

La evaluación consultiva y el desarrollo académico

Una perspectiva para la innovación¹

JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ*

En este trabajo se sostiene que las instituciones de educación superior pueden emplear fructíferamente la evaluación consultiva para impulsar su desarrollo académico. Ésta primero hace acopio de la información relativa a la experiencia y a las sugerencias que están presentes en una comunidad académica respecto de una necesidad educativa específica, y luego impulsa propuestas congruentes con dicha consulta. Se toma como sustento metodológico y empírico de esta perspectiva, la información y los resultados parciales de un proyecto de investigación y desarrollo académico impulsado por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Palabras clave

Educación superior
Docencia universitaria
Capacidades
Desarrollo de competencias
Evaluación institucional
Desarrollo académico

¹ Este proyecto se lleva a cabo desde marzo de 2012 gracias a la iniciativa, apoyo y colaboración de la Rectoría General de la institución, primero a cargo del Dr. Enrique Fernández F. y ahora a cargo del Dr. Salvador Vega y León, a quienes hago un reconocimiento y agradecimiento. El proyecto está conducido conjuntamente con la Dra. María José Arroyo Paniagua y colaboraron durante 2012 el Lic. Armando Álvarez G. y el Mtro. Mauro Solano, quien lo ha seguido haciendo durante 2013 junto con la Dra. Nahina Dehesa de Gyves. Tras concluir este proyecto el mes de noviembre, se presentará una e-publicación completa del mismo, así como de los informes de investigación de los participantes en la segunda fase del Proyecto y que sean aprobados por un comité evaluador. En este artículo se ofrece una perspectiva responsabilidad del autor.

* Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM). Líneas de investigación: políticas para la educación media superior y superior y formación de profesores para la educación media superior. Publicaciones recientes: (2012, en co-coordinación con V. Font, J. Giménez y V. Larios), *Competencias del profesor de matemáticas de secundaria y bachillerato*, Barcelona, Universitat de Barcelona; (2012), "La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior", en M.Á. Martínez Espinosa (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 17-119. CE: fpertinente@yahoo.com.mx

LA CRISIS ACTUAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

El interés actual de la opinión pública mexicana por la evaluación educativa, con sus picos de intensidad política y mediática, particularmente agudos durante el presente año de 2013, podría ser mejor comprendido si se rebasan “el tiempo corto que lo contiene, el de la crónica o del periodismo, [y] esas tomas de conciencia de los contemporáneos, rápidas, al día, cuyos rasgos nos devuelven, tan vivo, el calor de los acontecimientos [...] Equivale también a preguntarse si, más allá de los acontecimientos, no existe una historia, inconsciente esta vez [...] que en gran parte escapa a la lucidez de los actores, los responsables o las víctimas: hacen la historia, pero la historia los lleva” (Braudel, 1986: 113). En un trabajo extenso previo, apliqué este enfoque de inspiración braudeliana para comprender los procesos de desarrollo histórico del bachillerato mexicano a fin de iluminar los complejos problemas actuales a que se enfrenta este nivel educativo y poder, de esta manera, hacer propuestas realistas y viables (Zorrilla, 2008; 2010). Con estos asideros propongo ver, con mayor desprendimiento que el que permite su seguimiento en los medios, el carácter aparentemente abrupto de esta crisis de conciencia sobre la evaluación educativa. Esta situación de crisis por momentos pareciera abarcar diversos ámbitos de la academia. Ante ella se propone un desprendimiento analítico que así fincado permite apreciar que la evaluación que yo aquí denomino consultiva —y basada en Eisner (1994)— puede ser aplicada para impulsar diversas necesidades educativas que una institución haya reconocido e identificado. Para ello es preciso contar con una perspectiva histórica que trascienda, sin desestimarla, la crisis presente. Tal óptica sostiene que las políticas basadas en una preocupación por la calidad de la educación y por la evaluación del trabajo académico (ligadas a la remuneración de los académicos), han estado presentes desde hace tres décadas, y que hoy en día un aspecto de las políticas de evaluación está en crisis. Pero la evaluación educativa en general —y en México— constituye un ámbito amplio, diverso, dinámico, que ciertamente no carece de contradicciones, pero comprende un espectro muy amplio de tipos y formas de hacerla, entre las que se encuentran perspectivas fructíferas para la investigación y el desarrollo académico y curricular en las instituciones de educación superior, como la que aquí se describe.

En primer lugar, en efecto, esta crisis de conciencia sobre la evaluación educativa actual dista de referirse a una función gubernamental novedosa. El año pasado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación cumplió diez años de existencia marcados por valiosos labores de producción de información cuantitativa sistemática sobre la educación básica y la educación media superior mexicana. Las preguntas novedosas que la crisis ha traído consigo atañen, más bien, a quién hace la evaluación del trabajo docente, cómo la hace y qué papel tiene ahora esa evaluación en la educación básica y en la media superior para el ingreso, permanencia y promoción de los profesores.

Tampoco son asuntos nuevos las políticas preocupadas por la calidad de la educación, la contratación de docentes y la consideración del desempeño de los profesores para su remuneración, permanencia y promoción. Vienen presentándose desde 1984. Dos años antes, al cerrarse el sexenio de José López Portillo (entre 1981 y 1982), el sistema de financiamiento del gobierno federal entró en una aguda crisis causada por una deuda pública cuyo manejo agotó los recursos del erario. Para febrero de 1982, no pudo continuar solventándose el conjunto de políticas del gobierno federal sin instrumentar severos ajustes que propiciaron que el Estado mexicano impulsara, durante toda la siguiente administración, correspondiente a Miguel de la Madrid (1982-1988), una serie de reformas estructurales respecto del papel del Estado en la economía, reduciéndolo sustancialmente. El impacto en el ámbito educativo produjo, primero, una gran escasez de recursos, y luego una serie de políticas que pretendieron responder a esa situación. A los problemas generados por la crisis en las finanzas públicas debieron de añadirse aquellos otros que se habían magnificado por el crecimiento rápido de la población que estudiaba la escuela secundaria, la educación media superior y la superior. Entre estos problemas destacaron las contrataciones laxas e improvisadas de profesores, así como la desatención de los estándares de calidad en la enseñanza-aprendizaje de todos los tipos y niveles educativos.

La aguda crisis de 1982 alumbró un haz de nuevas políticas federales que en algunos círculos han sido denominadas, no sin desdén, como neoliberales. En el ámbito educativo y de la investigación fue articulado un nuevo foco de atención en torno a la calidad de los insumos, procesos y resultados de las acciones de los docentes e investigadores. Una novel serie de políticas para el sector fijaron en la calidad del trabajo de los profesores e investigadores su objetivo, y fueron dotadas de recursos para estimular económicamente actividades de alto desempeño, empezando en 1984 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Le siguieron otras muchas que se han asociado con la carrera docente, la formación de recursos humanos para la educación superior, estímulos para el desempeño académico o el reconocimiento al alto desempeño, hasta el presente.

Este larguísimo proceso apunta a una duración de más de 30 años en las preocupaciones de las políticas para la educación por establecer lo que se denominó, desde entonces, “la cultura de la evaluación” (OECD, 1997). Esta cultura de la evaluación se ha desarrollado a partir de la creación del SNI mediante el impulso a programas que vinculan la obtención de recursos para las instituciones educativas con el nivel de formación de sus profesores (PROMEP, PIFI); que relacionan el desempeño y la actualización de los docentes con la remuneración (carrera docente), o que resaltan la importancia de la pertinencia de los resultados de la enseñanza-aprendizaje para la adquisición de capacidades o competencias, como la reforma integral de la educación media superior (RIEMS). En este sentido, no debe perderse de vista que en el ámbito específicamente educativo, en particular en el de las políticas sectoriales a cargo del gobierno federal, éstas ya tienen 30 años de

impulsar la evaluación de los académicos, investigadores o docentes, y de preocuparse por la calidad de sus desempeños. También ha estado presente desde entonces un gran interés por aspectos como el costo por alumno, la pertinencia de los estudios en los diferentes tipos y niveles educativos para la vida y el trabajo, los resultados de la actividad docente en los aprendizajes y la formación más amplia de los alumnos.

Esta larga trayectoria de la evaluación en las políticas públicas del gobierno federal para todos los tipos y niveles educativos ha significado que bajo este rubro estén incluidos múltiples programas, como los que se han mencionado, dotados todos ellos de importantes recursos financieros que inciden y afectan, tanto a las personas y a las instituciones, como a los alumnos que estudian en ellas. En esta perspectiva, la crisis actual de conciencia sobre la evaluación educativa se ubica como parte de un patrón de políticas iniciado hace tres décadas, por lo que su novedad no yace tanto en el ámbito de las políticas educativas tanto como en el de las políticas llanas; es por ello que habría que revisar su relevancia y su estridencia en términos de la incidencia de su impacto en gremios, grupos, regiones, partidos o, inclusive, personas; algo que, por supuesto, rebasa el foco de interés de este texto.

Lo que sí se rescata es que el significado de la evaluación para la educación va mucho más allá de estas consideraciones históricas y sistémicas de la política y de las políticas educativas nacionales, y no se puede constreñir a ellas. La evaluación es un capítulo de gran trascendencia para la organización y el funcionamiento de las escuelas, de la docencia, del aprendizaje y de la formación más amplia de los alumnos y de los propios profesores. Para ubicar el foco de atención de este artículo me basaré en Eisner, cuya obra sobre el tema de la evaluación fue publicada originalmente en 1979, en un momento que coincide con el inicio del largo proceso mexicano a que se ha hecho alusión. Además, al volver a significar la evaluación se insiste nuevamente en un aspecto que fácilmente se desdibuja: en una institución educativa, el fin social que le da sentido es lograr que los alumnos que ingresan permanezcan, se eduquen bien y egresen; en el caso de las universidades, como profesionales útiles para sí mismos y para la sociedad. Tal misión, no por clara y contundente carece de retos, obstáculos y problemas que requieren de propuestas e iniciativas para atenderlos.

Eisner afirma que

...a pesar de que mucha gente ve a la evaluación como algo análogo al otorgamiento de calificaciones, de hecho la evaluación se emplea en la educación para llevar a cabo una variedad amplia de funciones... cinco aparecen como especialmente importantes: 1. Diagnosticar. 2. Revisar el currículo. 3. Comparar. 4. Anticipar las necesidades educativas. 5. Determinar si los objetivos se han logrado (Eisner, 1994: 171).

Respecto a la realización de diagnósticos, continúa este autor, los objetos del mismo son el currículo —inclusive antes de que se use en el salón de clases—, la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia del estudiante. La

función de diagnóstico del aprendizaje logrado por los alumnos se emplea para identificar dificultades en el aprendizaje con el propósito de “prescribir” un tratamiento efectivo. Por esta razón, el sentido que le otorga Eisner es de índole remedial. En lo que concierne a la revisión curricular, el autor concibe el currículo como el conjunto de materiales que usan los alumnos y el profesor para obtener consecuencias educativas. El currículo, visto así, requiere de revisiones, prácticamente continuas, antes de su uso y durante su uso, para mejorarlo, adaptarlo y procurar incrementar la calidad del desempeño de los alumnos.

En lo que atañe a la determinación —mediante una evaluación— del logro de los objetivos educativos, esta función pretende identificar si los programas de las materias y los planes de estudios se están cumpliendo. La tarea evaluativa se despliega al revisar si se logran los objetivos del programa mediante el trabajo del maestro y las evidencias de los aprendizajes obtenidos por los alumnos. Para la evaluación de los alumnos, distingue aquella que se realiza con base en exámenes que ordenan los desempeños de cada persona, de mayor a menor puntuación en un *ranking*. Por otra parte, hay evaluaciones que buscan establecer si las personas lograron satisfacer un criterio que representa un cierto nivel de dominio sobre un campo de conocimientos, tareas o procedimientos, así como la medida en que lo hace de acuerdo con un número pequeño de categorías de desempeño.

Finalmente, se encuentra el tipo de evaluación que aquí se quiere significar y es el relativo al reconocimiento y anticipación de necesidades educativas. Este tipo de ejercicio está asociado con la formulación de estudios que demuestren la necesidad u oportunidad de que la institución actúe de cierta manera para atender problemas, lograr objetivos, corregir tendencias indeseables, y mejorar los servicios o los resultados obtenidos que se perciben o se plantean desde un análisis, a partir de las consideraciones de la planta docente, los líderes académicos, los alumnos o los usuarios de los servicios que proporcionan los egresados, por ejemplo. Implícito en este tipo de estudios están los juicios sobre lo que resulta importante para la educación en general y para esa institución en particular. Por esta razón se denomina aquí consultiva, ya que se encamina a inquirir sobre las experiencias, opiniones, consideraciones o propuestas que sobre un asunto institucional tienen las personas consultadas. Tales contribuciones y ópticas se integran, bajo la responsabilidad de los conductores de la evaluación, a la formulación de propuestas específicas respecto al sentido del asunto consultado, de manera que abran cauces para la realización de proyectos y actividades pertinentes. Este tipo de evaluaciones consultivas constituye un recurso para proyectar hacia el futuro el crecimiento y desenvolvimiento de la institución.

En el caso de México, este tipo de ejercicios es indispensable para poder responder a la función específica de la institución, atender retos y aprovechar la experiencia, los recursos y las fortalezas del funcionamiento institucional. Sobre todo si se toma en cuenta que el sistema educativo en general —y las instituciones en particular— se encuentran marcadas en su

funcionamiento por retos enormes que ya han sido mayormente identificados como de equidad, calidad, cobertura, permanencia en cada nivel y tipo educativo hasta su conclusión exitosa; financiamiento, gestión institucional y pertinencia social, económica y cultural de los estudios realizados.

La necesidad de emprender desde la institución iniciativas, estrategias y programas encaminados a mejorar su desempeño respecto de cualquiera de estos retos es enorme, ante todo debido a que la dirección del cambio positivo institucional no puede provenir solamente desde arriba, desde las políticas nacionales. Justamente por esta razón, resulta pertinente enfatizar una perspectiva como la que aquí se ofrece. Al respecto cabe preguntarse en qué medida, una consecuencia no buscada del proceso histórico de conformación de una cultura de la evaluación a partir de las políticas federales, ha sido inducir que las instituciones y las personas busquen prioritariamente alinearse con los criterios conducentes a la obtención de recursos adicionales, desatendiendo y desestimando el mejoramiento institucional o individual, por accesible que fuese y por bien fundamentado que estuviese con base en el pensamiento crítico. Esta óptica viene a reforzar la relevancia de rescatar, reconocer e identificar las lecciones y las experiencias que permiten revisar las estructuras académicas, las unidades de estudios, las modificaciones a los planes de estudio, las adecuaciones curriculares, la atención a las necesidades de desarrollo de los alumnos o de las comunidades locales, la renovación pedagógica y didáctica, la búsqueda del trabajo colegiado y de los acuerdos mínimos para orientar la docencia y el desarrollo curricular con base en el reconocimiento y la detección de necesidades educativas.

METODOLOGÍA

La necesidad educativa que se planteó conjuntamente con la rectoría general de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) fue la de identificar la medida en que, merced a los cambios que se han dado en la comunicación y la digitalización, se están volviendo obsoletos gran parte de los conocimientos, saberes y prácticas profesionales que se producen con las rutinas, la preparación docente y los procedimientos educativos tradicionales en nuestras universidades. Se subraya que, para que la universidad cumpla con la alta responsabilidad social que tiene, es preciso que la formación de sus alumnos sea de calidad, socialmente pertinente, y que egresen con una alta eficiencia terminal, lo que es deseable que se refleje en la posesión de tres capacidades comunes a todas las formaciones de licenciatura y que por ello se denominan genéricas:

1. La capacidad genérica de comunicación verbal (oral y escrita) que se manifiesta mediante la elaboración de resúmenes, reseñas, ensayos, presentaciones y proyectos.
2. La capacidad genérica de manejo de lenguajes formales, especialmente las matemáticas específicas al campo disciplinario y profesional; ésta alude al manejo y comprensión de los símbolos y

principios básicos que se requieren para el dominio de ese campo de conocimiento.

3. La capacidad genérica de aplicación de conocimientos adquiridos para la resolución de problemas, que se refiere a la capacidad de los alumnos de utilizar los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios para identificar y reconocer información relevante, organizarla y utilizarla para un propósito determinado.

El interés en tales capacidades se señala en diversos documentos institucionales, desde la propia Ley Orgánica hasta el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024 (UAM, 2012b). Además, las tendencias educativas nacionales e internacionales de los últimos 20 años han venido subrayando la importancia de tomar en cuenta el desarrollo de diversas capacidades genéricas entre las que se encuentran el uso de la lengua materna para comunicar y para realizar trabajos y tareas inteligentes, y el manejo de las matemáticas en diversos campos disciplinarios y de aplicación de conocimientos adquiridos en la escuela para la resolución de problemas abstractos, prácticos o profesionales. Ejemplo de estas capacidades es la “competencia” o “*literacy*”, como se le denomina en inglés en las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se vienen publicando desde el año 2000 (OECD, 2009; 2012).

En nuestro país, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha definido la competencia como “la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida y su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia al plantear, interpretar y resolver problemas en una amplia variedad de situaciones” (INEE, 2012). En términos generales, estas capacidades son distintas a los objetivos de los cursos mayormente disciplinarios tales como español, literatura o gramática, los de matemáticas que se llevan en el bachillerato, o los troncos comunes de los primeros cursos de licenciatura en México. En otras palabras, las capacidades genéricas verbales y las matemáticas se distinguen debido a que su característica esencial es que están centradas en los desempeños de los alumnos, más que en el aprendizaje de conceptos, procedimientos y datos básicos de una disciplina.

Las capacidades facilitan la integración de los lenguajes, los conocimientos y la experiencia en torno al desarrollo del trabajo personal de cada alumno, con base en problemas y preguntas específicas, mientras que las disciplinas se concentran en cubrir un horizonte de conocimientos determinados, de índole general y abstracta. De esta forma, las habilidades ofrecen un campo de aplicación y desarrollo para el conocimiento disciplinario y, por esta razón, resultan útiles para su empleo en los ámbitos cotidianos, culturales, profesionales, científicos, técnicos y económicos. Inclusive, debe mencionarse que la capacidad de problematizar, razonar lógicamente, argumentar, analizar y comunicar depende enteramente de un dominio efectivo de la lengua materna y de las matemáticas generales.

Además, su dominio resulta necesario para el mejor aprovechamiento de los estudios superiores y las dificultades en su desempeño ponen en riesgo a los alumnos, contribuyendo a estudios truncados y a una baja eficiencia terminal (Zorrilla, 2007).

Estas capacidades son afines a las competencias consideradas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) establecida por la Secretaría de Educación Pública en 2008, y cuyo efecto impactará en las universidades en los próximos 10 a 15 años, por lo que su inclusión en la planeación académica de la institución resulta útil (SEP, 2009).

El tema de las capacidades genéricas ha sido trabajado en la UAM desde hace varios lustros mediante diversos proyectos. Estas experiencias son valiosas y aportan datos a tomar en cuenta. Entre éstas debe mencionarse el diagnóstico de habilidades verbales en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Iztapalapa, que en el año 2004 identificó como un problema el bajo desarrollo de habilidades de comunicación escrita de los alumnos, mismo que se traducía en bajos índices de graduación y altos índices de reprobación. Los problemas que se desglosaron denotaban un patrón de índole estructural que perfilaba una falta de habilidad de expresión verbal, oral y escrita, general en la población más altamente escolarizada del país y que representaba a quienes habían sobrevivido a un proceso altamente selectivo como es el que caracteriza al sistema educativo mexicano. En cuanto al desempeño de los estudiantes encuestados por dicho estudio, presentaron: i) dificultades para comprender, interpretar y valorar un texto en sí mismo; ii) dificultades para identificar la estructura de un texto; y iii) dificultades para organizar la elaboración de un texto y un argumento.

Por otro lado, el estudio “Conocimientos y habilidades en matemáticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México” (ANUIES, 2009) reveló que los conocimientos y las habilidades en matemáticas de los alumnos de nuevo ingreso, están muy por debajo de aquellos que requieren los estudios en los campos de formación universitaria.

Ambos estudios concluyen que las consecuencias de estas dificultades comprometen seriamente la capacidad del estudiantado para abordar eficazmente las tareas universitarias y profesionales. En conclusión, estos estudios evidencian la importancia de impulsar de manera sistemática el desarrollo de las capacidades genéricas verbales y matemáticas.

Desde otra perspectiva, esta vez derivada del desarrollo de las comunicaciones y de la digitalización, vale la pena preguntarse si lo que se enseña y lo que se aprende no forman parte de lo que más fácilmente se puede digitalizar y subcontratar. Hoy en día, cualquier compañía, pequeña o grande, puede contratar fácilmente los sistemas de procesamiento de datos en Calcuta o en Mumbai, ya que son baratos y estandarizados, por no mencionar el acceso a vastas cantidades de información con solo pulsar unas cuantas teclas de un teléfono inteligente u otro aparato portable. Resulta pertinente indagar en qué medida se necesitará cambiar hoy, y en el futuro inmediato, el tipo

de educación que se ha venido impulsando en las instituciones de educación media y superior mexicanas en las décadas que han transcurrido desde 1970. En esa lógica vale la pena considerar, como lo hace un reciente estudio de Schleicher (OECD, 2012) si acaso no se han extraído aún las principales implicaciones que el desarrollo tecnológico y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen para la educación contemporánea. Cabe admitir que todavía nos encontramos —en los procesos educativos de todo el sistema posterior a la escuela primaria— con un enorme énfasis en el dominio de contenidos y en la memorización de conceptos, procedimientos y datos básicos. De igual manera, casi todo el esfuerzo de reforzamiento, remedial y de evaluación, mediante pruebas de opción múltiple, van orientados a privilegiar el dominio de la memorización y de la retención a corto plazo de los contenidos de los programas de estudio.

Esta situación es inclusive más preocupante si se considera que las instituciones de educación media superior de que provienen los alumnos que ingresan a la UAM trabajan para adaptarse a la reforma de la RIEMS, pero los diagnósticos que ha realizado la institución aún no muestran resultados de la reforma a partir del examen de selección para el ingreso (UAM, 2012a).

El contexto externo a la Universidad es, por lo tanto, un factor que apunta a la permanencia de modos tradicionales de funcionamiento de la educación contemporánea. Por ello, es indispensable considerar la formación con que llegan los alumnos de primer ingreso provenientes de sistemas que enfatizan el dominio memorístico de contenidos y la reproducción de las lecciones impartidas por el profesor. Esta realidad ejerce un enorme peso sobre la institución y resalta la vigencia de indagar acerca de la manera como se procesan estos antecedentes educativos en la UAM; además, hay que considerar que estos factores externos se combinan y se refuerzan con las propias inercias y resistencias en los ámbitos docentes de la institución. Al mismo tiempo, cabe considerar que la Universidad, por su tamaño y sus características de respeto a la libertad de cátedra, a la diversidad cultural y a la pluralidad del pensamiento, abarca un conjunto muy amplio de formas de trabajo, investigación, docencia y difusión de la cultura, además de los modelos propios de cada una de las cinco unidades que la conforman. Ante tal riqueza de modos de atender el trabajo que le es propio, resulta relevante indagar en qué medida se están promoviendo formas innovadoras o tradicionales de abordar la enseñanza y el aprendizaje respecto a las tres capacidades genéricas mencionadas anteriormente, y que son de interés particular para la institución.

Se sabe, por otra parte, que en los diferentes planes de estudio de licenciatura de la UAM se llevan a cabo multitud de acciones de diverso tipo para desarrollar tanto las capacidades digitales como las capacidades genéricas de comunicación verbal, de aplicación de conocimientos adquiridos a la resolución de problemas y de uso de los lenguajes formales, primordialmente las matemáticas, para el trabajo profesional. Sin embargo, es muy importante identificar cómo se están dando estas acciones, cómo se coordinan y se planean, de qué manera se integran a las formaciones curriculares, a

quiénes van dirigidas y cómo se establece su recepción, impacto y utilidad para el desarrollo de estas formaciones que rompen con la memorización de la enseñanza-aprendizaje tradicional.

En esta misma lógica, es significativo conocer si en nuestras universidades la docencia y la investigación se siguen considerando como fueron diseñadas hace varias décadas, cuando aún no existían los aparatos y los servicios tecnológicos de amplísimo acceso a los bancos y sistemas de información digitalizada disponibles de una manera casi universal. ¿Qué se requiere cambiar y cómo para actualizar la docencia y el aprendizaje en la universidad, en términos de tales mudanzas en la sociedad, la cultura y la economía? ¿Cómo tomar medidas iniciales que busquen, de forma modesta pero clara, dar pasos firmes para la modificación gradual del ambiente de aprendizaje de los programas de licenciatura de la Universidad Autónoma Metropolitana?

La investigación consistió en el diseño de un cuestionario dirigido a cada una de las 15 divisiones de la UAM para consultarlas sobre las acciones y los programas que se aplican en la universidad para la mejora de las capacidades genéricas de comunicación, de manejo de los lenguajes formales y de aplicación de conocimientos a la resolución de problemas. Se buscó integrar una visión amplia de lo que se ha venido haciendo, de lo que debiera hacerse y de las acciones necesarias para lograrlo. El cuestionario de consulta inquirió acerca de todas las actividades de organización, planeación, coordinación y vinculación respecto a la mejora de las capacidades genéricas promovidas a nivel de unidad y de división, así fuesen acciones o programas de alcance reducido o limitado, para lo que se solicitó incluir el periodo de ejecución respectivo. Se ofreció la definición de las capacidades genéricas arriba indicada y la lista de las preguntas fue:

- a) Nombre de la actividad y periodo de ejecución.
- b) Descripción de la actividad (objetivo, acciones y beneficios esperados).
- c) Especificación de la población atendida directamente (ej. profesores, alumnos) y del ámbito correspondiente (ej. unidad de enseñanza-aprendizaje —UEA, como se les denomina en la UAM a lo que en otras instituciones son materias—, licenciatura, división, unidad).
- d) Estrategia o estrategias de seguimiento de la actividad. En caso afirmativo, se solicitó especificar. En caso negativo, se pidió que se señalara la razón.
- e) Principales resultados, avances o efectos de la implementación de la actividad.
- f) Observaciones y comentarios.

Los resultados de los cuestionarios se agruparon de acuerdo con las preguntas formuladas en torno a cinco grandes rubros de información para cada una de las competencias genéricas de comunicación, de manejo de lenguajes formales y de resolución de problemas. Estos rubros son:

1. Programas, eventos y actividades académicas y de difusión extra-curriculares, lo que incluye semanas de la ciencia, ferias de difusión sobre la UAM en las unidades antes del inicio de un nuevo año escolar, programas para mejorar y extender las TIC, seminarios, conferencias, eventos, difusión de las carreras de la Universidad, etc.
2. La actividad es la unidad de enseñanza-aprendizaje (UEA) o alguna iniciativa innovadora concerniente a ella, lo que incluye resaltar lo que se hace en las UEA al respecto de competencias genéricas, qué se está revisando para mejorar la UEA, el uso de las UEA para fortalecer técnicas y procedimientos para su uso en la profesión.
3. Cursos y talleres remediales y extracurriculares.
4. Actividades de preparación y formación docente para actividades curriculares o extracurriculares.
5. Sistematización de la experiencia docente encaminada a la mejora de las capacidades genéricas de los alumnos.

LOS RESULTADOS Y LA AGENDA QUE SE ESBOZA

Casi 250 actividades se reportaron para el año anterior a los meses de abril a junio de 2012 en que se llevó a cabo la consulta. Cerca de 95 por ciento de las actividades están relacionadas con las capacidades genéricas de una manera aproximada, pero esto es comprensible al no haber un manual de referencia. Esta consulta generó dos fuentes de información muy valiosas que detallan mucho de lo que a ese particular se está haciendo y las maneras en que cada unidad lo hace. Los resultados se analizaron y muestran la amplitud de esfuerzos y la seriedad con que se realiza una variedad muy grande de acciones para tratar las deficiencias y limitaciones de la preparación con que llegan los alumnos a la Universidad. Pero también se evidencia que existe una dimensión de la tarea institucional que sobrepasa el alcance de cada una de las divisiones, e incluso de las unidades que despliegan estas acciones. Esta dimensión alude al carácter común a toda la Universidad que va implícito en un objetivo normativo e indicativo, como lo es el logro formativo de las capacidades genéricas para todos los estudiantes. Este carácter común propone un problema que no se resuelve mediante la multiplicación intermitente y no coordinada de iniciativas de todo tipo y la falta de especificidad en la definición de las diferentes capacidades genéricas que se promueven, desde cursos de computación hasta talleres de mapas mentales o de escritura y literatura. Mucha de la actividad realizada se centra en la enseñanza y la difusión de contenidos, lo que también se entiende al no existir referentes indicativos institucionales o señalamientos sobre un objetivo institucional a seguir.

El estudio también mostró que algunas experiencias positivas o muy positivas, como el Trimestre Cero, tardaron cerca de dos lustros en incorporarse al currículo, por lo que esta situación puede llevar al desaliento. Surgió también la sugerencia de pensar en una instancia de apoyo a la adecuación curricular como mecanismo más ágil. De igual manera se echa de

menos un manual de procedimientos para auxiliar la planeación, evaluación y gestión de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, se percibe que la actividad docente necesaria para elaborar el andamiaje que se requiere para trabajar en el diseño de UEA acordes con el enfoque de capacidades genéricas, no recibe un reconocimiento proporcional a la dedicación que demanda la tarea. Se vislumbra, asimismo, que el instrumento de admisión no es ampliamente conocido y con frecuencia se admite que los datos que aporta no se emplean para la planeación y el seguimiento de los alumnos. De igual manera aparece que se genera mucha información sobre los alumnos y sus desempeños, pero no se sistematiza para la gestión académica de aquéllos.

A partir de esos datos se perfila una iniciativa a cargo de la Rectoría General (RG) para impulsar sistemáticamente estas capacidades genéricas. Los trazos de la iniciativa buscarían establecer una lógica institucional incluyente y coadyuvante con las unidades y divisiones mediante un haz de acciones contundentes. Se podría desplegar un esfuerzo de reafirmación y renovación institucional, ya que con las capacidades genéricas se estaría retomando una de las funciones que la Ley Orgánica contempla para los egresados de la UAM, al mismo tiempo que se estaría impulsando la atención a una necesidad actual.

De manera adicional, se percibe la importancia de que las acciones no sean iniciativas intermitentes cuyo seguimiento y evaluación dificulten enfocar y compartir una tarea de todos y para todos. Por ello se esboza la relevancia de diseñar varias estrategias estrechamente vinculadas y coherentes entre sí, encaminadas en el sentido ya identificado. De este modo, destaca la importancia de que las estrategias se coordinen desde la RG, aunque se instrumenten y se organicen localmente en las unidades, en las divisiones o en las coordinaciones. En efecto, la amplitud de los esfuerzos necesarios fácilmente se desvanecerá si las iniciativas no encuentran un asidero firme y común que le imparta certeza a los múltiples esfuerzos para alcanzar objetivos tan ambiciosos.

Las acciones de un alcance semejante tienen que estar respaldadas por varios tipos de instrumentos específicos. El primero de ellos respondería a la necesidad de contar con un conjunto congruente y claro de definiciones institucionales generales que precisen la naturaleza y características de cada una de las capacidades genéricas. Estas definiciones institucionales permitirían enfocarse en tareas comunes que son absolutamente indispensables para reforzar, encauzar, integrar e impulsar el trabajo universitario de la UAM.

Un instrumento igualmente indispensable para tal efecto es el examen de admisión, sobre todo si se contempla su potencial no sólo como mecanismo de selección de aspirantes, sino también como una fuente de información para conocer en dónde están los alumnos en cuanto al desarrollo de las capacidades genéricas. En esa perspectiva, el examen requiere ser revisado para devenir el primer paso a dar en las tareas de planeación académica respecto al trabajo de los alumnos a partir del primer trimestre. En esa tesitura, se sentarían las bases para que las capacidades genéricas

alcancen su condición de ejes fundacionales, complementarios de los ejes profesionales y disciplinarios, sobre los cuales se integran los conocimientos, habilidades y destrezas que conforman los estudios de licenciatura.

El éxito de un conjunto de iniciativas de esta índole depende también del impulso de una cultura formativa en torno al objetivo institucional de lograr que todos los alumnos de la Universidad dominen las competencias genéricas. Tal cultura formativa demanda modos que: i) inspiren a los actores educativos individuales, docentes y alumnos, tanto como a los colegiados; ii) ofrezcan vías razonables y sostenibles de trabajo a ese efecto para todos; y iii) permitan fijar metas y evaluar las acciones emprendidas y sus consecuencias para su logro. El logro de estos modos depende de múltiples factores, pero en gran medida descansará en un entorno institucional receptivo para ello y en que se promueva un programa específico para apoyar a los profesores investigadores interesados en desarrollar las capacidades genéricas de los alumnos. Este conjunto de recomendaciones buscaría equilibrar la diversidad propia de la UAM con formas apropiadas comunes y generales a toda la institución para dar seguimiento al desempeño estudiantil, promover el trabajo colegiado académico y para llevar a cabo la evaluación del impacto de las acciones emprendidas para el desarrollo de los alumnos en el sentido mencionado. Esta visión está llamada a jugar un papel de retroalimentación respecto del desarrollo del currículo, y para esta tarea se requiere dar respuesta a las siguientes condiciones:

- a) La sistematización de la información brindada por el seguimiento del trabajo estudiantil.
- b) La promoción de referentes, lineamientos y principios curriculares para coadyuvar en las tareas de evaluación y adecuación curricular.
- c) La promoción, organización y sistematización del trabajo colegiado, el seguimiento de alumnos y la comunicación académica entre coordinaciones, divisiones y unidades.
- d) Las discusiones abiertas acerca de los problemas a vencer, las soluciones brindadas, los resultados obtenidos y las vías que se ofrecen a ser recorridas.

CONCLUSIONES

De la consulta se desprende la recomendación de realizar dos actividades paralelas que se iniciaron en 2013: una fue establecer tres comisiones de académicos de todas las unidades de la Universidad para trabajar en la redacción de una propuesta para definir de manera indicativa las tres capacidades genéricas. Las comisiones fueron instaladas por el rector general de la UAM a principios del año 2013 y trabajaron intensamente hasta entregar sus propuestas, en mayo de ese año.

La segunda fue establecer un programa de investigación y desarrollo académico consistente en un curso taller para profesores con la finalidad de que desarrollen propuestas didácticas para ser aplicadas a uno o varios

de los grupos de alumnos en la Universidad. Se pretende que en el diseño de cada propuesta, los profesores pongan en juego sus propios saberes y su quehacer para problematizar, primero, y para programar, después, un proceso de intervención y de gestión académica en su propio trabajo docente frente a grupo, que construya nuevos conocimientos pedagógicos, elabore, experimente y evalúe diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Una tarea adicional es la de orientar y asesorar a los profesores participantes del curso y durante su intervención didáctica frente a grupo. Otra más es la revisión de las propuestas generadas por los profesores a lo largo del curso.

Para el final del curso se propuso la organización y conducción de un coloquio para la presentación de los resultados de los proyectos de investigación y desarrollo académico de los profesores. Finalmente se contempló editar una serie de libros digitales con los informes finales aprobados por una comisión revisora. Un total de 42 profesores se inscribieron en un proceso planeado para durar hasta finales de noviembre de este año. A principios de octubre de 2013, completaron exitosamente su propuesta y elaboraron su informe final 36 profesores que diseñaron dicha propuesta, la aplicaron, participaron en el proceso de acompañamiento y seguimiento del proyecto, cumplieron con el protocolo del mismo y elaboraron un informe final. Por esta razón se puede considerar un logro considerable haber conseguido establecer y culminar una forma de trabajo encaminada a desarrollar innovaciones educativas necesarias e importantes, a cargo de los mismos profesores, en un entorno de colaboración, comunicación, apoyo, acompañamiento y entrega de avances parciales.

Para quienes coordinamos este trabajo, representa una labor tanto de investigación como de desarrollo académico que ofrece una gran riqueza que se irá publicando y de la que aquí se presenta su propuesta metodológica. Parte de esta riqueza consiste en experimentar la posibilidad de crear espacios y modos innovadores de trabajar colegiadamente. Se obtienen resultados que muestran la viabilidad de trabajar de una nueva manera para la atención de necesidades académicas, entre ellas, el desarrollo de las capacidades genéricas de los alumnos.

Resulta muy relevante que un grupo de 36 profesores de la institución se haya integrado y haya cumplido con todos los requisitos del proyecto, conformando un núcleo de innovación local, altamente enfocado en atender una necesidad académica, que integra apoyos desde la Rectoría General con trabajo e iniciativas producto de su rica y vasta experiencia. De esta forma, de una manera modesta pero efectiva se abrió un espacio y una experiencia colegiada de innovación educativa y docente a cargo de los propios profesores, con el acompañamiento y apoyo de un proyecto de investigación y desarrollo académico. Este avance puede diseminar las propuestas y lecciones de estas nuevas formas de trabajar, colaborar, informar y evaluar. Seguramente se hará. Además, dicha colaboración también estableció vías de comunicación e intercambio interdisciplinario al haber colaborado profesores de todas las unidades de la UAM y de todos los campos de conocimiento, lo cual propició la comunicación con colegas de otras

disciplinas y divisiones. Una publicación futura dará cuenta más precisa de esta línea de trabajo y sus modos distintos de operar; aquí nos apoyamos en algunas características, datos y resultados parciales con el propósito de resaltar la relevancia del enfoque de evaluación consultiva aplicado en un proyecto de investigación y desarrollo académico.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2009), *Conocimientos y habilidades en matemáticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/ANUIES.
- BRAUDEL, Ferdinand (1986), *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial.
- EISNER, Elliot W. (1994), *The Educational Imagination. On the design and evaluation of school programs*, Nueva York, Macmillan.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior (2009), *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*, México, SEP.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2012), *Leer ¿para qué? La competencia lectora desde PISA*, México, INEE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (1997), *Reviews of National Policies for Education. Mexico. Higher education*, París, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2009), *PISA 2009 Results: What students know and can do*, París, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*, Edited by Andreas Schleicher, París, OECD.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2012a), “Informe de actividades de la UAM 2011”, México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2012b), “Programa de desarrollo institucional 2012-2025”, en: http://www.uam.mx/pdi/pdi/pdi_2011_2024/assets/downloads/PDI_2011-2024.pdf (consulta: 29 de septiembre de 2013).
- ZORRILLA, Juan Fidel (2007), *Desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I*, México, UAM-Iztapalapa.
- ZORRILLA, Juan Fidel (2008), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- ZORRILLA, Juan Fidel (2010), *El futuro del bachillerato en México y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).