.

La confrontación entre las opiniones de los formadores de formadores y los empleadores de los futuros docentes de educación especial, nos llevan a reflexionar y analizar desde dónde miran y para qué miran cada uno de ellos, aspectos que nos proporciona visiones diversas, nuevas y divergentes a las que deberemos encontrar puntos de encuentro y desencuentro; para lograr por un lado, la comprensión de los diversos factores que están interactuando en la formación de profesionales y por otro, llevar a cabo propuestas pertinentes para la formación que se requiere en este nuevo milenio.

2. EL CAMINO METODOLÓGICO

Los procesos de autoevaluación en la DEB, representan un importante mecanismo para mejorar el quehacer de la Unidad Académica y por tanto de la carrera de Educación Especial, y de esta manera, impactar en la calidad y pertinencia de la formación de docentes. Dichos procesos son de gran relevancia al contar con la participación de informantes claves tales como: estudiantes, egresados, académicos, empleadores y administrativos, lo que promueve una profunda reflexión al interno de la carrera que se enriquece con la mirada de estos actores.

El proceso se enmarca en un enfoque cuantitativo porque recoge y analiza datos de forma numérica; mediante un estudio descriptivo-exploratorio, que describe e intenta comprender los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales del plan de estudios de la CEEI, desde la participación de los actores; de esta forma, se utiliza un diseño no experimental-transversal ya que se recoge el dato en un único momento, en su contexto natural para luego analizarlos.

Para efectos del presente escrito el equipo de académicas de la actividad académica: Seguimiento Permanente a los Planes de Mejoramiento de la Carreras Reacreditadas de la DEB (S.P.P.M.C.A), trabajan con base en los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los académicos y empleadores de los graduados de la CEEI. Del grupo de académicos que participó en el proceso, un total de 15 docentes completaron el instrumento lo cual representa el 94.00%. El cuestionario contempló 62 ítems distribuidos en 11 secciones tales como: información personal-profesional, ambiente laboral, salud ocupacional, infraestructura, plan de estudios, específicamente los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales explícitos en el actual plan de la CEEI (Universidad Nacional, 2005). Estos últimos son el insumo que permiten realizar una reflexión y profundizar en los cambios y desafíos.

Por otra parte, se establece el grupo de empleadores, constituido por directores y directoras de centros educativos públicos y privados en los cuales laboran graduadas de esta carrera. Para dicho proceso fueron aplicados 27 instrumentos mediante un cuestionario se estructuró en cuatro partes, tales como:

información general; valoración de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, congruencia del perfil y el ejercicio profesional; fortalezas.

Ambos instrumentos presentan preguntas cerradas y se utilizan con rangos según las escalas Likert; para docentes se aplicó la escala muy importante (M.I), importante (I), parcialmente importante (P.I), poco importante (PO.I), nada importante (N.I); para empleadores se determinó la escala de excelente (Exc), muy bueno (M.B), bueno (B), regular (R), malo (M) y muy malo (M.M). Para efectos del procesamiento de los datos el instrumento aplicado a docentes se trabaja con la plataforma de la UNA mediante el Programa Lime Survey. Mientras que con los empleadores se aplicó la técnica de la entrevista. Es importante mencionar, que el análisis de la información se realizó en tres fases a saber:

- *I Fase:* Los datos recopilados se elaboran tres tablas que consisten en mostrar y ubicar las distribuciones porcentuales sobre la valoración que realizan académicos y empleadores sobre los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales -que se exponen en el cuestionario de forma explícita de acuerdo con el plan de estudios, para efectos de la comprensión de la lectura de la tabla se utilizan solamente las abreviaturas según la escala Likert correspondiente, en las que se obtuvieron porcentajes según los rangos.

Para la interpretación de la tabla dichos saberes, se ordenan del mayor porcentaje obtenido a partir de los resultados de los docentes; de ahí surgen los cinco niveles de priorización mostrados en la escala de colores, donde se trabaja con el mayor porcentaje de la escala (muy importante- excelente). Mientras que, la columna de los empleadores, se expresan los resultados para cada uno de los rasgos, siguiendo la organización determinada en los niveles de priorización de los docentes, es decir, los resultados se ajustan de acuerdo con los saberes que priorizaron los docentes. Sin embargo, la escala de colores entre ambas columnas nos permite visualizar las preferencias de actores por niveles.

- *II Fase:* consecutivamente se deduce un cuadro comparativo que establece cinco niveles de priorización para ambos grupos de informantes, tomando como base la valoración que hacen los docentes, según la intensidad de importancia de los rasgos del perfil determinados en el plan de estudio y desde la perspectiva del proceso de formación. Por otro lado, el juicio de los empleadores sobre el desempeño profesional de los graduados, con respecto a la intensidad de excelencia de los rasgos del perfil determinado en el plan.
- *III Fase:* posteriormente se elabora un análisis de la información que se presenta desde la perspectiva de las autoras, y con la teoría que respalda, las coincidencias y divergencias en ambos actores, con el propósito de identificar aspectos que conllevan a una reflexión a lo interno de la carrera, para lograr propuestas de cambio. Finalmente, se deducen las conclusiones, las limitaciones y líneas de trabajo a futuro.

3. RESULTADOS DE LOS SABERES DEL PERFIL PROFESIONAL DE LA CEEI

3.1. Saberes conceptuales

La tabla 1 muestra la opinión de los académicos de la CEEI y de empleadores con respecto a los *saberes conceptuales* contemplados en el perfil de salida. Los académicos valoran la importancia de la adquisición de los saberes durante el proceso de formación; por su parte, los empleadores opinan sobre el

desempeño profesional de los graduados con respecto a dichos saberes.

TABLA 1. OPINIÓN DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES SEGÚN LOS SABERES CONCEPTUALES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CEEI

Saberes conceptuales	Docentes				Empleadores				
	Escala	M.I	I	P.I	T	Exc	MB	B	R
Estrategias para el apoyo a los docentes que integran estudiantes con necesidades educativas especiales	86,7	13,2	-	100	51,8	25,9	14,9	7,4	100
Principios fundamentales de los procesos del desarrollo cognitivo.	80	20	-	100	59,2	25,9	14,8	-	100
Principios fundamentales de los procesos del desarrollo emocional.	80	20	-	100	59,2	33,3	7,4	-	100
Principios filosóficos y legales, así como fundamentos y lineamientos básicos para la atención de las necesidades educativas especiales.	73,3	26,7	-	100	44,4	51,8	3,7	-	100
Principios fundamentales de los procesos de comunicación y del desarrollo del lenguaje.	73,3	26,7	-	100	55,5	33	11,5	-	100
Evaluación educativa en educación especial y su relación con la programación adaptada a las necesidades educativas especiales.	73,3	26,7	-	100	51,8	37	11	-	100
Técnicas y estrategia específicas para la atención de personas con discapacidad.	73,3	26,7	-	100	51,8	44,4	-	3,8	100
Funcionamiento del sistema nervioso central y sus implicaciones en el desarrollo evolutivo del ser humano.	66,7	33,3	-	100	44,4	33,3	18,5	3,8	100
Fundamentos del proceso de administración para planificar, organizar, dirigir y evaluar teniendo presente el marco legal que lo sustenta.	66,7	20	13,2	100	48	25,9	22,2	3,9	100
Apoyos a las necesidades educativas especiales.	60	40	-		55,5	44,4	-	-	100
Estrategias para la programación de la atención de las personas en procesos de integración.	60	26,7	13,3	100	51,8	40,7	7,5	-	100

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005.DEB-UNA

La tabla 1 nos permite visualizar las diferentes miradas que tienen ambos actores en torno al perfil profesional, es evidente la no coincidencia de las valoraciones de los saberes conceptuales, explicitado en la no sincronía en los niveles superiores de priorización, ésta más que ser un aspecto negativo, promueve la reflexión hacia la intencionalidad de cada uno de los actores involucrados y la necesidad de una estrecha vinculación entre el proceso de formación y el ejercicio profesional, para una mayor pertinencia de los perfiles profesionales.

Por otro lado, es importante rescatar que desde el paradigma positivista se pretendía una sola mirada hacia el conocimiento; sin embargo, en la actualidad el paradigma de la complejidad permite nuevas formas de entender e interpretar las diversas realidades; aspecto que se muestra en el cuadro anterior, al ser evidente las diversas valoraciones de los actores, siendo ambas interpretaciones del perfil válidas desde la perspectiva de cada uno.

Lo que se requiere es tomar conciencia de la necesidad de considerar las visiones de los otros en la construcción de ideas, proyectos o planteamientos para que de esta manera se constituyan en propuestas

más integrales e inclusivas. En el sentido de converger desde la visión de la formación pedagógica y desde el ejercicio docente, la nueva conceptualización de desarrollo profesional, que ofrece un aporte importante en cómo debemos de concebir tanto la formación como el desarrollo profesional, ya no como dos momentos y espacios diferentes sino “como un continuo orientado a las necesidades diferentes que suceden en distintas etapas de la vida profesional” (Avalos (citado por Aguerrondo, 2002, p. 116). La posibilidad de visualizarlo de esta manera nos replantea tanto a nivel conceptual y metodológico la formación docente.

3.1.1. Niveles de priorización del saber conceptual

Los resultados permiten determinar y priorizar los saberes conceptuales para comprender la intencionalidad de ambas perspectivas. De esta forma, se establecen cinco niveles de priorización en función de la escala de valoración, tomando en cuenta la adquisición del saber conceptual, desde la perspectiva de los docentes como “muy importante” en función del proceso de formación y desde la perspectiva de los empleadores como “excelente” en función del desempeño docente.

En este sentido, los niveles permiten una comparación entre ambas visiones, así como, vislumbrar la pertinencia del plan de estudios en el proceso de formación y su congruencia en el ámbito laboral. Cabe mencionar que los niveles pueden contemplar más de dos saberes conceptuales, a saber:

MATRIZ 1. NIVELES DE PRIORIZACIÓN DE LOS SABERES CONCEPTUALES DESDE LA PERSPECTIVA DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES

Niveles de priorización	Valoración de los académicos de los saberes como muy importante en función del proceso de formación.	Valoración de los empleadores de los saberes como excelente en función del desempeño docente.
Nivel 1	Establecer estrategias para una interacción docente de apoyo con el docente de aula, con el propósito de favorecer la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.	Muestran conocimiento y comprensión de todas aquellas temáticas que abordan los procesos del desarrollo cognitivo y emocional
Nivel 2	Aquellas temáticas que abordan los procesos del desarrollo cognitivo y emocional.	Priorizan el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, así como el apoyo a las necesidades educativas especiales en los estudiantes
Nivel 3	Enfatizan en principios legales, comunicación y desarrollo del lenguaje, evaluación educativa y su relación con la programación adaptada a las necesidades, técnicas y estrategias específicas para la atención de personas con discapacidad.	Aplicación de la evaluación educativa, desarrollo de técnicas y estrategias específicas para la atención de personas con discapacidad estrategias para la programación, así como estrategias para el apoyo de los docentes que integran estudiantes con necesidades educativas
Nivel 4	Ubican saberes como el funcionamiento del sistema nervioso central y sus implicaciones en el desarrollo evolutivo del ser humano y fundamentos para el proceso administrativo.	Apego al marco legal los procedimientos administrativos (planificar, organizar, dirigir, y evaluar)
Nivel 5	Apoyo a las necesidades educativas especiales y estrategias para la programación, se puede considerar que estas temáticas son valoradas en el tercer nivel de priorización	Fundamenta su desempeño en los principios legales para la atención de las necesidades educativas especiales. Así como el abordaje de las implicaciones en el aprendizaje del funcionamiento del sistema nervioso central.

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005.DEB-UNA

De acuerdo con la categorización anterior, se determinan que los primeros tres niveles de priorización de los saberes conceptuales, se enmarcan dentro de una tendencia curricular más técnica cuyo modelo “se centra en objetivos y especifica las conductas y adiestramientos en destrezas específicas” (Hernández de

Rincón, 2007, p.75) y un modelo práctico que “se centra en procesos y busca el desarrollo integral del individuo y la mejora del individuo: social, cultural e individual” (Hernández de Rincón, 2007, p.75), lo que implica conocimientos específicos sobre la disciplina, tales como: desarrollo cognitivo, emocional, de la comunicación y el lenguaje, principios legales, estrategias específicas para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre otros.

El cuarto y quinto nivel, muestran los saberes con menor intensidad tanto para académicos como para empleadores, llama la atención la coincidencia en el saber conceptual que pretende el desarrollo de los procesos de administración para planificar, organizar, dirigir y evaluar dentro del marco legal. Dato que permite reflexionar sobre una visión de sistemas educativos, “centralizados, cerrados, jerárquicos, caracterizados por una rígida división funcional del trabajo, extremadamente regulada, (...)” (Tedesco y Fanfani, 2002, p. 16). Características que según estos autores se han mantenido en el desempeño docente en las últimas décadas, exponiendo al profesional a una función más ejecutora (técnica) que a la toma de decisiones más propositiva. La propuesta de estos autores es transitar hacia sistemas descentralizados priorizando la autonomía, la participación, nuevos modelos de organización y gestión que conllevan al fortalecimiento de estos rasgos del perfil profesional, siendo saberes necesarios a la hora de enfrentarse al ejercicio docente sobre todo desde una perspectiva curricular crítica que pretende la transformación y el cambio social.

De igual forma, Tedesco y Fanfani (2002) desde una perspectiva posburocrática perfilan un profesional con capacidades en la toma de decisiones, propositivo y con iniciativa de asumir responsabilidades, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, entre otros; las cuales se convierten en un saber actuar que define un nuevo rol profesional.

Otro tema coincidente en el cuarto y quinto nivel entre ambos actores, es sobre el conocimiento del sistema nervioso central y sus implicaciones en el aprendizaje, aspectos que preocupa –por el nivel de priorización que le otorgan ambos actores- en momentos donde la tendencia en educación según el Segundo Estado de la Educación (CONARE, 2008) es la profundización en el neurodesarrollo y las bases neurobiológicas del aprendizaje, como una herramienta esencial en los educadores para la comprensión del desarrollo de la mente, de la diversidad neuroevolutiva, de la capacidad plástica del cerebro, del autocontrol, de la resolución de problemas y de la autoevaluación crítica. Por tanto, este debe ser un aspecto a reflexionar al interior de la carrera para actualizar y fortalecer dichos saberes.

3.2. Saberes procedimentales (habilidades y destrezas)

La tabla 2 muestra la opinión de los académicos de la CEEI y de los empleadores con respecto a los saberes procedimentales (habilidades y destrezas) contemplados en el perfil de salida del plan de estudios de Educación Especial.

TABLA 2. OPINIÓN DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES SEGÚN LOS SABERES PROCEDIMENTALES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CEEI

Habilidades y Destrezas	Docentes				Empleadores				
	M.I	I	P.I	T	Exc	M.B	B	R	T
Trabajo en equipo.	93,3	6,7	-	100	59,2	37	3,7	-	100
Respeto a la diversidad humana.	86,7	13,3	-	100	88,8	11,1	-	-	100
Actitud de búsqueda de soluciones a situaciones específicas.	86,7	13,3	-	100	44,4	44,4	11,2		100
Desarrollar programas para la integración educativa de personas con discapacidad en ámbitos escolar, familiar, comunal.	86,7	13,3	-	100	59,2	37	3,7	-	100
Identificar necesidades de personas con discapacidad y proponer apoyos.	80	20	-	100	59,2	40,7	-	-	100
Análisis de su práctica pedagógica para la promoción de soluciones que den respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos.	80	20	-	100	44,4	44,4	11,2		100
Investigar técnicas y estrategias para la atención de personas discapacidad.	80	13,3	6,7	100	55,5	29,6	14,8	-	100
Organizar y orientar procesos de integración educativa, social, laboral.	73,3	26,7	-	100	51,8	37	7,4	3,7	100
Promover la sensibilización hacia las necesidades educativas especiales.	73,3	20	6,7	100	77,8	22,2	-	-	100
Crear estrategias propias para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos.	66,7	33,3	-	100	51,8	37	7,4	3,7	100
Seguridad en sus opiniones, juicios y decisiones.	66,7	33,3	-	100	55,5	44,4	-	-	100

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005.DEB-UNA

Los niveles de los saberes procedimentales muestran al igual que los saberes conceptuales, una consistencia de la valoración y de la lógica de interpretación diferente desde la perspectiva de cada uno. Esta falta de coincidencia en los primeros niveles de priorización de los rasgos del perfil, podría estar provocando una ruptura conceptual en el desempeño del graduado, ya que, desde la formación pedagógica se pretende un perfil que logre en el estudiante las habilidades y destrezas para que pueda enfrentar su desempeño con una postura profesional y propositiva. Sin embargo, desde la perspectiva del empleador este rasgo de perfil lo ubica en niveles inferiores, lo que evidencia la postura de un sistema educativo vertical que limita la toma de decisiones, propuestas de cambio, lo que puede estar cercenando la identidad profesional docente. De ahí que cabe cuestionarse ¿Está la formación docente promoviendo la identidad profesional de manera que el graduado pueda enfrentarse a un sistema educativo vertical?, ya que, como lo expresa Sayago (2008)

(...) encontramos en nuestras aulas, estudiantes que muestran una identidad marcada por la inestabilidad e incertidumbre porque consideran su futuro profesional matizado por una realidad social cargada de mensajes contradictorios respecto a las pautas estatales que regulan el ejercicio de la docencia. A ello también se suman los cambios pedagógicos que constantemente suceden en las escuelas y exigen estar al día con las nuevas concepciones del ser docente (...) (p. 552)

Por lo anterior, uno de los desafíos para los formadores de formadores de la carrera, es fortalecer la autonomía, la postura crítica y propuestas de cambio.

3.2.1. Niveles de priorización del saber procedimental

Los resultados permiten determinar y priorizar los saberes procedimentales para comprender la intencionalidad de ambas perspectivas tanto del académico como del empleador, a saber:

MATRIZ 2. NIVELES DE PRIORIZACIÓN DE LOS SABERES PROCEDIMENTALES DESDE LA PERSPECTIVA DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES

Niveles de priorización	Valoración de los académicos de los saberes procedimentales como <i>muy importante</i> en función del proceso de formación	Valoración de los empleadores de los saberes procedimentales como <i>excelente</i> en función del desempeño docente.
Nivel 1	Trabajo en equipo	Respeto a la diversidad humana. Promover la sensibilización hacia las necesidades educativas especiales:
Nivel 2	Desarrollar programas para la integración educativa de personas con discapacidad en ámbitos escolar, familiar, comunal Respeto a la diversidad humana	Trabajo en equipo. Identificar necesidades de personas con discapacidad y proponer apoyos. Desarrollar programas para la integración educativa de personas con discapacidad en ámbitos escolar, familiar, comunal.
Nivel 3	Identificar necesidades de personas con discapacidad y proponer apoyos. Investigar técnicas y estrategias para la atención de personas discapacidad. Actitud de búsqueda de soluciones a situaciones específicas Análisis de su práctica pedagógica para la promoción de soluciones que den respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos.	Seguridad en sus opiniones, juicios y decisiones. Investigar técnicas y estrategias para la atención de personas discapacidad.
Nivel 4	Organizar y orientar procesos de integración educativa, social, laboral: Promover la sensibilización hacia las necesidades educativas especiales:	Organizar y orientar procesos de integración educativa, social, laboral: Crear estrategias propias para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos.
Nivel 5	Seguridad en sus opiniones, juicios y decisiones: Crear estrategias propias para la atención de las necesidades educativas de sus alumnos:	Análisis de su práctica pedagógica para la promoción de soluciones que den respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos: Actitud de búsqueda de soluciones a situaciones específicas.

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005. DEB-UNA

El trabajo en equipo, así como, el respeto a la diversidad humana, son consideradas habilidades que priorizan entre los dos primeros niveles, tanto académicos como empleadores, no es casual esta coincidencia con la afirmación que expresa Tedesco y Fanfani (2002) “la heterogeneidad de los alumnos obliga a trabajar en equipo para atender las diferentes exigencias tanto de tipo cognitivo como cultural que presentan los estudiantes” (p. 18) De igual forma, Gallego y Rodríguez (2007) manifiestan que el respeto a la diversidad dado la heterogeneidad del estudiantado y el valor positivo a la diferencia, se consideran como un derecho fundamental.

Cabe señalar que la manifestación de los académicos sobre el trabajo en equipo en la ejecución del plan de estudios de la carrera, representa una valoración positiva, dado que se ha evidenciado un marcado individualismo como una característica muy generalizada de los estudiantes en los últimos tiempos. Dicha habilidad se considera como estratégica a desarrollar de manera explícita debido a “la cultura

tradicional de los docentes, basada en la idea de autonomía individual, asociada a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades". (Tedesco y Fanfani, 2002, p. 17)

Por otra parte, ambos actores coinciden en el segundo nivel de priorización, en la habilidad profesional que debe desempeñar un docente al desarrollar programas para la integración educativa en diversos ámbitos (escolar, familiar, comunal); habilidad que requiere y promueve un trabajo articulado entre los docentes que trabajan en las diferentes etapas del proceso educativo y los diversos contextos. (Tedesco y Fanfani, 2002). Además, los empleadores señalan que un docente debe de poseer la habilidad de identificar las necesidades educativas de la población estudiantil y proponer respuestas pertinentes.

En el tercer nivel, la acción investigadora (Investigar técnicas y estrategias para la atención de personas con discapacidad) es destacada por ambos actores. Es importante mencionar, que entre algunas características del profesorado que se enfatizan en la actualidad según diversos autores citados por Gallego y Rodríguez (2007) se encuentran: planificador de la enseñanza, mediador del aprendizaje, gestor del aula, evaluador, investigador e innovador. Por su parte, los académicos dan mayor énfasis a habilidades que le proporcionen la base para el desempeño docente, en contraposición con los empleadores, que señalan más una habilidad de su ejercicio profesional como lo es la seguridad en sus opiniones, juicios y decisiones. Asimismo, la capacidad de lograr un análisis de su propia práctica pedagógica se considera fundamental según los académicos, idea que reafirma Fernández Pérez citado en Gallegos y Rodríguez (2007): "Atribuir al maestro una acción investigadora es, en la actualidad, una exigencia del principio de interacción teoría-práctica, una condición indispensable para la reforma de la escuela y un rasgo de profesionalidad docente." (p. 106)

En el cuarto nivel ambos participantes coinciden en organizar y orientar procesos de integración, siendo necesario enfatizar en el proceso de formación la función social del docente, al propiciar estrategias para educar para la vida. Por otra parte, los académicos ubican en este nivel los saberes como: habilidades de sensibilización y promoción hacia las NEE, por el contrario desde la perspectiva de los empleadores este tipo de habilidades son fundamentales para el ejercicio docente, por tanto lo ubican en un primer nivel. Cabe señalar que los académicos podrían estar considerando la sensibilización como un eje transversal en el proceso de formación e inherente a la naturaleza de la disciplina; sin embargo, los empleadores lo visualizan como imprescindible y necesario de explicitar para el trabajo con la población de las NEE.

En el quinto nivel las habilidades identificadas por los académicos y empleadores, nos llevan a reflexionar sobre la construcción de la identidad profesional y a considerarlas como retos, tanto para el proceso de formación como para el ejercicio profesional, ya que, son rasgos implícitos en dicha construcción identitaria tales como: la autonomía profesional, el docente investigador, propositivo y reflexivo de su propia práctica pedagógica. Los aspectos anteriores, llevan a identificar que es necesario enfatizar en un profesional con mayor capacidad reflexiva, preparado para la resolución de situaciones particulares en su ejercicio profesional y generador de propuestas pedagógicas para la atención de personas con discapacidad. Dichos rasgos muestran una caracterización más de un profesional no solo capaz de aplicar habilidades sino de reflexionar de su propia práctica y transformarla.

3.3. Saberes actitudinales (valores y actitudes)

La tabla 3 muestra la opinión de los académicos con respecto a los saberes actitudinales contemplados en el plan de estudios y la valoración de éstos por parte de los empleadores en el ejercicio profesional de los graduados.

TABLA 3. OPINIÓN DE ACADÉMICOS Y EMPLEADORES SEGÚN LOS SABERES ACTITUDINALES DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CEEI

Valores y Actitudes Escala	Docentes				Empleadores			
	M.I	I	P.I	T	Exc	M.B	B	T
Confiar en el alumno como persona capaz de desarrollarse.	86,7	13,3	-	100	77	22,2	-	100
Disposición y sensibilidad ante las diferentes formas de comunicación que poseen las personas con necesidades educativas especiales.	86,7	13,3	-	100	74,4	25,9	-	100
Sensibilidad para visualizar las necesidades de las personas con discapacidad.	86,7	13,3	-	100	74,4	25,9	-	100
Actitud de permanente reflexión y actualización sobre su quehacer profesional.	86,7	13,3	-	100	62,9	33,3	3,6	100
Tomar conciencia del potencial propio y el de sus alumnos.	80	20	-	100	77	22,2	-	100
Respetar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.	80	20	-	100	74,4	25,9	-	100
Asumir una actitud crítica ante la realidad educativa.	80	20	-	100	62,9	33,3	3,6	100
Interés por el estudio del tema vinculado a la educación especial.	80	13,3	6,7	100	70,3	29,6	-	100
Actitud abierta y tolerante ante las opiniones de los demás.	73,3	26,7	-	100	66,6	29,6	3,7	100

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005 DEB-UNA

De acuerdo con la tabla anterior, las opiniones de ambos actores muestran mayores puntos de encuentro de los saberes actitudinales ubicados en los primeros niveles, que forman a un profesional docente, tales como: disposición, sensibilidad, respeto, reconocer las capacidades propias y del alumno. Es importante mencionar, con respecto a los empleadores que sitúan en el último nivel aspectos fundamentales tales como: reflexión, actualización, actitud crítica, abierta y tolerante. Valoración que es concurrente con lo mencionado en el apartado de saberes conceptuales.

3.3.1. Niveles de priorización del saber actitudinal

De los 9 valores y actitudes contemplados en el perfil de salida, se establecen los cinco niveles en función de la distribución porcentual.

De manera general, los niveles de priorización de los saberes actitudinales son sincrónicos en ambos participantes, desde una perspectiva del respeto a la diversidad que involucra el conocer al estudiantado, potenciar sus capacidades y respetar sus diferentes formas de aprender.

Con respecto a la actitud profesional son coincidentes en que el profesional debe tener un interés por el objeto de estudio, actitud de permanente reflexión y actualización sobre su quehacer profesional, así como, ser crítico ante la realidad socioeducativa.

Cabe señalar que desde la perspectiva de los empleadores queda evidenciada la menor valoración de los saberes actitudinales tales como, reflexión y actualización de su quehacer, así como una actitud crítica, abierta y tolerante ante la realidad socioeducativa.

Niveles de priorización	Valoración de los académicos de los saberes actitudinales como <i>muy importante</i> en función del proceso de formación	Valoración de los empleadores de los saberes actitudinales como <i>excelente</i> en función del desempeño docente.
Nivel 1	Confiar en el alumno como persona capaz de desarrollarse: Disposición y sensibilidad ante las diferentes formas de comunicación que poseen las personas con necesidades educativas especiales: Sensibilidad para visualizar las necesidades de las personas con discapacidad: Actitud de permanente reflexión y actualización sobre su quehacer profesional:	Confiar en el alumno como persona capaz de desarrollarse Tomar conciencia del potencial propio y el de sus alumnos:
Nivel 2	Tomar conciencia del potencial propio y el de sus alumnos: Respetar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos: Asumir una actitud crítica ante la realidad educativa. Interés por el estudio del tema vinculado a la educación especial:	Respetar los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos: Disposición y sensibilidad ante las diferentes formas de comunicación que poseen las personas con necesidades educativas especiales: Sensibilidad para visualizar las necesidades de las personas con discapacidad:
Nivel 3	Actitud abierta y tolerante ante las opiniones de los demás	Interés por el estudio del tema vinculado a la educación especial.
Nivel 4		Actitud de permanente reflexión y actualización sobre su quehacer profesional: Asumir una actitud crítica ante la realidad educativa. Actitud abierta y tolerante ante las opiniones de los demás

Fuente: Equipo de S.P.P.M.C.A-DEB, 2012. Plan de Estudios de Educación Especial, 2005. DEB-UNA

4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados, el análisis y el proceso de reflexión de un perfil profesional establecido en el plan de estudios de la CEEI, se identificaron elementos que pueden contribuir a nuevos rasgos de un perfil profesional que se requiere en estos tiempos inciertos.

La no coincidencia de las opiniones en los primeros niveles de priorización en ambos actores, más que ser un aspecto contraproducente, nos conlleva a una reflexión al interno de la carrera. Por un lado, a considerar la diversidad de perspectivas como elemento enriquecedor para la interpretación de los datos, sobre los saberes del perfil profesional establecido en el plan de estudios e ir más allá, en la postura que hay que tomar en la actualidad frente a las realidades, considerando lo divergente como elemento de la complejidad. Y por otro, lo diverso de sus posiciones, nos habla de las intencionalidades de cada actor social -académico y empleador- involucrados, tanto desde la formación como del ejercicio profesional, situación que insta a una mayor vinculación del proceso formativo con el ámbito laboral, con el propósito de encontrar mayor coherencia y pertinencia en la labor docente, dentro del marco de la nueva conceptualización del desarrollo profesional docente.

Tanto en académicos como en empleadores, se muestra una tendencia coincidente en valorar en menor intensidad saberes conceptuales y procedimentales que según la literatura consultada, son fundamentales en un perfil profesional tales como, el neurodesarrollo y las bases neurobiológicas del aprendizaje, análisis de su práctica pedagógica, actitud de búsqueda de soluciones, organización de procesos, entre otros, situación necesaria de reconsiderar en futuros replanteamientos del plan de estudios de la CEEI.

Otro hallazgo identificado al analizar los saberes conceptuales, desde la opinión de ambos actores, sobre el perfil profesional ya establecido en el plan de estudios, se llega a comprender que la elaboración del currículum explícito tiene una tendencia particular, en el caso de este plan de estudios, se desarrolla desde una tendencia curricular técnica y práctica, minimizando el enfoque crítico presente en la fundamentación del plan. La toma de conciencia para desarrollar un currículum crítico, insta a plantearse nuevas formas de trabajo desde dos ámbitos, uno en la comprensión de las implicaciones de un currículum crítico y otro en la búsqueda de una ejecución más acorde y coherente a éste; promoviendo las relacionales, teoría-práctica, estudiantes-docentes, docentes-docentes, así como, prácticas pedagógicas en diferentes contextos, dentro de un marco de impacto y transformación de las realidades socioeducativas.

Una marcada tendencia desde la perspectiva de los empleadores, es ubicar en niveles menos importantes saberes procedimentales y actitudinales vinculados con una actitud crítica, de permanente reflexión y actualización, búsqueda de soluciones y análisis de su práctica; lo que subyace una postura de no permitir un desarrollo profesional más autónomo y que se enmarca dentro de un sistema educativo jerárquico, impidiendo el desarrollo y fortalecimiento de su identidad profesional.

Los tiempos actuales demandan un profesional con rasgos muy particulares, entre algunos que se señalan están, la capacidad de enfrentar el cambio por medio de nuevas formas de gestión, donde el trabajo en equipo se plantea como una herramienta fundamental, implementando propuestas metodológicas que respondan a la dinámica cambiante en las que están inmersas las realidades socioeducativas.

Otro elemento indispensable en el marco de la complejidad de la profesión docente, es compartir la lectura de la realidad desde diversas miradas de los actores involucrados, para el reconocimiento de los otros, ya sea desde la convergencia o divergencia, y a partir de ello, posibilitar la construcción conjunta y comprensión de las dimensiones individuales y colectivas que constituyen dichas realidades. En este sentido, asumir con disposición abierta y actitud comprensiva de que los hechos no son estáticos ni predeterminados sino dinámicos y cambiantes, dirige al profesional hacia la autoreflexión, la toma de decisiones y el análisis de su propia práctica, lo que promueve desarrollar la capacidad de reaccionar y ser flexible ante las situaciones, con postura propia, la cual conlleva a la construcción de la autonomía e identidad profesional. Dichas capacidades se pueden desarrollar solo a través de un docente investigador, no solo de su propia práctica pedagógica sino de las situaciones del entorno que la impactan, para la búsqueda de la transformación socioeducativa.

Como parte de las limitaciones que se identifican en el estudio, el tipo de instrumento aplicado, ya que, al ser de ítems cerrados no permite la interpretación o justificación por parte de los actores lo que impide la retroalimentación. Por otro parte, se considera como otra limitación el no contemplar los datos de los graduados para la triangulación de la información, que permitiera una comprensión más global del perfil del profesional.

Entre algunas de las posibles líneas de trabajo a futuro, a partir de los datos obtenidos, del análisis y de las conclusiones, se vislumbra la necesidad de una reflexión permanente entre los diferentes actores involucrados en el proceso de formación, tales como: estudiantes, académicos, graduados y empleadores, con el propósito de concertar las diferentes voces. La creación de espacios para la conjunción de visiones desde la perspectiva de lo multifactorial, interrelacionado entre otras, que impacten desde la formación entendida como un proceso continuo en el desarrollo profesional docente.

El replanteamiento del perfil profesional docente, en el marco de la diversidad y complejidad implica la búsqueda de una mayor vinculación oportuna y pertinente entre los centros de formadores de profesionales docentes, los centros educativos y espacios emergentes, con el propósito de establecer alianzas estratégicas. Y a partir de dichas alianzas, promover el desarrollo de los diversos actores de las comunidades educativas, donde se asuma un compromiso individual y social, más participativo, autónomo y autogestionario, que conllevan a procesos de identificación de necesidades contextualizadas, para la implementación de propuestas socioeducativas transformadoras desde los diferentes ámbitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bates, R. y otros (1989). *Teoría crítica de la Administración educativa*. Valencia: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Aguerrondo, I (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente, Trabajo presentado en la Conferencia "El desempeño de maestro en América Latina y el Caribe: Nuevas perspectivas" Brasil, Brasilia, 10 12 julio 2002.
- Álvarez, A. (2005). *Tres miradas a la formación docente*. Altablero N° 35 junio-julio 2005. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- Comisión Nacional de Rectores (2008). *Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Segundo Estado de la Educación*, CONARE. San José, Costa Rica.
- Gallego J, y Rodríguez A, 2007. *Tendencias en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Especial*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación (REICE). Vol. 5-N°3.
- Hernández de Rincón, A. (2007). *Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 12. p. 51-82.
- Ochoa, M. (2005). *Tres miradas a la formación docente*. Altablero N° 35 junio-julio 2005. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89943>.
- Roa, R. (2006). *Formación de Profesores en el Paradigma de la Complejidad*. Scielo. Educación y Educadores.v.9.n.1 Chia jan/jun 2006. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- Sayago, Z., Chacón Corzo, M. A. y Rojas de Rojas, M. (2008). *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Educere v.12 n.42 Meridad sep.

- Tedesco, J., Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y Nuevos docentes*. Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. UNESCO.
- Universidad Nacional (2005). *Plan de estudios de la carrera de Educación Especial con énfasis en integración*. Centro de Investigación y Docencia en Educación. División de Educación Básica. Documento no publicado





INTERDEPENDENCIA ENTRE EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL, CULTURA ORGANIZACIONAL Y CAMBIO EDUCATIVO: UNA REFLEXIÓN

Antares Vázquez Alatorre

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art5.pdf>

Fecha de recepción:	27 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación:	22 de octubre de 2012
Fecha de segundo envío:	26 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación:	28 de noviembre de 2012



La historia de la humanidad está llena de líderes de diversos orígenes y estilos que han incidido de formas positivas o negativas en los grupos humanos. La sociedad siempre ha buscado líderes, en ocasiones para orientar, en otras para dominar y en algunas más para transformar. En la actualidad, el estudio del liderazgo sigue despertando un amplio interés en la sociedad. En el ámbito educativo, los nuevos líderes deben ser capaces de gestionar oportuna y adecuadamente el cambio que las instituciones requieren, no sólo para adaptarse a las nuevas condiciones sociales, sino que además puedan participar activamente en la promoción de una sociedad más justa (Burns, 1978; 2003). De esta forma, el liderazgo transformacional tiene un papel importante en las instituciones educativas, que tienen el reto de reformarse para responder a las necesidades sociales.

El propósito de este artículo es reconocer el estado del arte respecto a la investigación que hasta ahora se ha hecho sobre el liderazgo transformacional, la cultura organizacional y su relación con el cambio educativo. Para ello, se presenta una amplia revisión de la literatura en dos vertientes metodológicas: la primera se hizo con un carácter evolutivo, que busca explicar la construcción del concepto de liderazgo transformacional con sus operaciones y tipologías. Para ello, se buscaron primero los antecedentes generales de liderazgo y después se fueron eslabonando los conceptos precursores, para finalmente hacer una descripción completa del líder transformacional. La segunda vertiente, se estructuró mediante el análisis de la investigación que correlaciona el liderazgo transformacional con la cultura organizacional y el cambio educativo. En ella, se buscaron estudios que ayudaran a comprender las relaciones que existen entre los tres constructos.

Finalmente, se hace una reflexión en la que se identifican líneas potenciales de investigación, a partir del estado del arte en que se encuentra el conocimiento que vincula el liderazgo transformacional con el cambio educativo y la cultura organizacional como elemento contextual.

1. LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: SUS ORÍGENES CONCEPTUALES, SUS ELEMENTOS DISTINTIVOS Y SUS IMPLICACIONES GENERALES

1.1. Revisión de la construcción del concepto

Las investigaciones sobre liderazgo han tenido diferentes tendencias en los últimos tiempos. Los estudios que se produjeron entre 1900 y 1950 buscaban diferenciar entre el líder y los seguidores con base en las características de cada uno. En virtud de que no se encontró una característica específica o un grupo de ellas que pudiera explicar las habilidades de liderazgo, se comenzó a investigar sobre la influencia que tienen los elementos situacionales en las habilidades y las conductas del líder (Boyett y Boyett, 1999). Más adelante, se buscaron los elementos distintivos de los líderes exitosos y de los que no lo eran. Progresivamente, alrededor de 1960 se llegó a un modelo contingencial propuesto por Fiedler (1967, citado en Boyett y Boyett, 1999) en el que se vincula la orientación del líder hacia las relaciones o la tarea y el desempeño de su grupo, pero se asume que ningún líder será exitoso siempre. Más adelante, se propuso el modelo de liderazgo situacional que examina las conexiones entre la madurez de los seguidores, las variables situacionales y la efectividad del líder. Todo esto puso en evidencia que el fenómeno del liderazgo es un problema complejo (Méndez Morse, 1992).

Entre los años 1970 y 1980, la atención se enfocó nuevamente en las características del líder, pero en función de su efectividad en el ámbito organizacional (Safferstone, M., 2005). En este contexto fue que

algunos tipos de liderazgo descritos originalmente en el marco de estudio de la sociología y de la política fueron trasladados al organizacional. Tal es el caso del liderazgo transformacional, que Burns (1978) identificó como revolucionario de la realidad social a través de la transformación de los seguidores en líderes, en contraste con el liderazgo transaccional, que a través de la mejora continua, lograba mantener el status quo.

El concepto del liderazgo transformacional fue surgiendo a través de un proceso evolutivo que consideró diversas teorías, algunas de las cuales fueron finalmente absorbidas por la descripción final. Uno de los primeros elementos que formó parte del cuerpo de conocimiento que derivó en la teoría del liderazgo transformacional fue el concepto de carisma propuesto por Weber (1947, citado en Antonakis y House, 2002), quien lo describió como una forma particular de liderazgo que se desarrolla a través del establecimiento de ligas psicológicas y sociales del líder con los seguidores; este tipo de líder es además revolucionario, trascendente y suele romper con las tradiciones. Sin embargo, según Weber, este tipo de líder emerge en tiempos de crisis y su efecto es efímero (Antonakis y House, 2002; Larsson y Ronnmark, 1996).

En 1973, Downton (citado en Antonakis y House, 2002) propuso una teoría de liderazgo en la que se involucraban los estilos transaccional, carismático y el rebelde político inspiracional. Downton señalaba que las transacciones entre el líder y los seguidores, sentaban las bases de la confianza. Por otra parte, puso en evidencia que el líder carismático tiene un potente efecto en sus seguidores por la identificación que éstos sienten con los ideales y la autoridad del líder. Finalmente, concluyó que el líder político inspiracional es persuasivo y estimula a sus seguidores a hacer sacrificios y les otorga un sentido de propósito que no logra el carismático. Desde su perspectiva, los tres tipos de liderazgo deberían ser utilizados en distintos grados (Antonakis y House).

Más tarde, en un meta-análisis llevado a cabo por Shamir, House y Arthur (1993) se propuso que el líder carismático sustenta su éxito en las siguientes acciones:

1. Administración de la impresión que causa para mostrar su competencia.
2. Articulación de objetivos ideológicos.
3. Definición de los roles de los subordinados en términos de valores ideológicos.
4. Promoción de sí mismo como modelo.
5. Comunicación de altas expectativas y confianza en los subordinados.
6. Diseño de actitudes que favorecen los motivos de los seguidores.

Por su parte Conger, Kanungo y Menon (2000), sostienen que el liderazgo carismático es un atributo basado en la percepción que tienen los seguidores sobre la conducta del líder. La actitud observada en él es interpretada por los seguidores como una expresión del carisma, que refleja su orientación hacia la gente. En el modelo propuesto por estos autores, el líder carismático difiere de otros tipos en su habilidad para formular y articular una visión inspiradora y en acciones que causan la impresión de que él y su misión son extraordinarios.

En 1978 y en el contexto de los movimientos políticos y sociales, James Mac Gregor Burns describió al líder transformacional como aquél que reconoce y explora una necesidad o una demanda de un seguidor, a través de la comprensión de los motivos potenciales que tiene y con ello busca satisfacer las necesidades superiores de éste al involucrarlo como persona completa. El resultado es una relación de

mutua estimulación y elevación que convierte a los seguidores en líderes y a los líderes en agentes morales (Burns, 1978).

Junto con el liderazgo transformacional Burns (1978) describió el transaccional, que en opinión del autor, es fácil de definir, en virtud de que se trata de la forma diaria básica de trabajo del líder con pequeñas y constantes dosis de cambio, pero que también puede funcionar con un bajo perfil. Sin embargo, la definición del liderazgo transformacional no resultaba tan sencilla, por lo que Burns (2003) propuso discernir entre dos formas de cambio. Desde su postura, el primer tipo de cambio consiste en sustituir una cosa por otra en un acto de intercambio; este es el tipo de cambio que se atribuye al liderazgo transaccional. Por otra parte, el autor plantea que el segundo tipo de cambio es mucho más profundo: se trata de causar una metamorfosis completa; es una modificación de la condición original a otra distinta; una transformación radical en la forma o en el carácter. Este es el tipo de cambio que opera en el liderazgo transformacional.

Al mismo tiempo que Burns hacía este planteamiento desde la perspectiva biográfica, es decir, a través de la consideración de los elementos de la vida del líder, el Centro de Estudios del Liderazgo de la Universidad del Estado de Nueva York, encabezado por Bernard Bass, hacía un abordaje desde la perspectiva psicológica (Burns, 2003). Con base en la propuesta de Burns, entre 1985 y 1990, Bass y Avolio operacionalizaron los conceptos de liderazgo transformacional a través de la construcción de un modelo de amplio espectro del liderazgo (Pearce, Sims, Cox, Ball, Schnell, Smith y Treviño, 2003; Bass y Riggio, 2006). En éste, enriquecido por la investigación empírica que desarrollaron se incluyeron nuevas conductas como:

1. La transmisión de la sensación de que se tiene una gran una misión.
2. La delegación de autoridad y la formación de los seguidores.
3. El énfasis en la resolución de problemas y el uso del razonamiento (Pearce, et al., 2003).

Si bien el liderazgo carismático y el transformacional surgieron en otras áreas, gradualmente fueron transferidos al ámbito organizacional. Los estudios empíricos desarrollados a partir de los años ochentas, formularon hipótesis acerca de que los líderes carismáticos y transformacionales producían un mejor desempeño en sus seguidores, además de que éstos últimos estaban más motivados y satisfechos que los de otros tipos de líderes (Conger, Kanugo y Menon, 2000; Bass y Riggio, 2006). La investigación desarrollada puso en evidencia que el fenómeno de los líderes carismático y transformacional es multidimensional, de tal forma que los componentes individuales o sus combinaciones pueden tener efectos diferentes (Conger, Kanugo y Menon). Sin embargo, hasta la fecha, esta multidimensionalidad sigue siendo un campo poco estudiado.

A partir de la teoría del liderazgo carismático y de la aparición del líder transformacional, se comenzó a discutir la idea de que las organizaciones y sus empleados eran demasiado administrados y poco liderados. Resultó evidente que los administradores eran orientados hacia la funcionalidad y con ello, mantenían el estatus quo; en contraposición, los líderes presentaban de manera atractiva su visión basada en valores y comunicaban sus estrategias convincentemente, además de poner atención a las necesidades individuales de sus seguidores, con lo cual construían confianza (Bennis y Nanus, citados en Felfe, et. al., 2004; Antonakis y House, 2002).

Bass, Conger y Canugo (citados en Felfe, et. al. 2004) desarrollaron modelos teóricos e instrumentos para apuntalar la investigación sobre el liderazgo transformacional y el carismático. Fue en este tiempo en el

que Bass y Avolio desarrollaron el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MLQ), que ha sido el instrumento más utilizado para medir las operaciones del líder transformacional, aunque también ha sido criticado por la medición de percepciones y conductas, que en algunas versiones ha sido indistinta (Bass y Riggio, 2006; Avolio y Bass, 1999). Con ello, estos autores comenzaron a establecer una diferencia entre las primeras teorías de Weber sobre el carisma, que mostraban a un súper hombre con capacidades extraordinarias, para ofrecer una perspectiva más conductual y pragmática (Felfe, et. al.).

A partir de lo anterior, se estableció un consenso sobre algunas características de los líderes transformacional y carismático, como elementos fundamentales para su descripción: visión atractiva basada en valores, inspiración, creación de roles, apoyo al crecimiento personal, confianza y consideración de las necesidades de los seguidores. De esta forma, al influir en los valores de sus subordinados, en su autoestima y su autoconcepto, el líder logra que éstos muestren mayores esfuerzos de logro, mejor desempeño y una gran satisfacción (Shamir, House y Arthur, 1993).

A mediados de la década de los ochentas, parecía haber un acuerdo entre distintos autores, en torno a que el líder carismático podía considerarse dentro del espectro del líder transformacional (Shamir, et. al., 1993; Bass, House, Tichy y Devanna, citados en Felfe, 2004). Bass y Riggio (2006) consideraron que el concepto de liderazgo transformacional es claramente más amplio que el carismático y que lo contiene como un componente fundamental, pero que además promueve la consideración individual y la estimulación intelectual de los seguidores. El concepto del líder transformacional fue entonces identificado a través de características como el carisma, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual, descritos en el modelo de amplio espectro del liderazgo (Bass y Avolio, 1990; Avolio, Waldman y Yammarino, 1991).

1.2. Operaciones del liderazgo transformacional y del transaccional

El concepto de liderazgo transformacional surgió como una figura contrapuesta al concepto de liderazgo napoleónico, caracterizado por dos dimensiones: inteligencia y energía (Sheard y Kakabadse, 2004). En este orden de ideas, surgió una nueva corriente de pensamiento en materia de liderazgo a través de la propuesta de Burns (1978), que fue secundada por Bass y Avolio (1990) con el líder transformacional como brazo estratégico y el transaccional como el operativo. En virtud de esto, resulta necesario explicar ambos tipos de liderazgo para comprender mejor su concepto (Burns, 2003).

El liderazgo transaccional es aquel que tiene las habilidades para manejar las situaciones cotidianas de las organizaciones (Burns, 1978). Es un liderazgo operativo que se encarga de llevar el control presupuestal, seguir una agenda y evaluar a los subordinados (Sheard y Kakabadse, 2004). De acuerdo con varios autores, el liderazgo transaccional debe alternarse con el transformacional, con el fin de darle balance a las acciones del líder (Felfe, et. al., 2004; Bass y Riggio, 2006; Sheard y Kakabadse).

El liderazgo transaccional se caracteriza por conductas y actitudes que enfatizan la calidad del intercambio entre el superior y el subordinado; esto significa que se privilegian las negociaciones que tienen que ver con las demandas del jefe y las recompensas que está dispuesto a otorgar. En ellas, el líder y el seguidor discuten las metas y lo que se requiere para alcanzarlas; posteriormente determinan puntualmente las responsabilidades de cada quien y las expectativas de logro. Así, el líder y su seguidor son compañeros de trabajo en una relación que pretende hacer ganar a todos (Sheard y Kakabadse, 2004). En este tipo de liderazgo se utiliza la administración por excepción, ya sea activa o pasiva, que consiste en monitorear las acciones de los subordinados, para corregir los errores después de que

ocurrieron. Con todo lo anterior, se logra mantener el estatus quo de la organización (Bass y Avolio, 1990) (ver tabla 1).

Por su parte, Bass y Riggio (2006) identifican al líder *laissez faire*, a la administración por excepción y a la recompensa contingencial como los tipos del liderazgo transaccional. De acuerdo con Bradford y Lippitt (citados en Barbuto, 2005), el liderazgo *laissez-faire* es aquel que carece de habilidades de supervisión y evita la guía a los subordinados. En este caso, los grupos del líder *laissez-faire* tienen completa libertad, pero suelen estar desorganizados y confundidos. En realidad, este es un líder inactivo, poco efectivo y que resulta frustrante, por lo que los miembros de sus grupos normalmente no responden a los retos. Lo anterior resulta en una baja productividad, resistencia al cambio y una pobre calidad del trabajo.

La administración por excepción se origina en las teorías del refuerzo contingencial. En este caso, los líderes no se involucran con sus subordinados hasta que éstos fallan o se desvían del flujo de trabajo. Cuando esto ocurre, el líder aparece para imponer un castigo o la acción correctiva que estime necesaria (Bass y Riggio, 2006). Quienes utilizan la administración por excepción suelen ser líderes pasivos que no establecen un plan de acción, sino que esperan que los subordinados mantengan el estatus quo y no alientan el trabajo excepcional. Normalmente proveen de retroalimentación negativa, por lo que quienes dependen de ellos requieren de la intervención del líder siempre que se presente una situación inusual, porque no han sido alentados a resolver problemas, ni gozan de autonomía que les permita desarrollar confianza en sí mismos para aprender de las experiencias (Barbuto, 2005).

Las recompensas contingenciales resultan del establecimiento de conductas recíprocas entre líderes y subordinados. Ambos bandos acuerdan un sistema de recompensas y trabajos que cubren las expectativas de manera recíproca. Este tipo de liderazgo tiene un sustento conductista, especialmente en la teoría del estímulo-respuesta (Bass y Avolio, 1990).

En contraparte, el líder transformacional rompe los esquemas organizacionales para crear una visión del futuro e invierte mucho tiempo en compartirla. A través de este proceso, el líder aclara el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar a ambos para transformar el futuro. Los líderes exitosos proyectan su visión y ganan apoyos para ella; son consistentes, persistentes y se enfocan en mantener el ánimo de la organización para empoderar a aquellos que deben asumir alguna responsabilidad en el movimiento que ellos originan (Sheard y Kakabadse, 2004) (ver tabla 1).

El líder transformacional potencia los deseos de los seguidores, que logran metas y autocrecimiento, al mismo tiempo que promueve el desarrollo de los grupos y la organización (Pearce, et al., 2003). En lugar de ceder a las demandas individuales de sus seguidores, promueve una mayor altura de miras en cada persona y pone énfasis en los asuntos clave para la organización. Al mismo tiempo incrementa la confianza de los seguidores y gradualmente los mueve hacia el crecimiento y desarrollo de sí mismos (Bass y Avolio, 1990) (ver tabla 1).

Para lograr lo descrito anteriormente, se considera que el carisma es un elemento fundamental en el proceso transformacional porque se trata de la habilidad del líder para generar un poder simbólico, en virtud de que produce la percepción entre los seguidores de que posee habilidades y talentos excepcionales. Por ello, el éxito del líder está ligado a la confianza de los seguidores, a su esfuerzo y al compromiso que éstos adquieren con él (Barbuto, 2005).

**TABLA 1. COMPARACIÓN ENTRE EL LÍDER TRANSFORMACIONAL Y EL TRANSACCIONAL
 (TOMADA DE SHEARD Y KAKABADSE, 2004)**

Atributos	Transformacional	Transaccional
Acercamiento	Innova	Balancea
Interacción	Se dirige de manera personal a los miembros de su grupo	Hace énfasis en el puesto
Enfoque	En la visión, valores, expectativas y contexto	En control, producción y resultados
Influencia	En la organización completa y más allá	En un grupo selecto
Motiva a través de	Emociones, sugerencias	Mecanismos de autoridad formal
Uso	Influencia	Control
Valores	Cooperación, unidad, equidad, justicia, eficiencia y efectividad	Coordinación, eficiencia y eficacia
Comunicación	Directa e indirectamente, dando instrucciones poco estructuradas	Directa con instrucciones precisas y asignaciones solitarias
Representación	Dirección en la historia	Procesos
Orientado a	Fines	Medios
Es	Filósofo	Tecnólogo
Tiene	Impacto transformador	Impacto transaccional
Rol	No necesariamente formal. Discrecional	Prescriptivo y formal
Tareas principales	Define y comunica metas, además de motivar.	Capacita
Marco de tiempo para su pensamiento	Futuro	Presente
Contexto de pensamiento	Global	Local
Dirección	Renovar	Mantener

De acuerdo con Bass y Riggio (2006), el grado en el que los líderes son realmente transformacionales se mide en el efecto que causan en sus seguidores. Aquéllos que siguen al líder transformacional confían en él, lo admiran, son leales y lo respetan al grado de ejecutar conductas fuera de lo normal. Por ello, se considera que el liderazgo transformacional es relacional (Barbutto, 2005). La consideración individual se refiere a que los líderes actúan como mentores de sus seguidores. Por su parte, la motivación inspiracional describe la pasión del líder por comunicar el futuro de una organización ideal que puede ser compartida con sus seguidores. Finalmente, la estimulación intelectual surge de la motivación que el líder ejerce sobre sus seguidores para que sean capaces de analizar los viejos problemas, de maneras nuevas (Bass y Avolio, 1990).

Para Burns (1978), el líder transformacional constituye uno de los extremos del espectro de su modelo de liderazgo, mientras el transaccional se encuentra en el otro extremo. Las características de ambos no podrán apreciarse jamás en la misma persona. Por el contrario, desde la perspectiva de Bass y Riggio (2006), los dos tipos de liderazgo son complementarios y ambos tipos pueden ser exhibidos por el mismo líder. Esto ocurre porque los líderes efectivos necesitan habilidades transaccionales y transformacionales para mantener a la organización trabajando mientras se transforma (Sheard y Kakabadse, 2004).

1.3. Tipos de líderes transformacionales

En virtud de que el liderazgo transformacional puede presentarse en contextos distintos, en los que debe responder a distintas situaciones, Pawar (2003) sostiene que debe haber diferentes tipos de líderes transformacionales. Sin embargo, no hay investigación sistematizada para determinar esta tipología, sino que algunos autores han esbozado algunos aspectos en este sentido.

En su propuesta original, Burns (1978), habla de tres distintos tipos de líderes transformacionales en el contexto social, aunque no los reconoce como categorías. Todos ellos tienen las características transformacionales, pero destacan en algún medio específico. Estos son:

1. Liderazgo intelectual: es aquél que trabaja con ideas normativas y analíticas. No está desvinculado de su contexto social, sino que intenta cambiarlo. Tiene una conciencia de propósito.
2. Liderazgo reformador: cuenta con habilidades políticas excepcionales. Debe ser estrategia y proclive a las alianzas. Es un liderazgo moral, con gran poder de negociación.
3. Liderazgo revolucionario: es aquel que encabeza una transformación de todo un sistema social. Es un líder totalmente dedicado a la causa, que puede llegar hasta ser mártir. Este tipo de líder es el que genera una conciencia social y política entre los líderes y los seguidores.

Por su parte, Westley y Mintzberg (1989), describieron cinco diferentes tipos de líderes visionarios como actores de un fenómeno dinámico e interactivo, opuesto al proceso unidireccional que comúnmente se atribuye al liderazgo en general. Sin embargo, se enfocaron sólo a este aspecto de los líderes transformacionales y dejaron de lado el resto de sus características.

1. Creador: se caracteriza por la originalidad de sus ideas y por su realización súbita y completa con alta calidad. Es inspirador y se concentra totalmente en su visión y la promueve con sus seguidores.
2. Proselitista: se compromete por completo con la promoción de las ideas en las que cree. Tiene la habilidad de prever el potencial de lo que promueve. Tiene una gran habilidad de interacción.
3. Idealista: sueña intensamente con la perfección y minimiza las contradicciones de la realidad. Si bien puede llegar a concretar sus ideales, puede caer fácilmente en la pérdida del liderazgo por su falta de pragmatismo. Es introspectivo.
4. Bricoleur: es un líder sagaz, con gran habilidad para interpretar las situaciones. Es un buen constructor de organizaciones y equipos.
5. Divino: su fortaleza está en la introspección, que frecuentemente produce ideas nuevas e inspiradoras. Tiene una buena habilidad para construir organizaciones.

En un análisis de la influencia del contexto en el liderazgo transformacional, Pawar y Eastman (1997) proponen dos formas extremas de líderes, que se relacionan con las características del contexto organizacional en el que se desenvuelven. Para ello, establecen un espectro acerca de los factores contextuales en relación con la receptividad organizacional. El polo positivo se caracteriza por una orientación hacia la adaptación, unidades organizacionales sin límites precisos, adhocracia o estructura simple y un modo de gobierno estilo clan. El polo negativo se caracteriza por la orientación hacia la eficiencia, un núcleo técnico dominante, burocracia profesional, una estructura divisional y una forma de gobierno burocrática.

Desde la perspectiva de Pawar y Eastman (1997), el polo positivo es más receptivo al liderazgo transformacional, pero no es sustituto de él. El polo negativo es menos receptivo a este tipo de liderazgo, por lo que el líder deberá neutralizar el contexto para desarrollar el compromiso organizacional con su visión. De este planteamiento se deriva que el líder transformacional puede asumir dos tipos de roles: a) Aprovechar el contexto, en el caso del polo positivo o, b) Confrontar el contexto, para el polo negativo.

Por su parte, Bass (1999) afirma que el líder transformacional requiere del desarrollo de madurez moral. Desde su perspectiva, los estándares morales de los padres del líder, así como sus experiencias escolares y extracurriculares, son factores que inciden en la formación líder transformacional. Según el autor, los padres tienen una gran influencia en el desarrollo del liderazgo de sus hijos; suelen haberles provisto de grandes retos, pero también de un buen apoyo para alcanzarlos. En este contexto, Bass establece la diferencia entre un *verdadero líder transformacional* y un *líder pseudotransformacional*. En el caso del último, se trata de un individuo moralmente inmaduro y carismático ególatra; puede tratarse de alguien que aparentemente es responsable, pero que en un análisis más profundo resulta ser un "falso Mesías" (pp.15).

2. EL LÍDER TRANSFORMACIONAL COMO PROMOTOR Y GESTOR DEL CAMBIO ORGANIZACIONAL

2.1. El líder transformacional y la gestión del cambio

Los modelos de liderazgo orientados hacia el cambio han adquirido una gran relevancia en los tiempos recientes, debido a las grandes transformaciones que hoy se ven en los ámbitos político y organizacional (Eisenbach, Watson y Pillai, 1999). La importancia de estos liderazgos que sustentan el cambio, radica en que se requiere de la creación de un nuevo sistema organizacional y su institucionalización a través de nuevas formas de administración (Kotter, 1996).

A pesar de que la gestión del cambio depende en buena medida del liderazgo, hasta la fecha hay poca investigación que implique la integración de estos dos grandes temas (Eisenbach, et al., 1999). En este sentido, Pawar e Eastman (1997), han considerado una mutua influencia entre el cambio como una variable contextual que influye al liderazgo transformacional y éste como elemento que influye sobre el primero. Esta fue una de las conclusiones de un análisis en el que pretendían especificar la naturaleza de las influencias contextuales y sus implicaciones sobre el liderazgo transformacional. Para ello, hicieron una amplia revisión de la literatura con el propósito de identificar los aspectos contextuales presentes en ella y examinaron más profundamente los que reconocieron como más importantes: a) énfasis organizacional en la eficiencia y la adaptación, b) dominancia del núcleo técnico y unidades organizacionales limítrofes para la operación, c) estructura organizacional y d) forma de gobierno. Finalmente establecieron una correlación entre estos factores y dos tipos de líder transformacional, para determinar la influencia de éstos en el proceso de los líderes.

Brown y Eisenhardt (1997), afirman que se requiere de líderes exitosos que sean:

1. Proveedores de responsabilidades y prioridades claras, en un marco de comunicación constante y libertad para la improvisación. Estos líderes crean una estructura con muy pocas reglas que promueve la creatividad de sus seguidores.
2. Exploradores del futuro mediante la experimentación con una gran variedad de pruebas de bajo costo. Esto permite el aprendizaje organizacional, que resulta fundamental para enfrentar un futuro incierto.
3. Vinculadores del presente con el futuro, a través de los proyectos presentes y procedimientos transicionales que poco a poco se van haciendo familiares en la organización y que permiten el cambio cuando se ha creado un ritmo en ella.

El líder transformacional provee de cambio y movimiento a la organización; por ello debe tener una clara visión de las metas a alcanzar para guiar a la institución en nuevas direcciones. Este tipo de líder enfatiza las nuevas posibilidades y promueve una visión de futuro porque es guiado por un fuerte sentido de propósito (Burns, 1978). De acuerdo con Tucker y Russell (2004), el cambio en las organizaciones que están a cargo de los líderes transformacionales, ocurre por la elevación en la altura de miras de la organización por encima de la rutina de los sistemas mecánicos orientados al poder. Los autores sostienen que esto sucede porque el líder transformacional cuestiona todo y promueve un estilo de pensamiento no tradicional.

La mayoría de los estudios relacionados con el liderazgo para el cambio comparten la perspectiva de que los líderes transformacionales efectivos pueden cambiar los valores básicos, creencias y actitudes de sus seguidores, mediante la articulación de una visión, el logro de su aceptación en los diferentes grupos de la organización y la provisión del apoyo individual que les motiva a alcanzarla (Podsakoff, Mac Kenzie y Bommer, 1996).

Para Eisenbach et al. (1999), algunas de las cualidades del líder transformacional lo hacen especialmente apto para liderar ciertos tipos de cambio. En este sentido, Bass y Riggio (2006) sostienen la idea de que el liderazgo transformacional es mejor para las situaciones no rutinarias. Leithwood y Steinbach (1993) afirman que el pensamiento experto es particularmente crucial para los líderes, porque les provee de la flexibilidad cognitiva que requieren para sus contextos tan cambiantes. Este tipo de pensamiento crea una propensión a la actuación transformacional; sin embargo, desde su perspectiva, la teoría del liderazgo transformacional como fue propuesta por Bass, no le otorga suficiente importancia a la mente del líder.

Con el propósito de jalar o atraer a los seguidores hacia las diferentes posibilidades de cambio, el líder debe desarrollar una visión que considere las necesidades y valores de los distintos actores (Ford y Ford, 1994). Una vez que lo logre, puede empezar a gestionar el cambio, a través de la estimulación intelectual de los seguidores, que podrán empezar a pensar en nuevas formas de hacer las cosas. El líder debe enmarcar el proceso de cambio en la necesidad de crecimiento personal de los seguidores, que sólo así podrán verlo atractivo. El proceso también puede ser facilitado si muestra consideración individual y provee apoyo y guía al personal involucrado. De esta forma, el líder transformacional será un gran facilitador del proceso si promueve una cultura que privilegie la toma de decisiones grupales (Eisenbach, et. al., 1999).

2.2. La cultura organizacional en el proceso del liderazgo transformacional

En virtud de que la cultura de la organización puede limitar los esfuerzos renovadores de un líder, el cambio en ella es una parte fundamental del proceso del liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 1990). Para Schein (1984), la cultura organizacional es el patrón de supuestos básicos que un grupo determinado ha inventado, descubierto o desarrollado como aprendizaje, que le permite lidiar con sus problemas de adaptación externa y de integración interna; para considerarse como cultura, debe haber funcionado adecuadamente y poder ser enseñada a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con los problemas que se presenten.

Desde la perspectiva de Mendoza Torres y Ortiz Riaga (2006), la cultura organizacional es un conjunto de prácticas sociales materiales e inmateriales, que dan cuenta de las características que distinguen a una comunidad, porque establecen una atmósfera afectiva común, sea ésta positiva o negativa, y un marco

cognitivo compartido. Se trata de un modo de vida y configura la forma en que se relacionan los individuos de una organización.

La cultura organizacional debe ser analizada en diferentes niveles de profundidad (Schein, 1984):

- a) *Artefactos visibles*, que corresponde a la arquitectura de la organización, su tecnología, la disposición de oficinas, la forma de vestir de las personas, las formas de hablar y comportarse y los documentos públicos. Estos datos son fáciles de obtener, pero difíciles de interpretar.
- b) *Valores* que gobiernan el comportamiento, que es el siguiente nivel de profundidad. Son difíciles de observar directamente, por lo que deben inferirse a través de entrevistas o del análisis de contenido de documentos.
- c) *Supuestos subyacentes*, que son inconscientes y sobre los cuales verdaderamente se construye la cultura organizacional. Son verdaderamente poderosos porque no son debatibles, dada su condición inconsciente.

Cameron y Quinn (2006), a través de su modelo teórico llamado *marco de valores competitivos*, han propuesto cuatro tipos de cultura organizacional: jerárquico, de mercado, clan y adhocracia (ver figura 1).

La cultura jerárquica se sustenta en los conceptos de Max Weber sobre las burocracias. Se presenta en organizaciones estables, que buscan la eficiencia y la alta consistencia en productos o servicios. Los trabajadores y las tareas se mantienen bajo control; hay líneas claras de autoridad y para toma de decisiones; se trabaja con base en reglas estandarizadas y procedimientos que buscan precisión.

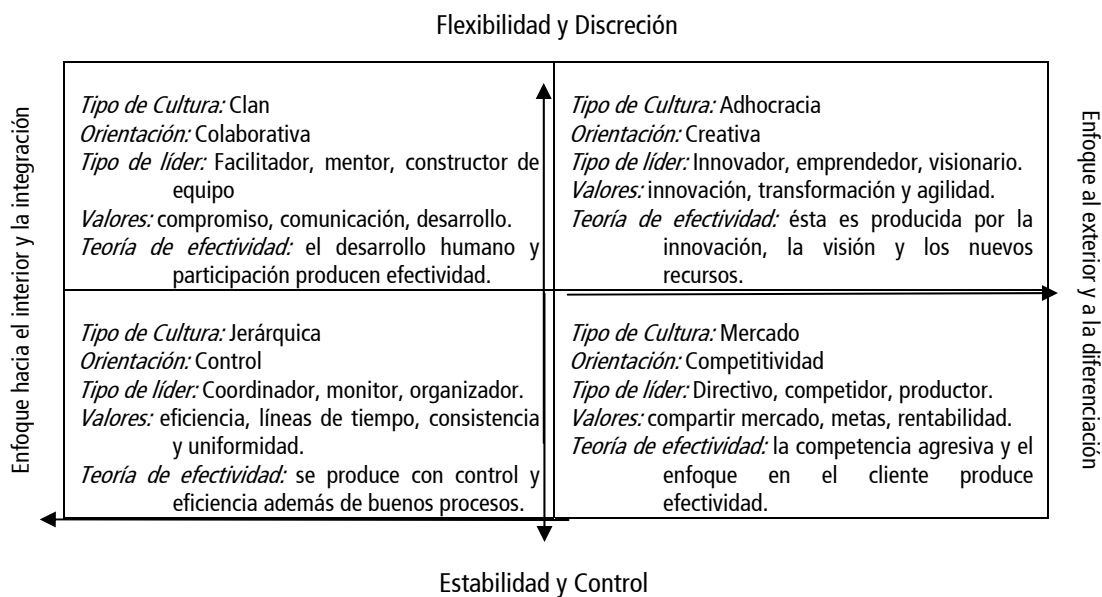
La cultura de mercado no tiene que ver con el marketing o los consumidores, sino que se presenta en una organización que funciona como un mercado en sí mismo. Se orienta hacia el ambiente externo, a base de transacciones con proveedores, sectores productivos, sindicatos y autoridades. Los valores que la dominan son la competitividad y la productividad. Se procura un buen posicionamiento exterior y al interior se negocia con mecanismos básicamente monetarios.

La cultura tipo clan se asemeja a una familia en la que se tienen metas y valores compartidos, cohesión y participación. Se caracteriza por el trabajo en equipo, los programas de involucramiento del personal y el interés de la organización por el bienestar de sus empleados. Algunos de los supuestos básicos de esta cultura son la promoción de un ambiente humano y del empoderamiento de los empleados, además del trabajo en equipo, la lealtad y el compromiso.

Finalmente, las adhocracias han surgido ante los cambios sociales de la era de la información y la del conocimiento. Se trata de organizaciones que responden a las condiciones turbulentas del siglo XXI, con estructuras temporales, especializadas y dinámicas, con alto potencial de innovación; sus retos son la adaptabilidad, la flexibilidad y la creatividad en ambientes inciertos, ambiguos y con sobrecarga de información (Cameron y Quinn, 2006).

En la Figura 1 se representan los cuatro tipos de culturas propuestas por Cameron y Quinn (2006) y su relación con cuatro aspectos que pueden exhibir en mayor o menor grado: flexibilidad y discreción, enfoque al exterior y a la diferenciación, el enfoque hacia el interior y la integración y la estabilidad y el control.

FIGURA 1. MARCO DE VALORES COMPETITIVOS. TOMADO DE CAMERON Y QUINN (2006)



En relación con la cultura organizacional Bass y Avolio (1993) desarrollaron una tipología basada en su teoría de liderazgo. De esta forma, la cultura organizacional debe tener dos ejes: transformacional y transaccional. Ambos deben mantenerse en equilibrio. De la interacción de ambos, resultan nueve tipos más de tendencia, que se presentan en la figura 2.

FIGURA 2. FRECUENCIA DE TIPOS DE CULTURAS DE ACUERDO CON EL PUNTAJE EN EL CUESTIONARIO DE DESCRIPCIÓN ORGANIZACIONAL. TOMADO DE BASS Y AVOLIO (1993)

		<u>Transaccional</u>		
		-14 a -6	-5 a +5	+6 a +14
<u>Transformacional</u>	+6 a +14	Predominan las características de liderazgo transformacional	Moderadamente transformacionales	Alto contraste
	-5 a +5	Guiadas de manera flexible	Límitrofe	Moderadamente contractual
	-14 a -6	Bote de Basura	Pedestre	Predominantemente contractual

En su clasificación de cultura organizacional, Bass y Avolio (1993) llevan su teoría de liderazgo a la organización, de tal modo que una cultura predominante o moderadamente transformacional, tiende a resultar alta en el puntaje de su Cuestionario de Descripción Organizacional, mientras que las organizaciones con puntuaciones bajas, tienden a ser *laissez faire*.

Desde la perspectiva de Bass y Avolio (1993), es importante considerar que una cultura transformacional en las organizaciones se caracteriza por un sentido de propósito y ligas afectivas de familiaridad. De acuerdo con ellos, si esto ocurre, hay un gran compromiso institucional porque los líderes y seguidores van más allá de sus intereses personales y se enfocan al bienestar de la organización. Así, no se requiere de acuerdos formales y controles, porque la gente actúa por compromiso y en confianza. Como consecuencia, la estructura organizacional es descentralizada, flexible, adaptable, dinámica, informal; la creatividad es la regla para todos (Bass y Avolio).

De acuerdo con lo anterior, los líderes transformacionales influyen tres áreas de la cultura organizacional: 1) La mentalidad de la gente de la organización, 2) La cultura entre la gente de la misma y 3) La cultura más allá de la gente de la institución (Tucker y Russell, 2004).

En el mismo contexto de la cultura organizacional, el liderazgo del sector público ha sido muy poco estudiado (Van Mart, 2003). De acuerdo con el autor, este tipo de liderazgo, al que él llama *administrativo o burocrático*, ha recibido poca atención de los investigadores, en virtud de que se le atribuye un carácter altamente instrumental, a que se considera que el verdadero liderazgo en este ambiente se encuentra fuera del control formal y a que son más atractivos otros tipos de líderes. No se ha documentado la correlación entre la cultura de las organizaciones del sector público y el liderazgo transformacional. Hasta la fecha, la escasa investigación sobre este tema, se ha dado en torno a los aspectos normativos sobre lo que los líderes deben hacer en la burocracia, pero se ha dejado de lado la dinámica del proceso de liderazgo. Sin embargo, Van Mart reflexiona sobre lo dicho por Schein (1985, citado en Van Mart): "la única cosa verdaderamente importante que los líderes deben hacer es crear y administrar la cultura" (pp.221).

En el estudio del liderazgo transformacional se ha considerado que existen moderadores situacionales, como son las relaciones entre líderes y seguidores, la estructura de las actividades, la posición de poder del líder y las características de los seguidores y el empoderamiento psicológico (Wofford, Whittington y Goodwin, 2001; Avolio, Zhu, Koh y Bhatia, 2004).

2.3. El liderazgo transformacional ante el cambio educativo

La mayor parte de las investigaciones sobre liderazgo se han realizado en los ámbitos políticos, sociales y organizacionales. En ellas, casi siempre se ha privilegiado la vinculación entre la eficiencia y eficacia del líder ante la productividad de la institución o bien, se han analizado los casos de éxito en el cambio producido en las organizaciones (Maureira, 2004). Además, prevalece la tendencia a considerar que el liderazgo se localiza en ciertos niveles de la jerarquía organizacional y que su propósito es alcanzar las metas planteadas (Salazar, 2006).

Las organizaciones educativas, a diferencia de las empresariales, tienen un modo peculiar de estructurarse y una compleja caracterización del producto educativo, porque el énfasis del trabajo se fundamenta esencialmente en la interacción de distintos agentes educativos (Maureira, 2004). Lo anterior ha ocasionado que abunden diversos enfoques de liderazgo en educación: visionario, simbólico, educativo y efectivo, entre otros. En este contexto surgió el concepto de liderazgo instruccional, como

aquél que se enfoca en el proceso de enseñanza aprendizaje, con especial énfasis en las conductas de los profesores mientras trabajan con los alumnos (Bush y Glover, 2003). La mayor influencia de estos líderes ocurre en el aprendizaje de los estudiantes, a través de su trabajo personal con los maestros. Así, este tipo de liderazgo privilegia la dirección y el impacto de su influencia sobre el proceso de aprendizaje en el salón de clases.

Desde la perspectiva de Leithwood y Poplin (1992), el liderazgo instruccional constituye un modelo que sirvió a las escuelas entre 1980 y 1990, pero que a la luz de las iniciativas de reestructuración de las instituciones educativas actuales, no parece ser el adecuado para la administración que se requiere ahora. De acuerdo con Fullan (2002), el aseguramiento del aprendizaje profundo de los alumnos requiere de la movilización de los profesores, para lo cual se deben mejorar sus condiciones de trabajo. Así, se requieren líderes que puedan crear la transformación de la cultura de las escuelas y de la profesión docente en sí misma. Estos elementos van más allá del rango de acción del líder instruccional (Fullan).

En opinión de Leithwood y Poplin (1992), el liderazgo transformacional tiene un mayor rango de acción que el instruccional y por ello lo desplaza como alternativa. El autor (citado en Bush y Glover, 2003), sostiene que:

Esta forma de liderazgo (transformacional) asume que el foco central del líder debe ser el compromiso y las capacidades de los miembros de la organización. Los altos niveles de compromiso hacia las metas de la organización y las mayores capacidades para alcanzarlas, resultan en un esfuerzo adicional y una mayor productividad (p.12).

En este sentido, Leithwood (1994) considera que el liderazgo sólo se manifiesta en el contexto del cambio y que la naturaleza de éste determina los tipos de líderes que pueden resultar efectivos. Además, explica que la reestructuración escolar dominará la agenda de los líderes educativos en el futuro cercano y el cambio educativo requerido va más allá del movimiento de escuelas efectivas que se gestó en los años 70s (Maureira, 2004).

En concordancia con lo anterior, Leithwood (1994) sostiene que la naturaleza del cambio educativo que se vive en la actualidad requiere de un liderazgo distinto al instruccional, a partir de cuatro premisas:

1. Las formas y los fines de la reestructuración escolar son desconocidos. El enfoque del liderazgo instruccional está en el salón de clases e implica la supervisión de profesores, a través de estrategias de control; las formas y los fines de la reforma están bien delimitados. En contraste, la creación de escuelas que respondan a las demandas sociales del siglo XXI, carece de una ruta estructurada y requiere de un pensamiento de alto nivel para lograrlo. En este caso, se requiere más del compromiso de los miembros de la organización, que del control que ejerza el líder.
2. La reestructuración escolar requiere de cambios de primero y segundo orden. El liderazgo instruccional se ha centrado en los cambios de primer orden, que son los que ocurren en el salón de clases. De acuerdo con Leithwood (1994), esa es la razón del fracaso de la mayoría de los procesos de cambio en las escuelas. Los cambios de segundo orden viabilizan la implementación de los de primer orden, tales como el desarrollo de una visión compartida, la creación de una cultura de trabajo productiva y la distribución del liderazgo. El liderazgo transformacional es especialmente adecuado para estas acciones.
3. La reestructuración escolar se ubica ahora en escuelas secundarias y de nivel medio superior y superior. El tamaño de las escuelas, el número de profesores y la diversidad de materias

dificultan la influencia directa del director en el salón de clases, como se promueve en el liderazgo instruccional. Por lo anterior, dado que el liderazgo transformacional enfatiza el empoderamiento de las personas, facilita la acción en estos contextos.

4. La profesionalización de los maestros es un elemento central de la reestructuración de las escuelas. El liderazgo instruccional requiere de un rol activo en el salón de clases, basado en un alto grado de competencia didáctica; en virtud de que esto es lo que se pretende desarrollar en los maestros, se requiere otro tipo de liderazgo fuera de las aulas.

A través de la investigación de escuelas en cambio, se ha hecho evidente que los líderes educativos exitosos tienen una serie de características comunes: una orientación inclusiva y facilitadora; un enfoque institucional hacia el aprendizaje de los alumnos; una administración eficiente y habilidad para el manejo de presión y soporte a sus seguidores (Fullan, 2001).

En estos tiempos, los líderes deben buscar que se incrementen las habilidades y conocimientos de la gente de sus organizaciones, de tal manera que se genere una cultura común con altas expectativas sobre el uso de los aprendizajes, además de unir todas las piezas de la institución en una relación productiva y de mantener el compromiso individual hacia la contribución en la colectividad (Elmore, 2000). De acuerdo con lo anterior, Fullan (2002) afirma que el líder que pretende consolidar un cambio sostenible en una sociedad de conocimiento, debe enfocarse en el desarrollo de una visión de futuro y ser un pensador conceptual sofisticado que pueda transformar a la organización, a través de la gente de la misma y los equipos de trabajo que la constituyen. De acuerdo con Fullan (2001), este tipo de líderes tienen cinco elementos característicos: propósito moral (responsabilidad social), entendimiento del proceso de cambio, habilidad para mejorar las relaciones, la capacidad de creación del conocimiento y compartirlo y la capacidad de crear coherencia.

A través de un meta análisis de siete estudios cuantitativos que utilizaban la encuesta, Leithwood (1994) buscó identificar los efectos del liderazgo transformacional en las instituciones educativas. En sus resultados, se hizo evidente que las prácticas transformacionales tienen efectos directos e indirectos en el progreso de las iniciativas de cambio educativo y en la percepción que los profesores tienen sobre los logros de los alumnos. Además, al hacer un análisis cualitativo de la información obtenida mediante entrevistas en los mismos estudios cuantitativos mencionados anteriormente, Leithwood concluyó que la influencia ejercida por el liderazgo transformacional en las organizaciones es debida principalmente a la construcción de una visión y a la conformación de un compromiso con las metas del grupo. Por otra parte, sus resultados parecen apoyar la postura de Burns (1978), respecto a que el liderazgo transformacional y el transaccional son polos opuestos de un espectro.

A través de su investigación en escuelas con distintas reestructuraciones, Leithwood (1994) identificó cuatro categorías de prácticas de liderazgo transformacional: a) propósitos (visión compartida, consenso y expectativas), b) personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), c) estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de profesores) y d) cultura (propia y colaborativa). Con base en sus hallazgos, el autor consideró que el liderazgo transformacional es prometedor en el contexto de la reforma escolar (Salazar, 2006).

Más adelante, Leithwood (1996, citado en Geijsel, et al., 1999) propuso tres dimensiones que parecían ser las más relevantes en el liderazgo transformacional en las escuelas: a) carisma/inspiración/visión, b) consideración individual y c) estimulación intelectual. Cada una de ellas contiene diversas conductas

asociadas. Éstas resultaban ser similares a las propuestas por Bass y Avolio (Avolio, et al., 1991), pero Leithwood combinó la influencia idealizada y la motivación inspiracional en una sola (Geijsel, et al.).

Además de lo anterior, Leithwood (1994), modificó la teoría del liderazgo transformacional propuesta por Bass (Bass y Riggio, 2006) para adaptarla a los contextos escolares. Así, propuso ocho dimensiones que definen las conductas del líder transformacional:

1. Identifica y articula una visión.
2. Promueve la aceptación de las metas del grupo.
3. Genera altas expectativas de desempeño.
4. Provee de modelos apropiados.
5. Provee de estimulación intelectual.
6. Otorga apoyo individual.
7. Provee de recompensa contingencial.
8. Practica la administración por excepción (Leithwood, 1994; Salazar, 2006).

3. REFLEXIONES SOBRE EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL ANTE EL CAMBIO EDUCATIVO

La revisión de la literatura que se presenta en este artículo permite evidenciar que el liderazgo transformacional como modelo teórico y operativo explica muchas de las prácticas de liderazgo que se llevan a cabo en los sectores sociales y en las organizaciones que se encuentran en cambio. Así mismo, hay evidencias de que sus operaciones se relacionan con los procesos de cambio y con la cultura organizacional. Sin embargo, todavía es escasa la investigación que analiza los vínculos complejos entre los tres constructos. A continuación se presenta una reflexión sobre lo que hasta hoy se sabe sobre esas relaciones y de ella se derivan algunas preguntas que eventualmente pudieran detonar nuevos proyectos de investigación.

Desde la perspectiva de Leithwood (1994), el verdadero liderazgo sólo puede manifestarse en el contexto del cambio; asimismo, el cambio determinará la naturaleza del líder que emergerá de él. Desde que se describió, el liderazgo transformacional se ha vinculado con el cambio en diferentes contextos. Así, de acuerdo con Burns (2003), estos líderes producen una metamorfosis completa de su ámbito de acción porque está determinado en su esencia. La inconformidad con el estatus que los mueve a transformar su entorno.

Para lograr lo anterior, el líder posee ciertas características que facilitan la articulación del cambio, con una profunda vocación moral. Los rasgos que propusieron Bass (Bass y Avolio, 1990) y Burns (1978), han sido ampliamente explorados empíricamente, de tal suerte que se ha podido discutir su naturaleza, pertinencia y aplicabilidad. En la misma línea, Leithwood (1994) ha propuesto modificaciones a la teoría de amplio espectro de Bass, para que se adapte a las características de las instituciones educativas. Sin embargo, no se ha analizado la posibilidad de que algunos líderes exhiban sólo algunas de las operaciones del liderazgo transformacional: a) carisma, b) motivación inspiracional, c) estimulación intelectual y d) consideración individual. Tampoco se ha explorado si el desarrollo de alguna de las operaciones se ve favorecido por determinados contextos educativos o si la presencia de alguna de ellas

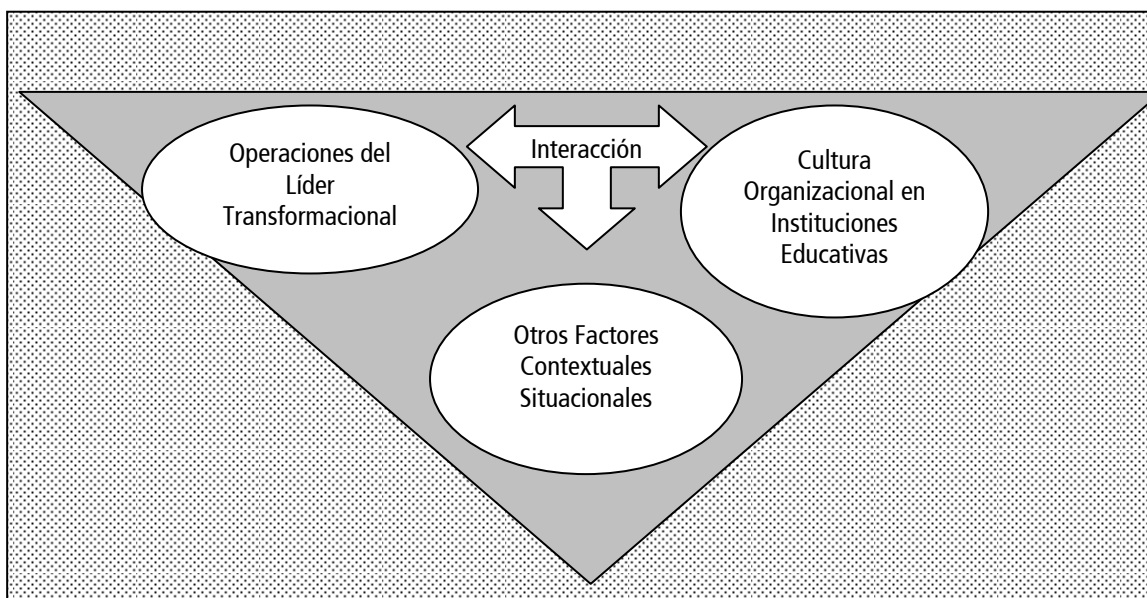
es más favorecedora del cambio educativo que otra. De aquí surgen las siguientes dudas: ¿Puede un líder ser transformacional si exhibe sólo algunas de las operaciones descritas para este tipo de liderazgo?

Por otro lado, hay autores que han propuesto que el contexto organizacional es un factor que influye en el desarrollo del liderazgo transformacional y en sus procesos; además han demostrado que este tipo de líder influye determinantemente sobre las organizaciones, con lo que se establece una relación bidireccional entre el líder transformacional y los factores contextuales organizacionales (Pawar y Eastman, 1997). A pesar de que hay planteamientos teóricos que proponen diversos elementos contextuales como factores que incrementan la receptividad hacia las prácticas del liderazgo transformacional (Pawar y Eastman), no hay evidencias empíricas que sustenten este asunto en las instituciones educativas. En este ámbito, cabe preguntarse: ¿De qué manera incide el contexto en la receptividad de las organizaciones educativas hacia las prácticas del líder transformacional ante el cambio educativo? ¿Cuáles son los elementos contextuales más influyentes sobre el líder transformacional en las instituciones educativas?

Adicionalmente, se ha considerado que el líder transformacional resulta ser un promotor del cambio en la cultura organizacional a través de su influencia sobre la transformación de la mentalidad de las personas y la modificación de las relaciones internas y externas (Bass y Avolio, 1990; Tucker y Russell, 2004). Asimismo, se ha propuesto que la cultura organizacional puede influir sobre las prácticas de liderazgo de las instituciones, como un factor situacional (Mendoza Torres y Ortiz Riaga, 2006), además de otros elementos como moderadores de las acciones del liderazgo, tales como el empoderamiento de los seguidores (Avolio, et al., 2004), sus motivaciones, la estructura de las tareas y las relaciones de poder (Wofford, et al., 2001). En este sentido, un asunto poco explorado es la manera en que el liderazgo transformacional incide en la cultura de las instituciones educativas del sector público, de tal manera que les permitan adoptar un cambio organizacional (Van Mart, 2003). En este ámbito, hay algunas evidencias que sugieren nexos entre la efectividad del líder transformacional, la posición estratégica y la cultura organizacional de instituciones públicas, pero no se ha constatado en el marco de las organizaciones educativas. Por lo anterior, se pueden hacer los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera influye la cultura de las instituciones educativas del sector público en la efectividad del líder transformacional ante el cambio educativo? ¿Cuál es la influencia del líder transformacional sobre la cultura de las instituciones educativas del sector público que se encuentran en cambio?

A partir de lo anteriormente expuesto, se establecen una serie de relaciones potenciales entre las operaciones y prácticas del liderazgo transformacional y los elementos organizacionales que eventualmente pueden incidir en la promoción del cambio educativo. Con esto, se denota la complejidad que existe en el fenómeno del liderazgo transformacional ante el cambio educativo, sobre todo si se considera la cultura de las instituciones y otros elementos contextuales de la organización como moderadores situacionales. Lo anterior se representa en la figura 3.

FIGURA 3. INTERACCIÓN ENTRE LAS OPERACIONES DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL, LA CULTURA Y LOS FACTORES CONTEXTUALES ANTE EL CAMBIO EDUCATIVO



Con el propósito de indagar sobre esta complejidad, sin hacer una excesiva simplificación de ella, es pertinente proponer líneas de investigación que exploren los vínculos complejos entre el liderazgo transformacional, la cultura organizacional y el cambio educativo, por ejemplo: ¿Cuáles son los patrones de interacción entre las operaciones del líder transformacional y la cultura organizacional de una institución que influyen en el cambio educativo? ¿Cómo influye la cultura organizacional en la formación del líder transformacional ante el cambio educativo?

A través de la investigación de estas líneas, se puede evaluar al fenómeno del liderazgo en un marco contextual auténtico, ante un cambio educativo que considere una reforma mayor dentro de una institución determinada y se podrá contribuir a incrementar el cuerpo de conocimiento sobre el liderazgo transformacional ante el cambio educativo, al considerarlo como un proceso dinámico e interactivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonakis, J. y House, R (2002). The full-range leadership theory: the way forward. En Avolio, B. y Yammarino, F. (Eds.), *Transformational and Charismatic Leadership* (p. 3-33). Oxford: Elsevier Science.
- Avolio, B., Bass, B. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. [Versión electrónica]. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, p. 442-462.
- Avolio, B., Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Nebraska: Mind Garden.

Avolio, B., Waldman, D. y Yammarino, F. (1991). Leading in the 1990: the four I's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15, p. 9-16.

Avolio, B., Zhu, W., Koh, W. y Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25, p. 951-968.

Barbuto, J. (2005). Motivation and transactional, charismatic and transformational leadership: a test of antecedents. [Versión electrónica]. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11, p. 26-40.

Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. [Versión electrónica]. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, p. 9-32

Bass, B.M. y Avolio, B. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. [Versión electrónica]. *Journal of European Industrial Training*, 14, p. 21-27.

Bass, B.M. y Avolio, B. (1993). Transformational leadership and organizational culture. [Versión electrónica]. *Public Administration Quarterly*, 17, p. 112-121.

Bass, B.M. y Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Boyett, J y Boyett, J. (1999). *Hablan los Gurús*. México: Norma.



ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS Y OPINIONES DE PROFESORES SOBRE LA REFORMA INTEGRAL EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

*Veira Edith Salinas-Pérez, Mónica Andrade-Vega,
Raquel Sánchez-García y Francisco Justiniano Velasco-Arellanes*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art6.pdf>

Fecha de recepción:	2 de octubre de 2012
Fecha de dictaminación:	31 de octubre de 2012
Fecha de segundo envío:	27 de noviembre de 2012
Fecha de aceptación:	29 de noviembre de 2012



1. INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral Educativa de la Educación Básica (RIEB) es un cambio pedagógico y administrativo que se incorporó en el 2004 a la política educativa mexicana, su objetivo es articular los diferentes niveles curriculares de la educación básica. La RIEB está basada en la visión y filosofía educativa que trazaron en una reunión los ministros de educación de Francia, España, Reino Unido, Italia y Alemania. Los ministros, bajo una perspectiva económica globalizada, plantearon la necesidad de homologar la formación de los estudiantes y las oportunidades laborales de los profesionistas europeos atendiendo a un modelo educativo basado en competencias que la demanda laboral requiere.

Para divulgar la filosofía e implementación de la RIEB, la Secretaría de Educación Pública estableció cursos de transferencia a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA), dichos cursos a su vez están integrados al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) de la Dirección General de Formación Continua de Maestros. No obstante estos esfuerzos, para la actualización docente e implementación de la RIEB, no se han realizado investigaciones donde se evalúe si los profesores incorporan a su discurso los conceptos y prácticas relacionados con la RIEB, tampoco se ha preguntado a los profesores sobre qué opinan de la implementación de la reforma.

En Latinoamérica, y particularmente en México, la evaluación de las políticas y los programas educativos ha cobrado importancia recientemente. En el presente sexenio (2006 - 2012) del Presidente Felipe Calderón Hinojosa se ha iniciado la implementación de la RIEB. Con esta nueva reforma educativa, basada en el fomento de las competencias, se busca romper con el enfoque academicista tradicional: en el cual el profesor es el experto y el alumno un individuo pasivo y receptor del conocimiento. Para evaluar la pertinencia de esta nueva reforma educativa, durante el ciclo escolar 2008 – 2009, se inició con el pilotaje de la Reforma en primaria, pero todavía no ha habido resultados que indiquen un impacto positivo en el logro o desempeño académico de los alumnos.

Realizamos una revisión exhaustiva en bases de datos para documentar estudios donde se expusieran estudios donde se evaluaran creencias, opiniones y prácticas ante la implementación de una nueva reforma educativa. La búsqueda no arrojó información que indicara una fuerte tradición en la evaluación de las políticas educativas y sobre las opiniones de las personas que las llevarían a la práctica, únicamente encontramos un estudio realizado en instituciones de salud en Medellín por Peñaranda-Correa, Bastidas-Acevedo, Escobar-Paucar, Torres-Ospina y Arango-Córdoba (2006). Dichos investigadores, analizaron el discurso de los promotores de salud con el fin de evaluar si sus prácticas estaban relacionadas a las políticas establecidas en la Norma Técnica para la Detección Temprana de las Alteraciones del Crecimiento y Desarrollo en el Menor de 10 años.

Contrario a lo que indicara la Norma Técnica adoptada en las instituciones de salud de Medellín, la cual sugiere que: *el promotor de salud debe educar al paciente para que éste asuma un papel activo en su proceso de salud personal*, el estudio mostró que el discurso y las prácticas de los profesionales de la salud seguían siendo tradicionales porque el promotor se comportaba como experto frente al paciente; mientras que al educando (al paciente) seguía percibiéndosele, por parte del promotor, como pasivo en este proceso.

Datos adicionales en el estudio de Peñaranda-Correa, *et al.* (2006), indican que los promotores de salud percibían como necesarios los cambios que establecía la Norma Técnica; pero paradójicamente, éstos se mostraban pesimistas a creer que la reforma cambiaría sus prácticas profesionales. También consideraron

que los pacientes (educandos) no podían asumir un papel activo en el cuidado de su salud porque tenían hábitos “perjudiciales y difíciles de erradicar”.

El estudio de Peñaranda-Correa, *et al* (2006) como publicación *Sui géneris* en Latinoamérica, es un indicador de la carencia de interés en la evaluación educativa. Particularmente en México, es necesario desarrollar proyectos científicos de evaluación que caractericen e identifiquen como proceso, los factores y variables que mejor explican la calidad del sistema educativo del país.

1.1. Planteamiento del problema

El presente estudio se realizó con una muestra de profesores expertos y no expertos de la ciudad de Monterrey Nuevo León, México, con el fin de analizar mediante el discurso, el conocimiento y las opiniones que tenían sobre la RIEB. Analizar el discurso de los profesores se consideró importante porque éste arroja información sobre las creencias que se tienen en relación a sus conocimientos y prácticas en el aula, las cuales, no necesariamente pueden coincidir con las prácticas esperadas y las metas trazadas en un modelo educativo.

En una meta análisis (Vera y Montaña, 2003), sobre la investigación educativa que se realizó en los últimos 10 años en México se encontró que las propuestas de investigación son escasas, fragmentadas y sin la dirección de modelos teóricos que faciliten la identificación de factores o variables relevantes.

Es importante analizar la transición a una nueva reforma atendiendo el contexto profesional donde ésta se implementará. No se puede garantizar el éxito de una reforma educativa atendiendo exclusivamente a su origen filosófico, pedagógico, político, teórico, administrativo o económico, es necesario analizar los conocimientos y las opiniones de los profesionales que la implementarán.

1.2. Fundamentación teórica

A los individuos que están involucrados en el sistema educativo, los cuales son administradores, profesores y alumnos debe concebirseles como miembros de un contexto socioeconómico, ecológico y psicológico donde el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre (Bronfenbrenner, 1979). En México, tradicionalmente las instituciones que dirigen la educación han olvidado el papel de las variables extra escuela en el logro académico de los estudiantes y profesores. Para explicar el rendimiento de los estudiantes y profesores, generalmente se utilizan estrategias de investigación dirigidas a entender el quehacer institucional como son: políticas educativas (reformas), instituciones directivas (sindicatos) gasto en infraestructura y perfil o formación docente (Vera y Montaña, 2003).

Bajo esta lógica de investigación educativa, que también es necesaria, se asume que el rendimiento académico sólo está relacionado con las prácticas oficiales de la educación pública y que no lo está con un contexto social más amplio donde los profesores y alumnos participan de manera activa. Es decir, a los profesores y alumnos se les observa como si fueran individuos cautivos y ajenos a su formación social fuera del aula.

Particularmente, las creencias de los profesores que tienen sobre la educación y las políticas públicas imperantes han sido poco estudiadas. Analizar las creencias y opiniones es muy importante porque el contexto social donde las prácticas profesionales se concretan, el *habitus*, es donde las estructuras cognitivas y motivacionales de los actores principales entran en acción (Bourdieu, 2007), en este caso, donde las prácticas individuales y colectivas de los profesores pueden intervenir para fracasar o hacer exitoso un proyecto educativo como lo es la RIEB. En este estudio se analizan las prácticas educativas de los profesores, a través de su discurso, como prácticas sociales que conforman al sujeto revolucionario

productor de cambio y como parte del sujeto que reproduce y acepta las relaciones sociales dominantes (Buenfil, 1991), asimismo, el análisis de discurso se realiza bajo una concepción ecológica y social de las prácticas docentes, asumiendo que estas se relacionan con la concreción de actividades en el aula.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

En el estudio participaron 8 profesores de educación básica, 6 profesores no expertos y 2 profesores expertos en RIEB, todos contaban con plaza y registro profesional en la Secretaría de Educación Pública y trabajaban frente a grupo en diferentes escuelas públicas de la zona urbana de Monterrey.

2.2. Elección de la muestra

La muestra de profesores fue no probabilística, intencional y sujeta a la disponibilidad de profesores que cubrían los criterios de inclusión; debido a que la RIEB es de reciente implementación, fue difícil encontrar a profesores "expertos" que conocieran adecuadamente las bases filosóficas y técnicas de dicha reforma, véase la explicación en el apartado del procedimiento.

2.3. Escenario

A los profesores expertos y no expertos se les entrevistó en cámara Gesell, separados en grupos definidos como "expertos" y "no expertos", la cámara medía 8 x 4 m (largo x ancho). La cabina de observación y grabación estaba en la parte lateral izquierda en relación a la puerta de entrada de la cámara, la cual tenía medidas de 5 m de largo por 1.8 m de ancho. Así también, la cabina estaba vinculada con un pasillo de observación de 1.40 m de ancho que se extendía desde el fondo de la cámara hasta la parte lateral derecha. Durante la sesión la cámara estuvo iluminada con luz de oficina, habiendo una mesa central y sillas disponibles para que los profesores participaran en la sesión.

2.4. Instrumentos de medida

Se utilizó una entrevista semi-estructurada para analizar los conocimientos que tenían los docentes sobre la RIEB. La entrevista se diseñó durante los seminarios de investigación en el Instituto FOCIM (Instituto para el Fomento Científico de Monterrey), en los cuales, se discutieron artículos teóricos relacionados con las bases filosóficas y metodológicas de la RIEB. A continuación se presenta la misma.

1. ¿Usted (es) conoce (n) la reforma integral educativa que se está implementando?.
2. ¿Cuál es?.
3. ¿Cómo se enteró (n) usted (es) de esta reforma educativa?.
4. ¿Conoce usted otra reforma educativa en México aparte de la basada en competencias?.
5. ¿Conoce estudios con los cuales se hayan evaluado las reformas Educativas?.
6. ¿Considera que fue necesario cambiar la reforma anterior a la actual? ¿Por qué?.
7. ¿Qué se espera con esta nueva reforma?.
8. ¿Cuáles serían los aspectos positivos y negativos a resaltar de esta reforma?

9. ¿Qué entiende usted por competencia?
10. ¿De dónde proviene el término de competencia educativa?
11. ¿Cuáles son las competencias que el docente debe tener para desempeñar su labor educativa?
12. ¿Por qué se debe fomentar el trabajo bajo el enfoque basado en competencias?
13. ¿Cuáles son las condiciones idóneas para trabajar por competencias?
14. ¿Qué dificultades ha encontrado para implementar el nuevo enfoque basado en competencias?
15. ¿Qué distingue el concepto de competencias al de aprendizajes esperados?
16. ¿Cómo realiza usted su planeación?
17. ¿Cómo se organiza el trabajo en el aula? ¿Trabajan por proyectos o unidades didácticas?
18. ¿Cómo integra o articula los conocimientos de distintas materias para desarrollar competencias?
19. ¿Cómo se evalúa el aprendizaje por competencias?
20. ¿Cómo se utiliza la carpeta evaluativa o portafolios de evidencias?
21. ¿Se deben seguir aplicando los exámenes?, ¿En qué casos?
22. ¿Conoce alguna herramienta multimedia que apoye al docente para enseñar en el aula en base a competencias?
23. ¿Cómo utiliza dicha herramienta?
24. ¿Conoce usted algún software que ayude a los profesores en la administración de contenidos basados en competencias?
25. ¿Conoce cursos que capaciten al docente para trabajar con el modelo de competencias?

2.5. Análisis de datos

Se transcribieron las entrevistas de audio a texto en una computadora con procesador de texto en formato Word. Para analizar los datos se siguieron las guías de transcripción sugeridas por Muñoz (2005), una vez depurado el texto se establecieron categorías analíticas atendiendo a la estructura de la entrevista semi-estructurada, y a las competencias consideradas a desarrollar en los programas de educación básica, véase la Tabla 1, en donde se presenta un ejemplo relacionado con la categoría "competencias para el aprendizaje permanente".

TABLA 1. SE PRESENTA UN EJEMPLO DE CODIFICACIÓN PARA LA “COMPETENCIA PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE” CON SU DEFINICIÓN Y LOS CRITERIOS PARA IDENTIFICARLA EN EL DISCURSO DE LOS PROFESORES

Código	COMP-AP
Definición breve	Competencias para el aprendizaje permanente
Definición amplia	Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
¿Cuándo identificar en el discurso que el profesor hace referencia a la competencia de “aprendizaje permanente”?	Cuando el profesor refiere que la (s) competencia (s) para “el aprendizaje permanente” implican que el niño en la escuela se le enseña y aprende diferentes dominios o conocimientos que le servirán durante toda su vida.
¿Cuándo no atribuir que el profesor conoce las implicaciones de la competencia “aprendizaje permanente”?	Cuando el profesor sugiere y/o ejemplifica que la competencia de “aprendizaje permanente” se refiere a habilidades específicas que se utilizan en situaciones específicas, o que el niño aprende y aplica en una única vez el conocimiento.

Una vez que se identificaron las categorías de los conceptos importantes relacionados con la RIEB éstas fueron codificadas y vinculadas (citadas) con el texto (el discurso de los profesores). Para el análisis del discurso se utilizó el ATLAS.ti, versión 6.0., el cual se instaló en una computadora portátil.

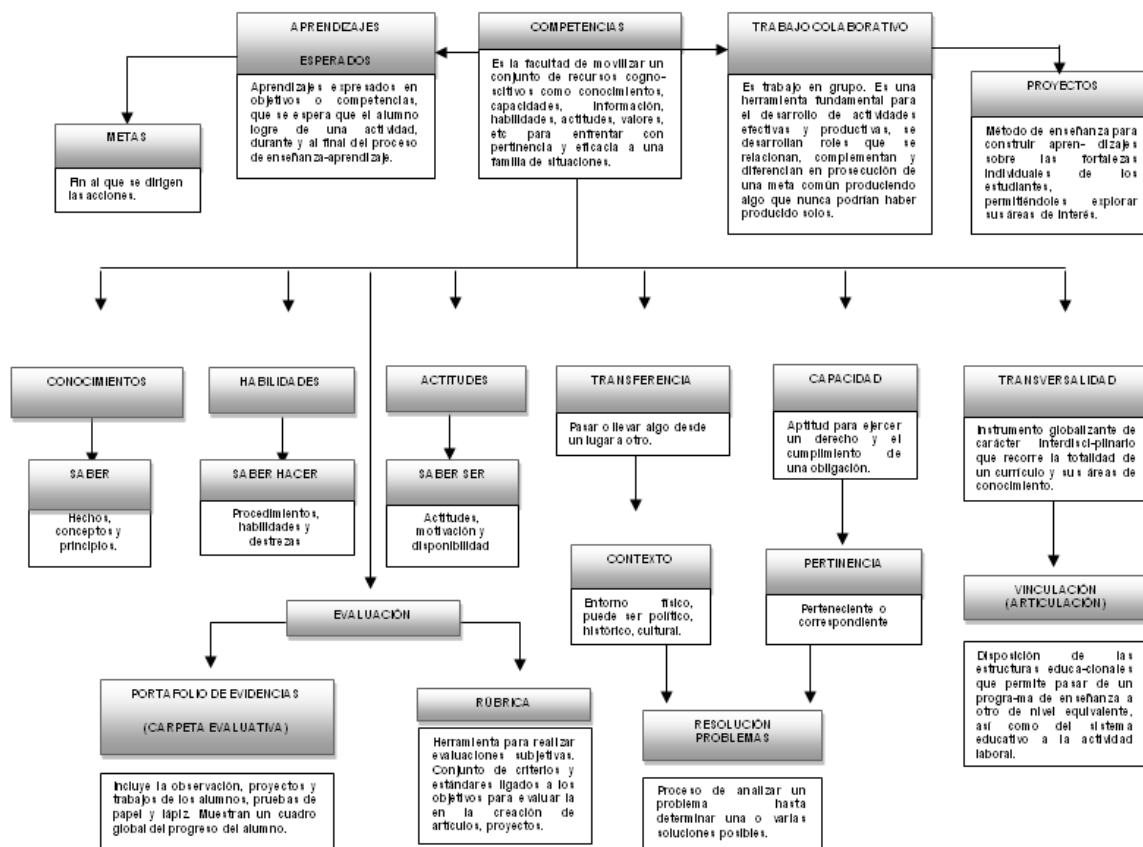
Nota: por razones de espacio, no se presentan todas las categorías. Los interesados pueden solicitar la información completa a los autores.

2.6. Procedimiento

A través de los seminarios de investigación que se condujeron en el Instituto para el Fomento Científico de Monterrey (FOCIM), el grupo de alumnas que realizó el estudio leyeron artículos teóricos e institucionales relacionados con la RIEB, se identificaron los conceptos más relevantes que están implicados en dicha reforma y con esta información se desarrolló la entrevista semi-estructurada anteriormente mencionada, véase la Figura 1.

Dada la incertidumbre, que en ese momento se identificó en los estudiantes y profesores respecto al éxito que podría tener la RIEB en la educación mexicana, se acordó como necesario la realización de un estudio que tuviera como objetivo analizar el discurso para identificar las creencias y opiniones de los profesores respecto a la reforma. Una vez que se consideraron las implicaciones teóricas y metodológicas del estudio, se eligieron a los profesores que participarían en la muestra. En dicha elección se consideró como expertos a los profesores que impartían cursos o diplomados relacionados con la filosofía e implementación de la RIEB, y como no-expertos, a profesores que sólo conocían a la RIEB a través de los Talleres Generales de Actualización.

FIGURA 1. SE PRESENTA LA “RED” DE CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA REFORMA INTEGRAL EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB) QUE FUERON IDENTIFICADOS EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y QUE SIRVIÓ PARA DESARROLLAR LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA



Cada uno de los miembros del grupo de investigación asumió la tarea de invitar a profesores expertos para que pudieran participar en el estudio. De cuatro profesores expertos conocidos por el grupo de investigación en el área metropolitana de Monterrey, sólo asistieron dos profesoras que cumplieran con los criterios establecidos. Respecto a los profesores no expertos se contactó a 14 profesores, y de ellos asistieron seis. A los profesores, tanto expertos como no expertos, se les invitó a participar comentándoles que nos interesaba que asistieran a una reunión en la cual se conversaría sobre “diversos temas relacionados con la educación”. Para no sesgar la participación de los profesores no se les especificó que el tópico de la conversación sería la RIEB. La entrevista fue dirigida por una alumna del grupo que conocía el formato de la entrevista. Además durante los seminarios se realizaron ensayos para que detectaran problemas que durante el estudio podrían ocurrir.

3. RESULTADOS

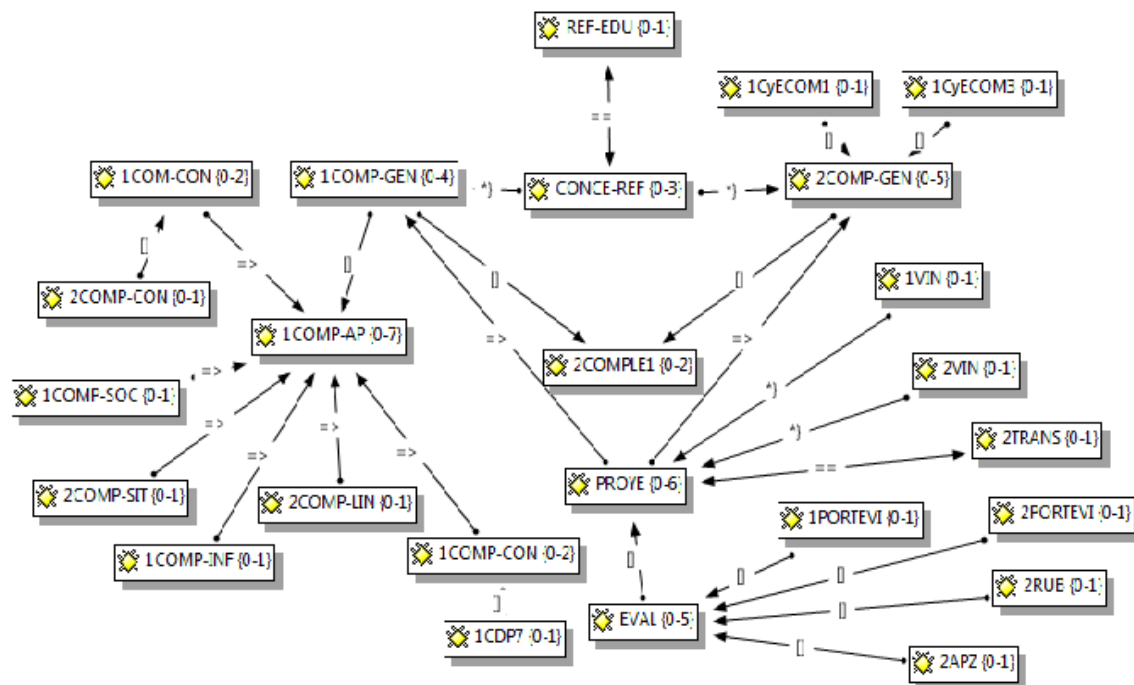
3.1. Datos con Atlas.ti

3.1.1. Análisis cualitativo de las profesoras expertas

En la Figura 2 se presentan los resultados obtenidos con las profesoras expertas; éstas relacionaron a la RIEB con el concepto de competencias (peso 9), y éste a su vez, lo relacionaron estrechamente con la noción de competencias para la vida (peso 7), siendo estas últimas asociadas con las variantes de competencias para el manejo de situaciones (peso 1), manejo de información (peso 1), pensar y reflexionar críticamente para la convivencia (peso 2), valores y normas sociales (peso 1), relación con otros y la naturaleza (peso 2).

Por otro lado, las expertas relacionaron a las competencias con el trabajo por proyectos (peso 6), ésta última a su vez con la evaluación (peso 5) y el portafolio de evidencia (peso 2), rúbrica (peso1) y el aprendizaje esperado (peso1). Así también relacionaron el trabajar con proyectos con vinculación (peso 2) y transversalidad.

FIGURA 2. SE PRESENTA LA RED DE CONCEPTOS IDENTIFICADOS EN EL DISCURSO DE DOS PROFESORAS EXPERTAS ENTREVISTADAS EN CÁMARA GESELL

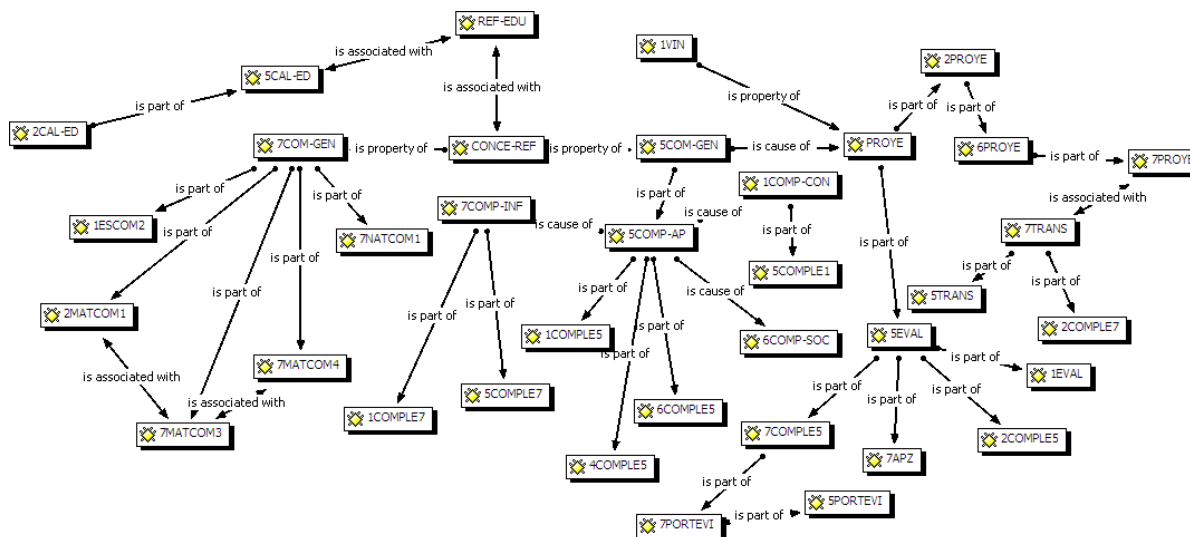


3.1.2. Análisis cualitativo de los profesores no expertos

Por su parte los resultados de profesores no expertos fueron los siguientes, Figura 3. Los profesores relacionaron a la RIEB con el concepto de competencias (peso 18) y con calidad para la educación (peso 2). Mencionaron que hay competencias en materias como español (peso 1), matemáticas (peso 3) y ciencias naturales (1). Así también, comentaron que lo que se considera como competencias en primaria puede concebirse como aprendizajes esperados (peso 11), entre ellas están las competencias de comunicación (peso 6) y las competencias para el manejo de información (peso 6).

También se encontró que, los profesores comentaron que la reforma implica trabajar con proyectos (peso 8) y esto último con vinculación (peso 1). El trabajo con proyectos lo consideraron como parte de la evaluación (peso 18), y tanto la evaluación como el trabajo por proyectos con el portafolio de evidencias (peso 13). Por último mencionaron que el proyecto permite trabajar transversalmente (peso7).

FIGURA 3. SE PRESENTA LA RED DE CONCEPTOS IDENTIFICADOS EN EL DISCURSO DE SEIS PROFESORES NO EXPERTOS ENTREVISTADOS EN LA CÁMARA GESELL



3.2. Datos secundarios colectados como opiniones

Durante el ciclo escolar 2008-2009 inició el pilotaje de transferencia de la RIEB en escuelas de nivel primaria, se convocó a los maestros de 1º, 2º, 5º y 6º para capacitarse, esta capacitación fue a cargo del personal del Departamento Técnico de Primaria. Los maestros no expertos, aquí evaluados manifestaron que la capacitación fue breve, con información concreta y poco entendible, además de que no se respondieron eficientemente las dudas de los profesores y que no se mencionó el por qué del nuevo “enfoque”, ni su significado y aplicación. Añadieron que solamente se mencionó lo que “cambiaba” en cada materia.

Los profesores agregaron que tuvieron problemas para “aplicar” la RIEB en su trabajo diario, no sólo por la falta de entendimiento sino también por la falta de libros y materiales de apoyo. Por lo que se dieron a la tarea de buscar información al respecto, utilizando los materiales con los que contaban.

Los maestros no expertos tuvieron opiniones variadas respecto a lo que significan las competencias, dos de ellos confundieron el término por el de “competir olímpicamente”, y dos más encasillaron a las

competencias en “habilidades que el alumno debe desarrollar”. Otros agregaron que las competencias son habilidades, destrezas y conocimientos puestos en práctica para que el niño pueda integrarse, interactuar, resolver sus problemas y seguir aprendiendo. Señalaron también que la RIEB “involucra” más a los padres de familia y al entorno, por las actividades que propone.

Un punto en común que mencionaron los docentes, tanto expertos como no expertos, fue que dentro del plan y programa de primaria no se mencionan competencias en todas las materias, sin embargo, en la planeación se sugiere que “se escriban” las competencias que se pretende desarrollar.

Una expresión que define las opiniones de los profesores es que para aplicar el modelo basado en competencias “no se puede estar inventando”, por ello concluyeron que en la implementación de la reforma falta estructuración y logística en la operación. No obstante estas apreciaciones, los profesores mencionaron que la reforma contempla a los “aprendizajes esperados”, que vienen a ser como “el propósito”, la meta a alcanzar con el trabajo del alumno. También coincidieron en que la planeación ahora es más flexible y permite “ver” varias materias en un mismo proyecto, agregaron que de este modo puede trabajarse de forma transversal, para que el alumno sea más productivo, y que a diferencia del modelo anterior, no se segmenta el conocimiento por áreas o materias.

Ambos grupos de profesores, coincidieron en relación a que la nueva reforma tiene grandes expectativas por las autoridades educativas y por ellos mismos como docentes frente al grupo; sin embargo, paradójicamente sus opiniones manifiestan incertidumbre sobre cómo actuar o interpretar la RIEB y el modelo por competencias.

Otro problema, aunado a los problemas de implementación de la reforma que mencionaron los profesores, es respecto al uso de las nuevas tecnologías y las limitaciones que pueden presentar algunos profesores en las aulas. Asimismo, reconocieron que en la actualidad los niños poseen más información que en épocas anteriores y que una de las competencias precisamente corresponde al uso de las tecnologías. Comentaron que es deber de los profesores que se actualicen en el uso de las tecnologías porque permitirá que los alumnos aprendan a manejar la información que reciben de la escuela, del entorno y así poder identificar la información más útil para su aprendizaje.

Los entrevistados expresaron que falta información sobre cómo evaluar las competencias en los alumnos. Saben que existe una propuesta de evaluación que es tener una carpeta para “depositar en ella los trabajos más significativos del alumno” y así poder comparar el nivel de logro; pero objetan, que “se sigue exigiendo una calificación numérica”. Añaden que falta capacitar al profesor para poder evaluar bajo el enfoque por competencias, que a nivel superior se han establecido los lineamientos de evaluación y certificación, pero en la educación básica aún no se tiene certeza sobre lo que implican las competencias y sobre cómo evaluarlas.

4. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio coinciden con los que obtuvieron Peñaranda-Correa, et al. (2006), en el sentido de que los profesores tanto expertos como no expertos, perciben bondades en la nueva reforma educativa pero se mantienen escépticos sobre el “cómo concretarla” y sobre el éxito que se puede lograr con la misma. Estos resultados son preocupantes, porque los profesores que trabajan en las aulas están involucrados directamente con los alumnos. Los comentarios y expresiones de los profesores reflejan que la transición de las políticas educativas, y de los programa de reforma educativa, requieren la

participación de todos los individuos implicados. Principalmente, el estudio evidencia que se debe atender a las demandas del entorno, a los conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores que concretan los modelos y planes educativos en el aula.

Al respecto, podemos decir que tanto profesores expertos como no expertos presentan dudas sobre reproducir y aceptar las relaciones sociales dominantes implicadas en la RIEB; en consecuencia, esto podría implicar que ellos podrían conducir sus prácticas educativas en una relación social precaria, en cuanto a la **no** aceptación de la RIEB como política y modelo pedagógico, y por añadidura, menguar el buen éxito que podría tener la educación mexicana con dicha reforma (Buenfil, 1991).

Al respecto, de sensibilizar a los protagonistas de aceptar y reproducir prácticas educativas exitosas, en una reforma educativa, Braslavski y Cosse (2006) sugieren que debe existir un consenso entre el proceso de reforma y todos sus actores enfocado en cuatro tiempos: 1) los tiempos políticos que parte de los objetivos de las autoridades de gobierno y la Secretaría de Educación Pública, 2) Los tiempos técnico-profesionales, que se basan en el apoyo de conocimientos científico y argumentativo de especialistas y docentes, 3) los tiempos burocráticos, que determina la normativa y los pasos a seguir de la reforma, sin correr riesgos administrativos y jurídicos. Y finalmente 4) los tiempos pedagógicos, los más importantes y los menos considerados en las reformas, ya que tiene que ver con el proceso de asimilar las políticas educativas por parte de los maestros para aplicarlas con éxito en el aula.

Braslavski y Cosse (2006) agregan que cuando este proceso no es considerado, la reforma suele ser ineficiente y tiene poco impacto en la transformación educativa de un país. En relación a este último comentario, es importante señalar que los procesos de evaluación y pertinencia para cambiar una reforma no existen en la política educativa mexicana. Es decir, se carece de un sistema de evaluación institucionalizado que permita valorar la eficacia administrativa, logística, de transferencia y de concreción de prácticas y métodos de educación en el aula. La carencia de un sistema de evaluación, por sí misma, es una deficiencia en cualquier proceso de transformación. Los programas que carecen de una retroalimentación seria y rigurosa a través de la evaluación, cae en las interpretaciones coloquiales y son presa fácil de las intuiciones o intereses políticos.

Lo sintomático de la educación en México es que sabemos sobre nuestras deficiencias y a dónde queremos llegar. La prueba PISA (Programme for International Student Assessment) nos pone en el nivel que estamos internacionalmente, pero obviamente, enfatizar únicamente en este tipo de evaluaciones puede ser pernicioso porque obedece a un nivel de "*tipificación*", con la cual únicamente se indica la posición en la que se encuentra la educación mexicana respecto a otros países o regiones, pero no se describe o explica sobre qué se hace o debe hacerse para mejorar los niveles de calidad y rendimiento académico. Para lograr los altos estándares internacionales, debemos realizar estudios que caractericen e identifiquen, como proceso, los factores y variables que mejor explican la calidad del sistema educativo del país; paradójicamente, nuestra ignorancia sobre qué hacer es un resultado directo de la ausencia de evaluación y retroalimentación en nuestro sistema educativo.

5. CONCLUSIÓN

Este estudio, es un esfuerzo que busca aportar al entendimiento de nuestros conocimientos y prácticas educativas. Se requieren estudios más amplios para continuar con el análisis de las opiniones y prácticas de los profesores. Así también, reflexionamos que: si queremos tener éxito con la RIEB, se requieren

programas sistemáticos para educar, convencer y animar a los profesores para que trabajen eficientemente. Por último, las autoridades que toman las decisiones importantes de la educación mexicana, deben estar convencidas de que las políticas educativas requieren una constante evaluación y retroalimentación institucionalizada donde los profesores que están en las aulas participen activamente opinando y construyendo sus prácticas como docentes (Bourdieu, 2007; Braslavsky y Cosse, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2006, 4 [fecha de consulta: 27 de julio de 2011] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55140202> > ISSN
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buenfil, R. (1991). Análisis de discurso y educación. Estudios Interculturales y Educación Bases Teóricas. DIE-CINVESTAV-IPN, 179-198.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Universitat Autònoma de Barcelona, Creative Commons
- Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G., Torres-Ospina, J. y Arango-Córdoba, A. (2006). Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. *Salud Pública de México*, Vol. 48 (3), 229-235.
- Vera, J. A., y Montaña, A. (2003) *Sociocultura y educación*. En, *Aprendizaje y Desarrollo. La Investigación Educativa en México*. Coordinador Pedro Sánchez Escobedo. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Primera edición



AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

Alberto Sampaio Lima y Wagner Bandeira Andriola

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art7.pdf>

Fecha de recepción:	6 de octubre de 2012
Fecha de dictaminación:	1 de noviembre de 2012
Fecha de segundo envío:	9 de diciembre de 2012
Fecha de aceptación:	10 de diciembre de 2012



Com o crescimento da área de Tecnologia da Informação (TI) nos últimos anos, observou-se tendência de especialização na oferta e nomenclatura dos cursos de graduação desta área. Ao se consultar informações sobre a educação superior no Brasil, pode-se verificar a existência de inúmeros cursos catalogados para essa grande área de conhecimento que envolve a tecnologia da informação e comunicação (TIC), entre eles:

- Ciência da Computação;
- Sistemas de Informação;
- Engenharia de *Software*;
- Engenharia de Computação;
- Engenharia de Teleinformática;
- Análise e Desenvolvimento de Sistemas;
- Redes de Computadores;
- Jogos Digitais;
- Tecnologia da Informação.

Além do eixo básico de formação em computação, esses cursos de graduação demandam formação efetiva do egresso em várias outras áreas de conhecimento, entre elas gestão de Tecnologia da Informação (TI), que é o foco deste trabalho. A discussão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos da área de computação ainda não se encontra devidamente referenciada na literatura.

As disciplinas de gestão, nos cursos de computação, envolvem os limiares do conhecimento em tecnologia da informação e administração de empresas. A partir da pesquisa realizada, foram identificadas dificuldades enfrentadas pelos docentes ao ministrar essas disciplinas, dentre as quais:

- *Menor motivação dos discentes para cursar disciplinas que envolvam gestão face a concorrência com as disciplinas de caráter mais técnico:* pelo fato das disciplinas técnicas, como programação, análise, dentre outras, permitirem resultados práticos para o alunado, existe a tendência de maior atenção do mesmo para estas disciplinas, de caráter técnico, nos cursos da área de computação;
- *Foco tradicionalmente teórico relacionado às disciplinas de gestão;*
- *Dificuldade na vinculação entre a formação e a prática profissional do egresso na área de gestão.*

Devido a essas dificuldades históricas e ao esforço necessário para o docente se manter atualizado em duas áreas de conhecimento (computação e administração), existem muitos professores que não têm se interessado em se especializar e atuar com foco na formação do aluno em gestão de TI.

Em muitos cursos de graduação da área de computação, as disciplinas relacionadas à gestão de TI tem sido ministradas por professores egressos do curso de administração de empresas, onde também existe a dificuldade do docente ingressar na área de TI e se manter atualizado em duas áreas de conhecimento.

Nesse âmbito, vale destacar que a inovação é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e melhoria das Instituições de Ensino Superior (IES), conforme destacam Mattos e Guimarães (2005). Para tal, torna-se absolutamente necessário a busca e posterior adoção de práticas de ensino inovadoras em sala de aula (Castro, 2012).

Um olhar sistemático para os procedimentos utilizados na educação e a qualidade do ensino contribui para a promoção de mudanças e para o desenvolvimento da sociedade (Catapan et al., 2012). Entre as características de um bom professor, identificadas por Gomes et. al. (2009), preparo profissional e clareza

na exposição dos conteúdos são aspectos fundamentais. Na dimensão relacionamento interpessoal, a pesquisa apontou a necessidade de professores atenciosos, motivadores, interessados, disponíveis e prestativos.

Desse modo, a motivação para realização do presente estudo surgiu a partir de observações empíricas durante o período de 2007 a 2011, aliadas à experiência de um dos pesquisadores como professor em disciplinas na área de gestão de TI, bem como de 10 anos na gestão acadêmica de cursos de graduação na área de computação.

Assim, no trabalho são apresentadas e avaliadas as práticas adotadas em uma disciplina da área de gestão no curso de *Sistemas de Informação* da *Universidade Federal do Ceará* (UFC), na visão do alunado, onde os resultados foram promissores e ensejam uma continuidade nos estudos sobre o assunto.

1. TRABALHOS RELACIONADOS

Rodrigues (2012) avaliou a utilização das tecnologias digitais como apoio nas aulas de cálculo em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina. Foi verificado a partir da nova prática que o uso das tecnologias digitais auxilia no processo ensino aprendizagem, permitindo uma maior organização do conteúdo a ser ministrado, maior motivação por parte dos docentes e discentes, maior interação e comunicação, além da criação de uma nova dinâmica nas atividades desenvolvidas na disciplina.

Peres-dos-Santos e Laros (2007) apresentaram o processo de construção de um instrumento para avaliar a prática pedagógica do professor de ensino superior. A análise fatorial dos dados revelou a existência dos fatores "relacionamento professor-aluno" e "prática de ensino". O instrumento construído tem-se revelado um elemento promissor no processo de melhoria da qualidade da prática pedagógica em sala de aula.

Carvalho (2012) realizou um estudo sobre a atuação do bacharel em comunicação como docente universitário, mostrando as dificuldades inerentes à formação pedagógica, a visão sobre ser professor, a análise de atividades da docência, entre outros aspectos.

As práticas pedagógicas nas disciplinas laboratoriais da área de saúde foram avaliadas por Pacheco (2008). Identificou-se nesse trabalho a necessidade de se buscar mudar a rotina e a realidade da sala de aula, onde os resultados somente virão com o ensino sendo integrado à realidade do aluno, com a sistematização dos saberes, capacidade para transformar experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. O autor afirma que uma prática pedagógica melhor direcionada pode agregar à sociedade e gerar programas de formação de aprendizagem que complementem o ensino de forma a fazer que o conhecimento parta do pressuposto de que a inteligência ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular informação, mesmo fora da sala de aula.

Catapan et al. (2012) identificou as principais práticas e atributos dos professores de contabilidade que possuem êxito em sala de aula, do ponto de vista dos discentes em universidades públicas e privadas de Curitiba (PR) e Joinville (SC).

Morales (2010) citou a existência de uma desconexão entre a pesquisa e a prática na educação. O autor afirma que existe um interesse crescente dos professores em pesquisar sobre o processo de aquisição de conhecimento que envolve o professor e os seus alunos. Segundo o autor, a maioria das pesquisas sobre

o processo ensino-aprendizagem possuem três características: 1) são feitas por acadêmicos; 2) usam os dados de seus próprios alunos e 3) são publicadas em boas revistas. O autor afirma que a maioria das pesquisas são relativamente simples. Existe uma variedade de abordagens, onde a finalidade geralmente é avaliar alguns aspectos (métodos, estratégias de ensino, modos de avaliação, etc.) do ensino docente, à luz dos resultados ou via mudança nos alunos, que podem ser o desempenho acadêmico, motivação, clima da classe, alterações na regulação e eficácia em abordagens do estudo, bem como outras variáveis relevantes relacionadas com o ensino e a aprendizagem. O trabalho aborda as práticas de pesquisa em sala de aula, afirmando que a publicação sobre a inovação no ensino superior é uma forma de se melhorar o ensino, sem se descuidar da pesquisa e de publicações.

2. PRÁTICAS DE ENSINO INOVADORAS EM SALA DE AULA

Conforme Bolzan (2006), à medida que se busca a compreensão das relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático) é obtido um avanço sobre as questões pedagógicas. O processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino explicita como este sistema de concepções pessoais se desdobra, transformando-se em conhecimento pedagógico compartilhado. À medida que os professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, demonstram uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, contribuindo para sua formação.

Slomski e Martins (2008) afirmam que ao se questionar o desempenho do profissional formado pela universidade, é a qualidade do ensino ministrado que concretamente está sendo objeto de avaliação. Existe uma necessidade de reflexão sobre o papel do docente, sobre a prática do ensino universitário e sobre a construção de um projeto pedagógico que concretize os objetivos da Universidade como instituição produtora do conhecimento científico e formadora de profissionais competentes a serviço da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social.

Segundo Pachane (2005), as relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas, ou essencialmente independentes uma da outra. O autor afirma que devem existir pelo menos três fatores contribuindo para que, na cultura universitária, a tarefa de ensinar – e conseqüentemente a formação pedagógica dos professores – sejam relegadas a segundo plano. A consideração da formação para a docência como uma atividade menor na universidade, o foco da preparação do professor para a condução de pesquisas, e a inexistência de amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Pachane (2005), afirma que a correlação encontrada entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa. A formação pedagógica do professor universitário é uma necessidade nos dias atuais. Os professores universitários devem buscar superar a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou ser um bom pesquisador. Segundo Carlos e Chaigar (2012), o baixo *status* histórico da atividade de docência foi potencializado pela ênfase na pesquisa acadêmica, eclipsando as ações de compreensão, raciocínio, transformação e reflexão nela presentes. Os autores afirmaram que as práticas de ensino vivenciadas como princípio metodológico no ensino, é uma forma de desenvolvimento profissional e de produção do conhecimento.

Pretto et Rezende (2002) afirma que usadas como fundamento do processo de ensino-aprendizagem e não como mero instrumento, as novas tecnologias podem representar uma nova forma de pensar e sentir

ainda em construção, vislumbrando, assim, um papel importante para elas na elaboração do pensamento. Em uma visão oposta, Carraher et Rezende (2002), afirma que a contribuição da informática para novos processos de aprendizagem é de ordem tecnológica e não conceitual, o que significa que a informática não oferece subsídio para a elaboração de novas idéias acerca dos processos de aprendizagem ou ensino. Rezende (2002) afirma que não existe um consenso na literatura sobre esse assunto.

A abordagem teórica mais utilizada para orientar o desenvolvimento de materiais didáticos tem sido o construtivismo, principalmente na proposta de ambientes multimídia de aprendizagem (Rezende, 2002). O fato de a abordagem construtivista ser hoje predominante não significa uma tendência única refletida nos materiais didáticos, mesmo porque a idéia de construção do conhecimento está presente na obra de vários autores.

Existem elementos comuns fundamentais, apesar das diferenças entre as concepções teóricas desses autores sobre o construtivismo. A consideração do indivíduo como agente ativo de seu próprio conhecimento desloca a preocupação com o processo de ensino (visão tradicional) para o processo de aprendizagem. Na visão construtivista, o estudante constrói representações por meio de sua interação com a realidade, as quais irão constituir seu conhecimento, processo insubstituível e incompatível com a idéia de que o conhecimento possa ser adquirido ou transmitido. Assumir esses pressupostos significa mudar alguns aspectos centrais do processo de ensino-aprendizagem em relação à visão tradicional (Rezende, 2002). O Quadro 1 mostra um comparativo entre as abordagens tradicional e construtivista, conforme o autor.

QUADRO 1. ABORDAGENS TRADICIONAL E CONSTRUTIVISTA DE APRENDIZAGEM

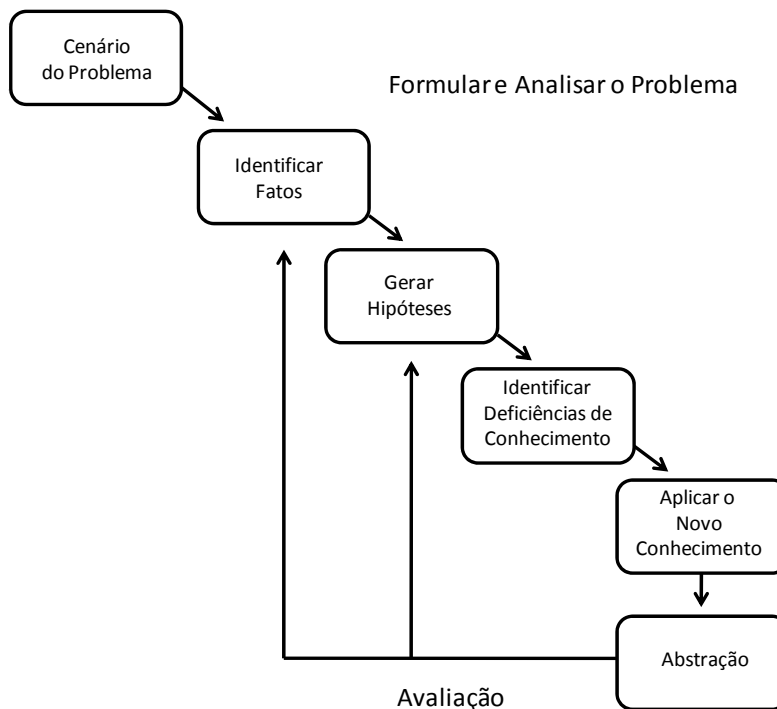
ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA
Enfoque no professor	Enfoque no aluno
Enfoque no conteúdo	Enfoque na construção individual de significados
A mente do aluno funciona como uma "tabula rasa"	A aprendizagem é uma construção do aluno sobre conhecimentos prévios
O aluno é receptor passivo de conhecimento	Ênfase no controle do aluno sobre sua aprendizagem
Memorização de conhecimento	Habilidades e conhecimento são desenvolvidos no contexto onde serão utilizados

Fonte: (Rezende, 2002)

Conforme Rezende (2002), os autores construtivistas consideram importante a avaliação da aprendizagem inserida em um contexto. Professores tradicionais também têm reconhecido que as habilidades importantes não são cobradas em testes desvinculados do contexto da aprendizagem.

Um método de aprendizagem baseada em experiência que tem sido bem referenciado na literatura é o método do aprendizado baseado em problemas ou *problem-based learning (PBL)*. Conforme Hmelo-Silver (2004), os estudantes trabalham em pequenos grupos colaborativos e aprendem o que acharem necessário para resolver um problema. O professor atua como um facilitador para guiar o aprendizado dos estudantes através do ciclo mostrado na Figura 1.

FIGURA 1. O CICLO PBL. FONTE: HMELO-SILVER (2004)



Nesse ciclo, também conhecido como o processo tutorial PBL, os estudantes são apresentados ao cenário do problema. O problema é formulado e analisado por meio da identificação de fatos relevantes do cenário, ajudando os estudantes a representar o problema. Na medida em que o problema é entendido melhor pelos estudantes, são geradas hipóteses sobre possíveis soluções. Um ponto importante no ciclo consiste na identificação das deficiências de conhecimento em relação ao problema, denominadas de questões de aprendizado, que serão pesquisadas durante o seu auto-aprendizado direcionado (*self-directed learning- SDL*). Os estudantes utilizam então o seu novo conhecimento adquirido, avaliando suas hipóteses em função do que foi aprendido. Ao final de cada problema solucionado, os estudantes refletem sobre o conhecimento que foi adquirido. O professor ajuda os estudantes a aprenderem o perfil cognitivo necessário para solução de problemas e colaboração. Uma das limitações citadas pelo autor para o uso deste método consiste na quantidade de pessoas necessárias para facilitar o aprendizado em turmas numerosas.

A utilização de PBL para melhoria do currículo de um curso de graduação em engenharia mecânica foi abordada no trabalho de Henry et al. (2012). O autor afirma que um novo curso foi proposto, mais baseado na solução de problemas do que em tópicos, resolvidos por pequenos grupos de alunos com a ajuda de facilitadores. O trabalho descreve as impressões e experiências dos estudantes no curso, e como o problema final foi resolvido.

Quando abordando a necessidade de novas práticas pedagógicas, é importante que se conheça os problemas pedagógicos enfrentados pelos docentes no seu cotidiano. Professores universitários da área de comunicação afirmaram na pesquisa feita por Carvalho (2012), que enfrentavam os problemas pedagógicos assim que os mesmos apareciam. O Quadro 2 ilustra os principais problemas pedagógicos identificados nessa pesquisa e as soluções encontradas pelos professores.

Nessa mesma pesquisa, ao serem indagados sobre o desenvolvimento das atividades pelos professores do curso, os alunos responderam conforme sintetizado no Quadro 3.

A partir das informações apresentadas, foi possível verificar que existe uma busca de alguns professores por práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, mas essa atividade ainda não se tornou um padrão entre os docentes.

Entre algumas aulas observadas na UNB e na UNICEUB, foi verificado pelo pesquisador que muitas vezes existe uma diferença entre o que foi planejado e o que é executado na prática pelos professores. Alguns efeitos observados nas aulas avaliadas durante o trabalho foram apresentações puramente expositivas, desinteresse, desatenção, falta de interação entre os professores e alunos, e algumas vezes a distância entre o que foi apresentado e o mundo real. Muitas das conclusões indicaram a inexistência da praxis criadora ou inovadora de Sánchez Vázquez (1977).

QUADRO 2. PROBLEMAS PEDAGÓGICOS E SOLUÇÕES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES

PSEU-DÔNIMOS	Problemas pedagógicos encontrados pelo professor	Soluções encontradas pelo professor
TatianaU	<i>Aluno desmotivado, sem ânimo para continuar no curso ou, quando começa, já fica logo desanimado. Eles são dessa geração de gratificação rápida.</i>	<i>A gente que é professor precisa ficar lá, dando impulso para eles continuarem. Eu falo da profissão de jornalista. Mostro a profissão, como funciona, porque que é boa profissão. Trago textos de outros autores que falam da profissão, como Garcia Marques, que é um expoente e, em alguns casos, dou uma atenção individual.</i>
MarceloC	<i>Desinteresse, falhas de formação acadêmica.</i>	<i>Procuro motivar os alunos através de estudos de caso e de projetos práticos.</i>
BrenoC	<i>Heterogeneidade exagerada nas turmas. Falta de motivação dos alunos. Falta de articulação com outras disciplinas do curso.</i>	-
SilvioC	<i>A mudança relativamente rápida – e radical – do perfil/interesse do alunado, decorrente, creio, da transição tecnológica em curso.</i>	<i>Procuro enfrentá-la, conversando abertamente a respeito, com meus estudantes, evitando juízos de valor prematuros e mantendo o compromisso com uma educação ética e crítica.</i>
ViniciusC	<i>Desinteresse dos alunos pela leitura crítica dos textos da área.</i>	<i>Busco, a cada semestre, maneiras criativas, para atrair o interesse dos alunos. Já fiz jogos sobre os temas discutidos. Utilizo filmes e programas de rádio.</i>
EdgarU	<i>Relacionar-se com os alunos como sujeitos de ensino e não objeto.</i>	<i>Como solução, busco “São” Paulo Freire e converso com outros professores.</i>
MartaU	<i>Falta de tempo para aprimorar os conhecimentos e as atualizações pedagógicas.</i>	<i>Procuro suprir essa falta com livros, internet e conversa com outros professores.</i>
PabloU	<i>A questão pedagógica não se discute nas reuniões. A coordenação não me chama para conversar sobre as avaliações que os alunos fazem de mim.</i>	<i>Eu faço duas avaliações da disciplina. Não me refiro às provas. São avaliações da disciplina com os estudantes: uma na metade do semestre e outra no final, ou seja, como estão se sentindo na disciplina?... Para mim, essas avaliações são mais importantes do que a avaliação que vai para a progressão funcional, não pela temporalidade, mas pelo tipo de questão.</i>

Fonte: Carvalho (2012)

QUADRO 3. RESPOSTAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PELOS PROFESSORES

IES	Como deveriam desenvolver as atividades?	Como desenvolvem as atividades?
Na UnB	<i>"Saber aliar o mercado com a academia."</i> <i>"Respeitar o aluno."</i> <i>"Seguir o que o currículo diz"</i> <i>"Planejar a aula e ter conhecimento."</i>	<i>"Faz exposição com PowerPoint."</i> <i>"Ele tem prazer."</i> <i>"Instiga os alunos a participar."</i> <i>"Não enrola."</i> <i>"Traz o mercado".</i>
No UnICEUB	<i>"Ser mais descontraído em Publicidade."</i> <i>"Ser dinâmico."</i> <i>"Promover debates."</i>	<i>"A gente sente como se estivesse em casa."</i> <i>"Nós inventamos produtos."</i> <i>"Ele não usa outros recursos. Manda ler um texto e discute em sala. Ele põe a questão e fala para pesquisar antes, mas aula é sempre a mesma coisa."</i>

Fonte: Carvalho (2012)

Sánchez Ramón (2005) afirma que não é fácil falar sobre inovação na educação, pois na verdade o que hoje se considera como inovação pode vir a não ser nos próximos anos, devido à dinamicidade e rápida evolução das instituições de ensino. O autor afirma que o conceito de pesquisa (investigação) é um dos que mais se sobrepõe ao conceito de inovação, talvez pela inexistência de uma fronteira entre os dois conceitos, ou quando existe essa fronteira, ela é muito confusa. O autor mostra as relações entre a inovação e investigação em seu trabalho, afirmando que a inovação educativa está relacionada à Universidade.

3. O ENSINO DA GESTÃO DE TI EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE COMPUTAÇÃO

A utilização de casos de ensino (tanto análise de casos da literatura quanto elaboração de casos) pode permitir o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos e níveis. Pode-se analisar concepções manifestas e a compreensão de aprendizagens específicas diante de situações concretas de ensino e aprendizagem. Busca-se a objetivação e discussão de crenças assim como a explicitação de práticas a partir da situação estudada, ou ainda a construção de situações que possibilitem processos de reflexão sobre-a-ação (Schön, 1983, 1987 *et* Misukami, 2006), com narrativas que evidenciam crenças, valores e conhecimentos, e o estabelecimento de diferentes tipos de relação teoria-prática.

Para Lowman et Catapan et al. (2012), os professores necessitam saber lidar com fenômenos interpessoais e emoções. Os conjuntos de emoções afetam fortemente a motivação dos estudantes para completar suas tarefas e aprender a matéria. Professores vagos e monótonos são criticados pelo autor, embora alguns professores possam acreditar que tudo o que é exigido de um bom ensino é a clareza e considerem degradantes as tentativas de serem estimulantes e inspiradores.

O ensino de práticas relacionadas à administração de empresas nos cursos da área de computação é uma necessidade detectada desde os primeiros projetos políticos pedagógicos (PPP's) desses cursos. Por serem cursos de graduação ainda recentes, onde os mais antigos foram criados há menos de trinta anos, os cursos da área de computação enfrentaram um problema inicial relacionado à falta de especialização dos primeiros professores das disciplinas de gestão na área de TI.

Em entrevista individual realizada pelo pesquisador com 20 profissionais do mercado que foram egressos dos primeiros cursos de graduação da área de computação, foi verificado que na visão dos mesmos, a

formação na área de gestão durante sua graduação deixou alguma coisa a desejar. É fato que muitos egressos dos primeiros cursos de computação trabalham como docentes nos cursos atuais da área. Visando validar a hipótese entre os docentes, ainda foram entrevistados 15 professores de instituições públicas e privadas, onde os resultados obtidos também confirmaram a hipótese de que pode ter existido alguma deficiência na formação em gestão nos primeiros cursos da área de computação, pelo menos para a amostra avaliada.

Entre os fatores relatados pelos entrevistados, os quais dificultaram sua formação na área de gestão de TI durante o período da graduação, pode-se citar:

- Falta de experiência de muitos professores na área da gestão de TI;
- Dificuldade de vislumbrar a importância das disciplinas para o curso e atuação profissional;
- Disciplinas essencialmente teóricas e com pouca ou nenhuma prática;
- Falta de planejamento dos professores;
- Práticas pedagógicas desmotivadoras sob o ponto de vista do aluno;
- Disciplinas sem um direcionamento definido em uma linha de formação (sem interdisciplinaridade/multidisciplinaridade).

4. MÉTODO DO ESTUDO

O presente estudo buscou avaliar se os objetivos de aumento da motivação dos alunos na disciplina, ligação da disciplina com o mercado, e melhoria dos resultados do professor e dos alunos seriam alcançados através da utilização das práticas inovadoras que serão descritas nas próximas linhas.

Face à natureza da investigação avaliativa, que aborda as opiniões de discentes acerca da atuação dos seus professores, empregou-se na avaliação do docente pelos discentes o *método ex post-facto*, conforme apregoa Bisquerra Alzina (2004), também conhecido como método estatístico (Carlos Gil, 1999) ou método correlacional (Kerlinger et Lee, 2002). Para avaliar o impacto das práticas pedagógicas adotadas junto aos estudantes, foi realizada uma entrevista semiestruturada ao final da disciplina, com a participação de todos os alunos matriculados.

O estudo de caso realizado seguiu os seguintes passos:

1. Validação da problemática através de entrevistas com professores e profissionais da área;
2. Revisão de literatura sobre práticas pedagógicas inovadoras;
3. Desenvolvimento da proposta pedagógica para sala de aula;
4. Execução da proposta em uma disciplina do curso de SI;
5. Avaliação do professor pelos alunos e entrevistas com os mesmos;
6. Tabulação e análise dos resultados;
7. Publicação dos resultados.

4.1. Populações e amostras

As populações-alvo da pesquisa foram constituídas pelo docente da disciplina e pelos discentes matriculados ($N = 15$). Assim, a amostra de discentes foi formada pelos 15 alunos matriculados na disciplina de *Governança de TI*, que responderam ao questionário de avaliação do docente pelos discentes e ainda participaram de entrevista específica sobre o impacto da prática pedagógica adotada nos seus resultados da disciplina.

As entrevistas iniciais executadas para o levantamento de informações neste trabalho foram realizadas com 20 profissionais do mercado, egressos dos primeiros cursos de computação no estado do Ceará, e com 15 professores de instituições de ensino superior públicas e privadas do estado do Ceará, também egressos desses cursos. O objetivo dessas entrevistas iniciais foi identificar possíveis problemas pedagógicos enfrentados por esses profissionais nas disciplinas relacionadas à gestão de TI, enquanto alunos desses primeiros cursos da área de computação.

4.2. Instrumento de coleta de dados

Empregou-se um questionário com 29 itens destinados à avaliação do professor em quatro dimensões: gestão das atividades de ensino; didática adotada no desenvolvimento de atividades de ensino; comunicação e interação com os alunos; as formas e os usos dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente. A versão escrita do referido instrumento de avaliação docente, informatizada pelo sistema de avaliação institucional da UFC é mostrada no Anexo 1.

Além da utilização do questionário de avaliação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todos os estudantes matriculados na disciplina, visando a identificação dos pontos positivos e negativos da prática pedagógica adotada pelo professor e a obtenção de um *feedback* dos alunos em relação ao modelo de avaliação multicritério utilizado. Todas as entrevistas realizadas neste estudo foram gravadas, visando a análise das informações coletadas.

5. RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO DA UFC

Para a avaliação da complexidade do problema e a identificação de possíveis soluções para facilitar o trabalho docente ao ministrar disciplinas de gestão de TI, realizou-se no ano de 2011 um estudo no curso de *Bacharelado em Sistemas de Informação (SI)* da *Universidade Federal do Ceará (UFC)*, ofertado no seu campus em Quixadá-Ce.

O campus da UFC em Quixadá é um campus temático, onde a universidade pretende ofertar somente cursos na área tecnologia da informação/computação. O campus atualmente conta com 28 docentes efetivos, com a contratação de mais 4 em andamento. Dessa forma, os três cursos atualmente ofertados (*Sistemas de Informação - SI*, *Engenharia de Software - ES* e *Redes de Computadores - RC*) deverão compartilhar cerca de 32 docentes. A unidade curricular sistemas de informação trabalha o planejamento da formação do egresso na gestão de TIC nos três cursos.

5.1. Acompanhamento da atuação do docente no curso de SI da UFC

O tema avaliação da qualidade do ensino, além de representar uma preocupação quase que universalmente presente em praticamente todo debate sobre educação, revela uma unanimidade: sua operacionalização é considerada tarefa de grande complexidade (Pasquali, 1984; Peres-dos-Santos e Laros, 2007; Andriola et al., 2012).

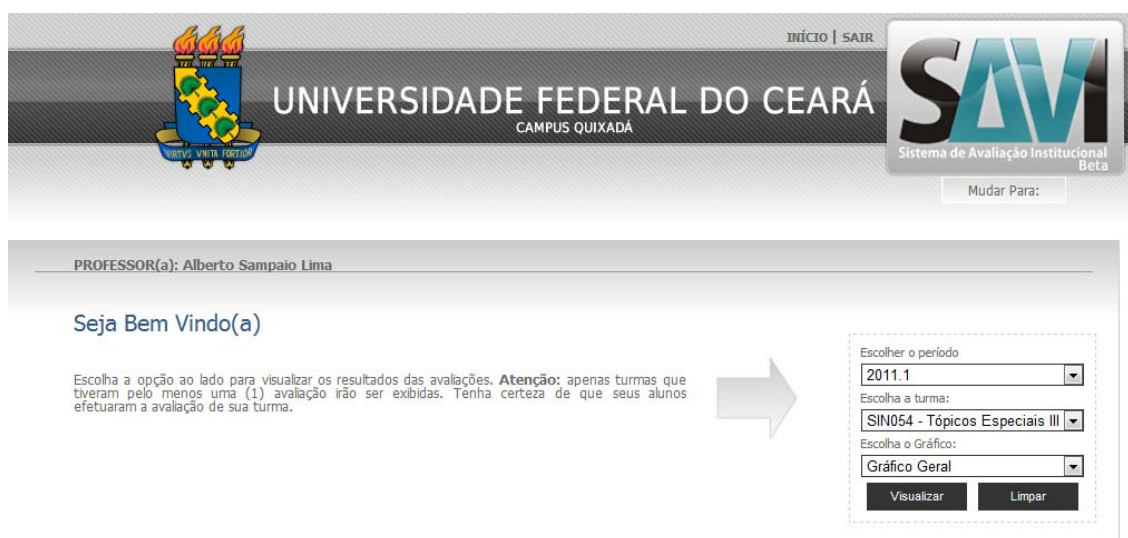
Pavan e Fernandes (2006) afirmam que a avaliação institucional pode ser um instrumento poderoso para a tomada de decisões, para o redirecionamento de ações, para um repensar do currículo e para a formulação de políticas educacionais. Seguindo essas diretrizes e em conformidade com o recomendado pelo ministério da educação (MEC) e pelo SINAES, semestralmente são realizadas avaliações dos docentes pelos discentes no campus da UFC em Quixadá. As avaliações são realizadas por meio de um sistema de avaliação institucional informatizado, atualmente em teste na instituição, denominado SAVI (Andriola et al., 2012).

Ao final de um processo avaliativo, o docente pode visualizar todos os resultados de suas avaliações pelos alunos, tabulados de forma geral ou por disciplina, conforme mostrado na Figura 2. O sistema ainda permite que avaliações parciais possam ser feitas no decorrer do semestre, possibilitando ao docente a identificação de problemas durante a execução do planejamento, e sua possível correção a tempo.

Os dados originários da avaliação do docente pelos discentes aportam novos conhecimentos acerca de quatro fatores avaliados: planejamento e gestão das atividades de ensino; didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino; comunicação e interação com os alunos; formas e uso dos resultados oriundos da avaliação do aprendizado discente. Após a avaliação de cada uma das dimensões da atuação docente haverá, instantaneamente, um diagnóstico da situação atual, com *feedback* imediato aos interessados. As informações recebidas permitem ao docente refletir sobre a sua atuação e planejar estratégias que compensem desempenhos insatisfatórios sob a ótica dos discentes (os usuários dos seus serviços).

Os gestores pedagógicos (coordenadores de cursos, chefes de departamento ou diretores de unidades acadêmicas) podem acompanhar em tempo real a atuação do grupo de docentes sob a sua responsabilidade e, quando for o caso, planejar e implementar ações corretivas (Andriola, 2011).

FIGURA 2. TELA PARA ACESSO A VISUALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE



Através da resposta às 29 questões agrupadas em 4 dimensões de avaliação no questionário, o aluno procede via sistema sua avaliação sobre a atuação do professor em cada disciplina onde está matriculado. Os resultados gerais da avaliação do docente são tabulados a nível de professor, curso e unidade acadêmica, servindo como informação útil para o docente ter um *feedback* sobre seu

desempenho na visão do aluno. Além disso, o sistema ainda fornece importantes informações gerenciais para os gestores da universidade sobre o desempenho dos docentes.

O questionário para a avaliação do docente pelo discente utilizado no SAVI é inovador na UFC (vide anexo I), devido ao seu conteúdo e dimensões de avaliação, tendo despertado uma atenção especial dos docentes do campus da UFC em Quixadá para uma busca contínua de melhoria na qualidade do ensino.

5.2. Desenvolvimento da estratégia em sala de aula

A disciplina da área de gestão de TI avaliada foi a disciplina TÓPICOS ESPECIAIS III (Governança Estratégica de TI), ministrada no curso de sistemas de informação no ano de 2011. Esta disciplina é uma das optativas ofertadas no último ano do curso, tendo sido oficializada e nomeada como *Governança Estratégica de TI* pelo colegiado do curso no ano de 2012. A disciplina foi cursada por 15 alunos, o que facilitou o desenvolvimento da estratégia em sala de aula que será descrita nas próximas linhas. É importante ressaltar que o campus da UFC em Quixadá possui recursos multimídia em quantidade suficiente para todas as disciplinas, o que permite o planejamento das aulas com base na utilização de ferramentas de *software* e acesso à *internet* em sala de aula.

A prática pedagógica desenvolvida pelo docente no estudo tentou solucionar alguns problemas naturais inerentes às disciplinas de gestão de TI, tais como a falta de motivação dos alunos, falta de prioridade em relação a outras disciplinas no curso, ausência de uma ligação com o mercado, dificuldade no relacionamento professor-aluno, entre outros.

Buscou-se tentar melhorar a motivação do aluno em relação à disciplina através de sua participação como ator no processo de ensino-aprendizagem, com uma construção coletiva do conhecimento durante a execução do planejamento das aulas. A apresentação de uma ligação efetiva da disciplina com o mercado de TI e a atuação profissional do egresso do curso foi outra estratégia adotada. O planejamento da disciplina foi apresentado e debatido com a turma durante todo o decorrer da disciplina, adequando-o sempre que necessário. A partir do conjunto de estratégias descrito, observou-se que houve um envolvimento bem maior do aluno com a disciplina, sendo este um dos resultados positivos.

Alunos exemplares ficam insatisfeitos diante de práticas de avaliações aparentemente injustas (Gomes et al., 2009). Com base nos princípios de aprendizagem maiúscula da avaliação (Carvalho, 2012), a forma de avaliação do aluno na disciplina foi planejada e apresentada desde o início das aulas, tendo sido realizada de forma individual durante todas as aulas, e ainda obedecido aos seguintes critérios (objetivos e subjetivos):

- Presença nas atividades em sala de aula;
- Participação e interesse no processo de construção coletiva do conhecimento;
- Desenvolvimento de trabalhos/atividades em sala de aula;
- Elaboração de resumos de artigos ou outros temas em casa;
- Aulas direcionadas às necessidades de mercado (concursos);
- Participação como autor/palestrante no *workshop* ao final da disciplina.

Um dos receios iniciais do docente envolvia o grau de aceitação por parte dos alunos em relação aos vários critérios de avaliação estabelecidos, o que foi discutido e muito bem aceito pelos mesmos. Resultado surpreendente, diante da grande quebra de paradigmas ocorrida.

Conforme Hmelo-Silver (2004), as abordagens do aprendizado baseado em problemas (*Problem-based learning* - *PBL*) tem sido muito utilizadas na educação baseada em experiências. A pesquisa e teoria na

psicologia indicam que ao se ter estudantes aprendendo através da experiência em solucionar problemas, estes podem tanto apreender o conteúdo quanto as estratégias de pensamento. Durante a fase de preparação de material e do planejamento da disciplina, houve um esforço do docente no sentido de se levantar quais informações abordadas no programa haviam sido foco de provas de concursos públicos na área de tecnologia da informação. A partir dessas informações, buscou-se preparar um direcionamento para a resolução de problemas abordados nas questões de provas desses concursos em sala, de forma alinhada à execução do plano. Geralmente, existem questões de concursos que são muito bem elaboradas e tentam capturar nuances importantes da teoria. Utilizou-se essa abordagem em algumas aulas programadas para essa finalidade.

Em um outro momento, foi apresentado em sala de aula um resumo mostrando o relacionamento do conhecimento abordado na disciplina com a atuação de vários níveis de gestores de TI no mercado.

As aulas foram realizadas de forma dinâmica, buscando a participação e o envolvimento do aluno. Sempre que possível, havia uma inserção de assunto atual, de mercado, relacionado ao que estava sendo apresentado. É importante se salientar que os alunos avaliaram esses pontos positivamente, como se pode observar a partir de alguns relatos de alunos obtidos durante a entrevista realizada após o término da disciplina:

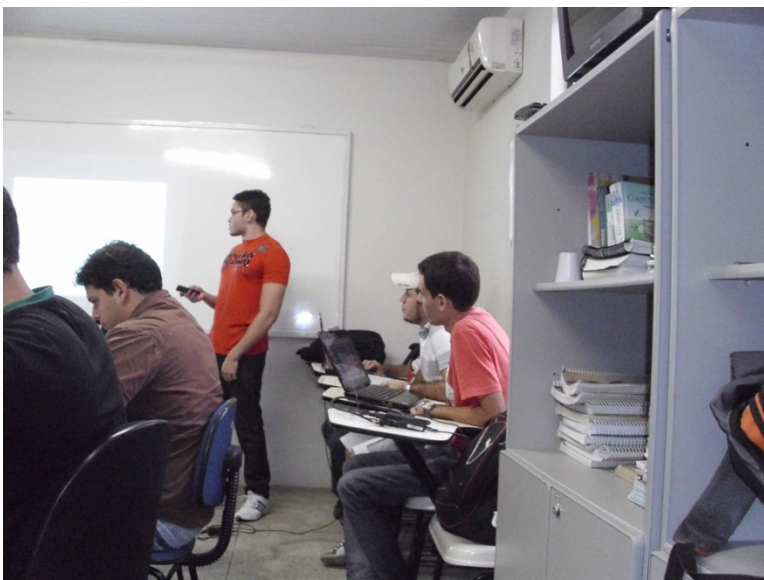
- "O professor conseguiu associar o conteúdo da disciplina com tópicos do mercado";
- "A solução de problemas de provas de concursos públicos me motivou a aprofundar meu conhecimento em governança de TI";
- "Cada aula teve um objetivo e uma motivação diferente durante a disciplina".

De forma complementar, foram realizados trabalhos em sala de aula e em casa, estudos sobre tópicos importantes, apresentação de resumos de artigos, resolução de provas de concursos, bem como um acompanhamento dos guias de melhores práticas de governança de TI, ITIL e COBIT, considerados os atuais padrões da indústria. Com isso, foi estabelecida uma ligação real da disciplina com o mercado e foi observado um grande aumento do interesse dos alunos em relação às aulas de forma geral.

A estratégia da pesquisa em sala de aula propõe vínculos entre ensino e pesquisa tornando docentes e discentes parceiros na busca do conhecimento conjugando teoria e prática como aliados no processo educativo (Oliveira e Medeiros, 2004). Visando atender ao objetivo de pesquisa na disciplina, foram desenvolvidas pesquisas sobre a identificação e avaliação dos problemas do gerenciamento de serviços de TI nas empresas, durante as aulas e como atividade externa.

Como estratégia para o encerramento dos trabalhos, foi planejado, discutido com a turma e realizado ao final do semestre, um *workshop* público no campus, denominado *1 Workshop de Governança de TI do Sertão Central*, onde os autores e palestrantes foram os próprios alunos da disciplina. Os alunos foram responsáveis por toda a programação e execução do evento. A Figura 3 mostra uma das palestras realizadas. O *workshop* contou com a participação de alunos do curso e externos à instituição e ainda do coordenador do curso.

FIGURA 3. PALESTRA NO *WORKSHOP* REALIZADO AO FINAL DA DISCIPLINA



5.3. Apresentação e discussão dos resultados

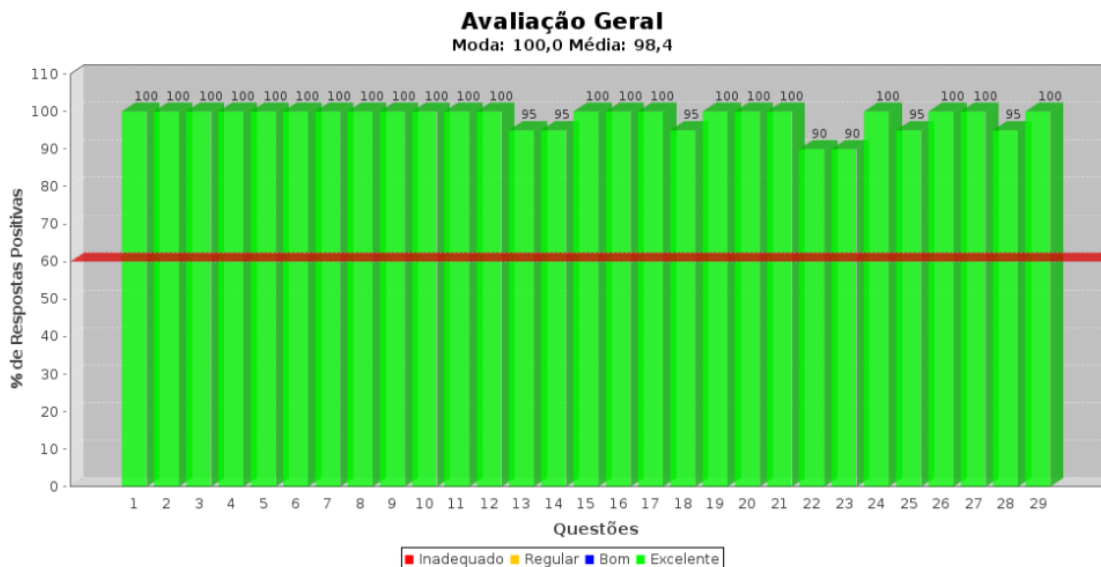
Realizou-se uma entrevista com todos os alunos matriculados na disciplina de *governança estratégica de TI* (TÓPICOS ESPECIAIS III), logo após a avaliação do docente pelos discentes por meio do sistema SAVI. O roteiro dessa entrevista foi semiestruturado, incluindo perguntas sobre como o aluno avaliava os seus resultados de aprendizagem na disciplina, quais os principais pontos positivos da disciplina na visão do aluno, qual a avaliação do aluno em relação às práticas pedagógicas adotadas pelo professor. Todos os alunos da disciplina foram entrevistados.

A análise dos resultados indicou que 100% dos alunos entrevistados preferiram a prática adotada em relação às práticas tradicionais vivenciadas pelos mesmos até o momento no curso. Um aspecto bastante elogiado foi a adoção de uma estratégia de construção coletiva do conhecimento.

A adaptação do planejamento e execução da disciplina em função de sugestões dos alunos foi um outro aspecto enaltecido pelos mesmos. A avaliação multicritério, com base na participação do aluno durante o decorrer da disciplina e em várias atividades (teóricas e práticas; em casa e em sala de aula), foi citada pelos alunos como sendo bem mais justa e motivadora do que simplesmente a aplicação de provas teóricas e trabalhos.

De forma complementar aos resultados da entrevista, a Figura 4 ilustra a avaliação geral do docente na disciplina, realizada pelos alunos, via o sistema de avaliação institucional (SAVI), utilizado no campus da UFC em Quixadá. A partir dos dados mostrados na Figura 4, pode-se verificar indicadores positivos em todas as dimensões avaliadas, com percentuais maiores ou iguais a 90% em todas as perguntas. A avaliação do docente pelo discente na UFC não é identificada nem obrigatória para todos os alunos matriculados na disciplina. Neste estudo, a avaliação utilizando o SAVI foi realizada por 53% dos alunos que cursaram a disciplina.

FIGURA 4. RESULTADO GERAL DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE NA DISCIPLINA



Pode-se deduzir a partir dos resultados apresentados na avaliação do docente pelos discentes e pela entrevista com os alunos ao final da disciplina, que as atividades de planejamento foram consideradas muito boas na avaliação dos alunos, desde a apresentação do plano, sua discussão, esclarecimento da importância da disciplina para o curso, informação sobre a ementa, objetivos, conteúdo e bibliografia. A metodologia de ensino inovadora também foi um dos pontos fortes indicados nas entrevistas.

A inovação na forma de avaliação da disciplina (multicritério) foi um dos pontos fortes enaltecidos, onde foi realizado o acompanhamento individual de cada aluno durante o decorrer das atividades em sala de aula, executados trabalhos com apresentação, leitura de livros e artigos, e por fim, a realização de um *workshop* aberto ao público, totalmente organizado e apresentado pelos alunos da disciplina. Apesar de ter tido uma avaliação positiva de 95% ao final da disciplina, é importante se ressaltar que houve uma dificuldade de entendimento por parte de alguns alunos ao início da disciplina, em relação ao modelo de avaliação participativa e multicritério que foi adotado pelo docente. Entretanto, tal fato foi contornado logo depois das primeiras explicações. Acredita-se que essa dificuldade pode ter sido gerada pelo fato da disciplina em análise ter sido uma das primeiras disciplinas onde houve uma mudança significativa no critério avaliação por parte do docente no curso.

Uma observação empírica que reforça a argumentação em torno da obtenção de uma melhoria nos resultados gerais da disciplina avaliada consiste no aumento da nota média dos estudantes na disciplina, que foi de 8,9. A médias das disciplinas na área de gestão de TI nos últimos dois anos no curso de SI era de 7,6.

Observou-se ainda, a partir da participação dos docentes nas redes sociais que envolvem a comunidade do campus da UFC em Quixadá, que os alunos da disciplina divulgaram e compartilharam informações sobre a importância da governança de TI nas redes sociais (*Facebook*) para outros alunos da comunidade. Os resultados finais e a estratégia inovadora da disciplina foram divulgados positivamente de tal forma entre os alunos, que geraram uma demanda por parte de alguns alunos de semestre anteriores buscando uma nova oferta dessa disciplina específica (optativa) para o curso de SI.

A partir dos resultados positivos obtidos na disciplina e do interesse crescente dos alunos do curso de SI e demais cursos da área de computação, houve uma sugestão dos próprios alunos e foi criado um *Blog* pelo docente sobre o assunto, onde informações importantes sobre governança de TI são disponibilizadas para toda a comunidade da *internet*, com um direcionamento para os alunos membros das redes sociais digitais do campus da UFC em Quixadá.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

O presente trabalho apresentou uma prática pedagógica inovadora em sala de aula, aplicada para uma disciplina do curso de bacharelado em sistemas de informação da UFC. Buscou-se um aumento na motivação dos alunos, a melhoria nos resultados gerais de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem, bem como o estabelecimento de uma ligação entre o conhecimento adquirido na disciplina e o mercado de trabalho.

A partir dos princípios que regem a avaliação do docente pelo discente, da integração da disciplina com as necessidades do mercado, da adoção de uma abordagem de construção coletiva do conhecimento, foram obtidos resultados importantes que podem ser utilizados pelos gestores como orientação em processos pedagógicos do ensino superior.

A ligação da disciplina com tópicos de mercado e desempenho da profissão, aliada à solução de problemas de concursos públicos foram as estratégias pedagógicas que mais motivaram os alunos enquanto cursando a disciplina, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se uma melhoria nos resultados finais dos alunos na disciplina, além de uma divulgação da importância da disciplina para o curso entre os demais alunos.

Um outro ponto positivo identificado foi a sugestão da criação de um *Blog* sobre o assunto ministrado na disciplina, por iniciativa dos próprios alunos de todos os cursos da área de computação. A informação positiva sobre o resultado da disciplina foi rapidamente compartilhada e difundida entre os alunos dos cursos da área de computação do campus via redes sociais digitais (*Facebook*).

O trabalho apresenta uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior em disciplinas na área de gestão de TI, a partir da revisão de literatura e da estratégia de práticas pedagógicas apresentada. Os resultados e informações apresentados podem ser utilizados no desenvolvimento de novas estratégias inovadoras em disciplinas nas quais os docentes enfrentem problemas semelhantes.

Devido ao fato deste estudo ter sido realizado especificamente com um docente e em uma disciplina de um curso de graduação, pode haver alguma dificuldade na generalização dos resultados para outras disciplinas. Entretanto, apesar de preliminares, os resultados obtidos se mostraram importantes, ao mostrar a diferenciação que uma prática inovadora em sala de aula pode trazer aos resultados de uma disciplina. Os resultados gerais da avaliação do docente pelos discentes se mostraram sólidos e confiáveis.

Como trabalho futuro, espera-se avaliar a adoção de práticas semelhantes em mais duas disciplinas, uma do curso de sistemas de informação e outra do curso de redes de computadores do campus da UFC em Quixadá. Um outro trabalho possível seria a avaliação dessas práticas em disciplinas de outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriola, C. G. (2011). *Avaliação da Atuação dos Docentes de Instituições de Ensino Superior (IES): O Caso da Faculdade Cearense (FAC)*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceará, Brasil.
- Andriola, W. B., Andriola, C. G., Lima, Alberto S., Silva, Jefferson C. (2012). Desenvolvimento de um protótipo de sistema informatizado para avaliação da atuação do docente universitário: apresentação de resultados parciais. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5, 198-216.
- Bolzan, D. P. V. e Isaia, S. M. A. (2006). Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação, ano XXIX, 3 (60)*, 489 – 501.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Carlos Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Carvalho, R. I. B. (2012). *A prática pedagógica do professor bacharel da área de comunicação social*, Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil.
- Carlos L. C. e Chaigar V. A. M. (2012). Ensino na graduação e professores não pesquisadores: atitudes investigativas no ensino superior. *Educação - Porto Alegre*, 35 (2), 191-198.
- Carraher, Pretto et Rezende F. (2002). As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Pesquisa em Educação em Ciência*, 2 (1), 1-18.
- Castro, M. S. F. (2012). *Desenvolvimento da criatividade no ensino superior. Avaliação dos cursos do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceara (UFC)*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil.
- Gomes, M. E. M., Albuquerque, L. S., Carvalho, J. R. M., Santiago, J. S.; Lucena, W. G. L., Rêgo, T. F. (2009). Atributos e Práticas Pedagógicas do Professor de Contabilidade que Possui Êxito em Sala de Aula: Estudo da Percepção Discente em IES Públicas. *Anais do ENCONTRO DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE*, Curitiba, PR.
- Henry H R., Tawfik A. A., Jonassen D. H., Winholtz R. A., Khanna S. (2012). "I Know This is Supposed to be More Like the Real World, But . . .": Student Perceptions of a PBL Implementation in an Undergraduate Materials Science Course. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6 (1).
- Hmelo-Silver C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3), 235-266.
- Kerlinger, F. et Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Lowman et Catapan, A., Colauto R. D., Sillas E. P.(2012). Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Revista de Informação Contábil*, 6 (2), 63-82.
- Mattos, J. R. L. de e Guimarães, L. dos S. (2005). *Gestão da tecnologia e inovação: uma abordagem prática*. São Paulo: Saraiva.

- Morales, P. (2010). *Investigación e Innovación Educativa*. REICE- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (2), 47-73.
- Oliveira N. M. e De Medeiros G. A. (2004). Pesquisa em sala de aula no curso de engenharia ambiental - CREUPI - Uma prática possível. *Eng. ambiental- Espírito Santo do Pinhal*, 1 (1), 57-64.
- Pachane, G. G. (2005). Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. *Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, 13 (1), 13-24.
- Pacheco, F. T. (2008). A importância das práticas pedagógicas em disciplinas laboratoriais em cursos de graduação, http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0234. (10 out. 2011)
- Pavan M. e Fernandes M. (2006): *Avaliação institucional e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior*. En.: Fernandes M., Costa A. , Sicca N. (Orgs.). Currículo, história e poder, 149-165. Insular, Florianópolis.
- Peres dos Santos, L. F. B. e Laros, J. A. (2007). Avaliação da prática pedagógica do professor de ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18 (36), 75-96.
- Sánchez Ramón, J.M. (2005). *La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha*. REICE- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 637-664.
- Schön et Mizukami, M. da G. N. (2006). Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. *Revista Científica e-Curriculum*, 1 (1).
- Slomski, V. G. e Martins, G. A. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4 (4), 06-21.
- Rodrigues, E. M. e Bilessimo, S. M. S. (2012). Inovação na prática docente: uso das tecnologias digitais nas aulas de cálculo em uma IES catarinense. *III Seminário de Ciências Sociais Aplicadas*, 3 (3).
- Vazquez S. A. S. (1977). *A filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



ACREDITACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA ¿ES UN SINÓNIMO DE CALIDAD?

Gustavo Javier Gregorutti y María Virginia Bon Pereira

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2013) - Volumen 11, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art8.pdf>

Fecha de recepción:	2 de noviembre de 2012
Fecha de dictaminación:	22 de noviembre de 2012
Fecha de segundo envío:	10 de diciembre de 2012
Fecha de aceptación:	11 de diciembre de 2012



La masiva expansión de los sistemas educativos durante los últimos treinta años ha creado fuertes incógnitas sobre la calidad de la instrucción impartida. La mayoría de los países latinoamericanos han ampliado la cobertura universitaria echando mano de sistemas privados de educación superior. Hasta la década de los 90 predominaba la tendencia a hacer hincapié en los aspectos cuantitativos y cobertura, dando un menor énfasis a la calidad de los servicios educativos. De manera progresiva, en el contexto de la creciente internacionalización de la educación superior, se va tomando conciencia de la importancia de la evaluación y su impacto en los procesos educativos (Tiana y Santángelo, 1996; Mendoza, 1997, Barrera y Aguado, 2007). Es así que hacia fines de los 90, diversos congresos regionales e internacionales sobre educación plantearon la relevancia de la calidad, su pertinencia, financiamiento y gestión. Para algunos investigadores (Hernández, 2006; Tünnermann, 2010) el interés por los procesos de evaluación y acreditación de la educación llenan el vacío existente hasta entonces. Se crean, así, mecanismos de control y regulación de la calidad de la educación superior. Estas tendencias parecen afirmarse por la creciente diversidad de ofertas en educación privada. Para otros podría ser un mecanismo de legitimación y ocultamiento de la pésima calidad de ciertos programas y universidades (Guido, 2005), mecanismo a través del cual se contribuiría al negocio de los programas acreditados versus los no acreditados. Este surgimiento de agencias acreditadoras privadas ha creado un segmento laboral único no sólo en México sino que en muchos países latinoamericanos.

Por otra parte, según Tünnermann (2008), las universidades se ven cada vez más comprometidas con los procesos de internacionalización como un nuevo rol a desarrollar. La internacionalización de la educación superior ha sido la respuesta académica frente al fenómeno de la globalización y de la naturaleza sin fronteras del conocimiento. Esta dimensión internacional de las universidades es la que hace indispensable la existencia de sistemas útiles de acreditación y evaluación, como forma de asegurar la calidad educativa en diversos contextos y regiones del planeta (De Vries, 2007). Estos sistemas, promovidos por organismos socioculturales y financieros de orden mundial, apuestan a hacer cambios que mejoren la educación superior; optimicen la distribución de los recursos económicos; eleven la participación de la actividad privada, con una menor participación gubernamental; y se adopten políticas que enfatizen los objetivos de calidad desde la evaluación y la acreditación (Hernández, 2006; INEE, 2008).

Aun cuando la universidad como tal continúa siendo, hoy más que nunca, el motor de la competitividad para transformar la economía, además de creadora de equidad y justicia social (Barrera y Aguado, 2007), varios investigadores cuestionan el alineamiento de la educación con el servicio al mercado dándole los productos que éste dice necesitar (Freire, 1998, 2002; Barnett, 2001; Guido, 2005; Egido, 2005; Laval, 2004; Pulido, 2009; Rodríguez-Arocho, 2010; Santos, 1999). La educación como institución está copiando discursos empresariales y económicos sobre calidad y mejora continua, pero sin el apropiado análisis crítico y reflexivo que le otorgue un nuevo significado adecuándolos positivamente dentro de los sistemas educativos. Esta tendencia a administrar la universidad como una empresa no considera las diversas misiones que las universidades se proponen y que no siempre están orientadas a la efectividad presupuestaria o de procesos administrativos (Hernández, 2006). Estos discursos de calidad han sido insertados en el ámbito educativo sin un claro y profundo análisis sobre las implicancias ideológicas, ni sobre las consecuencias reales de tratar a la educación como una empresa al servicio de un mercado regido por leyes de oferta y demanda (Rodríguez-Arocho, 2010; Freire, 1998, 2002; Guido, 2005). Por supuesto que la educación terciaria debe forjar sus propias metas y técnicas de evaluación en función de las necesidades que la sociedad tiene, pero también es imperativo dirigirse hacia dimensiones superiores

del ser humano. Para tener una evaluación de calidad, apropiada a la educación contemporánea, es necesario superar el sentido limitado y meramente instrumental que se le ha atribuido, para ser entendida en su sentido más amplio, es decir, como una práctica tendiente a mejorar la educación con base en un conjunto de elementos que van desde un determinado lenguaje y una específica forma de comunicación basada en el diálogo, hasta un complejo compuesto de valores como la honestidad y la justicia (Cabra-Torres, 2010). Todo proceso de análisis, evaluación y acreditación, debe tener una explícita y firme base ética, dado que impactará en la sociedad a nivel global y local, pero también en la vida de los docentes, de los estudiantes, de las familias, de los administradores y en la vida cultural y productiva del país.

1. EL PROBLEMA

En un momento en que la educación básica mexicana avanza lentamente hacia mejores niveles de equidad, cobertura y resultados (INEE, 2008), se hace imperiosa la necesidad de incentivar esfuerzos para realizar más investigación, no sólo sobre los conceptos de calidad y evaluación, sino también sobre el trasfondo ético de las prácticas que conforman la cultura de la acreditación educativa. Así, es altamente relevante conocer cómo se llevan a cabo las prácticas de acreditación, cuáles son los mecanismos que subyacen como motores reales de dichos procesos y qué implicancias éticas, sociales, epistemológicas y educativas tienen para la sociedad actual.

Cuando se habla de evaluación, se debería hacer mención igualmente a los procesos de análisis y reflexión que conducen a la instrumentación de prácticas para mejorar las áreas de oportunidad. Dichos procesos de mejora continua, de las dinámicas y procesos de la realidad cotidiana educativa, no necesariamente suelen producir los efectos deseados. Podría afirmarse que la fase de evaluación no conduce imperiosamente al incremento de la calidad, pues debería expresar la voluntad de todos los involucrados con cambios reales que se instrumenten bajo una filosofía de la autoevaluación impactando tanto a las prácticas administrativas como a las educativas. Este estudio exploratorio presenta un caso estudio sobre la influencia que tienen los procesos de acreditación y evaluación sobre la calidad educativa y la mejora continua de las instituciones educativas y, por lo tanto, de sus programas académicos. La intención es contribuir al conocimiento develando cuáles son las percepciones que los entrevistados tienen de las acreditaciones y cómo se producen en la vida cotidiana dichos procesos, con la idea de aportar una mayor conciencia crítica de la mejora educativa sin limitarse a copiar modelos de ámbitos empresariales. El objetivo principal es determinar de qué forma la autoevaluación y acreditación inciden en la calidad educativa de los programas académicos de nivel universitario, específicamente en dos programas pertenecientes al área de Ciencias Sociales de una universidad privada de Monterrey, Nuevo León.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se realiza desde una perspectiva cualitativa - fenomenológica de la investigación en los términos en que Taylor y Bogdan (1987) la describen, pues busca comprender la experiencia cotidiana y el comportamiento de ciertos grupos humanos relacionados con las prácticas de evaluación, acreditación e incremento de la calidad en la práctica educativa. La investigación cualitativa facilita una mayor profundidad en la información que se recaba posibilitando ahondar en situaciones que son complejas en sus manifestaciones. Con dicha metodología se buscó conocer las experiencias, opiniones y perspectivas

de los implicados en los fenómenos, es decir, tener una mirada de la forma en que los participantes perciben la relación entre calidad y procesos de acreditación. Para tal fin, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y empleadores del área de comunicación y periodismo. También se realizaron grupos de enfoque con estudiantes porque los alumnos de las carreras mencionadas representan un grupo demasiado grande sobrepasando los límites de tiempos estipulados para esta investigación. Todos los involucrados en el muestreo formaron parte, en algún momento, de los procesos de evaluación y acreditación de la institución estudiada.

2.1. Recolección de datos

La muestra se realizó entre Agosto 2011 y Mayo 2012 y estuvo compuesta por profesores de tiempo completo, directivos y estudiantes pertenecientes a un departamento de comunicación y periodismo de una universidad privada de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. Dicho departamento tiene dos carreras, a saber: a) Licenciatura en Periodismo y Medios de Información (LMI); b) Licenciatura en Comunicación y Medios Digitales (LCMD). También se incluyó en el muestreo a empleadores miembros del Comité Consultivo del mismo departamento, quienes, a su vez, tienen experiencia en acreditación a nivel nacional e internacional. A continuación se presentan los detalles de las diversas muestras por grupo, a saber:

1. *Estudiantes*: Se realizaron, en diferentes momentos, cuatro grupos de enfoque y entrevistas a un total de 21 estudiantes del 9º semestre que cursaban al menos una materia en el período Enero – Mayo 2012. Se trata de un grupo de alumnos muy avanzados o próximos a graduarse. Se eligieron estos estudiantes porque tienen un grado de madurez adecuado para realizar una reflexión crítica sobre el tipo de educación que han recibido en la institución. Además, están pensando en su pronta inserción laboral y pueden evaluar si lo recibido les sirve para insertarse laboralmente. Con los alumnos se buscó identificar las percepciones que tienen como usuarios sobre la calidad educativa y la acreditación.
2. *Empleadores*: Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco empleadores que forman parte del Comité Consultivo del Departamento de Comunicación y Periodismo. Dicho comité está conformado por quince profesionales que representan sectores del mercado laboral y que emplean a egresados de las áreas de comunicación y periodismo respectivamente. Se los seleccionó como representantes de la mayor cantidad de medios, tales como: prensa escrita, televisión, medios digitales, radio, publicidad y comunicación organizacional. Aquí se enfatizó las relaciones que la universidad mantiene -o debería mantener-, con el mercado laboral para impartir una educación de calidad.
3. *Profesores y directivos*: En el caso de los profesores de tiempo completo y directivos (que son también profesores), se entrevistó al 100% (24 en total) de los que se encontraban trabajando en el momento de la investigación. Se trata de una planta de docentes de tiempo completo, que cuenta con amplia experiencia en la enseñanza, con una antigüedad promedio de 10 años en la institución. Cuatro docentes son evaluadores de agencias acreditadoras en el área de comunicación. La gran mayoría de los docentes participó directamente en procesos de evaluación y acreditación. Se hizo énfasis en las actividades relacionadas con las autoevaluaciones y las experiencias que han tenido con las agencias acreditadoras así como también con las políticas que la propia institución promueve.

Con esta muestra se buscó tener una representación tan variada como fuera posible, considerando diversos tipos de responsabilidades, experiencias en el área de comunicaciones y periodismo, formas de

pensar y niveles de compromiso con la institución donde se realizó la investigación. La Tabla 1 presenta un resumen de los grupos, características y técnicas usadas para la captación de los datos. Durante el procesamiento y análisis, se realizaron triangulaciones de datos provenientes de la observación de campo, del grupo de profesores, directivos, empleadores y de alumnos para otorgar mayor validez, amplitud y profundidad a la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Con la información recolectada de los tres grupos investigados, se hicieron análisis orientados a contestar las preguntas de investigación de este trabajo.

Tabla 1. *Diseño de la muestra de bases de datos*

Grupos	N	Descripción	Técnica
Alumnos	21	Carrera LCMD	Grupos de enfoque y entrevistas
Profesores	19	100 % profesores tiempo completo de LCMD y LMI	Entrevistas
Empleadores	5	Comité Consultivo del Departamento	Entrevistas
Directivos	3	Director de LCMD, Directora de LMI y Directora de Departamento	Entrevistas
Asistentes Carrera	2	Carrera de LMI y LCMD	Entrevistas
Total	50	Personas participantes	Grupos de enfoque y Entrevistas

Nota. LCMD: Licenciatura en Comunicación y Medios Digitales; LMI: Licenciatura en Medios de Información

3. PRINCIPALES HALLAZGOS

3.1. Grupo de docentes y administradores

Los directivos fueron incorporados en este grupo debido a que también son docentes y sus respuestas aportaron una mirada desde su rol de profesor-director. En la institución estudiada, los cargos directivos tienen una duración de cuatro años con opción a renovación, por lo que los docentes toman estas responsabilidades como algo no definitivo. De todos modos, en los casos en que amerite, se hará la debida distinción para establecer la diferencia de opiniones.

Se detectó una muy buena disposición de los maestros a participar en la investigación, proporcionando la información que se les requería. Sin embargo, se observó una oscilación entre explicitar lo que realmente pensaban y lo que se supone es políticamente correcto. Esta institucionalización en los docentes se puede atribuir a que es una planta con antigüedad en la universidad (un promedio de 8 a 10 años). Además, son de tiempo completo y, en muchos casos, ha sido el único lugar de trabajo y de formación profesional.

3.2. La acreditación como una evaluación efectiva

Con respecto a la participación docente en los procesos de acreditación, puede decirse que no se involucran demasiado, la mayoría se limitan a entregar los documentos que se les pide y a asistir a la reunión con los evaluadores cuando éstos visitan las instalaciones universitarias, como lo expresa un docente, "de los otros diecinueve (profesores) que hay, a lo mejor nada más se involucran tres, cuatro y los demás no. Entonces no hay un compromiso de todos porque ¿y a mí para qué me va a servir?" (Entrevista – Profesor 17). Por lo tanto, son estos profesores los que en realidad se empapan del proceso de autoevaluación, de completar requisitos y estándares, de comunicar si algo hace falta y de recibir la documentación que el resto de los profesores les envía. Son también estos docentes los que al final del proceso, valoran el proceso como altamente positivo, pues reconocen la importancia de la

autoevaluación, del autoconocimiento y del autoanálisis como factores esenciales para una real mejora continua de la educación de calidad, tal como fue mencionado en una de las entrevistas: “Yo creo que primero tienes que enseñar las tremendas bondades que tiene un proceso de acreditación, hace dos años yo era un neófito, si estas mal informado acreditarte es una monserga...pero es una gran oportunidad de crecer” (Entrevista – Profesor 14).

En cuanto a los aspectos negativos y/o dificultades percibidas, los profesores resaltaron el riesgo de trabajar únicamente para lograr los estándares que la acreditadora impone, sugieren ir más allá de la propia acreditación, como lo manifiestan los siguientes docentes:

...de pronto veo que el ejercicio es medio... se “amaña” de repente un poco ¿no? Se, se...disfraza un poco por ahí... todos los profesores entran con su mejor cara, entrar a decir así lo mejor, entonces realmente con el temor aquel de que no te van a acreditar y a veces no mencionas situaciones o aspectos que serían ideales (Entrevista – Profesor 15)

Sí, se convierte en algo medio perverso en el sentido de que baja las posibilidades de desarrollo a los estándares de la acreditadora. Es decir, si la acreditadora me pide que yo tenga cinco maestros, cinco maestros. No me importa si siga creciendo el alumnado, a lo mejor necesito más, pero como nada más necesito cinco para acreditarme, nada más con cinco me quedo, cuando yo pude haber potenciado siete, ocho, diez maestros muy buenos y satisfacer la demanda de los alumnos que están entrando por ejemplo. Ésa es la lógica perversa y si pasa, pasa mucho. Es decir ¿a ver con qué vamos a cumplir? No’ más con eso, pues ponlo y dile que si y hasta ahí llegamos y ya después dentro de cinco años nos volvemos a ocupar de eso... No es ese el sentido del proceso. No siento que hayamos generado una cultura de acreditación...yo creo que ningún profesor es consciente de las acreditaciones todavía... (Entrevista – Profesor 1)

El concepto de evaluación de la calidad por parte de las acreditadoras, según se evidenció, parece ser más bien de tipo tradicional, pues no se establece un proceso de conocimiento profundo de la unidad a evaluar para mejorarla realmente, sino más bien parece ser un proceso de chequeo de estándares con la finalidad de aprobar y garantizar la calidad en un sentido cuantitativo y administrativo. La siguiente declaración presenta este paradigma,

Porque mí punto de vista es que tal vez ellos se llevaron una imagen diferente a la que yo percibo, varios dijimos: “¿Por qué está diciendo esto si no es cierto?” tu quieres quedar bien ante la acreditadora y la acreditadora se lo va a creer, porque nadie dijo nada más, todos nos quedamos callados porque te digo que no hubo ni tiempo. Entonces yo creo que si es algo muy subjetivo y como luego ocurre cuando te dan cuestionarios auto administrados el efecto ese de la “deseabilidad social” que tú vas a decir todo lo bueno lo tuyo porque no quieres quedar mal, pero en ese momento pues estás mintiendo, estás distorsionando la realidad y tu le vas a dar esa información que supuestamente es verídica cuando no lo es, ¿cómo pueden ellos evaluar? Tal vez esta cuestión de los profesores es meramente un requisito y ellos se centran más en los datos duros (Entrevista – Profesor 13)

Al parecer los docentes piensan que los evaluadores deberían establecer una relación o un diálogo más focalizado, atento y profundo con los maestros, a fin de comprender mejor al departamento y a las carreras, a los efectos de contribuir con una retroalimentación de la cual los evaluados puedan aprender, desarrollarse y conocerse más y mejor. Al mismo tiempo, en las reuniones con evaluadores, los profesores no se desmienten si escuchan algo con lo que no están de acuerdo o algo que saben que no es correcto, operan como un conjunto y prefieren no hablar o hacer tácitamente un pacto de silencio para no entrar

en discusiones sobre las respuestas que cada docente da a los evaluadores.

Al momento de hacer un autoestudio de cuáles son tus fortalezas y tus debilidades tú éticamente tienes que decir: "es que yo aquí no estoy cumpliendo con esto, no lo voy a maquillar" o sea porque es muy fácil maquillar el decir "no, es que", no es humanamente posible para un acreditador venir y realmente verificar que el alumno que tú dices que está trabajando en tal parte realmente está trabajando en tal parte (Entrevista – Profesor 5)

Los docentes que participaron en la confección de algún autoestudio, relatan la necesidad de ser muy honestos, congruentes, justos y claros con las fortalezas y las debilidades que el programa evaluado, así como muy cuidadosos en la presentación de evidencias de cumplimiento de cada requisito. La mayoría lo ve como un compromiso administrativo, lo cual ocasionaría una pérdida esencial del proceso de análisis que persigue una educación de calidad. En general, los docentes no reportaron haber cambiado su desempeño docente a causa de las acreditaciones, lo cual podría evidenciar una falencia de la acreditación al no impactar las prácticas educativas a nivel de aula, como lo expresa el siguiente docente, "No hemos sido capaces de evaluar correctamente qué es lo que hay que cambiar... Sí, ya sabemos que estamos mal, bueno pero ¿qué es lo que tienes que hacer para que eso cambie? (Entrevista – Profesor 3).

Los docentes son conscientes de que la evaluación debe encaminarse a formar y desarrollar las mejores capacidades y competencias del sujeto evaluado. Sus experiencias no parecen estar en consonancia con esas expectativas. En muchos casos, los docentes expresaron que los indicadores se suelen manipular e interpretar de forma no constructiva para la institución, "hablo de la necesidad de las instituciones educativas de evaluarse pero de autoevaluarse y no manipular las variables para que te den bien y entonces auto felicitar, sino todo lo contrario, evaluarse de verdad" (Entrevista – Profesor 19). Los docentes parecen reconocer que la tarea de enseñar conlleva un marco ético-moral y que estos principios deben ser observados en todos los estamentos de la universidad. Coinciden con lo que plantea la OEI (2010) al expresar que hoy, más que nunca, deben explicitarse los principios éticos para que la educación realmente contribuya al desarrollo integral de los individuos y de las sociedades, "Cómo voy a diseñar un instrumento para evaluar, que mida lo que debe medir, si no que realmente sea un instrumento que debe ser creado con principios y con responsabilidad que son parte pues de una práctica ética" (Entrevista – Profesor 11).

3.3. La acreditación y la mejora de la calidad

Una carrera puede llegar a tener una acreditación pero esto no necesariamente implica que posea y mantenga un alto índice de calidad, como lo expresa el siguiente profesor, "No la garantiza, o sea una cosa no trae la otra, no necesariamente. Como universidad puedes apapachar a la gente... Hay universidades me imagino que no necesariamente están acreditadas y sin embargo son buenas universidades, sí? Se puede dar..." (Entrevista – Profesor 14). Por otro lado, hubo docentes que afirmaron que realizar un proceso de autoevaluación y acreditación obliga a seguir un orden específico, a ajustarse a ciertos estándares, a documentar procesos y buscar evidencias para mostrar a otras personas ajenas a la institución, lo cual brinda un valor agregado que contribuye a la calidad educativa, como expresa el siguiente docente, "acreditarte te sirve para eso, para que tengas un termómetro mundial, internacional para que puedas ver otras universidades y poder avanzar hacia allá" (Entrevista-Profesor 4). La necesidad de elevar el nivel de la educación a través de diferentes acciones, no necesariamente la acreditación o la certificación académica, pero sí es necesario hacer que los contenidos educativos sean

mejores, aplicables, profundos, útiles; que los profesores estén más preparados en sus áreas de especialidad; que las instituciones sean más modernas y cuenten con mejores instalaciones.

Varios docentes resaltaron que a raíz de las visitas de los evaluadores, prestan más atención ahora a su propia formación, actualización y profesionalización docente, pues se comparan con otros docentes de otras universidades y eso les motiva a estar tomando cursos y capacitaciones en sus áreas de especialidad. Algunos relatan haberse vuelto un poco más cuidadosos con la documentación de su curso, a causa de que las acreditadoras piden documentos sobre cómo funciona la clase, los trabajos de los alumnos, las formas de evaluación, actividades de vinculación, publicación, investigación y asistencia a congresos.

Yo personalmente sí creo que me ha afectado porque ya estamos trabajando en función, en lo administrativo, cumplir con los estándares que nos piden las organizaciones. Yo sí tengo que ajustarme administrativamente a que el determinado número de profesores, un correcto balance de la planta de profesores entre tiempos completos y tiempos parciales para tener los mejores profesores aquí y... a tener ese número de proyectos que debemos de tener en la comunidad, pues los estándares de repente se van convirtiendo en las metas a seguir (Entrevista – Director 1)

Para algunos, la calidad educativa gira en torno a diversos estándares que promueven las acreditadoras, pero no parecen tener un panorama claro. Una de las entrevistas lo expone de esta manera: "...creo que son esos tres elementos: el profesor, la infraestructura y que sea el mejor alumno. Esa sería la calidad educativa... sí, nos hace falta pensar en términos muy claros de los alumnos, también contribuyen al proceso de calidad" (Entrevista – Profesor 1). Otro docente agrega, "yo empezaría por un cuerpo docente libre, diverso,... una facultad amplia en términos de criterios, de ideologías, de pensamientos, de experiencias, ese es el ingrediente principal" (Entrevista – Profesor 19). La calidad, desde la mirada del docente, tiene una diversidad de puntos de vista, "La calidad educativa yo creo que está relacionada, o para mí sería el cumplir cabalmente con la visión que cada institución se proponga. Así de sencillo" (Entrevista-Profesor 15). Esta dimensión tiene un trasfondo ético en la medida en que la universidad establece un compromiso con la sociedad, con el estudiante y con su familia a través del cumplimiento de la misión y visión. Los docentes no han tenido suficientes espacios de reflexión para conceptualizar el significado de calidad educativa. Cada docente expresa una interpretación de la calidad diferente. La institución necesitaría generar un debate que unifique las ideas centrales del proyecto académico, las respectivas dimensiones que se quieren lograr y qué se entiende por calidad.

Uno de los aspectos más relevantes que señalan los profesores sobre la acreditación es que sirve para hacer público el reconocimiento de un organismo externo a la institución, sea éste de carácter nacional o internacional, que valide la calidad de un programa académico en la medida en que cumple con ciertos requisitos, "Las acreditadoras son muy buenas porque te dan un sello de calidad, te están diciendo que tú cumpliste con ciertos requisitos, sin embargo, no podemos estar trabajando como institución educativa nada más en aras de obtener acreditaciones" (Entrevista Profesor 10). Por otro lado, sirve como elemento de marketing para informar y promover carreras, a fin de convencer tanto a los alumnos como a los padres de familia. Los profesores interpretan que si la carrera está acreditada, tiene una mejor calidad que otras que no lo están.

Si uno está acreditado con un organismo que tiene determinado peso nacional, internacional, local, pues uno puede evidenciarle al alumno que se encuentra actualmente, al egresado o al potencial alumno, puede decirle "oye pues nosotros te ofrecemos estos elementos extra porque

un organismo nos lo está diciendo.” Le tiene que quedar claro al potencial alumno o al egresado, cuáles son esas ventajas que le va a dar (Entrevista – Profesor 17)

Un profesor expresó otro matiz acerca de las certificación de un programa, “Una acreditación es (también) en beneficio del alumno, en virtud hacia una internacionalización, tanto de su posibilidad de encontrar un trabajo en compañías internacionales o poder hacer una maestría en el extranjero” (Entrevista – Profesor 5).

Al mismo tiempo, hay docentes que reconocen que en los últimos años se ha sobredimensionado la importancia de las acreditaciones a nivel institucional y que, a veces implícitamente, se sugiere a los profesores que acrediten su programa académico ante varios organismos. Esta acción implica un esfuerzo extra que no parece reportar claramente una utilidad y pertinencia en la vida académica, como lo expresan las siguientes dos opiniones,

Siento que estamos inmersos en procesos de búsqueda de acreditaciones como si fuera una especie de estampitas que hay que llenar de un álbum. Si realmente estos procesos, que son importantes, los estamos llevando a cabo por las razones correctas y no por un afán de cumplir con un requisito. ¿Para qué nos va a servir? ¿Qué ganamos con esto”. ACCECISO, CONAC, CLAEF... Han pasado y me parece que no ha pasado nada. Ni bueno ni malo (Entrevista – Profesor 2)

Al interior nos sirve mucho para saber cómo nos medimos con otras universidades. No estoy tan segura que nos sirva como cara al exterior. Porque a veces fuera de aquí no es una práctica tan común, si tu le platicas a otras personas, a los mismos aspirantes, a estudiantes, a lo mejor no saben de qué se trata, los padres de familia posiblemente tampoco... Yo no sé si valga la pena ¡tantas acreditaciones! (Entrevista – Profesor 7)

Algunos docentes parecen no ver claramente que el esfuerzo que demandan las acreditaciones tenga algún impacto en los procesos de aprendizaje. Más bien, señalan toda esta dinámica como si el alumno fuera un cliente y la universidad una empresa que le brinda servicios, la cual debe hacer todo lo posible por satisfacerlo a fin de que éste recomiende a la institución a otros potenciales clientes por la calidad de los servicios recibidos.

3.4. Grupo de estudiantes

Los estudiantes conformaron un grupo diverso en cuanto a intereses, grado de madurez profesional y forma de trabajar, tanto en el desempeño individual en las entrevistas como en el grupal.

En general, puede señalarse que no tienen un conocimiento claro sobre los organismos acreditadores, los procesos de evaluación y acreditación de la educación, así como tampoco sobre qué clase de acreditaciones tiene su propia carrera. Para ellos, la calidad académica tiene que ver con tener buenos maestros, buenos contenidos académicos y buenas instalaciones. Sin embargo, la percepción sobre lo bueno o lo malo de la calidad no se relaciona tanto con si se logra o no una acreditación; más bien pasa por un aspecto subjetivo en el cual se juzga si un maestro es bueno o no, en la medida en que comprenden los contenidos de una materia y simpatizan con el mismo. De igual forma sucede con la percepción sobre las instalaciones universitarias; es decir, las instalaciones son de calidad si son útiles para realizar las actividades estudiantiles.

Los alumnos conciben la calidad en la educación como integral, que brinde herramientas para la profesión, que los prepare bien, que haya maestros competentes desde el punto de vista pedagógico y

con experiencia: “El ser capaz de facilitar aprendizaje y desarrollo de habilidades, actitudes y aptitudes, por parte de un maestro, director, sistema o institución, hacia un alumno o grupo de alumnos” (Entrevista –Alumno 2). También se valoran las instalaciones, las herramientas cognitivas y técnicas, los buenos maestros, la convivencia en una comunidad de aprendizaje que sea participativa, analítica y crítica. En general, podría decirse que los estudiantes reconocen una universidad de calidad al valorar los contenidos académicos, los maestros y las instalaciones como los tres aspectos más importantes en su percepción de calidad. No tienen conocimiento del rol que juegan las acreditaciones como promotoras de calidad ni de la importancia de las mismas o sus beneficios.

En cuanto a la acreditación de sus carreras, de veintiún alumnos entrevistados, siete dijeron que no sabían si su programa estaba acreditado; otros siete dijeron que sí estaba acreditado pero no sabían con qué organismo, tres estudiantes afirmaron que su carrera no estaba acreditada con ningún organismo; otros dos mostraron dudas sobre la acreditación; y otros dos dijeron que estaba acreditada frente a la Secretaría de Educación, lo cual implica una confusión con los REVOES que dan validez oficial al programa. Sin embargo, los estudiantes parecen intuir que la acreditación implica evaluación y validación, estimando que significa, “que se avale que el conocimiento que se está impartiendo sea adecuado a lo que se necesita que un egresado de esa carrera sepa” (Entrevista – Alumno 1), “así tienes la seguridad de que lo que haces es válido y evaluado por profesionales que respaldan que tienes el nivel adecuado (Entrevista – Alumno 2).

Las opiniones fueron repartidas en forma similar cuando se trató de identificar si una acreditación implica necesariamente que se eleve el nivel de calidad de la educación. Las respuestas se distribuyeron como sigue: diez alumnos opinaron que no; nueve opinaron que sí; y dos se mostraron indecisos al respecto. Las diferencias básicas estuvieron en la confianza o no sobre el organismo acreditador, así como en las metodologías para evaluar y/o medir la calidad educativa. Las siguientes citas expresan esas creencias: “No, porque acreditar es validar por alguien más, pero eso no nos asegura que sea de calidad” (Entrevista –Alumno 17); “Para mí sí, si estás acreditando algo, es porque es sobresaliente e importante y con calidad” (Entrevista –Alumno19); “Depende de quién la acredite” (Entrevista –Alumno 13); “No, cualquier carrera puede ser acreditada” (Entrevista –Alumno 6).

En general se observó que los alumnos tienen confianza en el prestigio de la institución, “Nos encontramos dentro de una institución que es internacionalmente reconocida y que brinda buenos planes de estudio, buenas herramientas y buena formación profesional” (Grupo de Enfoque N° 4). En cuanto a la percepción que los estudiantes tienen acerca de si estudian una carrera de calidad y si están en una universidad de calidad, ellos valoran la comprensión de los contenidos y su aplicación en situaciones prácticas y reales, así como tener libertad para actividades de creación y oportunidades de desarrollo profesional y personal. Sin embargo, algunos estudiantes realizan una consideración crítica y remarcan la necesidad de mejora:

Siento que tiene muchas áreas que se pueden mejorar en cuanto a contenido de materias y sobre todo a maestros... [una universidad de calidad debe tener] investigación, maestros con suficientes estudios no sólo en sus materias sino que tengan la habilidad de enseñar, debe tener buenas instalaciones, herramientas, etc. (Entrevista- Alumno 16)

En cuanto al rol de los alumnos en los procesos de evaluación y acreditación, no manifestaron un involucramiento mayor. Los encuestados relataron no haber participado en tales acreditaciones y desconocen los procesos relacionados con las mismas, pues no han tenido contacto con algún tipo de

evaluador o acreditador. No existe un diálogo encaminado a una negociación de intencionalidades educativas que definan un concepto de calidad así como estrategias para evaluarla.

A pesar de no participar en procesos de acreditación, los estudiantes manifestaron un alto grado de interés en la ética y su influencia sobre las acciones humanas. Explicitaron que la ética debe estar presente en la universidad así como en los comportamientos de los agentes involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje, sean éstos maestros, alumnos, directivos o personal administrativo en general. La ética es percibida y relacionada con una enseñanza de calidad, por lo que una educación que no esté basada en principios éticos no sería una educación de calidad y no estaría formando “profesionales sustentables y productivos para el país” (Entrevista – Alumno 15).

En general, a pesar del desconocimiento de ciertos temas, los alumnos se mostraron abiertos al diálogo, a conocer más sobre los procesos de acreditación aunque en forma superficial, ya que parece ser un tema que no les atrae o no le encuentran un beneficio directo.

3.5. Grupo de empleadores

El grupo de empleadores fue diverso en su conformación ya que participaron dos hombres y tres mujeres que fueron elegidos intencionadamente por participar en el Comité Consultivo del área de Comunicación y Periodismo de la universidad. Además, estos profesionales son representantes de las áreas de comunicación organizacional y corporativa, publicidad, comunicación política y periodismo escrito, multimedia, radial y televisivo.

Los empleadores coincidieron en que la conformación del Comité Consultivo es parte de cierto requisito necesario para lograr y mantener las acreditaciones. Sin embargo, en algunos casos se observó cierta crítica en el sentido de que la institución obedece los lineamientos dados por las acreditadoras sin un verdadero planteo de fondo que tenga que ver con la reflexión, el autoanálisis y el anhelo de un crecimiento de la calidad independiente de los estándares de las acreditadoras, como lo externaliza este entrevistado

...yo veo que el comité responde a una necesidad administrativa. Cuestionaría hasta dónde si no hubieran tenido esa presión administrativa, hubieran generado este tipo de herramientas, eso sí, cuando a mí me invitaron dije qué padre, cuando me explicaron por qué me desinflé un poquito. Porque entonces dije: ah, esto responde a una necesidad administrativa no a una convicción de una evolución, de una mejora...porque finalmente sentí que estaba respondiendo a lo mismo de siempre y no a una preocupación más de fondo, sinceramente (Entrevista –Empleador 4)

En consonancia con los docentes y con parte los alumnos, este grupo cree que es importante para el avance institucional y para su posicionamiento en un mercado cada vez más competitivo que exige estar avalado por indicadores externos,

Es completamente, es un “must”, es una acción obligada que debe tener cualquier universidad, cualquier programa académico debe estar evaluado y debe de estar reconocido para asegurar la calidad de los mismos, sino no hay manera de mejorarlo, no hay manera de compararnos contra otros estándares, no? Es 100% necesario (Entrevista – Empleador 2)

Los empleadores parecen tener un conocimiento reducido o superficial de las acreditadoras y su participación en procesos de evaluación ha sido limitada a tener una reunión con evaluadores cuando desde el departamento o desde las carreras se los solicita.

La evaluación y/o acreditación asociada a la educación parecería dar una garantía más para saber si el estudiante podrá insertarse con éxito en el mercado de trabajo, tal como se observa en la siguiente cita:

...si tu estableces un proceso de, bueno yo voy a educar a la gente así de esta manera pero nunca te comparas, o nunca pides retroalimentación sobre si eso es lo que se busca o quieres, puedes ir por un rumbo completamente equivocado. Entonces puedes tener alumnos que sepan mucho de algo pero que en realidad no le va a servir nada en el mercado... entonces si no tienes un proceso de evaluación yo creo que es más difícil saber cómo vas, o sea, yo creo que es una manera de saber si vas por el rumbo correcto, qué es lo que tienes que mejorar (Entrevista – Empleador 1)

Se reconoce la importancia de la acreditación en la educación y en las carreras como forma de otorgar mayor validez pública y mayor calidad educativa. Este tipo de opiniones parece más bien ser expresada desde el sentido común, desde el rol de ciudadano, de padres o de docente retirado, al reconocer que el nivel educativo de México y de sus universidades deberían mejorar.

Al igual que los docentes y directores de departamentos, los empleadores destacan que las acreditaciones deben provocar un proceso de reforma y mejoramiento efectivos en la institución. El cumplimiento de estándares con el único objetivo de obtener una certificación, ha desvirtuado el proceso de calidad, según se observa en el siguiente comentario,

Yo creo que son estrategias de marketing mal desarrolladas. Y te voy a decir por qué... para que esto tenga valor fuera de las instituciones, es como un juego... voy a decir una palabra muy fea, pero es como un juego incestuoso, entonces dentro de las mismas instituciones educativas se retroalimentan unos a los otros y a los otros y a los otros, así mira, mira, yo tengo esto, yo tengo esto y yo tengo esto, y ahora tengo esto, y luego surge otro dentro del mismo sistema educativo y dice ahora yo te voy a acreditar, entonces todos voltean para acá a ver bueno, vamos a acreditarnos contigo, pero se vuelve algo totalmente interno, cerrado, una especie de extraña... y yo no sé si perversa competencia entre las instituciones para lograr más y más acreditaciones, y que terminan sacrificando muchas otras cosas (Entrevista – Empleador 5)

Los empleadores expresaron que la calidad no necesariamente se obtiene a partir o en un proceso de acreditación, pero sí reconocieron que se obtienen ciertas ventajas, como por ejemplo, obliga a las carreras a- demostrar que cumple con los parámetros requeridos, lo cual moviliza una serie de cambios. Por otra parte, la acreditación de las carreras sirve como factor de mercadeo que cotiza no solo a la universidad, a la carrera y a su potencial público, sino también al egresado ya que podría contribuir a una mejor apreciación a la hora de conseguir un empleo, como bien lo expresa uno de los empleadores, "...necesariamente creo que las acreditadoras cumplen ese rol, o sea, me dan una garantía de calidad (Entrevista – Empleador 2). Desde este punto de vista, el hecho de que una universidad cuente con más y mejores evaluaciones de organismos acreditadores, ayuda a que dicha institución rinda cuentas a sus inversionistas, que se posiciona y logre "vender" un producto de mayor calidad así como colocar a sus egresados en posiciones relevantes, lo cual es una estrategia de publicidad y marketing. Esta evolución de las instituciones educativas, que se acercan a la sociedad y al mercado laboral y su relación compleja con la economía, coinciden con lo que los empleadores observan y opinan. Pero, como advierte el

empleador más abajo, es necesario establecer estrategias para formar seres humanos competentes, proactivos y útiles a la sociedad; que contribuyan al crecimiento social en su sentido amplio, el cual produce no sólo bienes económicos, sino bienes sociales y culturales que contribuyen a la sustentabilidad social,

Creo yo que un error muy grave es el que tú hagas, moldees, como quieras llamarles, alumnos que resuelvan las necesidades del mercado. Es un error muy grave. Porque entonces cómo va evolucionar el mercado? Si no llega alguien con innovación, alguien que me cuestione, alguien que me haga ver las cosas diferentes. Es muy preocupante ver cómo instituciones como éstas sigan fomentando esa situación (Entrevista – Empleador 4).

Las exigencias del mercado laboral y económico no deben hacer que la universidad priorice la racionalidad instrumental práctica tal como señala Hernández (2006), desplazando su interés de aspectos comunicativos/hermenéuticos o críticos/emancipatorios, pues en la formación universitaria es imprescindible que el estudiante se forme como un profesional analítico, observador, crítico, reflexivo, culto y creativo.

Se registró en los empleadores una inquietud por participar en cuestiones más de fondo como en el contenido de las materias, en los planes de estudio y en decisiones específicas de la carrera, pues ellos mismos reconocen la pasividad de su desempeño en los procesos de mejora continua y desearían intervenir en cuestiones más trascendentes que sobrepasen la evaluación de trabajos terminales o la asistencia a una reunión con evaluadores cada cinco o seis años.

Discusiones

Este trabajo no pretende generalizar datos ni extraer conclusiones universales, más bien contribuir al conocimiento en el área y mostrar el sentir, las experiencias y prácticas de ciertos actores involucrados en los procesos de mejora continua de una universidad en particular. A pesar de esas limitaciones, los resultados se asemejan a otras investigaciones realizadas en otros países (Cardona, Barrenetxea, Mijangos, y Olaskoaga, 2009), añadiendo credibilidad, a pesar de las diferencias de contexto, al problema de la calidad de la educación y de su evaluación en la práctica universitaria. Es un tema que merece más investigación y detenimiento a la hora de valorar y definir conceptos, metodologías y estrategias educativas para medir la calidad.

De acuerdo con Santos (2003), todo proceso evaluativo está marcado por ciertos procesos ético-morales, procesos participativos en los cuales interviene o debe intervenir toda la comunidad de aprendizaje, procesos en los cuales se verifique y analice la información y los resultados evaluativos, considerando que dichos procesos deben ser rigurosos, complejos y globalizadores. Los evaluadores deben ser expertos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que la evaluación que realicen sirva para mejorarlos. Se debe valorar la meta-evaluación, así como que ésta sea una actividad colegiada para incentivar el compromiso de todos los actores. En la práctica, los procesos mencionados por Santos (2003) y por Redón (2009), no se dan en forma tan pura, limpia y científica como se quisiera. En muchos casos el compromiso es insuficiente, tanto por parte de evaluadores como por parte de evaluados, las cargas de trabajo no son equitativas y no hay un verdadero análisis, crítica o reflexión por parte de los

actores intervinientes en la educación. Los procesos de evaluación y acreditación terminan por ser un requisito más que la institución impone a los docentes y que éstos cumplen sin tomar en cuenta la verdadera intención que subyace detrás de éstos (Hernández, 2006).

Uno de los peligros de la aplicación irreflexiva de modelos de calidad educativa basados en la relación costo-efectividad encaminados a satisfacer un alumnado convertido en clientela, como también advierte Rodríguez-Arocho (2010). Esta situación parece reflejarse en esta universidad. El énfasis técnico y práctico ha desplazado al teórico y humanista, con consecuencias para los futuros egresados y ciudadanos de la sociedad mexicana. Así se estaría mandando a la sociedad y al mercado laboral gente con muy buena preparación técnica y tecnológica, pero sin el pensamiento crítico, autonomía y libertad de expresión para insertarse críticamente para contribuir al avance social y profesional.

Docentes, empleadores y alumnos, plantearon la importancia de las bases humanistas, éticas y culturales que toda educación de calidad debe tener, por lo que quedaría, al parecer, en manos de las autoridades administrativas de la universidad, reforzar estos aspectos incluyendo el sentir de los actores en las comunidades educativas que conviven en la Institución. Esta situación coincide con lo que muchos investigadores (Freire, 1998, 2002; Barnett, 2001; Guido, 2005; Egido, 2005; Laval, 2004; Pulido, 2009; Rodríguez-Arocho, 2010; Santos, 1999), sugieren sobre que los discursos empresariales y económicos sobre la calidad y como están siendo copiados e insertados sin la debida transformación o adaptación, a la educación. De ahí que la universidad se ha convertido en una empresa más, los clientes son las familias que pagan por el producto que sería el egresado con cierta capacitación que, puede ser de calidad o no, en la medida en que se inserta exitosamente en el mercado laboral. Pero la universidad no puede tomar este rol, ya que debe continuar siendo generadora de conocimiento, de actitudes críticas y reflexivas, de ciudadanos que además de tener una formación específica en un área de conocimientos, tengan una cultura general muy bien cimentada para contribuir a su sociedad como personas de bien no solamente como sujetos económicos..

Algunos desafíos y oportunidades

Docentes y administradores. Particularmente, se observó una aceptación de las prácticas de evaluación y acreditación aunque sin la necesaria reflexión problematizadora y crítica como para desempeñar roles que promuevan el protagonismo docente. Este aspecto se ve agravado por la sobrecarga laboral de los profesores y por el alto nivel de exigencia que la institución impone por medio de capacitaciones, publicación científica y participación en actividades administrativas. Con excepción de los docentes que están más involucrados en los detalles de las acreditaciones, los entrevistados parecen desconocer los verdaderos objetivos de las evaluaciones que realizan las agencias acreditadoras así como los problemas que buscan atender y solucionar. En este sentido, el rol de los profesores parece ser bastante pasivo, pues no tienen espacios claros y concluyentes de interacción para mejorar las prácticas.

Se limitan a describir y entregar documentación para el autoestudio y la evaluación. Reciben retroalimentación de los pares externos, pero no participan en la propuesta de acciones de mejora. En síntesis, los docentes y administradores no parecen usar los mecanismos que las acreditaciones proponen para crear cambios. Así, existe el riesgo de que las prácticas de evaluación se diluyan y perpetúen como burocracias académicas. Se recomienda promover un involucramiento con sentido de cambio. Este parece ser uno de los elementos que causa más conflicto en los tres grupos entrevistados. Su participación fue atomizada, sin mucho sentido e impacto sobre los mismos campos que procura cambiar. La implementación de la autoevaluación y acreditación deben estar asociadas a mecanismos que generen cambios en las prácticas académicas.

Estudiantes. Los alumnos presentaron un cuadro de desinformación muy marcada, hecho que puede darse por la falta de involucramiento en los procesos de evaluación de los programas. Las entrevistas mostraron que los estudiantes no encontraron una relación muy clara entre las acreditaciones y calidad y mucho menos oportunidades laborales. Para ellos, la calidad tiene que ver con las percepciones de los servicios que utilizan en la universidad, tales como el buen funcionamiento de las clases, las instalaciones y los servicios estudiantiles. Sin embargo y aunque las acreditaciones fueron entendidas como parte de la rutina académica, los estudiantes insinuaron una concepción de calidad basada en el prestigio de la universidad y que las mismas reafirman, indirectamente, las creencias positivas acerca de la institución. Se recomienda que se incremente el intercambio con los alumnos y ex-alumnos de la institución. Esto se podría traducir en un enriquecimiento académico para los programas afectados. En general y a pesar del desconocimiento de ciertos temas, los alumnos se mostraron abiertos al diálogo y a conocer un poco más sobre los procesos de acreditación aun cuando no parecen encontrar un beneficio directo. Para evitar este tipo de desinterés, los estudiantes deben ser informados e incluidos en las decisiones que les competen. Ellos deben ver que sus opiniones e ideas son tenidas en cuenta y modifican, en algún sentido, sus experiencias académicas.

Empleadores. Se registró una percepción de participación superficial de parte de los evaluadores, al igual que la mayoría de los docentes. En este sentido, no valoraron la importancia del proceso más que como un ejercicio de evaluación y autoevaluación que genera un reconocimiento público de la calidad del departamento. El Comité Consultivo para la acreditación fue entendido como parte de cierto requisito necesario para lograr y mantener las acreditaciones. Por otra parte, los empleadores se interesaron en las acreditaciones como garantía de calidad en la educación, aunque expresaron preocupación por la falta de impacto que sus sugerencias e intervenciones tuvieron sobre los programas. Mostraron interés en participar más de cerca en los procesos académicos de las carreras y en ligar más a la universidad con la industria. Se sugiere que los empresarios sean consultados de manera más directa para incorporar sus ideas para la formación de egresados. El desafío es que sean compatibles con los requerimientos laborales. Este tipo de intercambio podría traducirse en una formación más avanzada y que iría más allá de lo que las acreditaciones requieren.

Estructuras de poder y la evaluación. En la institución parece primar una estructura unidireccional y vertical de poder, lo que fue expresado como una crítica tanto como por profesores y empleadores. En general, se observó que la falta de tiempo, y a veces, de motivación y voluntad impedían reflexionar sobre aspectos conducentes a un concepto deseable de calidad, a cómo lograrlo y a la necesidad de realizar procesos periódicos de autoevaluación. Quizá esto obedece a la organización jerárquica de la institución y a lo difícil (e inconveniente) de discutir, disentir y hacer cosas diferentes de las políticas que ya están preestablecidas por los administradores de la misma. Las entrevistas revelaron

que se prioriza el cómo evaluar, el tercer eje de la evaluación de Redón (2009), pero sin la debida consideración de los ejes filosófico-antropológico y del teleológico-axiológico, que requieren de descripciones y juicios críticos (Cabra-Torres, 2010) para contribuir al desarrollo del evaluado y también del evaluador. Se recomienda flexibilizar los procesos de toma de decisiones para que sean colegiados. Resoluciones ejecutivas y rápidas pueden llegar a ser una tentación para las administraciones que normalmente enfrentan muchas tensiones. Sin embargo, puede dar mejores resultados si se delegan el debate e implementación de estrategias a los diversos niveles afectados para mejorar la calidad. Debido a que toda evaluación educativa surge de una racionalidad curricular que implica una serie de entramados complejos de significados compartidos por la comunidad (Redon, 2009), es de vital importancia someter a evaluación, análisis y reflexión crítica tanto el currículum como las prácticas docentes y administrativas en la universidad, con la intención de mejorar las prácticas pero sobre la base del desarrollo integral del estudiante.

4. CONCLUSIÓN

Una fuerte cultura de auto evaluación y acreditación externa es uno de los aspectos más sobresaliente de la institución estudiada. Si bien se muestra que hay algunas áreas problemáticas, el liderazgo institucional y sus participantes tienen a su favor la experiencia en esos procesos complejos y demandantes. Aunque los profesores, directivos y empleadores reconocen la importancia de las diferentes instancias de evaluación en la educación, en la práctica es más bien vista como un mecanismo de control o sólo una serie de requerimientos externos que deja muy poco lugar para la participación efectiva de la comunidad educativa que necesita crear cambios reales en los procesos.

Las entrevistas reflejan serios problemas de concepciones y de sistemas. Hay una conflictiva relación entre cantidad de acreditaciones y calidad. Los docentes mostraron serias dudas sobre esa relación y del uso comercial que se hace de las acreditaciones. Los empleadores también reconocen la importancia de las acreditaciones, pero indican que no generan serias modificaciones a lo que se viene haciendo. Los alumnos manifestaron falta de comprensión de la relevancia de las acreditaciones con un involucramiento muy reducido.

El sistema educativo superior privado necesita urgentemente modos de certificar su calidad, pero lo debe hacer impactando sus productos y no simplemente como puntos que suma en una tabla de competición de mercado. Hay desafíos éticos, de procedimientos, de evaluación y de relación con el empleo. Ningún sistema académico saludable se puede dar el lujo de no hacer serias críticas constructivas a sus procesos académicos y administrativos. De esto depende el bienestar y la credibilidad de la educación privada en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barrera, M. y Aguado, O. (2007). La evaluación integral de programas y procesos: un camino hacia la calidad. *Educere*, 11(37), 209-215.

- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, 28-34.
- Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y Educadores*, 13, 239-252.
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J. & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad de la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25.
- De Vries, W. (2007). La acreditación mexicana desde una perspectiva comparativa. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 11-28.
- Egido, E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, 10, 17-28.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Concientización: teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Guido, E. (2005). Acreditación: ¿Calidad o instrumento de legitimación para la educación superior? *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-20.
- Hernández, A. (2006). La acreditación y la certificación en las instituciones de educación superior. Hacia la conformación de circuitos académicos de calidad: ¿Exclusión o integración? *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7(26), 51-61.
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- INEE (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2008/Completo/informe2008a.pdf
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendoza, J. (1997). *Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación en: Políticas Públicas y Educación Superior*. México: ANUIES.
- OEI (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Pulido, O. (2009). La cuestión de la calidad de la educación. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas –FLAPE*, 26. Recuperado de http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_26/referencias26.htm
- Redon, S. (2009). Auto evaluación institucional y acreditación como aseguramiento de la calidad de la educación: Implicancias teóricas y prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 2, 269-284.
- Rodríguez-Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
- Santos, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
- Santos, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tiana, A. y Santángelo, H. (1996). Evaluación de la calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 215-230.
- Tünnermann, C. (2008). La calidad de la educación superior y su acreditación. La experiencia centroamericana. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 313-336.
- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, 60(47), 31-46.