

25
29



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

LA EVALUACION DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE, EN EL TRONCO COMUN DEL CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD. HACIA UNA CONSIDERACION ALTERNATIVA.

T E S I S

Que, para obtener el Título de LICENCIADA EN PEDAGOGIA

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA s e n t a

OLGA GEORGINA MARTINEZ SANCHEZ



Directora: Lic. Azucena Rodríguez-Ousset

Cd. Universitaria, D. F.

1991

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Indice

INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
MARCO INSTITUCIONAL	8
1.1. Contexto de surgimiento	9
1.2. El CICS como alternativa en ciencias de la salud	17
1.3. Estructura curricular	28
1.3.1. Antecedentes del sistema de enseñanza modular	28
1.3.2. El sistema de enseñanza modular en el CICS	31
1.3.3. Planes de estudio	36
1.4. Consideraciones al capítulo	43
CAPITULO II	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	46
2.1. La evaluación en el CICS	47
2.1.1. Ambitos de evaluación	47
2.1.2. Antecedentes de la práctica evaluadora y desarrollo actual	50

2.2. Determinación del objeto de estudio. Concepción, alcances y limitaciones	60
2.3. Objetivos	63

CAPITULO III MARCO TEORICO	64
---	-----------

3.1. Contexto actual de la investigación educativa	65
3.2. La evaluación en el ámbito educativo	77
3.3. Evaluar ¿quién? y ¿para qué?	84
3.4. Modelos contemporáneos de evaluación	87
3.5. La evaluación en la dinámica del aula	104

CAPITULO IV ABORDAJE METODOLOGICO	107
--	------------

4.1. Consideraciones metodológicas	108
4.2. Fases del proceso	111
4.2.1. Primer acercamiento	111
4.2.2. Profundización	113
4.2.2.1. Categorías de análisis	115
4.2.2.2. Técnicas e instrumentos empleados	121
4.2.3. Explicación o interpretación	124

CAPITULO V ANALISIS DE LA TEORIA Y PRACTICA EVALUATORIA QUE PRIVA EN EL CICS	125
---	------------

5.1. Consideraciones preliminares	126
5.2. Conceptos clave	136

5.2.1. Dualidad institucional	136
5.2.2. Primacía biomédica	145
5.2.3. Eficientismo y verificación	159
5.2.4. Tratamiento psicologista	174
5.2.5 Ausencia del alumno	181
CONCLUSIONES	187
Anexo 1	
Planes de estudio de nivel específico de las seis carreras del CICS.	191
Anexo 2	
Guía de entrevista. Profesores.	199
Anexo 3	
Cuestionario. Profesores.	200
Anexo 4	
Concordar y discordar.	202
Anexo 5	
Guía de entrevista. Alumnos.	204
Anexo 6	
Análisis documental. Relación de citas conforme a fuentes de origen.	205
Anexo 7	
Adscripción de profesores por Depto.	208
Anexo 8	
Situación académica por número de adeudos	211
BIBLIOGRAFIA	213

INTRODUCCION

En el trazo de esta primera palabra he vencido una dificultad añeja que me obsesionaba y torturaba: concretar un proyecto diría más que de trabajo, de vida, por el significado personal que conlleva.

No había hecho mas que retrasar el momento de expresarme, pues aunque las palabras resultan meras aproximaciones y reflejos, estructurarlas significa un proceso complejo y doloroso, la construcción de uno mismo.

Miedos, vaguedades, dificultades administrativas, amplitud teórica que se traducía en dificultad de concreción, iras y resentimientos sintetizan el proceso que enfrenté e implicaban una demanda abierta: la búsqueda de elementos teórico metodológicos que sumados a una experiencia laboral concreta, me permitieran dar cuerpo a esta tarea. En un intento por analizar este proceso, puedo describir las siguientes etapas:

"Ganado a pulso". El "descanso" fuera de todo lo que tuviera que ver con la escuela, como primera etapa, una vez concluidos los estudios, nos alejó de nuestro objetivo y significó contra lo que se esperaba, pérdidas importantes como el trabajo disciplinado, capacidades de análisis y reflexión permanente sobre el diario acontecer profesional y personal.

"Búsqueda y desencuentro". Resumida en la pretensión de realizar un trabajo "de calidad" que no constituyera un estudio simplista,

-no porque este no fuera un propósito válido- sino porque para esa época, la formación profesional básica nos permitía tener conocimientos, habilidades y un amplio panorama de los problemas pedagógicos; pero eran notorias algunas carencias en cuanto a herramientas metodológicas para la búsqueda y concreción de propósitos y temáticas definidas.

"Ruptura de dependencias". Con la aspiración de continuar el trabajo desarrollado en equipo a lo largo de nuestra formación, se intentó recurrir a la tesis colectiva (lo que falló por dificultades administrativas enfrentadas). Pese a que esta etapa significó un tiempo fecundo puesto que las reuniones de trabajo permitieron mantener espacios de análisis y discusión sobre diversos tópicos de interés; hubo que romper con lo que a la larga se estaba convirtiendo en dependencias respecto a compañeros y amigos, pues el trabajo grupal puede significar un vínculo dañino si no se le maneja con autonomía y responsabilidad.

"Caminos fallidos". La experiencia primera en los seminarios de titulación resultó un camino que tuvo que desandarse entre otros elementos porque su carácter fue en exceso directivo, tendiente a la imposición de los puntos de vista del profesor y a la desviación en el mejor de los casos del interés que tenía el alumno por determinados problemas.

Lo anterior nos hace preguntarnos por la indefinición que existe respecto al papel a desempeñar por el asesor y el asesorado en el proceso emprendido y la ausencia de discusión de otros puntos relevantes como qué puede esperarse legítimamente de ambos, cómo ha de ser su interrelación e intercambio y cómo ha de pautarse el proceso mismo.

Reconociendo el carácter social e institucionalmente condicionado de estas tareas y en desagravio de los profesores, habría que agregar que tanto la asesoría de tesis como la sinodalía, constituyen un acto de buena voluntad y conciencia profesional ya que además de ser una sobrecarga de trabajo para el docente, no reporta reconocimiento

académico o económico alguno a no ser la propia satisfacción profesional y personal.

"Un reto a la legitimación social". Dado que la acreditación escolar no asegura necesariamente un empleo ni la calidad en su desempeño y debido al valor excesivo que la sociedad da al título como indicador de conocimientos -que pueden utilizarse realmente poco en la realidad profesional-, es relativamente fácil el acceso a un mercado de trabajo al que conviene contratar pese a su inexperiencia e incumplimiento de este requisito, a los nuevos profesionales.

Con el paso del tiempo no obstante, este hecho marca la pérdida de oportunidades de superarse laboral y económicamente y la carencia del título se convierte en un verdadero obstáculo para el crecimiento profesional, además de que las exigencias y nuestra propia devaluación, van aumentando.

Se cree firmemente en un principio que esta exigencia constituye un anacronismo social y que es mediante el desempeño profesional que puede demostrarse la propia valía ya que en muchas ocasiones se ejercen en forma óptima, funciones y responsabilidades que van más allá de lo esperado, además de que se acude al hecho innegable de que "existen muchos licenciados sin título, pero también muchos títulos sin licenciado".

"Un aprendizaje difícil". Finalmente se llegó a la última etapa en la que nos aproximamos a una posible vía de solución, el reconocimiento de la importancia de la titulación como búsqueda y superación profesional, pues aunque se advierte que cada vez son mayores las exigencias y requisitos traducibles por lo general en certificados, diplomas o títulos para ocupar un empleo (que no necesariamente requiere de éstos y que se supone implican mayor capacitación y/o formación), tendencia que Ana Hirsch define como "Credencialismo"(*)

(*) Hirsch, Ana. Investigación superior. Universidad y formación de profesores. 3a. edición, Trillas, México 1990 p.26

Ha de concluirse que carecer de ellos hace doblemente difícil la tarea profesional pues a su complejidad intrínseca se suma la lucha por credibilidad y reconocimiento, en un enfrentamiento en ocasiones francamente violento, dentro del ámbito laboral en que se esté inmerso.

La oportunidad de aprendizaje que nuevamente se nos ofrece con la elaboración de la tesis, constituye una experiencia de conocimiento y crecimiento personal y colectivo, sumamente valiosa. En la búsqueda antes referida, el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, hizo mella auténtica en mis intenciones, pues como espacio de aprendizaje significó la posibilidad de derivar mi interés hacia un asunto primordial para el significado de la tarea educativa: la evaluación.

La actual consideración de la evaluación como inherente a la práctica educativa, ha provocado la proliferación de "modelos y estrategias" que intentan definir esta tarea. No obstante, la poca claridad conceptual en cuanto a términos como acreditación, medición, calificación y la misma evaluación ha permitido su uso indiscriminado y confuso en una práctica que - en la mayoría de los casos - obedece a un "esfuerzo personal" del profesor ante la carencia de lineamientos o directrices institucionales que la orienten; situación que oculta el carácter social e ideológicamente condicionado de la evaluación.

Este problema nos remite concretamente a la fundamentación teórico-práctica del modelo curricular que se sustente y opere, razón por la cual la elección de entre las diferentes opciones metodológicas que la evaluación plantea; no se refiere a determinar la calidad técnica de un instrumento u otro sino que es necesario analizar su pertinencia en cuanto a los fines últimos que se persiguen.

El trabajo pretende clarificar la teoría y práctica de la evaluación que priva en el CICS identificando, entre otros, la presencia y supuestos ideológicos, psicológicos y pedagógicos que subyacen a ella y constituirse en un punto de reflexión y análisis permanente que posi-

bilite más tarde derivar colectivamente líneas o ejes integradores y prácticas alternativas congruentes con el marco teórico filosófico que postula la institución. No sólo en lo que se refiere a la cuantificación del rendimiento o las habilidades y aptitudes del alumno sino en el desarrollo de una labor más compleja que abarca el acontecer todo del proceso enseñanza aprendizaje, denominada evaluación.

El estudio de la evaluación en este marco implica considerar las razones y acciones de todos los involucrados en su realización y, a un tiempo, el intento de descubrir la realidad que éstas, bien ponen de manifiesto o bien occultan.

Pretende superar a un plazo más largo no sólo un vocabulario sino una práctica que aísla al hombre de los otros y del mundo, separando en forma falsa aspectos como mente- cuerpo, psicológico-físico, enseñanza- aprendizaje, y teórico-práctico, mediante una división verbal y conceptual que requiere anularse por medio de una tarea que reintegre los diversos pedazos en su unidad original, tarea a que aspira la evaluación y que no podremos lograr por más que usemos palabras compuestas o unidas con guiones.

Respecto a la orientación del trabajo, nuestra elección del punto de vista simbólico interpretativo es producto de un acto intencional que camina hacia su propia dirección : la comprensión de las intenciones, posturas y razones de los actores del proceso educativo y evaluatorio del CICS, mismas que se nos revelan quiérase o no a través de sus manifestaciones de conducta, omisiones, escritura, lenguaje y exigen una íntegra disposición para contribuir con todas nuestras facultades a establecer las relaciones que entre ellas existen

De esta forma, para interpretar o dar sentido a la práctica evaluatoria del Centro, habremos de situarnos en su problemática a fin de hacernos acreedores a dicho sentido, asumiendo la responsabilidad personal que se adquiere al afirmar que "la objetividad que despersonaliza es falsa, aunque se haga en nombre de la Ciencia" (Laing, R.) y que

es una desgracia que las palabras personal, subjetivo e intuitivo no puedan expresar ningún acto genuino de ver al otro en cuanto persona, sino que implican inmediatamente que uno está mezclando sus propios sentimientos y actitudes en el estudio realizado, de tal manera que se deforma nuestra percepción de él.

Por otra parte, considero conveniente exponer las pretensiones que cada capítulo conlleva, con el fin de brindar un panorama general del trabajo que a continuación se presenta.

El primer capítulo titulado marco institucional, intenta retomar los antecedentes históricos, económicos, sociales y educativos que dieron origen al CICS, para apreciar las transformaciones y obstáculos que ha enfrentado para su establecimiento y consolidación como institución innovadora en el campo de las ciencias de la salud; expresando un marco filosófico propio y adoptando el sistema de enseñanza modular como propuesta curricular.

El planteamiento del problema (segundo capítulo) pretende, en primera instancia, recopilar los antecedentes y planteamientos que sobre evaluación se han dado en el Centro para definir posteriormente nuestro objeto de estudio, delimitando el nivel y las facetas desde las que este se apreció, ubicándonos concretamente en el tronco común.

El tercer capítulo (marco teórico) explicita las bases que sustentan el trabajo, así como la postura teórica que se consideró para acceder a la complejidad y especificidad del objeto de estudio, de tal forma que la alternativa metodológica implicara una estrategia constructivista de la teoría como línea fundamental para el conocimiento y aprehensión de dicho objeto, así como la inclusión de los determinantes históricos sociales de la evaluación y de los aspectos "subjetivos" en la teorización; en contraposición a la postura verificacionista que concibe al método como criterio de cientificidad y no como una herramienta para llegar a ella.

En consonancia con la postura antes descrita, el capítulo cuarto (abordaje metodológico) incluye la descripción de un primer acercamiento u observaciones realizadas en torno al objeto de estudio y su posterior profundización mediante la definición de las categorías de análisis y las técnicas e instrumentos empleados para la recopilación de la información, así como el análisis de los documentos producidos en torno a la evaluación en el periodo que abarca de 1975 a 1989, que nos hablan del proceso histórico seguido en cuanto a diferencias teórico operativas en cada época, entrevistas con profesores y alumnos, cuestionarios, revisión de instrumentos de acreditación... Para definir los elementos que subyacen a la teoría y práctica de la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje.

El quinto y último capítulo, análisis de la teoría y práctica evaluatoria que priva en el CICS, sintetiza la interpretación de los elementos que nos hablan de las concepciones y formas de desarrollo de la evaluación en esta institución. Es presentada por rubros o aspectos claves integradores, en función de la información obtenida a través de las diferentes vías.

El apartado de conclusiones intenta brindar un espacio de apertura y consideración a las principales líneas por profundizar si pretendemos romper con el tratamiento hegemónico tradicional de la evaluación y acceder a consideraciones alternativas como el cuestionamiento permanente de nuestra propia práctica, y orientar la evaluación en forma congruente con la estrategia curricular señalada por el sistema de enseñanza modular y los principios generales del CICS.

Los lectores juzgarán en todo caso y de diversas maneras el grado de acercamiento respecto a los fines antes señalados. Espero que la semilla caiga en tierra fértil.

CAPITULO I

Marco Institucional

CAPITULO I

Marco Institucional

1.1 Contexto de surgimiento.

El presente apartado pretende dar cuenta de los procesos históricos, económicos, sociales y educativos que al momento del surgimiento y desarrollo del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS) constituían el marco nacional coyuntural para la creación de este ambicioso proyecto; mismo que nos aportará valiosos elementos para comprender su filosofía y quehacer cotidianos.

Como Centro dependiente del Instituto Politécnico Nacional, el CICS se estructuró conforme a las pautas ideológicas iniciales del Cardenismo y habría de compartir con él los obstáculos derivados de la confrontación política que signó su origen.

El I.P.N. creado en 1937 constituyó una de las iniciativas de educación superior de mayor trascendencia por su carácter nacionalista y popular, un proyecto total de transformaciones sociales y políticas en el que las clases trabajadoras jugaban un papel capital. Sus ideas básicas eran:

- La necesidad de vincular la educación al aparato productivo a fin de formar recursos humanos para el desarrollo industrial del país.

- Hacer llegar a las clases desprotegidas los beneficios de la educación, suprimiendo su carácter exclusivista.
- La organización curricular tendría una orientación popular y al servicio de la comunidades marginadas.

Constituyó por su composición social y de compromiso, una institución sin precedentes.

Después del sexenio Cardenista, el proyecto politécnico fue quedando al margen del apoyo financiero y político; pues si en un principio su infraestructura le permitió sostener un sistema de internados, comedores y becas para los estudiantes de estratos sociales bajos, ante la crisis económica y la falta de un decreto formal que le otorgara personalidad jurídica, el I. P. N. fue desviándose paulatinamente de su orientación original.

La modificación más importante residió en el cambio de su composición social, cambio que fue realizándose en buena parte, mediante la desaparición progresiva de servicios asistenciales para los estudiantes, la pérdida de capacidad financiera del Instituto y su subordinación a la líneas directivas de la Secretaría de Educación Pública.

La nueva estrategia de desarrollo continuó la orientación del crecimiento industrial, pero enfocada ahora hacia un proyecto que no partía de las bases sociales en México, sino que lo concertaba con base en el capital privado.

Los años subsecuentes representaron para la educación una etapa de doblegamiento ante la incorporación de la política mexicana al proyecto imperialista, a través de la integración de la economía nacional a la inversión extranjera y subsecuentemente a la adopción de modelos norteamericanos para la formación de recursos profesionales acordes a las nuevas circunstancias.

El discurso ideológico (revolucionario) continuó por un tiempo, pero separándose cada vez más de la realidad y excluyendo a la masa de los trabajadores de su centro de interés.

A finales de los años 50s y principios de la década siguiente, se hizo patente el descontento y organización de obreros y campesinos que se oponían al orden económico imperante.

Ante esta situación el Estado se polarizó hacia posiciones de rigidez, centralización y autoritarismo.

"La política de industrialización no sólo empobrecía crecientemente al campo, sino que entraba en la crisis propia del capitalismo dependiente y tardío. El crecimiento del producto interno bruto se lograba a costa de aumentar las desigualdades. El aparato industrial se manifestaba insuficiente para absorber los excedentes de mano de obra que se acumulaban en cinturones de miseria alrededor de las grandes ciudades. La desigualdad de los ingresos, a su vez, limitaba el mercado interno. La esperanza de abrir un mercado común latinoamericano no había dado resultado. Ante esto las empresas transnacionales continuaban su expansión, principalmente en la industria de la transformación y servicios, aumentando la dependencia del exterior. El endeudamiento externo crecía irremediablemente".(1).

De esta forma, la creciente pobreza y marginación del campo respecto a la ciudad, la concentración del capital en grupos minoritarios, el auge de la inversión transnacional, el desempleo y el autoritarismo del aparato político; constituían el marco condicionante de los múltiples movimientos de protesta que hacia finales de la década

(1) Latapí, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976. Nueva imagen, México, 1981 p. 50.

de los sesenta, manifestaban la incapacidad del modelo económico nacional para satisfacer las necesidades sociales del país.

Esta crisis económica tenía su parangón en el campo político, con el movimiento estudiantil de 1968, que constituía el pronunciamiento máximo en contra de la represión, el autoritarismo del sistema político y la negativa al diálogo por parte del gobierno.

La administración de Díaz Ordaz tuvo una respuesta para contener esta ola de descontento: la violencia, la represión sangrienta del movimiento, que provocó la pérdida de legitimidad del aparato de gobierno y la antipatía popular hacia éste. Ponía en claro su inmadurez para responder a las demandas de democratización y le hacía perder el apoyo de los grupos profesionales y burócratas, además del sector estudiantil.

Bajo la lógica del peligro de su estabilidad, el sistema buscó una salida política, misma que señaló a las deficiencias educativas como responsables de los hechos y propuso como solución una profunda reforma educativa con el objeto de modificar sustancialmente la orientación de los procesos económicos.

El discurso y la declaración de intenciones del sexenio de Echeverría giró en torno a los siguientes ejes:

a) ECONOMICO.

El cambio de la política del desarrollo estabilizador por el desarrollo compartido implicaba la modernización del aparato productivo principalmente del campo, eficiencia administrativa, aumentar la productividad y autonomía tecnológica, la distribución equitativa del ingreso y que la actividad económica descansara sobre la base de ampliar la capacidad de compra de los sectores mayoritarios.

b) POLITICO

La apertura democrática consistía en la liberación de la crítica en los medios de expresión, el respeto a la disidencia, principalmente de los intelectuales, a la autonomía universitaria e incrementar la participación política; de tal forma que se permitiera a los grupos de presión un margen mayor de acción. Manifestando igualmente la disposición al diálogo y la autocrítica gubernamental, el fortalecimiento de los partidos políticos existentes, las reformas electorales y la renovación de los dirigentes políticos.

c) SOCIAL

Proponía el mejoramiento de las clases populares principalmente rurales, mediante la ampliación e igualdad de oportunidades de cultura y educación, lucha contra el desempleo y su integración al desarrollo nacional.

e) EDUCATIVO

Al decir de P. Latapí, dentro del nuevo proyecto político, la educación en el sexenio Echeverrista, se concebía desde cuatro enfoques:

Como bien en sí misma: Un beneficio social que enriquece la cultura de amplios sectores de la población, asegura la unidad nacional y contribuye al desarrollo económico del país.

Como medio de legitimación ideológica del sistema político mexicano y del propio gobierno.

Como oferta de un camino de ascenso social, principalmente de las clases medias.

Como dádiva política en la negociación de apoyos, particularmente de las clases más desprotegidas suburbanas y rurales, para las cuales la educación constituía el beneficio social inmediato y deseable

La política de reconciliación se concretó en la Reforma Educativa, cuyas líneas principales fueron:

1. El cambio sustancial de contenidos y métodos, estableciendo su vinculación con los procesos productivos.
2. Su carácter fuertemente nacionalista
3. Su carácter democratizante para ofrecer igualdad de oportunidades

La Ley Federal de Educación expedida el 27 de noviembre de 1970, sintetiza la orientación de la Reforma, al definir a la educación "como medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; como proceso permanente que contribuye al desarrollo de individuos y a la transformación de la sociedad así como factor determinante para la adquisición del conocimiento y para formar el sentido de solidaridad social". (2).

La reforma educativa tendría que partir del consenso, del diálogo y la participación. Como proceso permanente de carácter populista consideraba al maestro como factor central en la educación y el aprendizaje activo de los alumnos, vital, en el proceso enseñanza aprendizaje.

(2) PODER EJECUTIVO FEDERAL. Ley Federal de Educación. México, 1976 p. 37.

Entre sus señalamientos fundamentales tenemos: "Asegurar la participación activa del educando en dicho proceso, estimulando su iniciativa, sentido de responsabilidad social y espíritu creador. Garantizar que el educador, como promotor, coordinador y agente directo del proceso contara con los medios necesarios para desarrollar su labor educativa y proyectarla hacia la comunidad.

El proceso educativo (comprende la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y difusión) habrá de basar sus principios en la libertad y responsabilidad, promoviendo el trabajo en grupo y el diálogo.

El contenido de la educación, definido en planes y programas con objetivos específicos de aprendizaje, además de ser adecuadamente evaluado, procurará desarrollar las capacidades de análisis, síntesis, interrelación y deducción; ejercitando la reflexión crítica y capacitando al alumno para el trabajo socialmente útil" (3).

Los lineamientos antes expresados, se constituirían más tarde en fundamentos para las reformas en el nivel superior, pues en lo que se refiere a éste, desde 1969, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), se abocó a elaborar un estudio llamado "Diagnóstico preliminar de la educación superior en México" (*), presentado al año siguiente.

No obstante la amplitud del modelo propuesto por ANUIES sólo se vislumbraron algunos aspectos como reformas estructurales y superación de vicios; pero no se precisaron las líneas que

(*)

Glasman, Raquel e Ibarrola, María. Planes de Estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. Nueva Imagen, México, 1987. p. 251.).

(3) ibídem., p.p. 41 - 45.

reorientarían la acción básica, pues el mismo carácter de la Reforma y el momento político que atravesaban las relaciones Estado-Universidad, requerían un tratamiento superficial, eminentemente conciliatorio.

El contenido renovador de la Reforma Educativa constituye el marco de las diversas propuestas alternativas de educación dentro de las cuales se encuentran los sistemas de enseñanza modular.

Al interior del Instituto Politécnico Nacional y en particular en la Escuela Superior de Medicina, como producto de la evaluación de planes y programas de estudio por parte de sus académicos y directivos, se generó el diseño de un proyecto alternativo de enseñanza médica: el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud.

El proyecto del CICS respondía, por un lado, a la política populista de acercamiento con la población más necesitada en el país, y por el otro constituía una instancia renovadora que coincidía con el discurso de superación educativa que caracterizó al sexenio en cuestión.

1.2 El CICS como alternativa en ciencias de la salud.

A fin de determinar el carácter alternativo de la propuesta del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, debemos remontarnos a su antecedente directo, la Escuela Superior de Medicina (ESM) del IPN (4). Inicialmente llamada Escuela Superior de Medicina Rural (ESMR), se creó en 1938 en oposición al conservatismo de la Facultad de Medicina de la UNAM.

Postuló un enfoque eminentemente social que involucrara la enseñanza en las comunidades rurales, partiendo de la consideración de la grave situación del país en el área de salubridad rural, la práctica empírica de la medicina como único recurso del sector campesino, la ausencia de canales administrativos capaces de hacer llegar a esa población servicios de salud y la incapacidad del modelo liberal de la medicina para abocarse a la solución de dicha problemática.

Las directrices de la ESMR consistieron en captar a la población preferentemente del medio rural y formar un profesional del Estado, socialmente orientado y comprometido.

El currículum integró las materias convencionales de las ciencias básicas y clínicas, introduciendo una gran carga social mediante cursos como Antropología médica (Física y Social), Clínica social, Nutriología en salud pública, Medicina social e higiene del trabajo, Medicina preventiva y Estadística médica.

(4) Castro Moreno, Yuriria. Propuesta de formación de profesores. El caso del CICS. Tesis ENEP Aragón 1989. p.p. 21 - 25.

No obstante la inclusión de las ciencias sociales y un sistemático desarrollo del servicio social en comunidades rurales, la escuela conservó características de corte tradicional bajo el esquema positivista, circunscrito en la organización curricular a las asignaturas.

Los principios doctrinarios de la escuela fueron neutralizándose merced a una fuerte oposición política que llegó hasta el cambio de la propia denominación de la escuela. De Escuela Superior de Medicina Rural, pasó a ser Escuela Superior de Medicina.

Hacia el final de la década de los 60s, época de profundas transformaciones sociales y educativas, el movimiento de reformulación generado en su interior, desembocó en un conflicto que hizo patente la contradicción entre la doctrina politécnica y su paulatino deterioro; así como la heterogeneidad ideológica manifiesta en la oposición de algunos sectores de la comunidad educativa ante la puesta en marcha de reformas curriculares.

Como proyecto alternativo en la enseñanza médica, el CICS debió enfrentar un proceso de confrontación ideológica y política con una franca oposición al enfoque social de la salud, la proyección del proceso enseñanza aprendizaje a la comunidad y la reorganización completa de sus contenidos.

Se configuraron dos fisuras fundamentales, la primera representada por la planta de profesores que se pronunciaron en contra del proyecto y la segunda por el equipo que trabajó y se definió por las concepciones con que se pretendía sellar el mismo.

Los docentes que se integraron al trabajo fueron fundamentalmente del área social, el departamento de morfología del área básica y las autoridades de la escuela.

La creación del nuevo Centro desencadenó una ruptura metodológica, teórica y política que afectó intereses ya formados y

cuestionó la validez del modelo de enseñanza hasta ese momento vigente. Esta situación llevó a plantear, no ya una modificación del plan de estudios, sino la creación de un nuevo Centro con carácter interdisciplinario y descentralizado de la ESM.

En 1974 el proyecto fue aprobado directamente por el presidente de la República. Comprendía la integración de las carreras de Medicina, Odontología, Enfermería, Trabajo social, Veterinaria (posteriormente fue sustituida por Nutrición) y Optometría. En septiembre de 1975 inició sus estudios la primera generación.

Como modelo educativo el CICS habría de definirse entonces con base en el análisis de tres temáticas básicas, que reorientarían la enseñanza en esas profesiones:

- a) La enseñanza tradicional de las ciencias de la salud
- b) La realidad económica, social y política nacional y
- c) La situación de salud en México.

a) La enseñanza tradicional de las ciencias de la salud.

Los problemas de salud han preocupado a los hombres desde los inicios mismos de la humanidad. La manera como los han resuelto ha estado condicionada por las formas del ejercicio de la medicina, los conceptos de salud enfermedad, el tipo de sociedad de que se trate y el modo de producir los bienes y servicios de cada una de éstas.

Por esta razón es que el sustento teórico y la práctica médica han de explicarse mediante el desarrollo histórico y el avance de la ciencia.

A partir del siglo XVIII el conocimiento científico experimentó un vertiginoso desarrollo en el campo de la medicina, en virtud de los avances obtenidos en la biología, química y física.

La explicación mágico religiosa de la enfermedad, cede su lugar a la concepción biológica, uncausal, que atribuye a un agente patógeno su etiología y aísla al hombre de su entorno, al considerarlo únicamente como un conjunto de sistemas que ha de funcionar en consonancia.

Un hecho que fortaleció esta concepción fue la investigación conocida como "Informe Flexner" realizada en 1910 en escuelas de EEUU y Canadá para determinar la orientación de la formación médica, que entre sus principales recomendaciones refería:

La atención médica debía basarse en el conocimiento de las ciencias biomédicas y privilegiar la educación en laboratorios, así como la experiencia clínica.

Como consecuencia de su aplicación, se legitimó un modelo de enseñanza médica, primero en ese contexto y más tarde en México, bajo una óptica positivista, tanto en la práctica como en la enseñanza, caracterizado por los siguientes elementos:

- Concepción del ser humano como yuxtaposición de sistemas (estudio y tratamiento de órganos aislados).
- Soslayo de lo social por considerarlo fuera del ámbito científico
- Aproximación instrumentalista al cuerpo humano (concepto mecanicista)
- Tendencia creciente hacia la especialización

- Negación de la comunidad como ámbito de aprendizaje
- Consideración de la enfermedad como fenómeno puramente biológico.

La enseñanza tradicional, incapaz de generar respuestas significativas a la solución de los problemas de salud, precisaba reorientar su estudio enfocándolos como problemas condicionados "...no sólo por los agentes patógenos, sino por influencias ajenas a éstos, o sea que la medicina ya no se considera una ciencia biológica pura, sino biopsico-social, y tanto la docencia como la investigación, así como la práctica profesional estarán encaminadas en ese sentido al análisis integral de los factores condicionantes del proceso salud -enfermedad y las acciones que se tomen en torno a modificar este proceso, deberán dirigirse al cambio integral de esa realidad". (5).

b) La realidad económica, social y política nacional.

La característica principal de ésta es la dependencia, que inscribe a la sociedad mexicana dentro de un proyecto político económico subordinado a los intereses imperialistas y repercute a su vez en los niveles culturales, ideológicos, educativos, tecnológicos y científicos.

El proceso salud enfermedad tiene un carácter histórico social pues no puede verse desvinculado del contexto social concreto en el cual en última instancia, encuentran su etiología y determinación las patologías más frecuentes.

(5) CICS /IPN. Marco Teórico filosófico del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud. CICS, México, 1979, p. 12.

"Si concebimos al hombre como unidad biopsicosocial que resulta del conjunto de todas las relaciones sociales, el estudio del proceso salud enfermedad no puede hacerse fuera de ese contexto, ya que éstas constituyen la forma de expresión de la actividad vital del hombre". (6).

La salud de una sociedad está condicionada por el nivel y modos de vida, que dependen a su vez de las relaciones de producción que caracterizan a esa sociedad y ha de entenderse como una necesidad a satisfacer. Como consecuencia ..." la enfermedad constituye una expresión biológica a través de una alteración somática y/o psíquica, determinada por las condiciones y relaciones que se establecen en torno al trabajo y la producción". (7).

Dado que los indicadores de salud con que se expresa la situación en esa materia manifiestan un importante subregistro de información y muestran situaciones globales indiferenciadas en las que rara vez los índices de morbilidad o mortalidad, o los presupuestos y recursos para la salud se relacionan o responden a las condiciones sociales y económicas concretas de los grupos más afectados; enmascaran una "patología de la pobreza" constituida por enfermedades propias del subdesarrollo: desnutrición, enfermedades gastrointestinales...

La meta de la medicina es social. En cada acto médico hay dos partes afectadas, el cuerpo y la sociedad, y por consiguiente no debe limitarse al estudio de sus instituciones y personajes, sino que debe incluir la historia del hombre en su sociedad en el amplio sentido que la palabra implica.

(6) *ibídem.*, p. 12.

(7) *ibídem.*, p. 12.

No basta con plantear una estrecha correlación estadística entre las malas condiciones económicas y la incidencia y prevalencia de enfermedades, describiendo a los factores económicos y culturales como explicación multicausal, sino que ha de llegarse a la esencia de las razones que la determinan.

c) La situación de salud en México

Una seria objeción a la concepción tradicional de la problemática de salud es la falta de atención a los sectores mayoritarios de la población y el hecho de que a pesar de que desde el punto de vista técnico del avance de la medicina se cuenta con las condiciones como para solucionar una gran cantidad de enfermedades transmisibles, la prevalencia de enfermedades infecciosas y parasitarias como primera causa de morbimortalidad, no ha variado de manera significativa desde hace varias décadas.

Lo anterior nos lleva a concluir que existen factores socioeconómicos que están condicionando de manera determinante el proceso salud enfermedad por encima de las posibilidades que los avances médicos puedan ofrecer.

El desarrollo científico y la especialización han orientado la atención de la salud hacia las etapas avanzadas de la enfermedad, soslayando los medios y acciones de prevención que requieren de tecnologías menos sofisticadas y son más adecuadas a los países con pocos recursos como el nuestro.

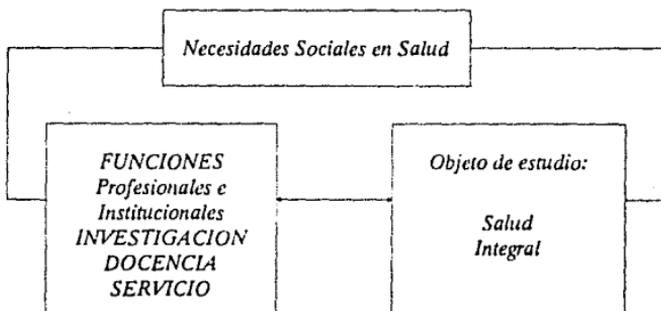
Tradicionalmente el servicio de salud se ofrece de manera individual y aislada a quienes se acercan al profesional de la salud, y en ese caso, se establece una relación autoritaria con el paciente; el plan terapéutico incluye únicamente al individuo afectado y no se busca evaluar o seguir la eficacia de ese plan. En las comunidades pequeñas y

aisladas la prevención se ofrece de manera esporádica y contempla problemas parciales.

Se promueve entonces una práctica médica con un enfoque curativo, soslayando las determinantes sociales, alejándose de una solución realista del problema.

Por esta razón el CICS plantea la necesidad de **trabajar por la salud y no contra la enfermedad**, crear alternativas que abran el campo de acción de sus profesionales vinculando la institución educativa con las del sector salud e integrando equipos interdisciplinarios cuyo objetivo sea la salud integral del hombre y cuya problemática surja de la investigación y definición de las necesidades sociales así como de la realidad sanitaria nacional.

El siguiente esquema pretende sintetizar el pronunciamiento anterior.



El sistema CICS perfila una nueva orientación filosófico curricular (*) retomando las corrientes más avanzadas en cuanto al:

- Abordaje del proceso salud enfermedad. Frente al concepto biologista contraponen el concepto ligado a la historia del sujeto, de su ocupación y clase social. Postula la necesidad de que el estudiante parta de las condiciones existenciales del hombre como condiciones desencadenantes de dicho proceso.
- Los avances en materia educativa. Plantea reformas curriculares básicas como la interdisciplinariedad, integración docente asistencial, metodología práctica-teoría-práctica, servicio social continuo y la definición de un perfil profesional acorde con esta realidad; a fin de superar el conocimiento estratificado, el predominio de la teoría y la memoria como proceso único de aprendizaje y la consecuente enajenación de la práctica profesional que de esto se deriva.

Estas reformas llevaron a la definición de las políticas institucionales:

- Interdisciplinariedad
- Práctica - teoría - práctica
- Desarrollo de la comunidad y compromiso social
- Integración docente asistencial
- Servicio social continuo

-(*)

Definida en el documento titulado "Marco teórico filosófico del CICS".

- ° Optimización de recursos materiales y humanos,

mismas que se sintetizan de la siguiente forma:

El análisis integral de todos los factores condicionantes y determinantes del proceso salud enfermedad, pugnando por la transformación de la realidad en materia de salud; en particular de las condiciones de existencia de los individuos a través de una atención integral a la población.

El aprendizaje integral mediante la vinculación teórico práctica permanente en el proceso de producción del conocimiento.

La investigación como medio para ofrecer a la sociedad los conocimientos científicos disponibles en la solución de la problemática de salud; es decir, como práctica asistencial que se expresa en una atención integral a la comunidad y como búsqueda que compromete a la institución en la solución a los problemas que se deriven de la realidad sanitaria nacional.

La anulación jerárquica de las relaciones entre las carreras al plantearlas en el mismo nivel de importancia en el enfoque interdisciplinario de su objeto de estudio: la salud integral del hombre, aunado al trabajo en equipos interdisciplinarios con la participación activa y organizada de la comunidad.

La integración de la docencia al servicio merced a la incorporación del alumno desde su ingreso, al proceso de análisis y transformación de las condiciones de salud de la población donde actúa, lo que le permitirá fijar las estrategias educativas y de servicio que deberán seguirse.

La transformación de la conciencia social del egresado.

La optimización de recursos para su uso racional en beneficio del desarrollo de las funciones profesionales: docencia, investigación y servicio

Establecimiento de convenios con instituciones de desarrollo social y sanitario para ampliar la cobertura de salud y mejorar la calidad de la atención.

Como puede observarse, la búsqueda de la congruencia entre el enfoque social, la salud integral y las políticas del CICS condujeron a plantear un tipo de formación radicalmente distinta en este campo, misma que requería un modelo curricular acorde y presentaba al sistema modular como alternativa viable.

1.3. Estructura curricular

1.3.1. Antecedentes del sistema de enseñanza modular

Una forma de concebir y organizar los estudios que vino a incorporar dimensiones nuevas en las opciones curriculares, es el sistema de enseñanza modular, punto de interés central de la educación superior en México, hacia 1970.

Algunas de las instituciones que trabajaron esta propuesta fueron la Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco), la Universidad Autónoma de Nayarit y Sinaloa y el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud.

El concepto modular estuvo acompañado en su origen de la necesidad de vincular el abordaje teórico del conocimiento con un proyecto de acercamiento a la problemática social, proceso que exigía una transformación total al interior de las instituciones.

La crítica manifiesta y común, se centró en la organización curricular por materias, que aislaba el proceso de formación de la problemática social concreta, ... "Una educación que se fundamenta en la ordenación formal y abstracta del conocimiento y en la transmisión a través de procedimientos informativos estáticos, se enfrentará a la contradicción que resulta del conocimiento parcelado frente a la realidad como instancia objetiva, totalizadora y dinámica.

La realidad sólo puede ser parcelada por medio de una abstracción formal, de ahí que el estudio lineal de materias o asignaturas formales, si bien puede dar como resultado una mentalidad bien formada, no capacita en rigor, para el abordaje metodológico de los procesos

integrales involucrados en la práctica de una profesión determinada".
(8).

El sistema de enseñanza modular implicaba una ruptura teórica en la pedagogía, toda vez que no significaba un simple cambio de mecanismos empleados en la transmisión de conocimientos y la formación de capacidades, sino el abandono de la ordenación formal del conocimiento como elemento estructurador de la enseñanza, elevando a la realidad "a la condición de instancia motora en la producción y transmisión del saber".

Aunque la propuesta modular tiene diversas connotaciones tanto en las concepciones teóricas como en las formas operativas dependiendo de la institución en que se implemente, siguiendo a Margarita Pansza podemos distinguir dos modalidades básicas:

1) La concepción psicologista. Se centra en el respeto al ritmo individual del aprendizaje, la libertad e interés personal del alumno y es alimentada por los aportes tecnológicos derivados del análisis experimental de la conducta (Hull, Guthrie, Thorndike).

Su enfoque -en franca oposición al planteamiento modular original- se halla limitado por una concepción neutral y apolítica de la ciencia así como por la reducción psicologista del fenómeno educativo, al priorizar su aspecto instrumental y soslayar las dimensiones sociocultural, económica y política del aprendizaje.

2) La concepción integrativa por otra parte, responde a los siguientes presupuestos:

(8) Asociación Mexicana de Veterinaria y Zootecnia. "Acerca del diseño curricular modular". En Revista de educación y ciencia veterinaria, México, 1980 p. 23.

- Análisis histórico crítico de las profesiones
- vinculación escuela - sociedad
- integración de la docencia, investigación y servicio
- integración teoría - práctica
- interdisciplinariedad
- reconstrucción de la relación maestro - alumno.

El módulo se basa en la concepción de la ciencia como un instrumento de transformación de la realidad, la vinculación entre el proceso de producción científica y las necesidades sociales. Confiere gran importancia al análisis histórico de la práctica profesional ya que éste permite concretar los problemas de estudio y la determinación del núcleo de las actividades de aprendizaje.

La interacción sujeto - objeto de conocimiento se constituye en la base de un proceso educativo que replantea los roles tradicionales de maestro y alumno.

Se postula una concepción de totalidad que se manifiesta en la integración comunidad - escuela y la reformulación de las nociones de aprendizaje e investigación integradas en el trabajo comunitario como eje principal.

Bajo esta perspectiva, cada módulo permite la conformación de capacidades profesionales que implican la integración de niveles teóricos y prácticos en la búsqueda de soluciones concretas a la problemática de la comunidad; lo cual implícita y explícitamente exige el compromiso social del alumno, docente e institución educativa.

1.3.2. El sistema de enseñanza modular en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud

Dada su construcción teórico - filosófica y conceptual, el CICS, tiene lazos de proximidad con la modalidad integrativa que Margarita Pansza refiere y constituye una alternativa tendiente a responder a las exigencias que plantea el desarrollo del país en cuanto a la formación de recursos humanos en salud que se caractericen por su capacidad en "la comprensión de los problemas de salud y la relación de éstos con el ámbito social para que su participación en la búsqueda de soluciones sea consciente, comprometida y eficaz". (9). Mediante el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje científico y el otorgamiento de un servicio integral.

Proceso de aprendizaje que por otra parte, exige un "modelo académico donde se conjuguen de manera operativa las funciones fundamentales del Centro, mismas que constituyen la síntesis del saber y la práctica científica. Pretende lograr en esta forma, la integración de la teoría y la práctica, objetivo fundamental de la educación." (10).

El sistema de enseñanza modular en el CICS aspira a

a) Ajustarse a las características del servicio en el campo de la salud, en lugar de que éste se adecúe al currículum.

(9) CICS / IPN. *Op. Cit.*, p. 29

(10) *ibidem*, p. 47.

b) Lograr la interdisciplinariedad en todos los niveles académicos para obtener el máximo de integración de los conocimientos y eficacia en las acciones.

c) Implantar el trabajo en equipo como forma normal de acción

d) Lograr la formación integral, técnica, científica y social de los profesionales de la salud.

El módulo es considerado como la estructura básica, ... "constituye una estructura de enseñanza aprendizaje interdisciplinaria, flexible, con sentido en sí misma y acorde a la realidad que el CICS enfoca".(11).

Integra actividades de aprendizaje en un lapso variable de tiempo que permiten alcanzar los objetivos y posibilitan el conocimiento de la realidad, así como su transformación mediante el desempeño de sus actividades profesionales.

Los programas modulares se delimitan de acuerdo a la interacción de dos ejes de referencia que permiten el conocimiento sistemático de la realidad y la acción sobre ella, llamados: ejes de fase y ejes de módulo.

El eje de fase, responde a la división didáctica que del proceso salud enfermedad hace el CICS y marca niveles de conocimiento y acción sobre la realidad.

(11) *Ibidem.*, p. 50.

Fases	Niveles de acción
1a. El hombre y la comunidad sanos.	Promoción de la salud
2a. Mecanismos de agresión y defensa	Promoción de la salud y protección específica
3a. Hombre y comunidad enfermos	Promoción de la salud limitaciones del daño y rehabilitación
4a. Hombre y comunidad enfermos. Integración.	Abarca todos los niveles de la acción médica.

Aborda el estudio de la salud integral del hombre con un enfoque eminentemente preventivo, señalando el origen de dicho estudio con el hombre sano y no desde la patología, como el modelo médico tradicional propone.

El módulo posee también un eje rector mediante el cual podrá ser operativizado, "constituye el enfoque o manera de abordar un problema o fenómeno de la realidad y permite adquirir y desarrollar determinadas actitudes, habilidades y conocimientos que posibiliten su comprensión, la búsqueda de relaciones esenciales y su verificación y demostración en la realidad concreta" (12).

Cabe agregar que la primera fase consiste en un tronco común a todas las carreras y que el currículum da prioridad en este nivel

(12) *ibidem*, p. 50.

a las ciencias sociales como elemento indispensable para ubicar el contexto social, económico y cultural del proceso salud enfermedad; aunque cada módulo requiera para su integración de las ciencias básicas, clínicas y sociales.

Las actividades comunitarias, de aprendizaje, investigación y servicio, gradualmente aumentan en complejidad y amplitud, facilitando al alumno la comprensión, interrelación y aplicación de destrezas y habilidades profesionales en la solución de problemas concretos de salud.

Los objetivos de aprendizaje derivados de los perfiles profesionales, plantean una serie de propósitos en cuanto a conocimientos, capacidades y actitudes que deben ser satisfechos a través de los diferentes módulos, a lo largo de las cuatro fases.

En el CICS el proceso enseñanza aprendizaje se conceptualiza "como la interacción permanente del alumno, en tanto sujeto cognoscente, con la teoría y la práctica de manera integrada". (13). Es decir, el conocimiento se reconstruye a partir de la interacción de los sujetos entre sí y de éstos con el objeto de estudio, en la constante relación con la realidad, mediante la investigación y el servicio social continuo.

El alumno ha de cuestionar para ello los métodos tradicionalmente empleados en la investigación y descubrir las formas concretas en que las condiciones de existencia de la población determinan la incidencia, prevalencia y desarrollo de las enfermedades, reinterpretar la realidad y desprender de ese conocimiento las acciones necesarias para transformarla.

(13) *ibidem*, p. 13.

Uno de los pilares básicos para el CICS es la sustitución de la tradición de competición, individualismo, especialización y enfoque unívoco en el uso de métodos y tecnologías, por el trabajo en equipo. Trabajo fundamentado en políticas gremiales de aprendizaje grupal, analítico, propositivo y activo en la búsqueda de soluciones.

"Es a través de la práctica donde la teoría adquiere su validación "pues es ..." en la práctica humana donde se generan las necesidades a las que la teoría debe otorgar soluciones posibles". (14).

La aplicación de la teoría en consecuencia es el fin del ciclo del conocimiento y generadora constante de nuevas interrogantes.

Este concepto plantea la necesidad de que el espacio social en que se desarrolle el proceso enseñanza aprendizaje se amplíe de manera fundamental hacia la comunidad, además de las aulas, laboratorios y hospitales.

El contacto continuo con la realidad académica, comunitaria y hospitalaria se contempla como condición esencial para que el estudiante identifique de manera objetiva su campo de conocimiento y acción, considerando a la comunidad como objeto y sujeto de transformación.

El CICS intenta establecer como institución educativa un compromiso con la sociedad, representada por las comunidades que circundan su área de influencia (estados de Morelos, México y en menor escala el Distrito Federal); de tal forma que sus políticas y postulados se constituyen en la esencia, forma y contenidos particulares con que pretende su cumplimiento.

(14) *ibídem*, p. 13.

1.3.3. Planes de estudio.

Siguiendo la línea discursiva del marco teórico filosófico (*), el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud plantea los siguientes objetivos institucionales:

Lograr en lo académico un proceso de enseñanza aprendizaje científico que avale la formación profesional de sus egresados.

Otorgar un servicio de salud integral con el servicio social continuo, la integración docente asistencial, la promoción del desarrollo de la comunidad y la optimización de recursos como elementos básicos.

Crear la organización académico administrativa adecuada que permita la funcionalidad del sistema educativo que propone. En cuanto a sus Objetivos Interdisciplinarios, que sus egresados, como miembros de un equipo de salud, sean capaces de:

Adoptar una actitud crítica y de compromiso frente a la realidad social para actuar en las comunidades donde trabaje, elaborando, ejecutando y evaluando programas de salud integral.

Analizar la interacción existente entre el hombre y su medio ambiente y establecer el diagnóstico de la situación médico social de la comunidad para un tratamiento integral y participativo en los problemas de salud.

(*)

CICS / IPN. México, 1979 p.p. 17 - 18.

Contribuir al mejoramiento de la situación de salud, al desarrollo de la propia carrera además de continuar su autopreparación en beneficio del servicio que preste y de la disciplina a la cual pertenece.

Promover la organización de equipos de salud en las regiones donde le corresponda actuar.

Desarrollar actitudes y habilidades en el trabajo en equipo para la elaboración y realización de programas de salud integral

Desarrollar la función social que le corresponde integrando los programas de investigación, docencia y servicio bajo los que fue formado.

Utilizar la investigación científica para la comprensión de los fenómenos relacionados con el proceso salud enfermedad y la sistematización de los mismos como elementos en la búsqueda de soluciones a los problemas encontrados.

Partiendo de estos objetivos interdisciplinarios se diseñaron los objetivos de carrera, que responden de igual forma a la definición del tipo de profesional, a las necesidades sociales y al mercado de trabajo en que desarrollará su actividad.

Objetivos de aprendizaje desglosados..." hasta el máximo posible de precisión y concreción, de manera que se garantice en el alumno la capacidad gradual para el desempeño de actividades técnicas y profesionales en el campo de la salud, que le permitan su inserción en la realidad y coadyuvar a su transformación". (15).

(15) *ibidem*, p. 48.

El plan de estudios de las seis carreras que ofrece el CICS: medicina, optometría, nutrición, odontología, enfermería y trabajo social, está dividido en cuatro fases:

Hombre y comunidad sanos

Mecanismos de agresión y defensa

Hombre y comunidad enfermos

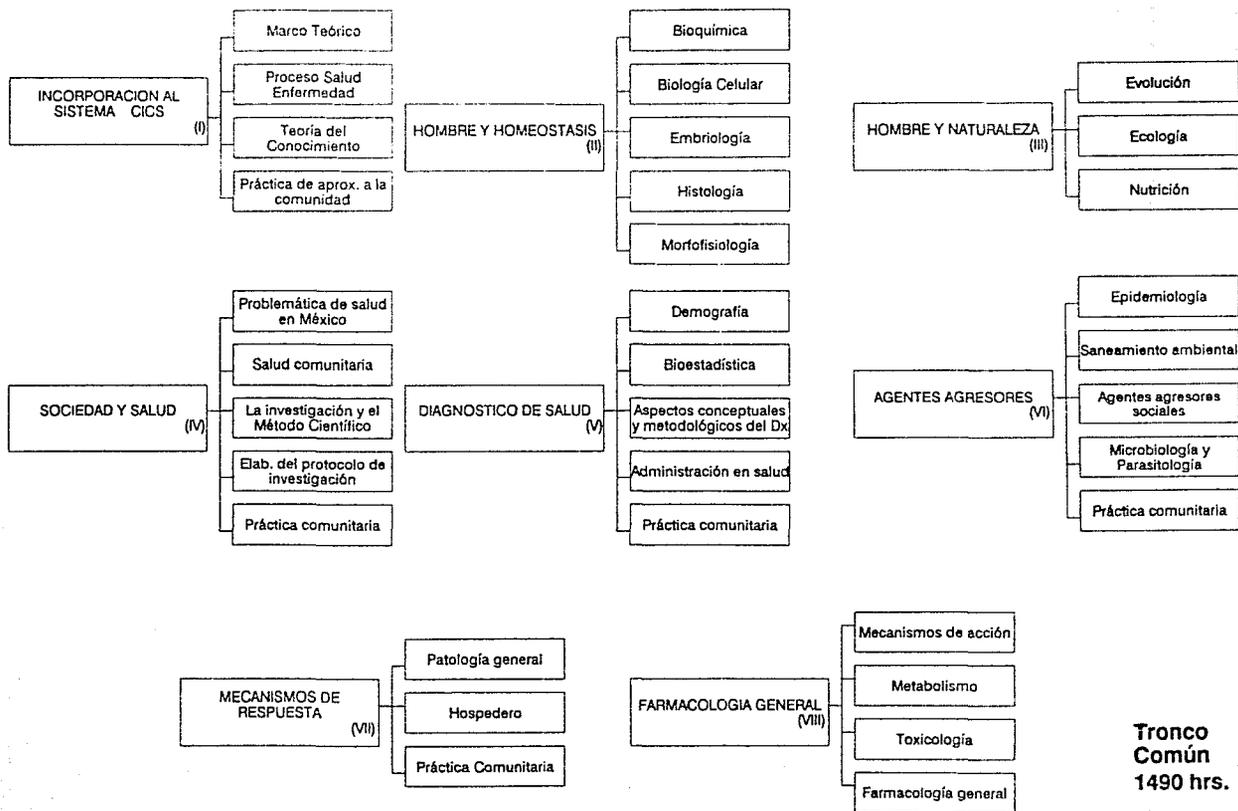
Hombre y comunidad enfermos. Integración.

La primera de ellas, con duración aproximada de un año y medio (tronco común) intenta superar la enseñanza fragmentada en la que el maestro considera a su asignatura como un todo aislado y cerrado, perdiendo de vista la función que su especialidad juega en la formación de un profesional determinado; pérdida que trae como consecuencia la desintegración del proceso de aprendizaje. El alumno no capta la relación entre una y otra disciplina, ni entre éstas y su actividad profesional.

El tronco común en el CICS pretende básicamente integrar el conocimiento, desarrollar un enfoque interdisciplinario y optimar los recursos humanos y materiales. Posee un carácter propedéutico pues debe sentar las bases generales y aportar conocimientos fundamentales afines a todos los profesionales de la salud.

La posterior profundización le permitirá ubicar objetivamente su campo de conocimiento y acción concreta, así como integrarse al equipo interdisciplinario de salud. Comprende los módulos y unidades modulares que a continuación se presentan:

Plan de Estudios del Tronco Común del CICS
Noviembre 1990



Tronco Común
1490 hrs.

En el primer módulo: **INCORPORACION AL SISTEMA CICS** se analiza la propuesta curricular del Centro, su marco teórico filosófico, objetivos y políticas institucionales, propuestas metodológicas y didácticas del proceso enseñanza aprendizaje, así como el compromiso y papel a desarrollar en éste por sus docentes y alumnos.

Se aborda el problema de la urgente necesidad de formar un nuevo tipo de profesional de la salud a partir de lo que es y ha sido la práctica profesional tradicional de éstos y el compromiso y orientación que la institución adquiere en trabajar por el logro de un perfil profesional alternativo.

Se introduce al alumno en el estudio del método científico, ubicando este último como una herramienta de trabajo para su labor profesional y culminar con una práctica de primera aproximación a la comunidad que le permita sostener un contacto directo con las comunidades, apoyado en la técnica y guía respectiva de observación sobre aspectos como ubicación física en sectores y subsectores, mapeo, e identificación de puntos de interés para el posterior abordaje del proceso salud enfermedad.

HOMBRE Y HOMEOSTASIS. Pretende establecer una visión general de la estructura morfológica y fisiológica del organismo humano partiendo de su consideración como unidad biológica y de la química como disciplina primaria, ya que ésta implica las formas de materia y energía básica, desde las partículas elementales y su fusión y fisión para conformar átomos, la revisión de teorías de los enlaces que permitan explicar las moléculas y biomoléculas como origen de la vida a nivel celular y su conformación posterior en tejidos, órganos, aparatos y sistemas; para finalizar con el desarrollo embriológico del hombre.

HOMBRE Y NATURALEZA. Su planteamiento general ubica al hombre en su acción con la naturaleza, las interrelaciones específicas que se dan entre él y los diversos elementos de su hábitat. Ubica el origen de la vida y la evolución de la materia a través de la flora

y la fauna en una visión en que la biología y la ecología juegan un papel preponderante.

Refiere en específico la aparición del hombre desde las teorías evolucionistas de Lamarck y Darwin hasta llegar a la delimitación de la conciencia y el pensamiento como características distintivas del hombre en su desarrollo, más allá de la conducta animal.

SOCIEDAD Y SALUD. Sintetiza de manera integral el concepto del hombre en sus relaciones sociales y en su actividad transformadora del medio y de sí mismo para cubrir sus necesidades. Parte del conocimiento del proceso salud enfermedad como proceso histórico que se da en un tiempo y sociedad concreta, con sus formas específicas de manifestarse de acuerdo a sus condiciones de vida, trabajo, sanidad...

Se profundiza la teoría del conocimiento y su protocolo de investigación como herramienta para el abordaje de la comunidad en todos los ámbitos de la vida social, para culminar con una práctica de los indicadores de nivel de vida como condicionantes de la salud o enfermedad, misma que complementa a la práctica del primer módulo.

DIAGNOSTICO DE SALUD. Introduce al alumno mediante la práctica en comunidades de la zona de influencia del CICS, en el conocimiento de la morbimortalidad, alimentación, estructura poblacional y recursos humanos y materiales de cada una de ellas, a la luz de las políticas del sector salud para determinar el estado de salud enfermedad de una población determinada en un momento dado; con el fin de fijar la magnitud del problema y las acciones concretas que como estudiante puede desarrollar para su gradual resolución a través del servicio social continuo y las diversas acciones y actividades que integran su currículo.

AGENTES AGRESORES. Su relevancia radica en el estudio de los diversos agentes y factores que intervienen e interaccionan con el hombre y que pueden alterar su estado de salud.

La integración progresiva y sistemática de dichos elementos le permitirá llegar a identificar y conocer los agentes agresores biológicos, psicológicos y sociales del medio ambiente que inciden en la salud del individuo, grupo y comunidad, con el fin de proponer acciones tendientes a modificar positivamente, dichos factores.

MECANISMOS DE RESPUESTA. Tiene por objeto conocer y apreciar los mecanismos de respuesta que desencadena el organismo ante la acción de los agentes agresores ambientales. Dichos mecanismos del hospedero se estudian desde el punto de vista de la anatomía, genética e inmunología.

Explicita la interacción que existe entre los agentes agresores y el hombre, misma que puede redundar en una adaptación o alteración de la estructura y función del organismo humano desde una concepción multidimensional y su posterior derivación en la presencia de manifestaciones clínicas que caracterizan la enfermedad.

FARMACOLOGIA GENERAL. Integra los conocimientos adquiridos en los módulos precedentes con los mecanismos de acción de los fármacos, sus aspectos toxicológicos y las bases de su dosificación para la corrección de la homeostásis alterada. Representa el cimientó y enlace con la farmacología aplicada en los módulos de clinopatología de la siguiente fase.

Con este módulo se cierra el proceso de enseñanza aprendizaje del tronco común y a su término, los alumnos han de poseer los conocimientos y destrezas básicos indispensables y estarán en aptitud de cursar los módulos específicos de la licenciatura por ellos seleccionada módulos que integrados en sendos planes de estudio pueden consultarse en el Anexo 1 y expresan los aspectos de la práctica profesional y los contenidos disciplinarios que se consideran socialmente válidos y necesarios a cada una de ellas.

1.4. Consideraciones al capítulo

La descripción del currículo del CICS nos permite apreciar hasta ahora lo explícito de sus planteamientos: formación integral del alumno, trabajo en equipo como forma natural de acción, enfoque interdisciplinario, orientación médico social y evaluación permanente e integral, pero es necesario que consideremos sus antecedentes y origen a la luz actual de la Modernización Educativa y veamos qué utilización puede hacerse de sus postulados educativos, donde el discurso gubernamental e institucional puede emplearlos para reforzar la omnipresente idea de que la educación constituye una vía principal para el equilibrio social y la superación de la compleja problemática nacional.

"... México ha emprendido decididamente el camino de la modernización. La educación será la palanca de la transformación ... si los mexicanos encuentran en ella un medio para desarrollar nuevas capacidades: la capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico... la capacidad de los trabajadores para adquirir y humanizar nuevas técnicas de producción, la capacidad de ampliar la participación democrática y plural; la capacidad de perfeccionar los servicios a fin de que repercutan eficientemente en el bienestar de la población. CON LA EDUCACION PODEMOS HACERLO, reafirmando nuestra identidad nacional, nuestro proyecto histórico y nuestra voluntad firme de consolidar la soberanía nacional". (16).

(16) Poder Ejecutivo Federal. Programa para la modernización educativa. Talleres Progreso. México 1989 p. 15.

El CICS ha venido manteniendo a lo largo de sus quince años de existencia su postura y espacio de acción, esforzándose por lograr sus objetivos, pese a la miopía e incomprensión de propios y extraños; no obstante que en una sociedad con profundas diferencias económicas, sociales y políticas proporcionar educación en un plano de igualdad y servir a los sectores más desprotegidos constituye una utopía.

Su propuesta curricular le ha permitido vivenciar la contradicción y la presión obstaculizadora desde dos puntos principales:

La presión externa derivada de un sistema social y económico que le es adverso, que como discurso político le aseguró en un principio recursos, pero que al paso del tiempo ha visto constreñirse en el equipo humano, material y financiero...

Discurso populista que paradójicamente le ha permitido sobrevivir "Para atacar de manera sistemática y solidaria el rezago, es indispensable la participación de la sociedad en su conjunto y concentrar prioritariamente los esfuerzos en las zonas urbanas marginadas, en la población rural e indígena..." "la meta a lograr es salud para todos en el año 2000" (17).

Las presiones a su interior, que condicionadas por la posición tanto de los que tienen en sus manos el poder de decisión y control, como de aquellos que operativizan y dan vida al proyecto CICS, han venido interpretando, reinterpretando, desviando o deformando sus planteamientos.

(17) *ibídem*, p. 9.

Dado que el currículum..."no es un concepto sino una construcción cultural, esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previa a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas" (18). No ignoramos que el currículum adquiere su forma y significado educativo a medida que sufre un proceso de transformación en la práctica concreta; es decir, que las condiciones de desarrollo y realidad curricular no pueden entenderse más que vistas conjuntamente.

Sabemos pues que en esa práctica, el CICS ha funcionado como caparazón instalado, pero ha de analizarse si en sus contenidos y acción ha sido y es congruente con el enfoque declarado, en una realidad asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos y económicos concretos.

Para ello es necesario investigar los supuestos, teorías y valores que condicionan los niveles que las diferentes prácticas y concepciones ideológicas permiten. Esta será la principal tarea que se intenta retomar en torno a un aspecto fundamental para la vida del Centro y sus actores : LA EVALUACION.

(18) Gimeno Sacristán, José. El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid 1988 p. 14.

CAPITULO II

Planteamiento del Problema

CAPITULO II

Planteamiento del Problema

2.1. La evaluación en el CICS

2.1.1. Ambitos de evaluación

La evaluación es considerada en el Marco Teórico Filosófico del Centro, como una actividad fundamental que adquiere un carácter permanente en cuanto proceso que se desarrolla en todos los niveles organizativos de la institución y habrá de sernos de utilidad conocer los diferentes planteamientos que en torno a esta tarea se realizan como declaración de intenciones en dicho documento.

De esta manera, en el CICS la evaluación ha de desarrollarse en tres ámbitos:

En el plano institucional "constituye la comprobación de la operatividad del sistema" (19) y permitirá ir adecuando en tiempo y espacio cada uno de sus elementos, con el fin de darle funcionalidad y eficacia al todo.

(19) CICS / IPN. Marco teórico filosófico del CICS, OP. Cit. p. 51.

La dimensión administrativa permitirá conocer el funcionamiento interno y "determinar las acciones que posibiliten su integración con otros aspectos, a fin de facilitar el desempeño de las funciones institucionales"

"Es en el plano académico donde la evaluación cobra máxima importancia, posibilitando la comprobación del cumplimiento de los objetivos de los programas: por una parte el nivel alcanzado por los alumnos y por la otra, la operatividad de los mismos" (20).

La evaluación se vincula directamente con el progreso de la institución y el desarrollo óptimo de las condiciones de formación profesional del alumno, gracias a la previsión y clara comprensión de los objetivos del plan de estudios y la consiguiente aplicación de recursos para tal fin. Se especifica asimismo que la integración de los tres ámbitos de evaluación es imprescindible.

En la práctica no obstante, pocos han sido los esfuerzos por desarrollar una evaluación integral. Uno de estos intentos para abordar la problemática del Centro en su dimensión académica y administrativa lo constituye la propuesta de "Evaluación Institucional del CICS 1986" (*) la cual plantea una perspectiva metodológica digna de considerarse pese a que no cristalizó sus propósitos y ha quedado en un esfuerzo aislado sin mayor apoyo institucional.

Este trabajo constituye un intento por acercarnos a la definición de la problemática de evaluación y a la esencia de la práctica evaluatoria que habrá de estudiarse más tarde con profundidad.

(*)

Elaborada por Armenta Benito, Castro Yuriria y otros en 1986

(20) *ibídem.*, p. 51.

Incluye aspectos como la concepción de evaluación, las funciones del alumno y docente en su cotidiana interrelación, así como los aspectos significativos por valorar en el proceso educativo que se desarrolle; indagando para ello sobre los elementos que condicionan la realidad en materia de evaluación y contrastándolos con la postura institucional al respecto, que declara que..."es en este proceso de valoración donde el alumno y el docente participan de manera activa, en el que la relación entre ambos integrantes cambia, ya no es jerárquica, sino por el contrario pasa a ser igualitaria: el docente comparte su papel con los demás integrantes del proceso y el alumno abandona su condición pasiva para tener un papel activo y con ello adquirir responsabilidad directa en su formación." (21).

(21) *ibidem.*, p. 51.

2.1.2. Antecedentes de la práctica evaluatoria y desarrollo actual

El análisis de aspectos tales como los propósitos específicos que persigue la evaluación, a quién compete esta tarea y bajo qué lineamientos se realiza, pone de manifiesto claramente las razones que existen para entender este campo como terreno político administrativo y no meramente pedagógico. De esta manera, el planteamiento institucional respecto a sus propósitos suele ser en ocasiones uno, y la práctica real con sus connotaciones características, otra, según los individuos o instancias que en ella intervengan y en función del grado de coherencia que guarden entre sí los fines, medios y métodos que empleen.

Por esta razón y en un intento por obtener elementos de análisis que nos ayuden en nuestra labor, nos abocaremos a realizar una tarea analítica reconstructiva de la evaluación en el CICS, desde los orígenes de éste hasta su desarrollo actual.

Tenemos entonces que en el CICS las instancias que han venido participando con propósitos, niveles y grados de responsabilidad diferentes en la tarea evaluatoria, son el Departamento de Ciencias de la Educación, Orientación educativa y desarrollo personal, las Carreras, Departamentos y de manera directa al operar los módulos en cuestión, los docentes.

Para 1975 la evaluación constituía la tarea esencial de la llamada "Secretaría de evaluación" concebida como órgano de apoyo académico encargada de la organización de toda la información relevante para su presentación y uso por parte de las instancias administrativas del Centro. Se señalaban en el artículo 96 del anteproyecto de Reglamento Interno del año de 1979, como sus funciones, las siguientes: "Recabar la información referente al reporte evaluativo de las actividades teórico prácticas que desempeñan los órganos académicos

Sistematizar la información de tal manera que se permita su uso óptimo y oportuno

Asesorar y presentar en materia de evaluación, alternativas de solución a los órganos académicos para la realización de sus funciones, de acuerdo a sus necesidades y recursos

Diseñar los instrumentos de evaluación que se ajusten a las necesidades que en este aspecto tenga la propia Secretaría y demás órganos académicos para una constante retroalimentación" (22).

Distinguía como su ámbito específico el diseño, la sistematización y búsqueda de alternativas de evaluación en un plano técnico administrativo meramente.

El marco jurídico antes referido señalaba a la evaluación como una tarea de coparticipación académica entre Areas y Divisiones (hoy Carreras y Departamentos Operativos), pues mientras las primeras debían:

Planificar, coordinar y evaluar en forma interdisciplinaria los planes y programas respectivos de acuerdo a los modelos de investigación, docencia y servicio

Planificar, coordinar y evaluar los módulos uni e interdisciplinarios en coordinación con las Divisiones y

Mantener organizada la información original de las evaluaciones que se produzcan en cada módulo; las Divisiones debían cumplir con las siguientes funciones:

(22) *ibidem.* p. 51.

Participar con las Areas en la evaluación de cada uno de los programas e informar por escrito a las subdirecciones el resultado de éstas

Llevar a cabo las evaluaciones necesarias en relación con el cumplimiento de los objetivos institucionales en general y de cada Area en particular, lo que permitirá el análisis y estimación de los logros obtenidos y el establecimiento de la retroalimentación permanente con los órganos académicos.

Proporcionar los instrumentos de evaluación que se necesiten en cada uno de los programas de comunidad con base en los indicadores propuestos por las Areas y

Evaluar los proyectos de investigación que desarrolle el Centro, tendientes a proporcionar la información necesaria a cada uno de los niveles académicos y administrativos, así como determinar el logro de los objetivos propuestos en cada proyecto." (23).

En la práctica, el nivel y responsabilidades asignadas a cada una de estas instancias ha venido sufriendo desde entonces una serie de "ajustes y modificaciones" que es preciso analizar, pues el trabajo se dio desde sus inicios en forma incoordinada y aislada, con la consiguiente parcialización del fenómeno educativo.

La Secretaría de Evaluación como tal, nunca funcionó y su planteamiento quedó plasmado únicamente a nivel conceptual en el documento antes referido y sus funciones las absorbió de alguna manera la entonces Secretaría de Ciencias de la Educación viniendo a sumarse a las tareas por ella desempeñadas.

(23) *ibídem.* p. 22.

En un primer nivel aparece la Secretaría de Ciencias de la Educación como órgano de apoyo académico encargado de planificar "el proceso educativo" del Centro, desde su ámbito de competencia con los Departamentos de psicopedagogía, didáctica y tecnología educativa (1975). Esta instancia ha sufrido cambios en su denominación, estructura y conformación a través del tiempo, como veremos a continuación.

En los primeros años (1975-1979) se encargó de brindar asesoría en la elaboración de los planes de estudio de las seis carreras, así como sobre didáctica y evaluación, participando en la conformación y funcionamiento del Comité Curricular Interdisciplinario (CCI) y en la elaboración de documentos básicos sobre la didáctica en el CICS, el tronco común y evaluación.

De 1979 a 1982 la Secretaría cambió su nombre por el de Sección de Tecnología educativa. El periodo constituyó básicamente una etapa de reorganización que consistió en la elaboración del "Manual de normas y procedimientos de evaluación y actividades remediales" en el que se sintetiza la concepción sobre estos aspectos.

Se manejó un gran número de asuntos relativos a control escolar y algunos planteamientos sobre modificaciones curriculares, tronco común específicamente. A título de ejemplo se enlistan algunas de las tareas desempeñadas en esa época:

Recopilación de información de alumnos irregulares por generaciones

Análisis de desfases y cambios de carrera

Elaboración de evaluaciones remediales

Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación de algunos módulos

Perfiles psicopedagógicos

Asesoría a docentes sobre elaboración de exámenes

Revisión de la situación escolar de los alumnos en cuanto a adeudos, causas de reprobación.

Es importante conocer los episodios que van describiéndose, pues nos brindan información valiosa sobre la forma en que se concebía y desarrollaba la evaluación al interior del Centro.

Hacia 1983 en que nuevamente modifica su nombre por Departamento de Ciencias de la Educación en un intento por rescatar el planteamiento original de apoyo al proceso educativo integral y superar la visión tecnológica, aparece en escena el Departamento de Orientación Educativa y Desarrollo Personal reclamando para sí el campo de la evaluación (situación que más tarde revisaremos).

La etapa que se extiende de 1983 a 1989 se caracterizó principalmente por el corte pedagógico que privó en sus acciones, con el desarrollo prioritario del proyecto de formación docente que se llevó a cabo primero a través de cursos como didáctica general, instrumentación didáctica, evaluación, incorporación al sistema CICS y didáctica aplicada, rescatando la práctica cotidiana mediante la metodología de los Talleres de recuperación de la práctica docente (TREPAD) (*)

Se brindó asesoría sobre aspectos didácticos y de evaluación en proyectos de investigación específicos de las carreras y se participó en el proyecto de evaluación institucional de 1986.

A través de las diferentes etapas por las que ha pasado el Departamento, siempre se ha visto acuciado por las mismas limitantes:

(*)
Castro Moreno, Yuriria Taller de recuperación de la práctica docente. 1988

Falta de reconocimiento a las funciones que le fueron asignadas originalmente, carencia de una política institucional que apoye y dé sentido a su acción y, derivada de los puntos anteriores, participación inconsistente en las diversas instancias académicas abocadas al diagnóstico de necesidades y planeación educativa (Comité curricular interdisciplinario y Consejo técnico consultivo escolar) según las condiciones político educativas lo permitieran, así como la falta de recursos humanos y materiales

El Departamento de Orientación Educativa por su parte, surge condicionado por el interés del entonces director general del I.P.N. Dr. Antonio Garza Caballero por "Ofrecer respuesta a los problemas de tipo académico, conflictos personales, necesidades de carácter formativo e informativo y en general de desarrollo integral que precisa el alumna-do" (24).

Llega a implantarse con el desarrollo de cuatro programas básicos, y actúa en forma independiente a las necesidades y particularidades del Centro:

Orientación educativa

Orientación psicológica

Eventos de formación e información

Vinculación con la comunidad

Encontramos así a la orientación educativa girando en torno a ejes como técnicas y hábitos de estudio (detección y cursos),

(24) I.P.N. Marco teórico del programa de orientación educativa y desarrollo personal, México, 1983, p. 4.

estrategias para la presentación de exámenes; brindando un servicio de orientación psicológica (psicoterapia breve y de urgencia), individual y grupal, así como un diagnóstico de las capacidades de los alumnos para determinada profesión en los casos de cambios de carrera, desfases respecto a la generación con que ingresaron y demás acciones que se enfocaran al "desarrollo integral de las potencialidades del consultante que lo encaminaran hacia el conocimiento de sí mismo y de sus valores y facultades, logrando a corto plazo una mejor adaptación a la institución y su medio". (25).

Desarrolló por otra parte, para cada generación, un "perfil psicológico del alumno de nuevo ingreso" pues "se considera que éste arroja datos de gran valor en lo que se refiere al conocimiento del alumnado en cuanto a personalidad, inteligencia, y hábitos de estudio, así como indicios sobre la forma en que estos factores inciden en el rendimiento escolar." (26).

Decíamos entonces que la tarea de la evaluación en cuanto a definición de lineamientos generales de orientación y propuestas alternativas básicas fue encomendada hacia 1983 a los Departamentos de Ciencias de la Educación y Orientación Educativa, pero éstos funcionaron de manera independiente con marcos teórico epistemológicos diferentes como sustento de su labor.

El primero sostenía el rescate de las políticas y planteamientos filosóficos del Centro: aprendizaje como acercamiento paulatino a la realidad, constructivo, significativo, con énfasis en la dimensión grupal, una acción educativa multidimensional valorada en todo su acontecer y no sólo en términos de rendimiento escolar. En contrapo-

(25) CICS / I.P.N. Marco histórico de la orientación educativa en el CICS, México, 1990, p.1. (mimeo)

(26) ibídem., p. 2.

sición, el Departamento de Orientación educativa, manifestaba una orientación clínica enfocada al comportamiento patológico, su identificación y prevención mediante baterías de tests mentales y apoyos psicológicos terapéuticos que permitieran superar los obstáculos derivados de las situaciones problemáticas en cuanto al aprendizaje.

Se inicia hacia finales de 1989 - no sin que exista de por medio un proceso de resistencia y oposición que hoy continúa-, la integración de tres departamentos que funcionaban de manera aislada e independiente: Ciencias de la Educación, Audiovisual y Orientación Educativa, formando uno que adopta el primer nombre e intenta consolidar un modelo organizacional que incluyera diversos campos de conocimiento, aportara elementos significativos al estudio del acontecer educativo y promoviera mayor congruencia entre la propuesta curricular y las acciones emprendidas para satisfacer los requerimientos de docentes y alumnos.

De esta forma, para cubrir dichos propósitos, considera con una visión integradora, aspectos teórico metodológicos de organización, administración escolar, y el logro de su objetivo principal: "Atender las necesidades académicas de la institución en los aspectos de planeación, ejecución y evaluación del proceso educativo, respetando los modelos de investigación, docencia y servicio que señalan los fines y políticas del Centro" y desempeñar las siguientes funciones en cuanto a la evaluación:

"Asesorar la planeación, operación y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje que se desarrolla, desde una óptica interdisciplinaria, definiendo los lineamientos que guiarán dichos procesos de acuerdo al marco teórico pedagógico congruente con estos objetivos.

Asesorar la evaluación y actualización periódica de los planes y programas de estudio.

Definir los lineamientos de orientación en el proceso de evaluación, tanto los referidos a docentes como a los alumnos.

Aportar al proceso educativo elementos teórico metodológicos que orienten la práctica docente y apoyen el desarrollo de actitudes, hábitos, capacidades y destrezas del educando para fortalecer su aprendizaje desde una dimensión individual y colectiva.

Proponer, coordinar y asesorar el desarrollo de investigaciones educativas que respondan a las necesidades académicas de la escuela". (27).

Por otro lado, no existe hasta el momento una clara delimitación del nivel de intervención de las Carrera y Departamentos operativos en la evaluación y ésta se deja bajo la acción individual y responsabilidad única del docente encargado de operativizar los programas ; pues cada una de estas instancias designa al personal requerido para el módulo y unidad modular en función de su perfil de formación profesional sin ninguna otra labor de coordinación o trabajo conjunto.

La situación que se enfrenta entonces en la práctica evaluatoria como momento de la práctica educativa en general, es resultado de una serie de aspectos que se imbrican e influyen mutuamente, como el seguimiento o no, del modelo y los señalamientos institucionales respecto a la evaluación, el proceso de "interpretación, deformación, y reconstrucción" que cada profesor realiza en forma individual y/o como colectivo profesional, en función de su ideología, presupuestos profesionales, experiencias previas de escolaridad, criterios e instrumentos que sostienen y emplean para evaluar, los procesos de negociación docente

(27) CICS. *Propuesta de conformación del Departamento de Ciencias de la Educación*. México, 1990, p. 5, elaborada por Martínez S. Olga, Guevara, Ma. del Refugio y Villaseñor, Else.

- alumno, docente - institución, alumno - autoridades y otros elementos que serán estudiados más adelante con profundidad.

2.2. Determinación del objeto de estudio. Concepción, alcances y limitaciones

Para los efectos de este trabajo, partiremos de la dimensión académica, concretamente del acontecer del aula en cuanto a la práctica evaluatoria, para contrastarla con el discurso de la propuesta CICS y los supuestos definidos como válidos como una manera de acercarnos a la práctica real, sancionada y cuestionada por alumnos, maestros y comunidad educativa en general.

La evaluación educativa se refiere a los factores implicados directamente en la realización del proceso enseñanza aprendizaje y el desarrollo de los currícula. Incluye la investigación de los factores relacionados con el aprendizaje del alumno, causas e índices de reprobación, deserción, nivel de logro académico, estrategias de aprendizaje, factores motivacionales, afectivos, y rasgos de personalidad asociados a este aspecto.

Al constituirse en un análisis aproximativo a esta problemática de evaluación desde la óptica institucional dado que se retoman sus señalamientos teórico metodológicos para guiarla y la vida real que le imprimen docentes y alumnos en su diaria concreción, se estudiará el proceso de evaluación desde tres dimensiones fundamentales:

a) LA POSTURA INSTITUCIONAL, respecto a la función, objetivos, metodología, instrumentos y lineamientos generales de evaluación. Esta labor implica teorizar sobre las condiciones en que se realizan la acción educativa y evaluativa, entenderlas en el contexto en que se configuran y los medios a través de los cuales se expresan y funcionan; desde su concepción filosófica, hasta su instrumentación técnica, descubriendo los mecanismos que operan en el marco escolar del CICS, que son resultado a su vez de diversas operaciones a las que

tal acción se ve sometida , de acuerdo a las decisiones de diseño y planificación así como al encuadre psicológico, educativo, social y político administrativo que le es propio.

b) LA EVALUACION COMO EXPRESION DE UNA DETERMINADA PRACTICA ESCOLAR, que parte desde la teoría del aprendizaje y modelo de evaluación que explícita e implícitamente desarrollen, los elementos que aporten los principales actores del aprendizaje: el docente y el alumno en su relación dinámica, pasando por las actividades, instrumentos, concepciones ideológicas y operativas básicas hasta el énfasis que se haga en la valoración, bien sea en el resultado o por el contrario en el proceso total de aprendizaje.

c) LA EVALUACION COMO UN JUICIO DEL PROFESOR sobre el proceso realizado por el alumno en cuanto a su apropiación de los contenidos secuencializados e impartidos como saberes, en los que el aula se constituye en el marco de las interacciones e intercambios entre docente - alumno e indagando sobre los elementos que influyen y/o determinan las características que este proceso de mediación implica.

Los puntos antes señalados girarán en torno a la evaluación que se desarrolla en el TRONCO COMUN del plan curricular del CICS ya que ésta adquiere aquí connotaciones especiales que difieren de las que adopta en el nivel específico de las licenciaturas que se ofrecen, pues el proceso de evaluación y acreditación se realiza en este segundo nivel, parcial o totalmente, fuera del Centro, según el módulo de que se trate.

Considerará asimismo la participación de los Departamentos Experimental y de Salud pública, encargados de operativizar los ocho módulos que conforman el tronco común, describiendo y analizando las características que adopta la tarea evaluatoria en cada uno de ellos, conforme el docente responsable del proceso educativo se inscriba en uno u otro departamento.

Dado que la evaluación se plasma dentro de un sistema concreto: el contexto del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, se dirige a determinados profesores y alumnos, se sirve de medios específicos que signan su carga definitiva y le convierten en un proceso complejo; se intentará esclarecer el contenido de la práctica evaluatoria sistematizando sus expresiones y dando cuenta de sus particularidades teóricas, estructurales y organizativas, a través de su desglose y consideración en categorías de análisis que se especifican en el apartado del abordaje metodológico.

Reconocemos que el estudio de estos aspectos constituye sólo un recorte de la evaluación dado que su amplitud conceptual nos remite al presupuesto de la evaluación educativa como unidad indisoluble si la pretensión es valorar el proceso de aprendizaje en su totalidad; de manera que el desarrollo de cualesquiera de sus dimensiones en forma aislada, conducirá irremediabilmente a la pérdida de la visión holista que le es propia.

2.3. Objetivos

El punto de partida de nuestra investigación es la búsqueda de elementos significativos de interpretación que nos permitan profundizar sobre los aspectos centrales de la problemática de evaluación en el CICS y el logro de los siguientes objetivos:

1) Identificar la presencia de las distintas prácticas evaluatorias que coexisten en el CICS.

2) Develar los supuestos ideológicos, psicológicos y pedagógicos que subyacen en cada práctica evaluatoria, como una manera de aportar mayor número de elementos de análisis.

3) Constituirse en un punto de reflexión que permita a los interesados en esta tarea, la toma de conciencia de su ubicación y posición en cuanto a la teoría y práctica evaluatoria que sustentan.

4) Posibilitar la estructuración de prácticas alternativas congruentes con el marco teórico filosófico que sustenta la Institución, como una tarea colectiva de los docentes y demás participantes, de modo que se intente superar la fragmentación que ha caracterizado tradicionalmente a la evaluación.

CAPITULO III

Marco Teórico

CAPITULO III

Marco Teórico

3.1. Contexto actual de la investigación educativa

El presente capítulo inicia con una revisión general del contexto actual de la investigación educativa, retomando en primer lugar la relación que existe entre el paradigma de investigación en que nos ubiquemos y las connotaciones que por este hecho adquiere en el campo educativo, la actividad evaluatoria.

Al decir de Kuhn, el trabajo cotidiano de la ciencia se halla organizado en torno a paradigmas que hacen referencia a una epistemología concreta como principio organizador de los supuestos que subyacen a nuestra concepción del mundo y del hombre. Dependiendo del paradigma en que nos inscribamos, será la guía que se siga al elegir los problemas y cuestiones disciplinarias que se enfrenten, los esquemas teóricos para su desarrollo y los criterios metodológicos e instrumentales que se empleen.

En un segundo momento se aborda la compleja consideración de a quién corresponde efectuar la tarea evaluatoria y con qué propósitos, retomando los modelos contemporáneos de evaluación con sus diversos enfoques; hasta llegar finalmente a explicitar las razones que se tuvieron para inclinarnos por un determinado modelo de interpretación, en la dinámica del aula. Se pretende pasar del amplio e indiferenciado panorama de la evaluación educativa a la especificidad de su práctica en el aula, investigando sus aspectos significativos, cómo se dan

las principales negociaciones e interacciones entre los involucrados, con qué criterios e instrumentos se realiza, el énfasis que se da a uno u otro aspecto, las diferencias en las prácticas docentes al evaluar los módulos que conforman el tronco común, cuáles son los comentarios, vivencias o expectativas que los actores de este proceso tienen como integrantes de ciertos sectores (autoridades, docentes, alumnos) y el significado que desde esta posición le imprimen a la evaluación.

La investigación en el campo de la enseñanza constituye un ámbito científico reciente, condicionado por su complejidad sustantiva dadas las diversas formas de conceptualizar los fenómenos y procesos educativos, la doble exigencia de conocer y orientar la práctica y los problemas que configuran la vida real del aula.

Popkewitz (28) señala que todo investigador "adopta en forma consciente o no, una determinada posición teórico epistemológica que define tanto su modo de concebir la producción del conocimiento científico como su peculiar caracterización del objeto de estudio, una "plataforma conceptual o conjunto de supuestos básicos" más o menos conscientes o explícitos relativos al mundo social y al hombre mismo, que definen tanto el objeto a investigar, el tipo de problemas que se plantea y las expectativas de solución que abriga, así como los procedimientos válidos para arribar a éstas", idea que nos lleva a la definición de "paradigma".

De esta manera, partiremos del concepto de ciencia ... "como un conjunto de paradigmas o constelaciones de valores, métodos, procedimientos y compromisos que dan forma a la investigación" (29).

(28) Popkewitz, Theodore. Paradigma e ideología en la investigación educativa. Mondadori Bolsillo, Madrid, 1989. p. 60.

(29) ibídem, p. 62.

El concepto de paradigma (Kuhn 1970) nos proporciona un modo de analizar las diferentes concepciones, costumbres y tradiciones intelectuales que intentan dar respuesta a los problemas de la vida cotidiana del hombre y la sociedad y considerar asimismo que existen distintos supuestos, compromisos, métodos y teorías que entran en competencia por definir lo que se entiende por conocimiento adecuado; mismo que predispone las formas de pensar, las condiciones e instituciones sociales, su cuestionamiento y transformación así como las posibilidades de la tarea científica.

En la enseñanza coexisten distintas concepciones de la realidad cuyos supuestos y compromisos subyacentes no son verificables mediante procedimientos científicos ni se muestran tal como son, ya que reflejan valores básicos sobre cómo se deben explicar y resolver las tensiones y contradicciones que tienen lugar en la sociedad y se expresan más bien como las "reglas del juego" a las que hay que ceñirse para no ser descalificados.

Las posturas paradigmáticas no sólo se limitan a establecer reglas que fijan lo que se considera válido en el discurso científico, sino que proporcionan también directrices para determinar las acciones adecuadas para transformar esta realidad. Contienen además de descripciones, pensamientos e ideas y se ven sometidos a procesos de cambio y debate continuos.

Así, cada comunidad científica desarrolla conjuntos particulares de cuestiones, métodos, y procedimientos que configuran su paradigma y sus miembros interiorizan las predisposiciones hacia "lo real", definido por las actividades que éstos mismos realizan.

..." cuando los individuos se forman en una comunidad intelectual aprenden modos de pensar, ver, sentir y actuar. Estas predisposiciones están implícitas en los campos de estudio que el científico aprende a delimitar cuando define el alcance y los límites de la investigación en su área de conocimiento". (30), y se estructuran y expresan en un lenguaje que nunca es neutral, antes bien se encuentra repleto de supuestos acerca de cómo es el mundo y la naturaleza de las cosas.

Cada época desarrolla una concepción del mundo y tiene supuestos no postulados ni nombrados sobre él, según un uso particular de su inteligencia, el tipo de lógica con que contempla la actividad humana y las condiciones sociales y culturales que enfrenta. En el área de las ciencias sociales y la educación consideraremos dos de los paradigmas que en la actualidad rivalizan entre sí con sus supuestos relativos al mundo social, sus ideas sobre la problemática institucional y las soluciones a las cuestiones que estas esferas plantean.

a) PARADIGMA EMPIRICO ANALITICO

b) PARADIGMA SIMBOLICO INTERPRETATIVO

Cada paradigma constituyó una respuesta a ciertos momentos y necesidades enfrentadas en el campo social, económico y político, y asumió posturas y fines diferentes respecto al otro para su resolución, de modo que para clarificar dichas posturas es necesario que ubiquemos el escenario histórico político en el cual surgieron y seguir su evolución hasta el presente.

La concepción de la ciencia empírico analítica ofreció y sigue ofreciendo una respuesta al control de las transformaciones que como resultado de la industrialización, la inmigración y el desarrollo de

(30) *ibídem.* p. 63.

industrias de alta tecnología y capitalismo financiero, precisaba la sociedad norteamericana. Dentro de una sociedad corporativa, ..."E.E.U.U. como país joven precisaba de una ideología marcadamente pragmática e individualista que considerando las condiciones económicas y sociales, demandaba un enfoque tecnológico en la producción material y cultural" (31).

La ciencia se apoyó en intereses privados, en el aparato estatal y en prácticas divergentes, que por un lado obligaron al intelectual a buscar un patrocinador y responder a intereses ajenos y por el otro permitieron cierto grado de disensión y legitimación del "pluralismo".

Este paradigma se asocia asimismo a las ciencias behavioristas que originadas en la década de los treinta, ven su máximo esplendor hacia 1950 y constituyen su segmento más poderoso.

La ciencia simbólico interpretativa, preocupada por el rescate de la dimensión humana, de la palabra y significado de actos y actitudes del sujeto, supuso una respuesta al malestar social generado por las contradicciones del capitalismo norteamericano que pese a su enorme capacidad para proporcionar a la mayoría de la población bienestar material y un éxito tecnológico sin precedentes; estaba imposibilitado para satisfacer las necesidades espirituales del hombre y resolver el sentimiento de extrañamiento y la pérdida de participación que tal éxito había generado.

El enfoque interpretativo de la naturaleza de las ciencias sociales tiene una larga tradición... fue desarrollado por teólogos protestantes del siglo XVII que deseaban encontrar un método para demostrar cómo el sentido de la Biblia podía entenderse directamente con la lectura del texto, sin que se precisara una interpretación eclesíástica. El

(31) *ibídem*, p. 82.

método técnico que se desarrolló para este sistema de interpretación de significados recibió el nombre de hermenéutica y hacia el siglo XVIII constituyó un concepto central de la discusión metodológica en campos como la literatura y el arte.

De esta manera, los antecedentes del paradigma interpretativo, pueden explicarse desde la hermenéutica alemana o a través de la definición de Sociología de Weber como " una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social. En "acción" se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. En este sentido la acción puede ser manifiesta o puramente interior o subjetiva, puede consistir en la intervención positiva, en la abstención deliberada o en el consentimiento pasivo a tal situación".(32).

A continuación se presentan los principales elementos de cada uno de los modelos paradigmáticos, desde su concepción teórica como marco para la labor de investigación pasando por la referencia concreta a la tarea de la evaluación y la consideración del sujeto a quien corresponde evaluar hasta llegar a la dimensión del aula, desarrollando con mayor profundidad el modelo simbólico interpretativo dada su relevancia teórico epistemológica alternativa.

a) LA CIENCIA EMPIRICO ANALITICA

Este planteamiento supone que la finalidad de la ciencia social es semejante a la de las ciencias físicas y biológicas pues la única forma válida de desarrollar un conocimiento sobre el hombre es basarse en lo que puede observarse o hacerse observable. Dado que el conoci-

(32) Carr y Kemmis. "El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativas" en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona 1988 p. 102.

miento debe ser analítico, las observaciones tienen por objeto dividir el comportamiento humano en sus elementos constitutivos (behaviorismo) para poder abordar su estudio.

Aún reconociendo particularidades a la ciencia social, el modelo clásico a seguir es el de la física, pues se cree que los fenómenos sociales contienen regularidades legaliformes que pueden ser identificadas y manipuladas como los objetos del mundo natural.

Los supuestos de la investigación empírico analítica se expresan como sigue: Su planteamiento epistemológico sostiene como único modelo científico para desarrollar el proceso de descubrimiento de las relaciones causales que existen y configuran la realidad dada, al método hipotético deductivo.

El conocimiento es estructurado en teorías o conjuntos lógicamente ordenados y relacionados de principios y leyes que lo explican. De esta explicación se derivan directamente los principios que prescriben la intervención racional en la práctica

La teoría es de carácter universal, no se vincula a un contexto específico ni a las circunstancias históricas o sociales en que se formula, por lo que sus principios básicos o axiomas son abstractos. Su objeto es predecir condicionalmente el comportamiento y se relaciona únicamente con los procedimientos cognitivos, racionales y tecnológicos para la comprobación, validación o rechazo de las hipótesis.

La ciencia es una actividad neutra, desinteresada, independiente de los fines y valores de los individuos pues su función se limita a describir relaciones entre hechos. Se cree que el mundo social existe como un sistema de variables analíticamente separables de un sistema de interacciones y que identificando dichas variables podrán conocerse las causas del comportamiento.

Así entienden por "causa"... "una relación entre variables empíricas que pueden ser manipuladas para producir resultados predecibles de modo condicional, si ocurre X, entonces tendrá lugar el efecto Y" (33).

La creencia en un conocimiento formalizado para el análisis de los fenómenos observables exige aclarar las variables antes de iniciar la investigación, precisar los conceptos, otorgarles una definición invariante para verificar y comparar datos susceptibles de medición rigurosa y que los conceptos y generalizaciones se basen en unidades de análisis operacionales.

Ya que la cuantificación de las variables permite reducir ambigüedades y contradicciones, los modelos matemáticos son herramientas poderosas para sistematizar la investigación según las formulaciones teóricas específicas y para controlar las comparaciones con otras formulaciones rivales," la única información fiable es la que se puede reducir a cifras".

La observación y la entrevista se emplean como técnicas para identificar elementos esenciales con los que se podrán realizar los procesos de verificación de las hipótesis previamente planteadas.

La finalidad del trabajo de campo en este paradigma es el desarrollo de conceptos y proposiciones susceptibles de comprobación. Autores como Thorndike, Rosenshine, Gagne, Flanders, Mager, Popham y más recientemente Bellack, Cronbach y Medley pueden considerarse sus principales representantes.

(33) Cook, T y Reichardt. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid, 1986 p. 6 aludiendo a una definición de Stanley.

b) LA CIENCIA SIMBOLICO INTERPRETATIVA

El planteamiento epistemológico define como línea básica su estrategia constructivista, y la formulación de nueva teoría para el objeto. El conocimiento no se descubre, se produce y en este proceso modifica profundamente al productor que se define en gran medida por su capacidad de conocer, generar, crear.

Rechaza la unicidad del método científico y en especial la idea de que las ciencias naturales representen el modelo ideal de ciencia, afirmando la pluralidad de métodos para la comprensión racional de la realidad.

"La idea de un método fijo surge de una visión del hombre y de su entorno social demasiado ingenua... por lo que una metodología pluralista es necesaria tanto para el avance del conocimiento como para el desarrollo de nuestra individualidad." (34).

"...El beneficio para el individuo deriva del hecho de que las facultades humanas de percepción, juicio, capacidad diferenciadora, actividad mental e incluso preferencia moral, se ejercen solamente cuando se hace una elección. Dichas facultades no se ejercitan haciendo una cosa meramente porque otros lo hagan, ni tampoco creyendo algo sólo porque otros lo crean. Una elección supone alternativas entre las cuales elegir, presupone una sociedad que contiene e incita a opiniones diferentes y modos antagónicos de pensamiento, así como la experimentación de diferentes maneras de vivir y el valor de éstos no se prueba en la imaginación sino en la práctica. La unidad de opinión no es deseable,

(34) Feyerabend, Paul. Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento, Ariel, Barcelona, 1981. p. 49.

salvo que resulte de la más libre y completa comparación de opiniones, y la diversidad no es un mal, sino un bien" (35).

El desarrollo de símbolos para comunicar significados e interpretaciones de los sucesos de su vida cotidiana es la cualidad diferenciadora del hombre. A través de las ideas, conceptos y lenguaje con que interactúa puede expresar y definir los límites de su existencia; por lo que entender cualquier acción humana y el mundo social resultante, requiere atender a las intenciones y el significado que para el que actúa, suponen.

Este paradigma define a la sociedad como una realidad que se crea y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Las relaciones entre los individuos en el ámbito de la acción, intención y comunicación son el origen de las normas que rigen la vida social al definir las pautas y expectativas consideradas válidas.

Razón por la que en lugar de entender el comportamiento como hecho de la ciencia, se atiende a las negociaciones que tienen lugar, pues los significados, razones e intenciones de los sujetos, no pueden observarse directamente ni son susceptibles de cuantificación; se interpretan y se comprenden.

Concibe a la teoría como cuerpo fundamentado y sistemático de conocimientos que hasta ahora se conoce, pero abierto a su modificación. No es un marco acabado, ni expresión codificada para su uso. Deja de ser la búsqueda de regularidades para convertirse en la identificación de las normas que subyacen a los hechos sociales, con el fin de objetivar la realidad mediante la reflexión.

(35) Cook, T. y Reichardt. Op. Cit. p. 35.

Contribuye asimismo a aclarar los fenómenos, sacando a la luz sus supuestos, inconsistencias, y falacias argumentativas; trasladando el foco de interés de la conducta al discurso.

Bajo este marco la teoría no actúa como catalizadora de la transformación social pues lo relativo a las acciones necesarias para cambiar estas condiciones corresponde a consideraciones político sociales o filosóficas mucho más complejas que el acto reflexivo, fundamentalmente distinto, de la práctica para transformar dicha realidad. Lo que no implica que concepciones de este orden estén ausentes del modelo, ni que el investigador no pueda adoptar posturas valorativas explícitas, pues de hecho lo hace.

Aspectos fundamentales en el trabajo que se desarrolla son conceptos como intersubjetividad, motivo y razón, pues los individuos actúan con base en normas consensuadas que les mueven a ello, con arreglo a ciertas pautas y normas:

"Lo real y lo válido son tales por el acuerdo que establecen para que así sea los participantes y en consecuencia la objetividad no es una ley que guíe a los individuos, sino el resultado de un consenso intersubjetivo logrado a través de la interacción social" (36).

La metodología procura sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las de interpretación, comprensión y significado dado que el comportamiento del hombre está constituido principalmente por sus acciones, y el rasgo característico de éstas es tener un sentido para quienes las realizan.

De esta forma una de las misiones de la ciencia interpretativa es descubrir esos significados y así hacer inteligible la acción, e

(36) Popkewitz, Theodore. *Op. Cit.* p. 75.

implica explicar los esquemas conceptuales básicos que estructuran las diversas experiencias y modos de vida.

"Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre. ... profundizar las intuiciones y vitalizar el compromiso de interpretar el mundo reflexivamente... No tiene otra finalidad que la ilustración, y a través de ésta, la racionalidad entendida en un sentido crítico, moral y reflexivo" (37).

(37) *ibidem*, p. 76.

3.2. La evaluación en el ámbito educativo

El concepto y modelo de evaluación que se retome, supone para Lecourt "presupuestos teóricos que definen sus concepciones básicas, abarca procedimientos metodológicos coherentes con estos presupuestos y se propone alcanzar determinados fines."(38). Es por esto imprescindible que revisemos el problema que para esta labor se plantea en el campo educativo.

La evaluación es uno de los conceptos didácticos que más ha sufrido la estrechez y simplicidad del enfoque positivista, restringiéndose de tal modo que para la mayoría de los investigadores y educadores, refiere simplemente el proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos.

Evaluar se ha hecho sinónimo de examinar y el examen concierne casi exclusivamente al rendimiento académico del alumno. Este reduccionismo se manifiesta en el énfasis en los resultados observables, cuantificables, establecidos previamente, en su señalamiento como área de interés de los profesores y autoridades; en perjuicio del análisis de los procesos de aprendizaje, del significado de elementos cognitivos internos y del interés del alumno por conocer el estado y evolución de sus conocimientos, así como por los mecanismos e instrumentos con que aprende y es evaluado.

Si la evaluación pretende rescatar los aspectos antes enunciados, habrá de caracterizarse por dos rasgos esenciales:

(38) Lecourt, D. Filosofía, ciencia y política. Nueva Imagen, México, 1980. p. 64.

1) La naturaleza global y comprensiva de su análisis, toda vez que los factores que afectan los procesos y determinan la calidad de los resultados son múltiples y actúan en forma conjunta, en interacción, conforme a las circunstancias en que se desarrolla y concreta.

"La evaluación debe considerar factores que hacen referencia a las condiciones iniciales de los alumnos, del profesor, del currículum y del contexto; a las circunstancias imprevistas que jalonan su desarrollo y definen los intercambios psicosociales del aula así como a los resultados finales más o menos provisionales pretendidos, observables o internos que se aprecian en el alumno, profesor, currículum y contexto" (39).

2) Su carácter axiológico. Evaluar implica un juicio, determinar el valor de un proceso educativo. Este carácter implica considerar problemas como los referidos a los valores de quienes sustentan esta responsabilidad, los objetivos que pretenden satisfacer y la dimensión política de todo proyecto, en suma, una dimensión ética y teleológica.

Siguiendo el esquema de análisis propuesto anteriormente en la consideración de los paradigmas, centraremos el problema de la evaluación en los siguientes términos:

Retomando la dimensión sociológica del currículum que lo define como "el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye, selecciona, imparte y evalúa socialmente; se constituye en el conocimiento legitimado y la evaluación por tanto en lo que se toma como su realización válida" (40).

(39) Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez A. "La evaluación didáctica" en La enseñanza, su teoría y su práctica, Akal editor, Madrid 1985 p. 423.

(40) Gimeno Sacristán, José. El currículum: una reflexión sobre su práctica, Morata, Madrid 1988 p. 21.

Tenemos pues una concepción diferente de la evaluación en cada uno de los paradigmas: empírico analítico o simbólico interpretativo.

Las investigaciones que se apoyan en el primer modelo, sostienen una concepción restringida de la enseñanza, contemplándola como la actividad de una persona que transmite y favorece el aprendizaje de otra. La relación entre ellos es lineal y unidireccional: del profesor al alumno.

Se considera que el comportamiento del docente es la variable exclusiva en el rendimiento académico. Las investigaciones se centran en el análisis de la eficiencia docente mediante la determinación del grado de correlación entre sus distintas formas (variable proceso) y el rendimiento académico que se supone provocan (variable producto), sin considerar aspectos como la mediación del alumno y las variables contextuales o situacionales.

Se busca y se cree en la objetividad de la evaluación, resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida y análisis de datos.

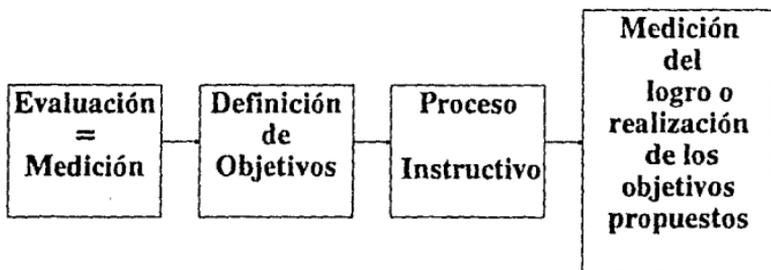
El investigador tiene que observar rigurosamente las normas estrictas de la metodología estadística: operacionalización de variables, estratificación y aleatorización de las muestras, y construcción de instrumentos de observación objetiva con suficiente grado de validez. Los estudios poseen un carácter longitudinal que demanda estabilidad y la renuncia a considerar variables no previstas, concentrándose en la búsqueda de información cuantitativa.

El problema de la relevancia y significación de los datos no es el centro de la preocupación evaluatoria; su interés es comprobar el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos.

Siendo su destinataria la autoridad académica responsable del diseño y operación del proyecto, la evaluación cumple una función de apoyo a la planificación previa y externa del proceso enseñanza aprendizaje.

A continuación se presenta un esquema (Alvarez Méndez 1985) que sintetiza la concepción y proceso general que sigue la evaluación en este primer paradigma de investigación.

Modelo Empírico Analítico



Fuente: Alvarez Méndez J. Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. Alamed, Barcelona 1985 p. 61.

En la perspectiva de la evaluación interpretativa o cualitativa por su parte, con presupuestos éticos, epistemológicos y teóricos diferentes, el objeto de la evaluación educativa abarca cuantos fenómenos y procesos caracterizan la vida del aula, tanto los que se refieren al comportamiento del docente como a las actividades individuales y co-

lectivas del alumno; considerando la peculiaridad del contexto definido física, social y psicológicamente por el clima en que se producen estos aprendizajes.

Para definir e identificar estas peculiaridades no es suficiente considerar los aspectos observables, se requiere la comprensión del mundo de los significados subjetivos con los que quienes vivencian este escenario, observan, perciben e interpretan los acontecimientos e interacciones que singularizan su caso, retomando sus diferentes opiniones e ideologías.

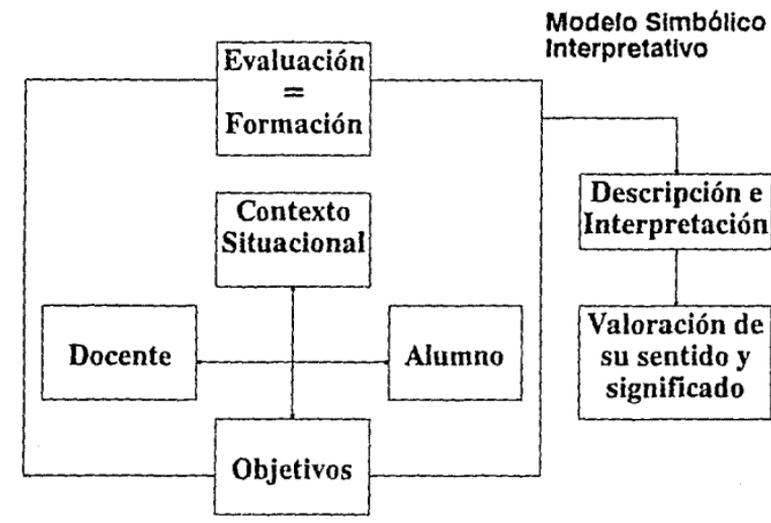
Si la evaluación aspira a comprender la realidad, a entender y valorar los procesos y resultados del acto educativo, su objetividad es siempre relativa. En la escuela la indagación debe centrarse en la comprensión de los procesos sociales mediante los cuales se produce y da por supuesta una realidad dada; las maneras en que el saber se organiza, transmite y valora es decir, en el análisis del ..."conjunto de reglas que operan y son resultado de la afirmación continua de prácticas cotidianas, de la toma de decisiones de enseñantes y administradores e incluye las interpretaciones subjetivas de sus participantes" (41).

La evaluación centrada en el proceso enseñanza aprendizaje intentará captar la singularidad de la situación concreta trasladando el énfasis de su interés, del resultado, a la génesis, historia y sucesión de los fenómenos que explican el aprendizaje pues éste incluye asimismo procesos de pensamiento, análisis, interpretación, capacidades de investigación, comprensión y solución de problemas que no deben dejarse de lado. Por esta razón, no puede limitarse a la simple contrastación de resultados con objetivos preestablecidos, pues la vida del aula es un sistema abierto de intercambios, evolución y enriquecimiento permanentes.

(41) Carr y Kemmis. *Op. Cit.* p. 100.

El propósito de la evaluación en este paradigma es "comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de las interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita en orden a entender, formular y reformular la acción, interpretar o intervenir, del modo más adecuado" (42).

A continuación proponemos un esquema que expresa a nuestro juicio los elementos significativos a considerar en el estudio de la evaluación, desde la perspectiva del paradigma simbólico interpretativo.



- (42) Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Agustín. "Modelos contemporáneos de evaluación" en *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal editor, Madrid 1985 p. 430.

De este modo, el sentido general del esquema sostiene que la evaluación en este marco tiene prioritariamente una función formativa ya que intenta informar, retroalimentar, superar deficiencias, desentrañar complejidades y dar conciencia a sus actores sobre el proceso educativo que desarrollan, reconociendo y estudiando la importancia y configuración del ambiente o contexto situacional en que están inscritos; mediante el análisis del aporte de sus elementos significativos: sus objetivos y fines (no sólo como productos de aprendizaje sino como aspiraciones generales por cuyo logro trabaja la institución), el docente y el alumno, entre otros.

Razón por la que describe e interpreta la problemática al respecto, para que situándose en ella, puedan, después de sopesar y examinar una compleja gama de evidencias; extraer las consecuencias pertinentes y valorar el sentido íntegro del proceso enseñanza aprendizaje.

3.3. Evaluar ¿quién? y ¿para qué?

Si evaluar es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana, es comprensible que existan definiciones divergentes sobre una misma situación, que se manifiesta en ocasiones en contradictorias y variadas necesidades de información. ¿A quién ha de servir la información que se derive de la evaluación? ¿a los alumnos, profesores o directivos encargados del cabal cumplimiento del currículum?

La decisión a esta cuestión implica además de una opción que tiene que ver con el empleo ético de la información, una dimensión política. Dos son las posturas que revisaremos al respecto:

La primera concibe a la evaluación como un proceso de inspección externo e impuesto a sus participantes. El destinatario y encargado de darle una utilidad específica será la autoridad académica responsable del diseño y planificación del proyecto, misma que con base en dicha información tomará las decisiones para reformar si fuera necesario el carácter y orientación del programa y sus acciones.

La creencia en la neutralidad tecnológica y en una verdad objetiva igualmente significativa y relevante para todas las partes, conduce al olvido de los diferentes problemas planteados por los diversos grupos de interés y al entendimiento de la evaluación como un campo de especialización profesional ejercido por un agente externo al proceso: "el evaluador como experto".

Aduciendo la especialización como necesaria dada la complejidad de las situaciones escolares, la tarea del evaluador será determinar empleando técnicas científicas, la utilidad de una intención programada y el logro de los objetivos en términos de eficiencia, pues se cree que el sentido común y el saber cotidiano de sus participantes

deben ser sustituidos por conocimientos profesionales. Por ello, la formación idónea del evaluador debe centrarse en aspectos como análisis estadístico, técnicas de psicometría, análisis de muestras y diseño experimental.

El fracaso escolar supone únicamente, una falla en los programas o en la capacidad del alumno pues la "eficiencia" en la acción es considerada el criterio más importante para juzgar la actividad educativa y el éxito tiene que ver sólo con medidas de rendimiento.

Esta idea de evaluación racional y sistemática a través de la cual se controla y manipula el mundo, incluido el social, surge de la concepción de la física clásica según la cual la finalidad de la investigación consiste en el control de la naturaleza y el papel del científico, en ser un observador desinteresado.

La segunda postura -que retomaremos en el tratamiento de nuestro problema-, parte del intento por superar la estrechez de la línea positivista y considera el enfoque alternativo de la perspectiva cualitativa, hacia la década de los sesenta, con Eisner, Guba, Parlett y Hamilton como principales representantes. Sintetiza la apertura conceptual y metodológica que hacia esa época se dio en el campo de la evaluación.

..."No es difícil encontrar hoy una base de acuerdo para definir la evaluación como un proceso de recogida de información sobre el funcionamiento y evolución de la vida del aula, para tomar decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículum" (43).

La evaluación es entendida aquí como una exigencia interna de perfeccionamiento e implica la participación voluntaria y cons-

(43) *ibidem*, p. 431.

ciente de los sujetos que actúan y desean conocer la naturaleza del proceso educativo, pues son estos mismos quienes lo definen y determinan el empleo de sus resultados.

La información no es monopolio de ningún grupo, es un instrumento válido para contrastar y reformular la actuación de cada individuo pues supone un retrato completo y representativo de sus actitudes, acontecimientos y opiniones; de tal manera que pueda servir a todos para entender su medio y reorientar su práctica.

Más que medir, la evaluación implica entender y valorar.

De esta forma, elegir entre una u otra postura, implica considerar que cada modelo parte de presupuestos teóricos que definen su especial concepción sobre la enseñanza, abarca procedimientos metodológicos coherentes con éstos y persigue determinados fines, por lo que sus posibilidades reales son concretas y específicas y no todas sirven para cualquier propósito o planteamiento.

3.4. Modelos contemporáneos de evaluación

Es entonces en función del modelo teórico con que se pretenda explicar el proceso de enseñar y aprender y del papel que se conceda a la evaluación, como nos será útil uno u otro enfoque.

A continuación se desarrollarán algunos modelos de evaluación ubicados dentro de las dos posturas paradigmáticas consideradas.

En el enfoque **empírico analítico** revisaremos la evaluación por:

- a) Análisis de sistemas
- b) Objetivos de comportamiento
- c) Toma de decisiones

Y en el caso del enfoque **simbólico interpretativo**, los modelos:

- d) Crítica educativa y
- e) Estudio de casos, dividido en los submodelos:
 - Evaluación respondiente
 - Evaluación democrática
 - Evaluación iluminativa

Haciendo hincapié en los modelos representativos de este último paradigma, pues consideramos que el enfoque cualitativo, por la flexibilidad, pluralidad y profundidad que implica, nos acerca a la comprensión de una realidad compleja singular y cambiante: el APRENDIZAJE, definido por la construcción e intercambio no sólo de comportamientos y conocimientos, sino principalmente de significados, intereses y sentimientos.

a) Análisis de sistemas.

Es un modelo de evaluación que descansa en la concepción de la enseñanza como tecnología, como una forma de acción instrumental cuyo valor reside en la optimación de resultados de aprendizaje preestablecidos.

Rossi, Freeman, y Wright (1979) son los máximos defensores de este enfoque tecnocrático que "asume las finalidades y objetivos que se proponen en el programa oficial y su única tarea es comprobar el grado de eficiencia del programa desarrollado para alcanzar aquellas metas" (44).

Las cuestiones y problemas fundamentales que debe resolver se refieren a los siguientes aspectos: ¿La intervención educativa alcanza a la población prevista? ¿Se ha desarrollado la intervención de acuerdo con la formación especificada con anterioridad? ¿Es eficaz? ¿cuáles son sus costes?, ¿qué relación existe entre coste y eficacia?

El modelo supone una réplica exacta de la postura proceso-producto que intenta correlacionar las diferentes formas de comportamiento docente con los resultados que pretende el programa. Para establecer tales relaciones de causa- efecto precisa de potentes diseños

(44) *ibídem.* p. 432.

experimentales que garanticen la objetividad y replicabilidad de la evaluación; con la consiguiente operacionalización de los objetivos en medidas de comportamiento observable, reducción y control artificial de variables y la utilización de extensas muestras.

La objetividad se equipara a la fiabilidad de los instrumentos de medida, procesamiento o análisis de datos. Sus planteamientos ético políticos excluyen los intereses y necesidades de aquellos que participan en el programa pues la determinación de los objetivos se produce en instancias superiores y externas a la práctica educativa y por lo mismo se encuentran al margen de la responsabilidad del evaluador.

La eficacia a corto plazo y su relación con los costes económicos son el eje único y central de este modelo de evaluación.

b) Objetivos de comportamiento.

Este modelo de evaluación comparte ciertas características con el anterior. Concibe a la enseñanza como el conjunto de técnicas que conducen a un fin preestablecido y en consecuencia la evaluación "consiste en comprobar el grado en que el comportamiento actual del alumno exhibe los patrones definidos con anterioridad por los objetivos del programa" (45).

La medida del comportamiento se realiza mediante tests de rendimiento y su clave está en la definición operativa de los objetivos del programa, en términos de resultados y acciones de aprendizaje observables. Tyler (1950), Mager (1972) y Popham (1975), principales exponentes, elaboraron criterios específicos para la definición operacional de los objetivos como condición necesaria para una evaluación objetiva y eficaz.

(45) *ibidem.*, p. 433.

La evaluación por objetivos se apoya en instrumentos de medida y un diseño de investigación en el que se distinguen las siguientes fases:

- Traducir los fines generales y específicos en objetivos de comportamiento medibles, con la consiguiente preocupación por desarrollar escalas de elaboración y clasificación: taxonomía de Bloom, o la determinación de jerarquías de aprendizaje de Gagne.
- Elaborar baterías de tests para examinar la actuación del alumno (antes y después del programa).
- Aplicar los tests a una extensa muestra poblacional
- Proporcionar información útil al equipo que rediseña el programa o a aquellos que se interesan en su aplicación.

Este modelo es quizá el más utilizado y popular, aunque ha ido sufriendo reformulaciones como consecuencia de su evolución y de las críticas recibidas.

c) Toma de decisiones

Todos los enfoques de evaluación requieren algún tipo de conexión entre ésta y la adopción de decisiones. El problema se presenta cuando nos preguntamos quién y cómo debe tomarlas.

El modelo de Stufflebeam en opinión de A. Pérez Gómez se asienta en una visión teórica e ingenua de la vida social como un sistema neutro e ideal. Define a la evaluación no desde una perspectiva

metodológica sino pragmática "Evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión" (46).

La función del evaluador es proporcionar información útil para posibilitar que quienes adoptan decisiones curriculares, realicen su labor de la forma más racional posible. Su tarea inicia con la consideración de los siguientes puntos:

- conciencia de la necesidad de tomar una decisión
- diseñar la situación de decisión
- escoger entre alternativas
- actuar conforme a la alternativa seleccionada

dentro de cuatro campos básicos:

1) Decisiones de planificación: referidas a la especificación de metas y objetivos.

2) De estructuración: especifican los medios para el logro de los fines establecidos.

3) De aplicación: señalan el proceso real de desarrollo del programa.

4) De reciclaje: especifican la constatación y congruencia entre resultados y propósitos.

(46) *ibidem.* p. 434.

Para cada uno de estos tipos de decisión Stufflebeam propone un tipo particular de evaluación dentro de su modelo CIPP (Context, Input, Process and Product)

Evaluación del contexto. Describe las condiciones reales que caracterizan el medio, así como las posibilidades de su modificación y el sentido en que las orientaciones del programa pueden satisfacer sus necesidades. La evaluación del contexto sirve a las decisiones de planificación en función de las necesidades y condiciones reales, proporcionando información relevante para la especificación de los objetivos.

Evaluación del diseño. Proporciona información sobre los medios y estrategias más adecuados para el logro de los objetivos, las capacidades relevantes de las personas que han de responsabilizarse del programa y los diseños adecuados para el desarrollo eficaz y económico de la estrategia seleccionada.

Evaluación de los procesos. Brinda información para la toma de decisiones requeridas día a día para el desarrollo eficaz del programa, indagando sobre sus defectos para corregirlos y reorientarlos a tiempo

Evaluación de productos. Proporciona información sobre el valor del programa, lo que implica definir operacionalmente sus objetivos, medir resultados, comparar estas mediciones con estándares predeterminados e interpretar resultados.

"La orientación práctica, la relevancia de la información y el énfasis en la utilidad para la acción racional son las características más sobresalientes de este modelo de evaluación" (47).

(47) *ibídem.*, p. 437.

Pese a los señalamientos precisados como limitantes de los modelos inscritos en el paradigma empírico analítico; es preciso reconocer, no obstante, que para la época de su surgimiento y posterior desarrollo constituyeron por sus aportaciones y temáticas, una verdadera revolución en el campo educativo como primeros intentos por legitimar el interés del hombre en sí mismo mediante su capacidad autoreflexiva:

- Identificando al aula como espacio de comunicación y la necesidad de captar esa realidad. (Categorías de análisis de interacción de Flanders).
- Y un esfuerzo por esquematizar los factores intervinientes en la interrelación maestro - alumno, para su estudio sistemático.

Dichos esfuerzos sentaron las bases para más tarde incorporar el interés mediacional de esa relación y llegar finalmente a la compleja aspiración de preguntarnos por el sentido o significado profundo de los contactos, comunicaciones y lenguajes que se dan en el aula dentro de un contexto socio - histórico concreto; es decir, por la interacción en el proceso enseñanza aprendizaje ..."como acción de influencia y reciprocidad que se establece entre los sujetos, donde se entrelaza el análisis del lenguaje (verbal y no verbal) del docente y del alumno como momentos de un único proceso comunicativo" (48).

Dentro del segundo paradigma encontramos propuestas que rompen radicalmente con los modelos experimentales convencionales como:

(48) Medina R, Antonio. La interacción comunicativa en el aula en Didáctica e interacción en el aula. CISE 1985. (mimeo) p. 3.

d) Crítica educativa

Para Elliot Eisner y su escuela de orientación cualitativa el evaluador es una especie de experto en educación que interpreta lo que observa tal como ocurre en un medio cultural saturado de significados; dependiendo de su comprensión de símbolos, reglas y tradiciones así como de los acontecimientos.

"Su propósito fundamental es reeducar la capacidad de percepción, comprensión y valoración de aquellos que participan en los programas o experiencias educativas, ofreciéndoles un retrato vivo y profundo de situaciones y procesos que definen su desarrollo, de los intercambios intencionales y significativos entre ellos" (49). Conceptúa a la educación, en definitiva, más como un proceso artístico que tecnológico.

La crítica educativa toma la forma de un documento escrito que ayuda a otros a ver, comprender y valorar la calidad de la práctica educativa y sus consecuencias, mediante el desarrollo de tres aspectos fundamentales:

- su carácter descriptivo
- su carácter interpretativo
- la realización de juicios de valor

Este modelo es esencialmente procesual, sensible a las cualidades que emergen de la vida del aula, trata de capturar lo singular y relevante, las relaciones que definen el comportamiento de las personas y el desarrollo de tales procesos. Su lenguaje no es discursivo puesto

(49) Gimeno Sacristán, José. *Op. Cit.* p. 105.

que utiliza formas expresivas para presentar los sentimientos además de los hechos.

Emplea por tanto teorías, modelos, esquemas y conceptos que ayudan a desentrañar lo latente y requiere el uso de capacidades como intuición, comprensión y empatía para su labor.

La importancia de su información se corrobora y evidencia cuando ..."todas las piezas encajan formando un todo con sentido, y los diversos participantes contrastan sus opiniones, comparten significados y reformulan sus criterios". (50).

e) Estudio de casos

El modelo de negociación denominado también estudio de casos, agrupa varios submodelos que aunque se han desarrollado independientemente, manifiestan claras conexiones y se apoyan en supuestos cercanos.

"El modelo de negociación concibe la enseñanza como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades están cambiando continuamente, son raramente predecibles y a menudo no pretendidos e idiosincráticos. Surgen a partir de numerosas y complejas negociaciones entre los participantes y sus audiencias significativas en espacios institucionales únicos; y sólo pueden analizarse utilizando una estrategia de enfoque progresivo basada en la observación participativa y entrevistas informales" (51).

(50) Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *Op. Cit.*, p. 440.

(51) *ibídem.*, p. 440.

Consideraremos en este trabajo la evaluación respondiente de Stake, la evaluación democrática de McDonald y la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton.

Evaluación respondiente.

Su contribución principal es el intento por articular una concepción de la evaluación que refleje la complejidad y particularidad de los programas educativos, de modo que la evaluación sirva realmente para solucionar los problemas e interrogantes que se plantean los profesores.

El modelo contempla dos matrices de datos que permitan la descripción y el juicio respectivamente. Cada matriz se divide en dos columnas: intenciones y observaciones para la matriz de descripción, y estándar y juicios para la matriz de juicios.

En cada matriz se recogen tres tipos de datos: sobre antecedentes, procesos y resultados.

Intenciones	Observaciones		Estándar	Juicios
		Antecedentes		
		Procesos		
		Resultados		

Matriz Descriptiva **Matriz de Juicios**

El evaluador se atiene a lo que las diferentes audiencias quieren conocer, negociando con el cliente lo que debe hacerse, respondiendo a problemas y cuestiones reales que alumnos y profesores plantean cuando desarrollan un programa educativo.

"La evaluación educativa es evaluación eficaz si se orienta más directamente a las actividades del programa que a las intenciones del mismo y si las diferentes perspectivas de valor que se encuentran presentes son tenidas en consideración al informar sobre los éxitos y fracasos del programa" (52).

Se realiza también un plan de negociaciones mediante la participación de varios observadores, elaborando descripciones, narraciones y retratos de la situación... Invitando a los individuos que participen a conocer, opinar, y criticar las descripciones ofrecidas y redactar con tales aportaciones el informe final.

Evaluación democrática.

Sostiene la necesidad de investigar y evaluar la vida del aula con planteamientos y procedimientos metodológicos naturalistas, abarcando la realidad como un todo en movimiento tal y como se produce en el discurrir cotidiano. Precisa para esto, conocer las diversas interpretaciones que hacen de su práctica aquellos que la viven.

Implica que tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes sean todos cuantos participan en un programa educativo, por lo que el modelo de evaluación tiene que ser democrático.

Las opiniones e interpretaciones de los participantes deben expresarse, contrastarse y reflejarse en el informe de evaluación.

(52) *ibídem.*, p. 444.

"Sólo un proceso de negociación que respete y garantice el derecho de los involucrados a conocer los datos de la investigación y sobre todo a expresar su opinión y controlar la utilización de sus confidencias, puede provocar la confianza necesaria para acceder al conocimiento que subyace y condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela" (53).

La evaluación en esta perspectiva no pretende sólo una actividad de análisis y valoración, sino esclarecer el proceso desarrollado con la intención de favorecer el perfeccionamiento de la práctica mediante la entrevista y el debate, la contrastación de los puntos de vista indagados con la marcha real de los acontecimientos, el punto de vista de los involucrados, así como el recurso permanente de la investigación y el enfrentamiento cognitivo con las propias representaciones.

El evaluador ejerce una función de orientación y promoción; una tarea que favorece el diálogo, la discusión, la búsqueda, el análisis y permite activar el pensamiento para valorar y comprender el funcionamiento real del programa formando parte del equipo de diseño y desarrollo, impregnándose de los acontecimientos, intercambios y significados compartidos.

Evaluación iluminativa.

Como modelo de estudio de casos, y representada por Parlett y Hamilton (1976), analiza las situaciones de aprendizaje y procesos de negociación que establecen profesores y alumnos en su cotidiana interrelación, intentando penetrar en el mundo de los significados, razones e intenciones subjetivas con los que éstos perciben, interpretan y participan activamente en la construcción y modificación de su realidad.

(53) *ibídem.*, p. 446.

Posee como características significativas: una tendencia holista que toma en cuenta el amplio contexto en que se desarrolla la acción educativa, y su preocupación por la descripción, interpretación y análisis de los procesos, más que de los productos de aprendizaje a través de la familiarización intensiva con los problemas y el carácter de la práctica a evaluar; proponiendo para ello dos conceptos fundamentales:

1) El sistema de instrucción o "especificación idealizada del proyecto educativo que se desarrolla, como producto teórico o modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor. Por ello sólo puede evaluarse con verdadero sentido, dentro de las condiciones concretas de su aplicación" (54).

2) El medio de aprendizaje como contexto material, psicológico y social dentro del cual el profesor y los alumnos trabajan. "Representa una red de variables culturales, sociales, institucionales y psicológicas que interactúan en forma compleja para producir un único estado de circunstancias, tensiones, costumbres, normas, opiniones y estilos de trabajo que impregnan los procesos de enseñanza aprendizaje que allí ocurren. (55)

La metodología supone apertura y flexibilidad, el convencimiento de que los problemas dictan los métodos y no viceversa. El diseño de la investigación cambia durante su transcurso con base en el conocimiento que se va produciendo y que provoca la reformulación de la indagación temática que orienta la búsqueda; por lo que la definición de los problemas no puede realizarse con anterioridad. Se concreta progresivamente, conforme al propósito de cada estudio.

(54) *ibidem*, p. 441.

(55) *ibidem*, p. 441.

El diseño se convierte así en un instrumento fecundo. No es un esquema fijo y acartonado que constriñe las posibilidades de investigación y obstaculiza el cambio, a lo largo del desarrollo del programa.

La observación, entrevista, el análisis de documentos y cuestionarios breves son técnicas de recogida de datos lo suficientemente abiertas para comprender la variedad de la información requerida.

La investigación se desarrolla en tres etapas básicas:

Observación

Investigación profunda y

Explicación

en las que el evaluador asume una posición imparcial, no neutral, dado que tiene sus propias concepciones (que debe explicitar). Su tarea es organizar las opiniones, recoger datos y sugerencias; promover el contraste de pareceres y la proliferación de alternativas de análisis y vías de solución.

La estructura teórico conceptual que subyace a esta postura se resume en los siguientes puntos.

- No existe una realidad única de donde se derive directamente una verdad objetiva; por el contrario, existen numerosas perspectivas y puntos de vista que es necesario indagar.
- No puede comprenderse un sistema vivo y abierto si se considera aislado de su contexto más amplio. (social, económico...)

- Los individuos son inevitablemente impregnados por el pensamiento informal que define el medio de enseñanza, en forma más intensa de lo que ellos mismos son conscientes.
- La comprensión de un sistema como el aula requiere el análisis de su funcionamiento relativamente autónomo y del comportamiento interrelacionado de cada uno de sus elementos.
- La realidad de cada aula es singular e irrepetible. "La pretensión de generalizar leyes universales, debe matizarse por la necesidad de considerar lo singular que define cada espacio y cada experiencia" (56).

El propósito fundamental del informe es reflejar de forma justa no sólo el desarrollo de los acontecimientos sino la interpretación que de los mismos hace cada uno de los que se encuentran implicados en el programa.

Después del proceso de revisión teórica que permitió apreciar las diversas posturas sobre evaluación, optamos por la propuesta de la EVALUACION ILUMINATIVA de Parlett y Hamilton por considerar que ésta nos permitiría aproximarnos al significado de la teoría y práctica concreta de la evaluación así como contar con una orientación sistemática y procesual y superar su visión fragmentada.

Ya que concebimos como el fin de la evaluación el estudio y la guía del proceso educativo y reconocemos que en éste intervienen factores de tipo psicológico, cultural, social, afectivo, institucional... en un todo contextual; la evaluación ha de ocuparse del amplio marco de los hechos y de la perspectiva de los sujetos involucrados, anteponiendo

(56) *ibidem.*, p. 442.

el interés por el desarrollo íntegro del proceso de aprendizaje. Aspiraciones que concuerdan con los postulados de la propuesta de evaluación antes referida.

El énfasis en el cambio metodológico es especialmente interesante pues a la puntuación por etapas se suman las técnicas e instrumentos, en tal modo flexibles que permiten registrar los sucesos en su evolución histórica y progreso natural, observar situaciones, indagar juicios, recolectar interpretaciones y perspectivas así como enfocar progresivamente las áreas más significativas del problema por investigar.

Dos son, no obstante, las principales objeciones que haremos al modelo de evaluación iluminativa

Por una parte, aunque la propuesta aborda la necesidad de investigar la percepción subjetiva de cada uno de los participantes respecto al programa educativo y su desarrollo, adolece de un tratamiento colectivo más amplio, con énfasis en la DIMENSION HISTORICA, primordial en este tipo de investigaciones, si queremos apearnos a sus señalamientos:

"Es imprescindible conocer y descubrir la biografía individual del sistema que se estudia..."

Agregaremos pues a la consideración de sus actores, la perspectiva histórico institucional abordada como peculiaridad curricular y filosófica del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, tanto en lo que se refiere al peso que ejerce el Instituto Politécnico Nacional sobre sus prácticas, políticas y posibilidades de acción en general, como a la visión socialmente condicionada del papel que como institución de educación superior le toca desempeñar en un contexto socio - económico y político más amplio.

De esta manera "para comprender el sistema vivo y abierto..." se elaborarán y determinarán situacionalmente las estrategias que

se requieran, revisando los documentos, registros, e informes que nos permitan apreciar la perspectiva histórica sobre la forma cómo se enfocó la cuestión de la evaluación, las razones de los diversos sectores y participantes para abandonar, resaltar o desarrollar tal o cual práctica.

El segundo señalamiento es el tratamiento simplista y superficial respecto al rol del evaluador en este marco, pues expresa ... "debe negociar su función con el resto de las partes involucradas" "clarificar su papel anulando ambigüedades, sin ceder a sus intereses personales" "crear un clima de confianza para su fácil acceso a las fuentes..."

La débil consideración de la complejidad de acceso a las fuentes de información y al establecimiento de relaciones interpersonales fructíferas con los sujetos involucrados, es el reproche que se hace a las anteriores consideraciones, pues este problema debe circunscribirse a su dimensión ideológica real, ya que en ocasiones encontramos no sólo aparente desinterés o resistencias, sino negativas a participar y franca hostilidad por parte de quienes celan en demasía su campo profesional, colocando barreras de acceso que es difícil minar; para las que es necesario buscar vías de tratamiento alternativo no siempre reconocibles a primera vista.

3.5 La evaluación en la dinámica del aula

La consideración de la evaluación en la dinámica del aula más que ningún otro tema, nos permitirá apreciar su carácter dialéctico, pues si bien el proceso de aprendizaje del cual pretende dar cuenta responde en primer lugar a un contexto de aspiraciones socioculturales y políticas y más tarde a un marco institucional que señala su forma y dinámica (no se da en abstracto), en una vía de retorno y ubicada como valoración de la práctica educativa, la evaluación le da su concreción y significado último al currículum.

Por esta razón y dentro del paradigma simbólico interpretativo, partiremos de un planteamiento más comprensivo de la situación total del aula como elemento de análisis significativo, ya que ésta se configura como:

..." el microsistema educativo más inmediato, definido por unos espacios, actividades y papeles a desempeñar, una forma de distribuir el tiempo, coordenadas de organización y parámetros de evaluación concretos. (57).

Dado que en la evaluación se mezclan actos cognitivos y perceptivos, informaciones previas sobre situaciones específicas, datos cuantitativos como calificaciones a trabajos escritos, exámenes, supuestos y expectativas sobre los alumnos y la forma en que ha de llevarse a cabo la tarea evaluadora; es necesario partir del acontecer concreto del aula para abarcar paulatinamente contextos más amplios y averiguar qué normas rigen su utilización, las reglas que dirigen los actos y respuestas

(57) Gimeno Sacristán, José. *Op. Cit.* p. 244.

de los sujetos a medida que se organiza la clase y desarrollan las actividades; en suma, desentrañar los aspectos que se ocultan durante la mediación que ocurre entre el inicio del proceso enseñanza aprendizaje y su valoración.

Para aproximarnos a la idea del contexto de enseñanza como modelador del proceso de aprendizaje del alumno y de los esquemas de comportamiento de los profesores. estudiaremos las dimensiones en que Gimeno Sacristán le estructura:

a) del aula, en el que encontramos una serie de elementos como profesores, contenidos, alumnos, bibliografía

b) personal y social, modelado por las experiencias que cada uno de los sujetos de este proceso aporta a la vida escolar, reflejada en actitudes, intereses y clima que se produce en la clase.

c) histórico escolar, creado por las formas pasadas de llevar a cabo la experiencia educativa y que han dado lugar a tradiciones introyectadas en forma de creencias, reflejos institucionales y personales.

d) político, pues las relaciones dentro de la clase reflejan patrones de autoridad y poder que son expresiones del mismo tipo en la sociedad en general y se manifiestan en fuerzas políticas y económicas que influyen en la configuración de los currícula, sus contenidos y aspiraciones

Es sorprendente no obstante lo poco que se sabe sobre los procesos que constituyen la enseñanza y el aprendizaje, pues en su definición se cruzan complejos aspectos como: la relación maestro-alumno que es esencialmente una empresa en la que se comparte y construye conjuntamente la realidad, o en palabras de G. Esland la construcción intrasubjetiva de la misma, el tipo de actividades, aspectos

materiales (espacio, horario) y estilo del profesor, entre otros elementos, que nos hablan de la singularidad de la práctica educativa.

La enseñanza se realiza de alguna manera en un clima de evaluación ya que la selección de contenidos y tareas escolares definidas para su logro comunican criterios de calidad en los procesos a realizar y en los productos que se esperan de ellas.

El alumno sabe que es evaluado cuando le preguntan, supervisan tareas, cuando el profesor le propone una línea de trabajo, cuando le desapruaban. Y es en esta dinámica en la que se va definiendo para él un criterio acerca de lo que se entenderá como aprendizaje valioso y será sujeto por tanto a los parámetros de la evaluación.

La práctica evaluatoria, con su amplia gama de manifestaciones y condicionantes será entonces central en nuestro interés, sin olvidar que ésta es ..." difícil de aprehender en un concepto rígido y esquemático, dada su fluidez y fugacidad, así como el hecho de que en ella se expresan múltiples factores, contextos, ideas y valores pedagógicos en una imagen de imprecisión constitutiva ..." que puede resultar incómoda para quien prefiere la falsa seguridad o teme admitir el carácter conflictivo, contradictorio e ideológico de la realidad educativa" (58).

(58) *ibidem.* p. 207.

CAPITULO IV
Abordaje Metodológico

CAPITULO IV

Abordaje Metodológico

4.1. Consideraciones metodológicas.

La definición formalizada de los ..."supuestos filosóficos, pedagógicos, técnicos y materiales que han de guiar la enseñanza y la evaluación" (59), es decir el "sistema de instrucción" como concepto básico en este modelo, implica en sí mismo al momento de su operación una labor de interpretación, reinterpretación, puesta en práctica o abandono parcial por parte de los sujetos que intentan concretar sus fines y objetivos.

Lo anterior nos lleva a establecer que es durante su operacionalización cuando la formulación ideal original adquiere su verdadera relevancia y que el estudio del significado de las modificaciones que sufre al llevarse a la práctica -modificaciones que rara vez son triviales o casuales- permite la derivación en segundo término del "medio de aprendizaje" como todo aquello que en conjunto constituye la peculiaridad del trabajo institucional en torno a la enseñanza y la evaluación y es ..."configurado por las condiciones legales, administrativas, arquitectónicas, financieras y otros elementos como organización curricular, profe-

(59) Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Agustín. *Op. Cit.*, p. 454.

sores, métodos didácticos, estrategias de evaluación, estilos docentes,..." (60).

En nuestro caso el concepto sistema de instrucción será sustituido por el de "modelo educativo", en el sentido de de propuesta institucional, por considerarlo un término más acorde a la amplitud y complejidad de la tarea educativa pues evita su confusión restrictiva con el simple proceso de instrucción.

El modelo educativo CICS incluye un conjunto de supuestos humanos, sociales, profesionales y pedagógicos que configuran su marco teórico filosófico (explicitado en el primer capítulo) y nos permite apreciar el fondo particular en que se entiende y organiza la evaluación dada toda una cadena de repercusiones y factores que influyen en su definición: restricciones de horario, tamaño y diversidad de la clase, estilo y disponibilidad de profesores, procedimientos de valoración y prioridades departamentales entre otros.

La consideración de los elementos antes mencionados habrá de hacerse a la luz de los presupuestos institucionales y el ambiente particular en que los fenómenos que acompañan al aprendizaje y la tarea evaluatoria se traducen e interpretan, pues la perspectiva de docentes y estudiantes es de vital importancia ya que éstos últimos "...no responden meramente al contenido y tareas que les son presentadas, mas bien se adaptan y trabajan dentro del ambiente de aprendizaje que sienten como una totalidad relacionada; y además de la adquisición de hábitos particulares de estudio, lectura y responsabilidad, también asimilan convenciones, creencias y modelos de la realidad que se transmiten en forma constante en todo el proceso." (61).

(60) *ibidem.* p. 455.

(61) *ibidem.* p. 461.

Nuestro interés será analizar las múltiples perspectivas, registrando la información en el lenguaje y lugar en que interactúan los sujetos, captando mediante conceptos clave el significado de los acontecimientos y la situación global vivenciada, de modo tal que la teoría vaya emergiendo de los propios datos según la dirección señalada por los sujetos o sectores que puedan proporcionar información adicional significativa para el proceso de investigación.

La recolección se realizará mediante la estrategia operacional denominada triangulación de datos, que consiste en obtener la información a través de diferentes fuentes y sectores que viviendo condiciones semejantes, poseen interpretaciones diferentes que pueden reforzar o no la validez de las observaciones realizadas (primer acercamiento) en cuanto a un determinado aspecto.

El punto central es enfatizar la descripción e interpretación del contexto, superando un diseño estrictamente estructurado, manteniendo una actitud, mentalidad y disposición abiertas que nos lleven a la interpretación de una forma de pensar más constructiva, pues ... "hay más cosas en el cielo y en la tierra de las que soñamos en nuestras hipótesis y nuestras observaciones deben quedar abiertas a todas ellas" (62).

(62) Cook, T y Reichardt. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid, 1986, p. 36.

4.2. Fases del proceso.

Las fases del proceso metodológico realizado: Observación, investigación profunda y explicación e interpretación, se precisan a continuación:

4.2.1. Primer acercamiento.

La observación ocupa un lugar central en la evaluación iluminativa. El investigador se preocupa de familiarizarse profundamente con la diaria realidad de la situación que está estudiando, registrando continuamente los acontecimientos, comentarios informales, ... buscando la organización de estos datos y añadiendo comentarios interpretativos.

Pone énfasis definitivo en la observación a nivel de clase y en la consulta con los sectores participantes, pues su tarea es desenredar, aislar las características relevantes, y tratar de entender la relación entre creencias y prácticas.

De esta forma se consideró a la observación participante como fuente fundamental para la obtención de la información y como el medio más adecuado para abordar los fenómenos en las circunstancias en que usualmente se desenvuelven. Principió con la organización de los elementos obtenidos por medio de las anotaciones y descripciones realizadas en el cuaderno de observaciones (diario) durante la participación como docente en el desarrollo de los módulos de tronco común: Incorporación al sistema CICS para las generaciones décimo quinta y décimo sexta (septiembre de 1989 y 1990 respectivamente) y Sociedad y salud para la primera; de todos aquellos aspectos referidos a la práctica evaluativa y demás aspectos con ella relacionados, aunados a los registros

de las reuniones de evaluación de cada uno de ellos y el contacto informal con los alumnos de esas mismas generaciones en los módulos de Hombre y homeostásis y Hombre y naturaleza en el propio año.

4.2.2. Profundización

La elaboración de fichas de trabajo derivadas de la revisión bibliográfica y la sistematización de la información proporcionada por las entrevistas a través de su codificación, misma que incluyó una primera categorización, división temática y el empleo de colores diversos para su posterior análisis; nos permitieron identificar mediante un proceso de triangulación los puntos más reiterados, el énfasis hecho en determinados aspectos por profesores y alumnos o bien las omisiones claramente percibidas, de modo que fuéramos reuniendo datos significativos en torno a nuestro problema de estudio.

Con igual propósito elaboramos cuadros de doble entrada, comparativos y sintéticos de las posiciones frecuentemente expresadas, que inclufan el análisis o interpretación de los silencios, gestos, medias palabras y demás actitudes que nos remitfan a un lenguaje no verbal, y que presentes en la realización de las entrevistas y contactos con los informantes nos reportaron pistas y datos igualmente valiosos.

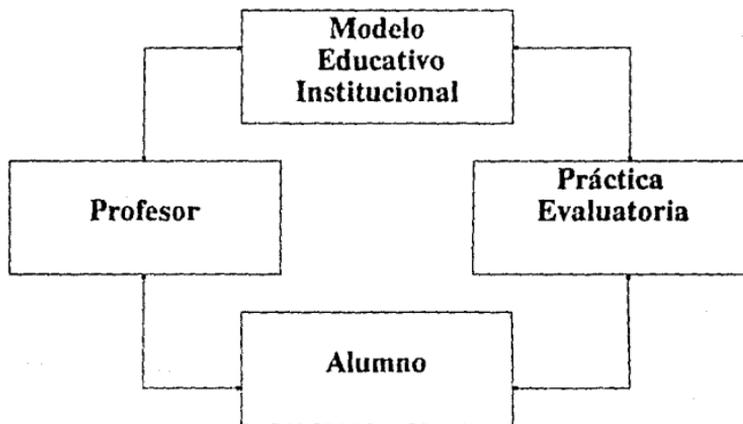
Identificados algunos aspectos relevantes de la práctica evaluatoria, la segunda etapa consistió en la selección de tópicos o dimensiones considerados claves, para someterlos a una investigación intensiva y prolongada en la que se buscó profundizar la información, formulando preguntas al respecto, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos como entrevistas profundas, análisis documental y cuestionarios.

La entrevista nos permitió descubrir los puntos de vista de los involucrados. Se preguntó a profesores y estudiantes sobre el significado de su tarea docente en general y evaluatoria en particular, sobre sus experiencias, perspectivas y otros temas de interés, según fue marcando el proceso de investigación.

La labor consistió en proporcionar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea a la evaluación, desde el rescate de la expresión de la palabra y diferentes posiciones de sus actores, contrastándola con las posturas institucionales sobre esta materia, enmarcadas en los documentos oficiales.

4.2.2.1. Categorías de análisis

La definición de las categorías de análisis se efectuó una vez realizada la primera etapa de observación y acercamiento al problema, auxiliándonos para esta tarea de los aspectos teóricos revisados. De este modo, el esquema que a continuación se presenta, sintetiza las principales vertientes que en nuestra opinión era preciso profundizar una vez abierto el panorama de la evaluación en el CICS.



Estos aspectos se convirtieron en otras tantas categorías de análisis que nos permitieron arrojar luz sobre los supuestos implicados en la sustentación y desarrollo de la teoría y práctica evaluatoria del CICS, junto con el desglose de los elementos que las integran y que a continuación se presentan:

MODELO EDUCATIVO.

El modelo educativo nos refiere al modelo institucional CICS, en el que las afirmaciones y concepciones formalizadas dan cuenta de cómo se entiende a su interior la enseñanza y de las características específicas que en esta última adquiere la evaluación.

Revisamos las propuestas del modelo CICS en cuanto a concepciones centrales como enseñanza, aprendizaje, función social y profesional de sus egresados y su papel como guía para el cumplimiento de sus objetivos y políticas; reconociendo de antemano que el logro del "modelo ideal" es un propósito artificial considerando que éste no se da en abstracto sino que sufre un proceso modelador por parte de los involucrados en su desarrollo.

Retomamos asimismo, la postura institucional de formación científica en cuanto a modelos y líneas de investigación, áreas prioritarias, proyectos que reciben apoyo y financiamiento; mismos que definen el quehacer de alumnos y docentes dentro de un marco específico.

Posteriormente se abordó el estudio de los fines y parámetros que a través de la historia institucional han dado significado a las tareas de evaluación, acreditación, calificación...

Se revisaron también los criterios e instrumentos de evaluación de uso más frecuente, para finalizar con el análisis de las condiciones organizativas como instalaciones, tiempos curriculares asignados, prácticas profesionales, horarios, profesores participantes y su repercusión en la evaluación.

Uno de los actores principales del proceso enseñanza aprendizaje, es el PROFESOR "pilar básico de la aplicación de un plan de estudios, ya que su aprobación del proyecto, manifestada en una presencia activa en todas las decisiones del currículum, su nivel de

preparación como condicionante de la aplicación del mismo; su capacidad de evaluar los procesos cotidianos con miras a incorporar una información que enriquezca el diseño original y permita una innovación permanente... le dan significación a las tareas de la educación y pueden incidir en nuevos enfoques en torno a dicho plan de estudios" (63).

La conciencia de que el profesor constituye un factor importante en la educación, concretamente en los aprendizajes de los alumnos, forma parte del pensamiento pedagógico desde siempre y resulta evidente por tanto la necesidad de estudiar su intervención no sólo como individuo con su historia de formación personal, profesional y pedagógica, sus condiciones laborales y su sistema de valores y percepciones, sino como "colectivo profesional" (*), reconociendo que desarrolla su tarea con cierto grado de aportación personal utilizando el currículum que se le presenta por múltiples vías, pero nunca como usuario pasivo del mismo y antes que ejecutar fielmente una política "impuesta desde arriba" efectúa sobre dicho currículum una acción mediadora para adecuarlo a las necesidades que percibe en sus alumnos.

La adjudicación de significados por parte del profesor a contenidos, actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación, nos hablan de sus posturas respecto al modelo educativo en que está inserto, las concepciones y fundamentos psicológicos que maneja en cuanto al aprendizaje, evaluación, acreditación, el papel del alumno y el suyo propio, mismos que se concretan en criterios de ponderación al desarrollar su labor evaluativa.

(*)

Hace referencia a la dimensión colectiva del trabajo docente analizada por Gimeno Sacristán en "El currículum moldeado por los profesores", Op. Cit. p. 238.

(63) Follari, Roberto. "Interdisciplinariedad, espacio ideológico" en Memorias del simposio Alternativas universitarias, UNAM. Atzacapozalco, 1980. p. 376.

"La oportunidad educativa está también condicionada por las ideologías y las prácticas de los maestros en el aula . Por medio de sus pedagogías y en la presentación temática, están formando decisiones críticas acerca de los futuros de sus estudiantes, a partir de legitimaciones que forman parte del conocimiento profesional" (64).

Su historia misma como sujeto formado en un sistema educativo concreto a través de experiencias y apoyaturas conceptuales, influyen en las concepciones previas sobre los alumnos, sus capacidades... Por esta razón al tratar de definir la aportación del profesor al proceso educativo, se consideraron dos elementos básicos: su formación pedagógica, que lo profesionaliza como docente y la formación básica que lo capacita para transmitir o construir junto con los alumnos, determinados contenidos curriculares.

Cada profesor posee una concepción específica de su profesión según la disciplina a la que pertenece. Por tanto, esta identidad profesional le otorga una concepción propia de la realidad conforme a un concepto socialmente construido, que difiere en aspectos como: clasificación y reconocimiento de fronteras del conocimiento, que dependen a su vez de ..."una visión del mundo que una vez institucionalizada, deriva en ciertas perspectivas profesionales u ocupaciones ... reforzada por rituales de membresía, ortodoxia y por las estrategias de mantenimiento de lealtades" (65).

Pero el cuadro que intentamos bosquejar no estaría completo sin la referencia al complemento del agente antes considerado: el ALUMNO, que introduce al proceso aspectos y concepciones funda-

(64) Esland, Geoffrey. "Enseñanza y aprendizaje como organización del conocimiento" en Young Michael Conocimiento y control, Butler and Tanner, Londres, 1972, p. 5.

(65) ibídem, p. 8.

mentales para el aprendizaje y su valoración: qué significado otorga a la experiencia educativa en la que aprende, cuál es su trascendencia, su relación con la vida cotidiana, cuáles sus perspectivas personales en torno a los profesores y la valoración que se hace de su persona y su trabajo.

De aquí la conveniencia de analizar estas y otras dimensiones como la historia personal y formación escolar del alumno, sus supuestos básicos sobre aprendizaje, reprobación y los criterios e instrumentos que se emplean para valorarlo, de modo que sean percibidas con nitidez, a efectos de enriquecer el análisis que nos ocupa.

El proceso educativo que se desarrolla y las vinculaciones que se dan entre docente y alumno pone en marcha toda una serie de repercusiones que constituyen el ambiente real de la evaluación -por definir en el curso de este trabajo- bajo la categoría de práctica evaluatoria; ya que la enseñanza y el aprendizaje están profundamente influenciados por los procedimientos de valoración utilizados, los aspectos que constituyen su objeto, los fines con que se realizan y la participación de docentes y alumnos en los procesos específicos de negociación que se entablan entre ambos.

Habrá que documentar la interacción que se establece entre profesores y alumnos en el CICS, las costumbres, impedimentos, disponibilidad de profesores, existencia o no de servicios (que dependen a su vez de prioridades departamentales e institucionales) que caracterizan la vida del aula y permitirán el análisis y la interpretación de fenómenos sociales, educativos y de comportamiento que se superponen y acompañan a la tarea de la evaluación.

La práctica evaluatoria refleja la concepción de totalidad educativa en tanto en ella confluyen, interactuando, todos los aspectos de la realidad y la síntesis instrumental adoptada. Diferenciar entre su concepción y realidad permitirá matizar y buscar vías de tratamiento más profundas para los problemas que surjan en su análisis, pues en definitiva

es en ella donde todo proyecto adquiere significación, independientemente de declaraciones y propósitos de partida y a veces al margen de estas intenciones.

4.2.2.2. Técnicas e instrumentos empleados.

Este apartado pretende dar cuenta de las principales técnicas e instrumentos que se emplearon para recopilar la información y de los sectores y actores con quienes se desarrolló la tarea indagadora, su significado y principales características.

Va desde las primeras observaciones sobresalientes de la práctica evaluatoria, que en un primer acercamiento se pudieron apreciar y registrar (Notas de reuniones informales, juntas académicas, de planeación y evaluación modular) y su posterior afirmación o anulación como centro de interés, a través de la profundización que se efectuó con el desarrollo de entrevistas, análisis de documentos y la aplicación de cuestionarios, hasta su presentación final una vez realizado el correspondiente análisis e interpretación de los elementos hallados.

La elección de las tácticas de investigación no procede de supuestos teóricos generales y abstractos, sino de las decisiones que hubieron de tomarse de acuerdo a las condiciones que cada situación señaló en cuanto a los recursos y procedimientos de acercamiento disponibles. De tal forma que en aquellos ámbitos en que no fue posible un acercamiento e interacción directa (Departamento experimental por ejemplificar) debido a negativas y trabas no siempre explícitas, se recurrió a otras fuentes (alumnos informantes, documentos producidos por los profesores como ensayos, trabajos o reportes de experiencias, opiniones) tratando de combinar los métodos y técnicas que arrojaran mayor luz sobre el problema planteado.

A fin de realizar la labor de profundización que el marco elegido señala en cuanto a la triangulación de datos, observación persistente, comprobaciones de los participantes, descripción copiosa, pistas de revisión y ejercicios de reflexión epistemológica así como al

empleo de técnicas de grabación, entrevistas, cuestionarios y discusiones abiertas, estas tareas se combinaron de la siguiente forma:

Se retomaron en primer lugar de las entrevistas realizadas a los profesores del Centro (1988) (66) y en función de una guía elaborada con tal fin (Anexo 2), los aspectos relevantes referidos a la evaluación, tales como concepción sobre el sistema CICS, acreditación, reprobación y otras informaciones que pudieron rescatarse de este trabajo, para nuestros propósitos.

A éstas se agregaron las informaciones derivadas de la aplicación de un cuestionario (Anexo 3) que se depuró por considerarlo demasiado restrictivo y superficial hasta llegar a la propuesta de una guía de entrevista titulada "Concordar y discordar" (Anexo 4) a veinticinco profesores seleccionados al azar. El documento plantea tópicos a debatir sobre evaluación, -entre otros-, conceptualizaciones, experiencias, parámetros y criterios prácticos e instrumentos de acreditación, mismos que se trabajaron de manera individual. Posteriormente se procedió dados los estrechos vínculos encontrados, a integrarlos en bloques, de acuerdo a su orientación.

Respecto a las posturas de los alumnos, consideramos las aportaciones derivadas de la revisión de veinte entrevistas colectivas (67) realizadas en 1988-1989 con alumnos procedentes de las seis licenciaturas, que tuvieran una visión íntegra del tronco común (con un total de cincuenta y cinco participantes), tarea para la cual fue preciso construir una guía que nos permitiera rescatar los elementos significativos relacionados con nuestro objeto de estudio. (Anexo 5)

(66) Castro Moreno, Yuriria. Op. Cit. p. 53.

(67) Bautista Gutiérrez, Ma. del Carmen. El proceso enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes del CICS del IPN. Elemento a considerar en una propuesta de formación docente. Tesina. UNAM. 1991. p.p. 107-122.

La revisión documental e histórica, fue agrupada principalmente en:

a) Documentos institucionales generales (Marco teórico filosófico del Centro, informes, reglamentos...)

b) Documentos específicos sobre evaluación (Manuales de normas y procedimientos, reglamentos, apoyos bibliográficos para la realización de talleres con la evaluación como tema central, informes de actividades)

c) Documentos producidos por los profesores (Ensayos, opiniones sobre problemáticas analizadas en talleres)

Sin olvidar las limitaciones teóricas y la debilidad o fortaleza de las técnicas empleadas, confiamos en la vía interpretativa para emprender un proceso comprensivo de la teoría y práctica evaluatorias en el CICS. La misma permitió la búsqueda de sus principios generales subyacentes, y el intento por reconstruir los patrones de interpretación de los profesores y alumnos, accediendo a fuentes documentales primarias, recopilando diversas perspectivas sobre cómo se vislumbró y vislumbra actualmente la evaluación, gracias a la revisión del proceso histórico que siguió su organización, operación y desarrollo; mismo que permitió situar los hallazgos e informaciones obtenidas en el contexto particular que les dan sentido.

Recordemos finalmente que en el ámbito de la educación, el componente subjetivo (objeto de reproche de la mayoría de sus oponentes) es además de insustituible, inevitable, lo que no debe significar falta de credibilidad; pues al trabajo exploratorio se sumó un esfuerzo de profundización que no puede pasar inadvertido.

4.2.3. Explicación o interpretación.

Esta última etapa del proceso se refiere a una labor interpretativa de los elementos descritos, reportados, observados, silenciados... sobre la problemática de la teoría y práctica evaluatoria en el CICS, es decir, a "prestar o dar sentido" a la realidad referida, dentro del marco de las pautas señaladas por los propios participantes. Constituye el quinto capítulo y se presenta a continuación.

CAPITULO V

Análisis de la teoría y práctica evaluatoria que priva en el CICS

CAPITULO V

Análisis de la teoría y práctica evaluatoria que priva en el CICS

5.1. Consideraciones preliminares.

Este capítulo constituye una síntesis interpretativa de los puntos significativos o aspectos claves, derivados del análisis sobre la teoría y práctica evaluatoria del C.I.C.S.

Su integración implicó la ejecución de dos pasos previos, a saber:

a) Una descripción de los elementos hallados en los diferentes rubros o categorías de análisis, bien fueran obtenidos mediante observaciones, a través del análisis de documentos o gracias a la información reportada por los diversos sectores entrevistados (profesores y alumnos) y

b) Un tratamiento o reflexión teórica que nos ayudó a explicar y dar sentido a los hechos e información derivada, una vez cubierto el primer paso

De esta manera, se irá dando cuenta de la situación analizada realizando una descripción copiosa de los elementos encontrados, a la par que su precisión teórica, englobando dichos elementos dentro de un concepto clave que los intitulará.

En la descripción se anotarán las fuentes de origen de los comentarios, opiniones y experiencias vertidas por los participantes o derivados del análisis documental, con el empleo del siguiente código:

Con este tipo de letra se harán las referencias documentales.

Este otro tipo citará las participaciones de los profesores.

Por último, esta letra hace alusión textual a las expresiones de los alumnos.

En el caso del análisis documental se irá agregando la cita del documento de que se trate, mediante una referencia numérica progresiva que se anotará dentro del paréntesis y su relación podrá ser consultada en el Anexo 6. En la posterior profundización teórica se continuará con el orden hasta ahora seguido en las citas bibliográficas.

La especificidad de cada situación analizada es entonces resultado del interjuego de los aspectos básicos indagados por las categorías de análisis establecidas, es decir, de los elementos educativos, psicológicos, ideológicos, sociales y políticos variados y complejos que coinciden en la institución, se operan en espacios y tiempos específicos conforme a la participación de profesores y alumnos con distintas inserciones e historias personales y sociales.

La situación anterior abre una amplia gama de concepciones, alternativas de acceso y desarrollo del proceso educativo sobre las que hay que rendir cuenta si queremos aproximarnos al significado que adquiere la tarea evaluadora, pues éstas se manifiestan de diversas maneras a través de acciones, trabajos, reiteraciones, actividades básicas, criterios de evaluación y otros elementos de la práctica educativa cotidiana.

Otra división o corte de análisis que aparece en este rubro, es el que se refiere por una parte al modelo educativo CICS como

conjunto de estructuras académico organizativas legitimadas para propiciar una formación profesional específica así como la precisión de las formas de evaluación y certificación adoptadas institucionalmente y por la otra, a la operación o práctica real de esta tarea evaluadora.

Respecto al primer punto, se suma a la consideración histórica de la evaluación (realizada en el segundo capítulo), el intento por rescatar sus elementos significativos, de la siguiente forma:

El modelo curricular modular que el CICS plantea está dividido en un tronco común y una fase específica. *"En la primera fase, denominada tronco común, inicia la interdisciplina ya que los estudiantes de todas las profesiones desarrollan programas comunes cuya base fundamental es de tipo social"*, (1) peso que se invierte en relación al biomédico, en la fase específica.

Los alumnos deberán compartir esta formación básica integral como profesionales de la salud, lo que permite ubicarlos desde su ingreso en la realidad concreta en la cual se producen los problemas, para su incorporación gradual al proceso de transformación de las condiciones del contexto en que actúan mediante un análisis que le permitirá fijar las estrategias educativas y de servicio a seguir, enfatizando su compromiso social y el de la institución mediante la vinculación escuela - sociedad. El modelo reformula entonces, las concepciones de aprendizaje, investigación y función social; vinculando estos conceptos en un trabajo comunitario como eje prioritario.

El aprendizaje se refiere a un proceso integral de estrecha relación teórico práctica en la transmisión y producción del conocimiento. No contempla simplemente un cambio en los mecanismos utilizados, sino que plantea el abandono de la ordenación formal del conocimiento (materias), su transmisión a través de procedimientos estáticos y la tradicional relación jerárquica que se da entre sus participantes.

Postula el aprendizaje como *"la relación permanente del alumno como sujeto cognoscente con la teoría y la práctica de manera integrada..."* (2). De esta forma la línea metodológica que sostiene es la práctica - teoría - práctica ...pues es en la práctica humana donde se generan las necesidades a las que la teoría debe otorgar soluciones y es en ella donde dicha teoría encuentra su validación.

Eleva a la realidad como instancia motora en la producción y transmisión del saber, planteando como necesaria la acción del sujeto sobre ella para la transformación de ambos. Esta noción de aprendizaje implica un cambio fundamental: *el alumno no es ya un sujeto pasivo, receptivo; por el contrario, pasa a ser actor y responsable de su propio proceso y junto con otros profesionales integra equipos interdisciplinarios de salud para dar cabal abordaje y solución a los problemas enfrentados.*

En cuanto a la definición formalizada de sus supuestos sobre evaluación, la plantea como una actividad integral en sus niveles institucional, administrativo y académico, como responsabilidad permanente y compartida por profesores y alumnos que habrá de responder a los fines y objetivos de la institución misma. Se enfatiza asimismo el cambio en la relación docente - alumno que *"... ya no es jerárquica, sino por el contrario, pasa a ser igualitaria..."* (3)

De esta forma, una vez delimitado el ámbito institucional, es imperativo conocer la conceptualización y problematización que del sistema de enseñanza modular (SEM CICS) hacen profesores y alumnos; pues es a partir de dicha propuesta y de su peculiar o socializada forma de entender y organizar la enseñanza, como el docente extrae su propio proyecto de acción, sus metas y objetivos y de éstos a su vez los criterios y formas que aplicará en la evaluación por lo que su operación se desarrollará en buena medida con referencia a éstos lineamientos, sea oponiéndoseles, negándoles, tomándolos como guía o bien rebasándolos.

Estos elementos nos permitirán advertir el conocimiento, opinión y postura del docente ante tal sistema, su percepción en cuanto a la viabilidad del proyecto y la traducción de su participación en acciones concretas de enseñanza y evaluación.

Investigar los aspectos que docentes, administrativos, técnicos y estudiantes ponen en relieve, desarrollan amputan o restan importancia cuando interpretan y vuelven a interpretar desde su contexto particular la tarea de la evaluación, nos revelará los supuestos tácitos que subyacen a su concepción y puesta en práctica.

Como resultante de sus entrevistas, los profesores revelan en cuanto a su percepción del sistema CICS y en una primera aproximación, una diversidad de enfoques con que se concibe y opera, que va desde diferencias entre los profesores que ingresaron cuando el Centro se creó y los docentes nuevos; hasta problemas ideológicos, de formación tradicional, tergiversación, nulo convencimiento.

Expresan asimismo la necesidad de trabajar por la homogeneización de criterios interpretativos y la importancia de accionar conforme a los "postulados originales del sistema CICS" acudiendo a acciones y propuestas para superar las divergencias, como cursos de formación docente sobre el sistema y la propuesta de soluciones radicales.

"La estructura del sistema es poco clara o desconocida para muchos"

"Los profesores nuevos critican apriori el sistema y cambian programas o contenidos con libre criterio"

"Aparecen diferentes versiones del planteamiento, diferentes concepciones"

"Que conozcan lo que es el sistema CICS porque se oponen a él sin conocerlo"

"Si yo no creo en el modelo, cómo pretender que los alumnos lo hagan"

"Ha entrado mucha gente que tergiversa la idea CICS, traen una línea mental que hace difícil el cambio"

"Hay mucha gente a la que no le gusta el CICS, no está convencida, sus actitudes lo demuestran"

"Habría incluso que prescindir de los servicios de quienes no estén convencidos del sistema modular CICS, en el cual están laborando"

"Es necesario que todo el personal del centro conozca el sistema CICS mediante cursos obligatorios" "...que se comuniquen por medio de oficio, en tiempos de descarga académica"

La contradicción que vivencian los profesores se advierte en el reconocimiento de la complejidad del cambio y las resistencias individuales y grupales que hacia éste se manifiestan. Rescatan la dimensión organizativa como un elemento importante en esta situación, pues atribuyen las contradicciones a la falta de comunicación, conocimiento e interés por parte de autoridades y profesores para su solución, enfatizando su problemática laboral (lejanía del Centro, tiempos incompletos, interinatos, remuneración insuficiente).

"Falta comunicación y coordinación entre Carreras y Departamentos involucrados en tronco común"

"No existe entre nosotros una homogeneización de criterios de enseñanza y el papel a desempeñar dentro del modelo, ya sea por apatía o desconocimiento del sistema en el cual estamos funcionando"

"Debemos asumir nuestra responsabilidad, echarle más ganas..."

En una visión más profunda, introducen en su discurso nuevos elementos, al circunscribir su concepción sobre el Sistema CICS a la problematización del mismo;

"Los maestros son expositores, meros transmisores de información"

"Los alumnos no están acostumbrados a dinámicas y a un profesor por cuatro horas"

"Su ventaja es la integración del conocimiento"

"El módulo se encuentra íntimamente ligado a la práctica comunitaria"

"En el SEM la diferencia está en la concepción del proceso salud enfermedad"

No obstante que aparecen así reformulaciones sobre el conocimiento, el rol de docentes y alumnos en el proceso, la función social de la institución, el vínculo escuela - sociedad; en su generalidad los profesores cuestionan la viabilidad del proyecto y su condición de realidad, interrogándose por su propio papel.

De tal modo que retomando la propuesta de Castro Moreno al identificar en el CICS, dos posturas docentes fundamentales torno al sistema son:

a) Quienes visualizan la práctica y el trabajo comunitario como eje sustancial.

b) Quienes postulan que el cambio se centra en la construcción del conocimiento y/o del vínculo docente-alumno.

Los maestros que se aproximan más a la primera posición pertenecen en su mayoría al Departamento de Salud Pública en donde

se realiza y valora positivamente el trabajo en comunidad. Refieren como principales problemas la dificultad de superar las formas tradicionales de pensar y actuar de los involucrados, el poco compromiso para lograr la integración de la investigación docencia, servicio, y el carácter dominante en la enseñanza del medio hospitalario en relación al trabajo comunitario; ligándolos a carencias infraestructurales y de organización.

En un intento por explicar y buscar alternativas de solución a dicha problemática, acuden al **trabajo comunitario** como eje cohesionador de su labor profesional y la de sus alumnos:

"El SEM intenta vincular teoría y práctica, el conocimiento a la realidad social en la que se va a incidir"

"La práctica comunitaria es el punto de partida y llegada para constatar el conocimiento que se da en las aulas"

Existe por tanto un elemento de dualidad pues en ocasiones los resultados de las prácticas comunitarias son tabulados e interpretados bajo marcos y criterios verificacionistas.

Los profesores que integran un segundo grupo de opinión se adscriben al Departamento Experimental e implementan los cursos de ciencias básicas. Manifiestan como núcleo de la innovación el nivel de **enseñanza activa e integración del conocimiento** y refieren la siguiente problemática:

"La ventaja del SEM es que lleva una sola materia"

"No parcializa el conocimiento, sino que lo integra al tener un contacto más amplio con una misma cuestión"

"Todo gira en torno al alumno" " ... lo hace más dinámico"

"Permite que el alumno se desenvuelva y pierda el miedo a exponer sus puntos de vista".

"Hace falta tiempo y no se pueden utilizar técnicas didácticas, por eso se opta por la exposición"

"El gran número de alumnos disminuye la participación"

El priorizar el trabajo de laboratorio, la actividad experimental y la intervención técnica, aunado al manejo aislado de estos elementos, revela la falta de claridad y disociación que rompe con el modelo Integrativo al que al menos teóricamente se adscribe el CICS; reduciendo sus expresiones al modelo psicologista, pues estas preocupaciones revelan que se centran en ellas los esfuerzos desplegados por los docentes para mejorar su práctica educativa.

Algunos profesores del Departamento clínico y carrera de Medicina (por ejemplificar) reportan dado que no puede existir una división tajante que su visión del CICS cambió en razón de su participación en el Departamento de Salud Pública, tronco común y las prácticas comunitarias; con lo que apreciamos que las concepciones teóricas, éticas y políticas se sobreponen y entrecruzan.

De este modo, consideramos que el desconocimiento del Sistema CICS, provoca la reproducción del sistema por asignaturas hecho que se evidencia en la selección de contenidos y la operativización de sus programas a semejanza de la programación semestral de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas.

"...Avanzar en el diseño curricular cuando no se tiene en claro la propuesta de funcionamiento que la institución se formula dentro de la sociedad, es grave, porque de dicha propuesta emana el tipo de ciencia y el tipo de profesional que se pretende formar y su inexistencia crea un campo propicio para la repetición de modelos preexistentes de estructuración del conocimiento" (68).

Definida entre los docentes una dualidad paradigmática y trasladando al plano de la evaluación esta oposición, el juego de palabras expresado por una profesora del Departamento Experimental, resume magistralmente esta situación:

"Aunque teóricamente las unidades modulares que imparto deben ser teórico - prácticas, en la práctica sólo son teóricas; por lo que la evaluación que se realiza es la que se aprueba en reuniones de academia y es sólo para el conocimiento teórico."

(68) Mercer, Hugo. Estructura curricular y sistema modular. Seminario sobre Integración metodológica. U.A.M. Xochimilco 1975. p. 31.

5.2. Conceptos clave.

5.2.1. Dualidad institucional.

En la aspiración al rescate de una visión común sobre la estructura y operativización del tronco común y el modelo CICS, expresada por docentes y alumnos, podemos señalar el acuerdo sobre la dualidad de origen que encontramos en su planteamiento después de analizar el documento que le fundamenta (Marco Teórico Filosófico) y la práctica educativa desarrollada en forma cotidiana, afirmación que pretendemos documentar al considerar la visión particular de los involucrados y desarrollar dos puntos importantes para la vida de la escuela que caracterizan de igual modo su teoría y práctica evaluatoria.

La investigación.

La actividad remedial.

Los alumnos visualizan esta situación como un enfrentamiento entre dos sistemas: el tradicional y la propuesta institucional tanto en lo que se refiere a ellos como a los docentes:

"El proceso enseñanza aprendizaje bajo este sistema es difícil por la experiencia escolar tradicional de 12 años y más porque obstaculiza la comprensión y voluntad por lograr el cambio que se pretende"

"Una causa de problemas es la base que se trae y depende de la escuela de procedencia"

"Se continúa lo tradicional en las materias más pesadas (bioquímica, biología celular) el maestro habla, habla,..."

Sus explicaciones sobre las políticas y postulados son en ocasiones confusas y se refieren a la aceptación o rechazo del sistema CICS, con opiniones encontradas en cuanto a su posibilidad de generar aprendizajes significativos, respecto al tradicional.

Partiremos de sus afirmaciones en torno a esta situación:

"El CICS no está bien definido, quiere ser diferente, pero tiene de dos sistemas"

"Suena bonito, la filosofía es buena, pero en la práctica no se lleva a cabo"

"... perjudica en lugar de beneficiar, varias materias, más exigencia, contenidos y obligaciones en mucho menor tiempo"

"El CICS es una oportunidad de cambio y de interpretación propia, diferente al proceso de aprendizaje de la Prepa, aunque hay docentes que no aceptan la metodología."

El nivel que perciben es el que se refiere a los puntos en que se ven afectados por las contradicciones que enfrentan en su proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente en cuanto a estilos didácticos de sus profesores, la forma de trabajo que proponen y los criterios con que sus actividades son valoradas sosteniendo que los profesores de ciencias básicas son en su opinión, más responsables, están mejor preparados, sus clases son más ilustrativas, "echan menos rollo".

Los alumnos enfrentan dichas contradicciones y las verbalizan del siguiente modo:

"...sobre todo los docentes que se relacionan con las ciencias sociales muestran el interés por el cambio y transmiten esto. Con otros no sucede así y también esto se nota"

"Es mucho descontrol para nosotros pues hay docentes que trabajan con actividades en el grupo, sin embargo los hay que toda su clase es expositiva"

"Los docentes no se preocupan por hacer el cambio que pretende el CICS"

"No existe uniformidad en cuanto a la concepción de aprendizaje, varía en función del docente"

"No todas las materias en el CICS son activas, unos nos dan todo, otros quieren que sólo nosotros trabajemos, esto nos descontrola".

Algunos de los comentarios de los profesores semejan y comparten las opiniones vertidas por los alumnos:

"El sistema CICS resultó en un principio novedoso, me apasionó, pero luego sentí que era una mentira"

"Estoy convencida del SEM conozco las dos escuelas. Cuesta trabajo entrar a este sistema y hasta que no entiendes esto no se produce el cambio"

"No hay conexión entre Areas y Departamentos, se han creado islas"

"El sistema plantea un problema de discordancia ideológica entre dos sistemas, izquierda y derecha"

"No se quiere entender porque implica cambios en la forma de actuar y pensar"

"... venimos acostumbrados al sistema tradicional y es difícil enrollarte en un sistema así"

Por otra parte, el diverso tratamiento que se da a actividades esenciales como la investigación y la actividad remedial, se explica desde las posiciones en que profesores y alumnos están instalados y desde las que le imprimen sus peculiaridades.

Aunque la postura institucional en torno a la INVESTIGACION pretende ser clara pues se le plantea junto con la docencia y el servicio como unidad indisoluble ...

"La docencia, la investigación y el servicio constituyen la síntesis del saber y la práctica científica Pretende lograr la integración de la teoría y la práctica, objeto fundamental de la educación en el CICS" (4)

La investigación científica "se abocará a la comprensión de los fenómenos relacionados con el proceso salud enfermedad y su sistematización como elementos en la búsqueda de soluciones a problemas de salud encontrados" (5)

Es necesario destacar sus connotaciones prácticas efectivas, para lo que interesa apreciar dos fisuras discursivas que consideramos permiten la coexistencia de dos líneas de interpretación paradigmática.

a) *"En este proceso (investigación) se trata de lograr la integración de la teoría y la práctica a través de la búsqueda de las relaciones esenciales del fenómeno y su verificación y demostración en la realidad concreta" (6)*

b) *"...una integración de los aspectos teóricos obtenidos en el aula" (7)*

Dichas fisuras se traducen en una investigación entendida como verificación e implican un rompimiento con el planteamiento metodológico de práctica - teoría - práctica al priorizar la dimensión teórica mediante la demostración en la realidad de los conocimientos obtenidos previamente.

En el CICS existen dos líneas y discursos de investigación identificables, por una parte la representada por la estrategia de investigación epidemiológica y social del Departamento de Salud Pública, aunada al trabajo comunitario que se desarrolla en algunos módulos del tronco común (prácticas de primera aproximación, indicadores de nivel de vida y diagnóstico de salud) y posibilita una investigación de corte educativo o social representada por la estrategia desarrollada por la carrera de trabajo social en torno a la investigación participativa; y por la otra, la investigación científica de corte experimental.

La primera línea pretende retomar las directrices institucionales al considerar al proceso salud enfermedad *como un fenómeno colectivo social e histórico* (8) y las condiciones de existencia y producción como categorías clave en su estudio y consideración.

La coherencia que se intenta conseguir en la seriación de los módulos Incorporación al sistema CICS, Sociedad y Salud y Diagnóstico de Salud, expresan este tratamiento metodológico que enfatiza:

La integración teórico práctica *...se partirá de la realidad para transformarla, evitando planteamientos puramente teóricos* (9)

La investigación como tarea interdisciplinaria mediante equipos interdisciplinarios de trabajo, los alumnos... captarán de manera integral los problemas de salud de la comunidad pues su estructura tiende a *...situar en el mismo nivel de importancia a los profesionales de todas las Areas, de modo que desde su campo disciplinario contribuyan al análisis integral de sus factores condicionantes* (10) y como búsqueda de soluciones a problemas concretos de salud.

La segunda postura es la desarrollada por la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación (SEPI) y los Departamentos Experimental y Clínico, con una concepción claramente diferente: "*La investigación y desarrollo tecnológico deberán producir aportaciones de vanguardia en relación íntima con el sector productivo*" (11) que se apega estrechamente a los lineamientos de la Dirección de Estudios de Posgrado e Investigación (DEP) del I.P.N.

Las posturas, prácticas y discursos en cuanto a la investigación que de cada postura se derivan, refleja el enfrentamiento y antagonismo entre ellas, ocasionadas por las propias culturas disciplinares y las diferencias en cuanto al sello ideológico y político de la propia interpretación del proyecto.

El otro punto central es la Actividad Remedial como concepto específico que se justifica en el contexto CICS de la siguiente forma:

"En un sistema tradicional el alumno que reprueba un curso y se ve en la necesidad de repetirlo, pierde mucho tiempo al realizar actividades y aprender algunos aspectos que de hecho ya había aprendido y es posible que no supere las deficiencias que tuvo".

"...si presenta un examen extraordinario se le volverán a preguntar cosas que ya demostró saber en lugar de concentrarse en los aspectos en que había fallado" (12)

De este modo el alumno que no acredite, deberá desarrollar la actividad remedial que le fije un asesor especialmente designado para ello que se enfocará a superar las deficiencias que le han impedido el logro de los objetivos. (13)

Los lineamientos de las actividades remediales se expresan en los documentos correspondientes (Manuales de Normas y Procedimientos y Reglamentos de Evaluación) en términos ambiguos, de tal

manera que de un mismo discurso, se desprenden dos diversas y opuestas interpretaciones, a saber:

a) La actividad remedial cuya función es **garantizar el logro del nivel de eficiencia de los objetivos** e implica invariablemente que después de las actividades y tareas asignadas, se culmine con una *"nueva evaluación mediante una prueba escrita"* (14)

Y remarca el "rigor" con que debe efectuarse, conforme a las siguientes normas:

- Se realizará en función del objetivo terminal, tal y como estaba al momento en que se cursó el módulo
- El instrumento de evaluación remedial debe ser equivalente, pero distinto, al que se aplique en la evaluación parcial o sumativa.
- Debe quedar siempre constancia escrita de su manejo y registro final (faltas y asistencias, objetivos terminales trabajados, actividades encomendadas)

b) La actividad remedial cuyo propósito principal es *subsanar una deficiencia en la formación del alumno y no cumplir sólo con el trámite burocrático de entregar una calificación.* (15)

En esta segunda interpretación, retoma como fundamentos para su acción, los siguientes elementos:

... "La pretensión es corregir errores en el proceso enseñanza aprendizaje, de tipo programático, metodológico y de implementación, referidos a objetivos, limitaciones en actividades, apoyos ... que permiten al docente y al alumno una nueva oportunidad..." (16)

Se hace hincapié en la actitud responsable del alumno en la superación de sus propias deficiencias "*como compromiso e interés para alcanzar una óptima capacidad profesional*" (17)

El papel del profesor designado como asesor de esta actividad será "valorar mediante una amplia gama de actividades como investigaciones documentales, visitas, trabajos integradores... si existe una integración y síntesis por parte del alumno, de los conocimientos y capacidades profesionales; teniendo la posibilidad de organizar pequeños grupos de alumnos con problemas similares para asesorías o discusiones.

La ambigüedad se refleja en consideraciones como:

"Pretende ayudarle a superar sus deficiencias y regularizar su situación académica"

"Puede iniciarse inmediatamente después de terminar la evaluación sumativa de cada objetivo terminal o en forma simultánea al desarrollo del programa"

"El plazo para la duración de la actividad será fijado por el maestro asesor, de acuerdo a la complejidad del objetivo. Puede variar pero nunca exceder a un año como máximo." (69).

De esta forma, dependiendo de los elementos que sean retomados al conceptualizar la actividad, será la práctica que se desarrolle en torno a ella.

(69) CICS / IPN. Actividades remediales. Lineamientos generales. Secretaría de Tecnología Educativa. 1980. p. 3.

El Departamento Experimental se constituye en la instancia que la opera con mayor rigidez al establecer por medio de sus reuniones de Academia: requisitos, calendarización, contenidos, actividades e instrumentos de acreditación integrados en el documento "Lineamientos a seguir en las Actividades Remediales" tales como:

- Considerar una modalidad de ella como requisito para sustentar el examen a título de suficiencia.
- Su realización sólo en los periodos que indique la Academia y en descarga académica de sus profesores.
- En caso de incumplimiento del calendario asentar una calificación de "cero" en el acta y el reporte correspondiente y requisitos que van desde credencial actualizada hasta comprometerse por escrito a cumplir con los lineamientos estipulados.

5.2.2. Primacía biomédica.

La situación referida anteriormente plantea una actividad académica diferenciada en función de los aspectos que se ponen de relieve en la práctica evaluatoria: Objetivos, contenidos, actividades, rigor en el procedimiento, criterios, instrumentos y conocimientos concretos por evaluar.

En nuestra opinión la evaluación posee un carácter ideológico indiscutible, en virtud de que aunque en forma tácita, se expresa sin embargo en la práctica evaluatoria cotidiana.

Podemos señalar al respecto, que en el CICS coexisten dos formas de abordar la realidad, en función de la postura y elementos esenciales que adopten los docentes al interpretar y operar la propuesta curricular ; y que dicha adopción está relacionada íntimamente con la formación disciplinaria de origen del profesor, y en forma particular en el Centro, al Departamento al que se adscriben y dentro del cual se desenvuelven, en dos dimensiones principales:

a) Su historia de formación personal como sujeto "moldeado" en el sistema tradicional

b) Su historia como integrante de una comunidad profesional que le sitúa dentro de determinadas coordenadas ideológicas, políticas y sociales de acuerdo a su vocabulario, valores y parámetros de significado y valor que encarna.

En el tronco común participan prioritariamente los Departamentos de Salud Pública y Experimental desarrollando dos tipos de cursos, divididos a grosso modo en los de carácter médico biológico y por otro lado los de carácter social y de salud pública. Los primeros están

representados por las ciencias básicas como embriología, histología, morfología (unidades modulares del módulo hombre y homeostásis) y los segundos por los módulos de sociedad y diagnóstico de salud.

Los docentes se "especializan" en determinadas unidades modulares y las imparten en forma exclusiva, hecho que promueve la fragmentación y se opone a la totalidad planteada por el módulo: los biólogos imparten biología celular, los bioquímicos bioquímica, los médicos generales se abocan a impartir un sólo tipo de contenido no obstante tener una formación profesional que les permitiría abarcar un campo mayor. En los módulos de carácter "social" participan sociólogos, administradores, trabajadores sociales, pedagogos y todos aquellos "cuyo perfil" posibilite esta situación.

Los grupos que se desempeñan fundamentalmente en la docencia, no participan por lo general en otro tipo de tareas tales como prácticas comunitarias en el caso del Departamento Experimental, coordinación o revisión de programas, lo que impide visualicen el módulo en su totalidad cuando menos a nivel programático y no logren discriminar el papel que juega su disciplina en la construcción del conocimiento y proceso de aprendizaje de los profesionales de la salud que forman.

"Algunos nos concretamos a impartir materias básicas, otros las clínicas, otros de laboratorio, quisiéramos participar en todas las unidades modulares y lograr realmente los objetivos del SEM para relacionar todos los conocimientos, pero no podemos llegar a ser todólogos. Para poder desempeñarnos bien debemos dominar ciertas disciplinas"

Anteriormente la organización administrativa señalaba la ubicación de la planta completa de profesores en los Departamentos Clínico, Experimental y de Salud Pública exclusivamente, en función de su perfil profesional: médico cirujano partero, odontólogo, nutricionista, oftalmólogo en el primer caso, químico bacteriólogo parasitólogo, biólogo, químico farmacéutico, ingeniero bioquímico, y algunos médicos cirujanos en el Experimental y economista, licenciado en relaciones

comerciales, filósofo, pedagogo, profesionales de la salud y cualquier otra profesión no "catalogada", en el departamento de Salud Pública.

En la actualidad la situación se ha modificado pues se asignó una planta docente permanente a las Carreras y Departamentos como Ciencias de la Educación que antes carecían de ella y se veían imposibilitadas para realizar sus tareas sustantivas.

Según un reciente censo (1990) sobre perfiles profesionales, existe una clara primacía de docentes adscritos al Experimental respecto del total de profesores de los tres Departamentos. (Ver gráficas de adscripción por profesión y número de docentes Anexo 7).

La formación del profesor resalta como un elemento significativo en este contexto pues él fue formado bajo un sistema tradicional que da una significación a su acción y valoración, y la intencionalidad que despliega al seleccionar contenidos, objetivos a cubrir y formas de valorar al alumno, están dadas por un elemento frecuentemente enmascarado pero que es producto de un proceso activo de interpretación, "biográficamente constituido como historia subjetiva e institucionalizada del yo" (70).

Así la profesión del maestro se constituye en el marco de referencia y metodología que guía la selección de los programas y el otorgamiento de validez a la acción educativa y los conocimientos que ha de demostrar poseer el alumno para acreditar un curso. Su indicador visible es un estilo de enseñanza y evaluación que no es ajeno a los alumnos:

"Hay docentes que saben mucho, tienen hasta maestría, pero no saben enseñar"

(70) Esland, Geoffrey. *Op. Cit.*, p. 58.

"Ellos aprendieron así y así es su método"

"Cada quien enseña como quiere, creen que a nosotros nos funciona"

"Un maestro es activo y otro es pasivo, hay desajustes"

"Depende de la persona y de su profesión"

"Que no sean tradicionalistas y tomen el pretexto de que hay unidades modulares que no se pueden discutir"

"Hay materias objetivas en las que no se puede ser activo"

Pero los procesos de significación con que el profesor actúa no son aislados, se dan en conjunción con otros individuos en una construcción que va configurando zonas separadas de conocimiento y normas, cánones y criterios de verdad que serán válidos para dicha "Comunidad Profesional"

A decir de Esland "las maneras en que los profesionales que representan diferentes áreas y pedagogías, negocian una división del trabajo dentro de sus situaciones laborales y la forma en que la operación surgió, el desarrollo y estilo de trabajo modifican su compromiso profesional, institucional e ideológico" (71).

A efectos de explicitar la forma en que en el CICS se amalgamaron ciertos sectores profesionales que posteriormente derivaron en territorios disciplinarios específicos, retomaremos algunos aspectos históricos de esta conformación:

(71) *ibídem.*, p. 76.

Pese a que el organigrama de 1975 señala a la evaluación como tarea integral de dos subdirecciones: la Coordinadora de Salud (de la que dependían entre otras la secretaría de Evaluación con sus unidades de informática, y control escolar con una función de organización y control administrativo) y la Subdirección Técnica cuya tarea era coordinar las acciones de los Departamentos operativos: Experimental, Clínico y de Salud Pública junto con las de la secretaría de Ciencias de la Educación. Lo cierto es que desde su origen tales funciones fueron retomadas en la práctica, únicamente bajo la pretensión de constituirse en instancias con carácter técnico normativo y objeto de disputa territorial entre Carreras y Departamentos.

Los grupos de docentes y autoridades (jefaturas de carrera y departamento) encargados de operativizar los módulos fueron relacionándose cada vez en forma más rígida y paulatinamente, pese a lineamientos como trabajo en equipo, e interdisciplinariedad, tornándose en ínsulas de poder que fueron negociando territorios "propios" y realizando modificaciones curriculares a su arbitrio que llegaron al extremo de rebasar los ejes de fase y duración de los módulos: Tronco común con un año de duración, se alargó a un año ocho meses de la formación profesional de cuatro años (hoy se habla de Tronco Común I y II).

Dichas acciones desvirtuaron progresivamente el planteamiento institucional creando instancias de poder fuertemente cohesionadas mediante academias unidisciplinarias (Experimental) o con divisiones internas, que reclamaban para sí actividades de planeación y operación, incluyendo la tarea evaluatoria.

En este proceso de negociación y repartición de espacios curriculares, se determinó la mayor "injerencia" de las Carreras en el nivel específico y se dejó tronco común casi exclusivamente en manos de los Departamentos, con una participación concreta: Ciertos módulos para Experimental y otros tantos para Salud Pública según los contenidos y prácticas tuvieran una orientación biomédica o social.

Ruptura marcada por los maestros:

"Las carreras no se coordinan con nosotros"

"Los departamentos no tienen control sobre lo que hacen las carreras, así cómo se va a poder hacer un trabajo interdisciplinario"

"Nosotros somos los que estamos con los alumnos, las carreras no saben lo que hacemos aquí; por lo tanto sólo nosotros tenemos voz y voto"

"Hace falta comunicación entre los maestros de los diferentes módulos"

La pugna por la supremacía en el desarrollo de las tareas académicas y la preservación de campos de dominio específico se evidencia claramente, aunque la balanza se inclina por el enfoque biomédico tradicional:

La distribución de los ocho módulos que conforman tronco común, se expresa a continuación:

DEPARTAMENTO	
SALUD PUBLICA	EXPERIMENTAL
Incorporación al Sistema CICS (I) 95 Horas	Hombre y Homeostásis (II) 380 Horas
Sociedad y Salud (IV) 210 Horas	Hombre y Naturaleza (III) 190 Horas
Diagnóstico de Salud (V) 140 Horas	
Agentes Agresores (VI) 190 Horas	
Mecanismos de Respuesta (VII) 190 Horas	
	Farmacología General (VIII) 95 Horas

Como podemos apreciar, el Departamento de Salud Pública tiene una carga académica de 585 hrs con tres módulos exclusivos (I, IV y V) y un peso significativo en las prácticas comunitarias de esta fase de primera aproximación a la realidad social.

A este enfoque que caracteriza al primer módulo, pues en él se analiza la propuesta institucional enfatizando su postura filosófica y políticas, sigue un planteamiento que prioriza la dimensión biológica del hombre y sus capacidades morfológicas y fisiológicas por encima de su acción social y el análisis integral de los factores condicionantes del proceso salud enfermedad y contraría la declaración del peso social de esta fase con un tiempo curricular total de 905 hrs, presentando al método experimental o científico como la alternativa a seguir.

La continuidad que se logra con los módulos de Hombre y homeostásis y hombre y naturaleza (II y III) 570 hrs, es rota de nueva cuenta por el enfoque social y la estrategia epidemiológica de investigación agravando la confusión teórica y epistemológica para los alumnos.

Aunque dos son los módulos que comparten ambos departamentos, lo hacen sólo en términos de operación temporal, fechas de inicio y término para que uno u otro empiece, pero no rebasan este nivel y continúa la hegemonía biomédica como puede demostrarse en el hecho de que al análisis de los agentes agresores sociales se destinen 15 horas y a la unidad de microbiología y parasitología 100.

Esta grave contradicción basada en el acuerdo tácito de no invadir "espacios específicos" respetando los límites marcados para cada posición, influye en la percepción del alumno sobre el sistema CICS, pues lo visualiza como vacío de intenciones e incongruente con sus declaraciones y acciones. Reafirma nuestra propuesta de considerar a la práctica evaluatoria como problema ideológico de una comunidad profesional que define las áreas de interés, el acceso a ellas y otorga cierto grado de legitimidad a otras.

"Desde tronco común se persigue tener un concepto integral del hombre, pero esto se pierde en cuanto termina el primer módulo"

"No vemos vinculación entre el área social y las materias de ciencias básicas"

"Los contenidos se repiten y se estudian con similar grado de complejidad"

"Incorporación es una mentira, luego se pierde..."

"No hay diferencia con el tradicional, aquí se dan cursos relámpago"

"Pintan un mundo ideal y la realidad es siempre otra",
"No le damos su importancia a tronco común"

Establecen diferencias importantes entre profesores que imparten ciencias sociales y biomédicas, siendo en su opinión estos últimos los que aportan más a su formación profesional, son responsables y están mejor preparados porque dominan su materia, respetan el horario y preparan su clase, aunque carezcan de una formación como docentes (pedagógica).

"Las ciencias básicas son fundamentales para nuestra formación"

"...sería bueno que el tiempo de prácticas comunitarias se redujera y se diera a las ciencias básicas y clínicas. En las prácticas no tenemos buena asesoría y los programas no sirven de mucho"

"Las ciencias sociales nos quitan el tiempo para profundizar en los conocimientos específicos de nuestra profesión"

"El conocimiento está fragmentado, a veces no entendemos cómo se vinculan los módulos entre sí o cuál es la utilidad de una disciplina en nuestro campo específico"

Aunque las entrevistas con los alumnos revelaron que la mayoría de ellos tiene esta perspectiva sobre un enfrentamiento entre la ciencia natural y social con la balanza inclinada en favor de la primera, es necesario precisar que esta visión no puede reducirse en términos simplistas (Departamento de Orientación educativa) a la desaparición del tronco común o de los módulos con enfoque social, pues ésta es influida en ocasiones en forma francamente determinante por los docentes que como colectivos profesionales ... propician ciertas alianzas, y estructuras de lealtad pues ... "sus decisiones de apoyar un programa de estudios constituyen un proyecto de acción ubicado social y culturalmente, sus vocabularios de intención y sus sistemas teóricos son fragmentos de tradiciones conceptuales que crean estabíldades y formas compartidas de aprehender el mundo" (72) y encuentran su explicación en la historia personal y socialmente condicionada.

... no debemos olvidar que los Departamentos experimental y de salud pública constituyen comunidades en ocasiones en franca oposición que validan el contexto en que se realiza su acción, los elementos de conocimiento que deben ser adquiridos y aprobados, los procedimientos apropiados para tratar el problema, comunidades epistémicas a las que al fin de cuentas se van sumando los alumnos...

"Hay rivalidades entre Carreras y Departamentos y entre nosotros mismos..."

"No valoramos el trabajo comunitario, es hasta después que nos damos cuenta de que nos sirvió mucho"

"Sin los módulos sociales no mantendríamos el perfil que se pretende logremos"

(72) *ibídem.* p. 20.

"Con el trabajo comunitario estamos en contacto con la realidad y vemos los problemas sociales, modificamos las ideas que tenemos sobre la salud. Aunque ¿qué tan real puede ser la salud en un país como México?"

Una u otra postura se deriva entonces de su explicación de la naturaleza humana, del aprendizaje, de los criterios de utilidad que consideren... Veamos otro ejemplo en las opiniones vertidas principalmente por profesores del departamento experimental, con una formación en ciencias básicas:

"...es necesario reducir el tiempo destinado a tronco común pues estos aspectos no son necesarios en la formación médica específica"

Es importante resaltar que algunos docentes, además de atomizar el fenómeno educativo dado que no participan en las prácticas comunitarias y circunscriben su participación al trabajo en el aula y el laboratorio, operan sus módulos con un peso teórico que deriva en la concepción de la práctica entendida como criterio de verdad y no como fuente de transformación.

"Algunos profesores ni se bajan del camión cuando van a comunidad"

"El docente no le da importancia a la práctica, va sólo por cubrir el requisito, no asiste al adiestramiento"

y de los alumnos al mismo respecto:

"Los maestros no dan el enfoque que debe tener la materia según tronco común, se enfocan mucho a Medicina"

"La bioquímica es muy especializada en tronco común"

"Sociedad y salud lo acerca a uno a una problemática real, pero no se le da el valor que tiene, esto sólo se hace con lo biológico"

"Bioquímica y biología celular parecen un castigo, son de una rama muy ajena a nosotros"

"Que valoren la carrera de trabajo social y que nos respeten, nos humillan con frases ofensivas"

"Los docentes bajan la moral a los alumnos de enfermería"

Se aprecian opiniones encontradas en la valoración de la importancia de las ciencias naturales y sociales así como de la función del tronco común.

Finalmente y para reafirmar la primacía biológica analizada, nos remitimos al enfoque que tiene mayor peso y tradición en la Investigación que se realiza en el CICS: la investigación científica de corte positivista enfrentada a los incipientes logros de otras corrientes alternativas.

Es entendida como *"... la producida por grupos de personas que emprenden acciones de observación, experimentación, y reflexión conducentes a ciertas interacciones que sólo pueden producirse por medio de comunicaciones (artículos, informes orales, libros), se dirige a especialistas de estas disciplinas en un intento de modificar la realidad"* (18) y ha de respetar los parámetros *"definidos por CONACYT para esta labor: Ser desarrollada por investigadores con grado académico (maestría y doctorado) y número de publicaciones en revistas de prestigio internacional"* (19).

En el Centro, es la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación SEPI la instancia que tiene el encargo de: *"Establecer las*

pautas y alternativas para la interpretación, difusión, control y seguimiento de la investigación en el CICS" (20).

La exigencia por ella establecida de que todo proyecto ha de registrarse y responder a los parámetros de la Dirección de Estudios de Posgrado (DEP) del I.P.N. nos habla de la hegemonía de este modelo de investigación, pues se critica severamente que esta actividad ... *"se dé en brotes espontáneos, esporádicos y carentes de toda base científica seria, como trabajo aislado de docentes con deseos de desarrollar ideas propias que la mayor parte de las veces no cumplen con los requisitos que ésta exige"* (21).

Establece políticas generales y líneas de acción a reforzar en su encargo institucional: *"Orientar el ejercicio del año sabático a la solución de problemas prioritarios de educación e investigación en el Centro"* (22) y desarrollar los proyectos de acuerdo a las áreas definidas como prioritarias:

1. Alimentación y salud
2. Medicina comunitaria y salud social
3. Desarrollo tecnológico en salud
4. Salud materno infantil
5. Geriatría y Gerontología

Pero el informe de actividades institucionales (89-90) remitido al I.P.N. nos revela una situación diferente:

De diez proyectos de año sabático que se ejercieron en este ciclo, sólo dos tienen una orientación social prioritaria: Una maestría en medicina social y un diplomado en administración y empresa pública.

Respecto a los proyectos de investigación, seis buscan satisfacer necesidades percibidas en las comunidades del área influencia en que acciona el estudiante y con quienes la Institución ha establecido un compromiso.

"Elaboración y conservación de alimentos procesados de alto valor nutritivo, como una alternativa en la alimentación y generación de empleos en la comunidad"

"Hábitos y tabúes alimentarios en una zona de influencia del CICS"

y siete se ubican en campos que tienden hacia la super especialización de los respectivos campos de conocimiento de los profesores:

"Caracterización farmacológica de 1 - t Butilamino - 3 - (2 - N - 4 - Metoxifenil Carboxiamidofenoxi) Propan - 2 - 0 1 x"

"Efecto de factores séricos en tejidos senescentes in vitro"

"Cambios relacionados con la edad en las membranas apicales del tubulo proximal de riñón de rata"

"Identificación y cuantificación de mastocitos en la placa de Peyer de intestino delgado humano"

5.2.3. Eficientismo y verificación.

El marco teórico filosófico del Centro puntualiza la concepción de la evaluación como "*actividad prioritaria a través de la cual se retroalimentará toda la actividad académica*" (23), realzando su carácter permanente e integral en los ámbitos institucional, administrativo y académico.

La función que cumple en ellos se expresa en términos de comprobación: De la operatividad del sistema en el institucional, del cumplimiento de los objetivos del currículum en cuanto al nivel alcanzado por el alumno y de la operatividad de los programas, en el académico, así como del funcionamiento interno de las acciones institucionales en el ámbito administrativo.

La dimensión académica es la más desarrollada, pues encontramos lineamientos específicos para su ordenamiento en los diversos manuales de normas y procedimientos elaborados por la secretaría de Tecnología educativa hacia 1978 - 82. Y pese a que no son conocidos o manejados actualmente como tales por los profesores y aún han sido abandonados paulatinamente como ejes rectores; no podemos dejar de considerar que en su época dominaron el ejercicio de la práctica evaluatoria en el CICS y que encontramos en el presente, resabios de sus fundamentos y de sus recomendaciones operativas.

Por esta razón, identificar los rasgos eficientistas a nivel general y particular de la práctica evaluatoria, se constituyó en nuestra tarea principal; resaltando los aspectos enfatizados como: logro de objetivos de aprendizaje, niveles de eficiencia, procedimientos, normas de construcción instrumental y otros.

Hacia 1975 la postura estuvo caracterizada por su centralización en los objetivos de aprendizaje y su nivel óptimo de eficiencia llegándose a especificar en los reglamentos no sólo las directrices generales a seguir sino las formas concretas de operación, en detalle.

Propone en segundo lugar una relación directa entre evaluación y ... *"acreditación de contenidos temáticos a través de calificaciones que marquen con precisión el rendimiento escolar del alumno"* y la consideración del nivel de eficiencia ... *"como el parámetro sobre el cual se asignará una calificación, de acuerdo a la importancia que dicho contenido tiene para el logro de los objetivos y la formación profesional del alumno"* (24)

Al partir de la consideración de que la programación por objetivos de aprendizaje permitía especificar con precisión en cuáles aspectos tuvo el alumno éxito y en cuáles fracasó, su signo fue la rigidez; ya que manejando objetivos de tipo teórico y práctico, terminales y específicos por módulo, debían acreditarse todos y cada uno de ellos pues *"... quien no cubra los criterios de acreditación de un objetivo, no tiene derecho a promediar en dicho módulo"* (25). Situación que priva actualmente en la disposición administrativa que cumple control escolar de no promediar la calificación de un módulo si el alumno adeuda una unidad de éste, independientemente de su duración.

Definiendo a la acreditación como *"... la expresión de los resultados de la evaluación y el nivel del éxito que el alumno alcanzó en el logro de los objetivos"* (26), homologan ambas actividades y señalan una equivalencia numérica al nivel de eficiencia alcanzado:

límite mínimo	6
inferior	7
medio	8
superior	9
sobrepasa el nivel de eficiencia	10

Añadiendo: "*Hay objetivos que requieren dominio total de conocimiento y destreza y no admiten error*" (27)

Una relación de equivalencia simple: Evaluación = Acreditación denota su apego a la tecnología educativa, que centra su atención en la evaluación y el logro de los objetivos "conductuales", aceptando que el aprendizaje es la conducta observable y que el alumno lo manifiesta en la forma prescrita en los objetivos, por lo que se considera sólo como producto.

"En la evaluación se vierte el material del conocimiento al igual que en la acreditación"

"Acreditación = validez oficial de la evaluación"

"La evaluación tiende a verificar lo aprendido y la acreditación es la expresión numérica de esto"

"Se omite la relación sujeto - objeto en el acto del conocimiento y las mediaciones que se dan en la acción de conocer" (73).

Existe por otro lado, una importante preocupación por los instrumentos que "*van a marcar la eficiencia de las conductas en el cumplimiento de los objetivos y sus normas de construcción y operación*" (28)

Con el 80% de asistencia obligatorio, dejan a consideración del maestro el tomar en cuenta o no otros criterios complementarios en el proceso evaluatorio (ejercicios, prácticas de laboratorio y de campo) así como realizar evaluaciones "formativas" diarias o semanales, "pero sin valor numérico para promedio".

(73) Díaz Barriga, Angel. Didáctica y currículo. Nuevomar, 1984, México, p. 114.

Al definir a la evaluación, se expresan en forma predominante, las siguientes funciones: Darle valor a un conocimiento adquirido, verificar resultados del proceso enseñanza aprendizaje, medir niveles individuales y grupales, y comprobar el logro de los objetivos; frente a una minoría docente que incluye otros elementos de análisis: Permite observar el desenvolvimiento del alumno en el curso, es una parte del proceso de aprendizaje, su fin es detectar factores y obstáculos. Pero al igual que en el primer caso, la finalidad última es constatar el logro de los propósitos del programa.

En el análisis general de los ensayos individuales de los profesores participantes en el taller "Problemática del Tronco Común", de los que retomamos las siguientes expresiones entrecomilladas, podemos encontrar una base de acuerdo en torno a la evaluación respecto a los siguientes puntos:

a) No existe un modelo o línea institucional de evaluación que oriente dicha práctica.

Esta línea es vista como una homologación de criterios de acreditación para el logro de los objetivos institucionales

"Que permita una visión común de la estructura y aplicación del tronco común y el sistema CICS" "... norme las acciones formales y sistematice procedimientos" "... permita al docente una autoevaluación y acción correctiva" "... posibilite elaborar manuales, revisar criterios y lineamientos..."

b) La evaluación no es una tarea permanente, y se aborda en forma fraccionada e inmediatista.

La aspiración es lograr que esta sea una tarea conjunta y no individual o de un sector.

"Hay intentos de evaluación pero los maestros no asisten"

"Siempre que se inicia la evaluación de un módulo, se suspende por sobrecarga académica" "... a algunos maestros esto no les interesa"

"Al final de cada módulo se debe evaluar no sólo al alumno sino al docente y al programa"

c) Debe desarrollarse el aspecto técnico e instrumental de la evaluación con el objeto de que ésta mejore.

"Es necesario establecer un banco de datos" "Que nos den cursos sobre cómo estructurar exámenes"

Los puntos de divergencia matizan en grados diversos los siguientes aspectos:

- 1) El rigor que conlleva el procedimiento evaluatorio
- 2) Una acción diferenciadora en función del alumno
- 3) Parámetros e instrumentos a emplear
- 4) Su abordaje como tarea de una instancia específica
- 5) La sujeción del docente a los acuerdos emitidos
- 6) La precisión numérica en su expresión

Cabe aclarar que las prácticas y elementos se encuentran entremezclados y que la referencia a uno u otro departamento se refiere al predominio de ciertos rasgos en él observados, pero no constituye un planteamiento absolutista.

1) Rigor vs. Flexibilidad.

El Departamento Experimental es rigorista en cuanto a toda clase de criterios con que se aborda la tarea de la evaluación (oportunidades, calificación, tiempos, criterios de calidad ...) *"Que las actividades remediales sean sin emitir calificación, sólo para prepararlos para el examen a título de suficiencia en el periodo extraordinario"* (29)

"Los alumnos que adeuden más de tres unidades modulares, deberán ser desfasados"

"Al alumno que no cumpla con el 80% de asistencia, se le invalida la asesoría" ..."serán de 8.30 a 9.30 hrs y únicamente para las generaciones..."

En la contraparte el Departamento de Salud Pública es considerado por los alumnos como más flexible, pero también es ahí donde ubican a los maestros barco o que tienen serias deficiencias en el dominio de su disciplina.

Mientras para los primeros la calificación del examen es el elemento que define la evaluación, otros profesores incluyen criterios para compensar el peso de ésta: participación en clase, fichas de trabajo, exposiciones, ...

"Trabajé en la Escuela Superior de Medicina y allá el nivel era mayor, los alumnos del CICS no podían con él. Tuve que bajarme a nivel de parbulitos"

"Dimos un curso, reprobaron todos y cuando se quejaron ante la DEP, recalificaron empleando la campana de Gauss"

"El alto índice de reprobación indica la creencia de que con esto se evidencia un alto rigor"

2) Acción diferenciadora en función del alumno.

Este punto comprende las perspectivas que los docentes tienen sobre el alumno en lo tocante a su calidad académica, el esfuerzo, interés y dedicación al estudio, su aprovechamiento... Encontramos que un cierto grupo de profesores despliega un tratamiento diferencial respecto a la carrera elegida, incluso desde este primer nivel común, mientras se privilegia medicina se minimiza e incluso ridiculiza a alumnos de trabajo social y enfermería (al decir de los propios alumnos).

Pocos son los profesores que se expresan en buenos términos de los alumnos y lo incluyen como copartícipe en el proceso emprendido, pues la mayoría lo conceptúa como poco motivado, flojo, deficiente en hábitos de lectura, trabajo, ...

"Enfermería cree que debe llevar las mismas materias que los médicos y su función es diferente"

"Hay que poner al alumno a estudiar más, exigir más preparación, que traduzcan otro idioma"

"El alumno se dedica exclusivamente a leer los documentos y creen que con eso tienen para el examen"

"Nos llega casi lo que no quieren en otras escuelas"

3) Centralización en el examen vs. pluralidad instrumental

Mientras que la generalidad de los profesores realiza una evaluación individualizada, pues considera que este es el carácter del aprendizaje:

"La evaluación debe realizarse de forma individual, los contenidos son los que deben ser interdisciplinarios.

Focalizan su atención en el examen "objetivo".

"Hay que señalar que en cursos donde el conocimiento constituye contenidos de memorización, no existe otro modo de evaluar que el examen"

y resaltan la esfera administrativa:

"... su función no debería ser básicamente administrativa, pero en realidad lo es "

La interpretación del hecho educativo y la evaluación se restringe al creer que el énfasis innovador debe ubicarse en el mejoramiento instrumental basado en técnicas de enseñanza, técnicas grupales y exámenes técnicamente eficientes.

La otra parte de los profesores enfatiza la importancia de buscar que el examen no sea criterio único en la evaluación, modifique su carácter y sea integrativo, incluyendo plenarias con este propósito al finalizar cada módulo y otras modalidades: grupales por cooperación, ensayos,...

La problemática referida confirma las pautas antes identificadas:

"El examen formativo sirve de apoyo a docentes y alumnos para poder medir el nivel de aprendizaje, ensayando un examen y retroalimentando deficiencias para preparar el examen final"

"Cada maestro da la clase como quiere y cuando viene el examen departamental, protestan y enjuician al maestro"

"La evaluación según las técnicas modernas debe ser constante en el desarrollo de un curso ..esto implica grupos pequeños para poder brindar atención individual... y en el CICS con grupos de 90, 120 alumnos... la evaluación que se otorga es la resultante de un examen"

"Los criterios que retomo para evaluar son participación asistencia, tareas, integración al trabajo del grupo"

"...comportamiento, modales, presentación..." "... capacidad integrativa para resolver problemas, objetivos, nivel del grupo, esfuerzo, compromiso"

"Es necesario usar otros criterios además del examen porque hay otras variables que pueden alterar la medida del aprendizaje"

Encontramos dos posiciones claras: los exámenes departamentales como única opción "para calificar uniforme y efectivamente, para medir el aprendizaje, unificar conceptos a manejar, basarse en los contenidos del programa y lograr sus objetivos (*colectivo docente*).

"Estoy en desacuerdo con los exámenes departamentales porque: tienden a unificar el conocimiento, no consideran el ritmo individual del grupo y el profesor: por un lado obligan a cumplir un programa pero el enfoque de desarrollo es siempre diferente. En su forma de opción múltiple y pruebas objetivas que es la principal aquí, influye el azar, impiden la libertad para que el profesor evalúe en función de las características del grupo. son difíciles de hacer por la imposibilidad de conjuntar a los docentes y unificar criterios." (*colectivo docente*).

4) Tarea de una instancia específica.

El Departamento Experimental organiza a su interior Academias conforme a las diferentes secciones Histología, Morfología... con lo que se parcializa aún más el objeto de conocimiento.

En su opinión la evaluación debe ser objeto exclusivo de la Academia y ser ella quien dicte los criterios para normarla, elabore los exámenes departamentales y vigile su ejecución. Los intentos por estructurarlas alrededor de los módulos han sido hasta ahora infructuosos.

Es de hacerse notar el celo con que una vez elaborados los exámenes son manejados y archivados, a tal grado que son inaccesibles para todos aquellos que sean ajenos al departamento para evitar un "mal manejo" y la consiguiente pérdida de su validez.

En el Departamento de Salud Pública, se integra al inicio de cada módulo, el equipo de docentes que participarán en su operación, pero las actividades de planificación (Organización temporal, selección de actividades, bibliografía, previsión de materiales como copias fotostáticas, envíos a mimeógrafo, revisión del estado de las aulas en que se trabajará y otros puntos que incluyen una amplia gama de funciones, recae casi exclusivamente en el coordinador (nombrado por la jefatura) y se pierde en gran medida el trabajo conjunto e interdisciplinario que se pretendía originalmente.

El coordinador viene desempeñando una tarea más que nada administrativo - organizativa que crea dependencias respecto a los docentes participantes pues llegan a solicitar ya no una Carta Descriptiva como sustituto del programa a operar, sino los planes de clase ya elaborados. (Circunstancia que se presenta en ambos departamentos).

En el transcurso del módulo se realizan reuniones para elaborar los reactivos con que se integrarán los exámenes departamentales (normalmente está preestablecido su número y en cuáles unidades se aplicarán). En el caso de que los docentes no asistan, es el mismo coordinador quien se encarga de elaborar los instrumentos con la consiguiente sobrecarga de trabajo pues además está como responsable de un grupo.

La alternativa de evaluación que posee el alumno en los módulos operados por este departamento es obtener una mejor nota como consecuencia de entregar trabajos, fichas..., pues puede desplegar otro tipo de habilidades además de las memorísticas en la resolución de exámenes de ensayo y de respuesta abierta, más allá de la opción múltiple.

5) Libertad vs. acatamiento.

Ambos departamentos emplean el examen como instrumento único para la evaluación y la estructura, número y condiciones de aplicación es predeterminada independientemente de ritmos individuales y diferencias grupales. La "flexibilidad" del Departamento de Salud Pública permite que el profesor valore el "esfuerzo manifestado por el alumno y la dificultad de la tarea".

La evaluación constituye una de las tareas más conflictivas en el proceso enseñanza aprendizaje debido a que "muchos profesores no "acatan" las decisiones del grupo... actúan de manera liberal y no cumplen los objetivos del programa... no discuten los contenidos de los exámenes a que deben ser sometidos los alumnos, por lo que anárquicamente eliminan reactivos y los resuelven públicamente en su grupo para suplir equivocadamente sus fallas".

6) Precisión numérica vs. flexibilidad

"Hay cierto tipo de maestros para quienes es un prestigio reprobar"

El análisis de la irregularidad académica en el Centro (*) nos permite apreciar la siguiente situación. Los mayores índices de reprobación para las generaciones 12, 13, 14 y 15 de cinco carreras (excepto odontología) se ubican en las unidades modulares y en el orden que a continuación se expresa:

Biología celular	190
Bioquímica	144
Morfología	132
Evolución	122
Histología	111

(*)

Puede consultarse la irregularidad académica de Tronco Común en el Anexo 8.

Pertencientes todas a ciencias básicas. Esta situación revela la preocupación por expresar incluso diferencias decimales. Cuando se publican los resultados obtenidos, en ocasiones no es suficiente anotar un simple no acreditado, sino que se enlistan calificaciones como tres punto uno, cuatro punto dos, cinco punto ocho.

Coexisten asimismo dos formas evaluatorias, que siguiendo a Angel Díaz Barriga podemos denominar:

a) Evaluación con referencia a un dominio. Que "... establece que la acreditación que logra el estudiante se hace cuando éste manifiesta que cumple con lo prescrito en los objetivos" lo que lleva al profesor a preocuparse por su definición en términos conductuales observables para establecer su logro y

b) Evaluación con referencia a una norma. En ambas modalidades:

La que privilegia el manejo estadístico de los datos con la pretensión de lograr objetividad en los resultados y considera la aplicación de la campana de Gauss para estimar el aprendizaje mediante la relación que se establece entre el alumno que obtuvo la más alta puntuación y el que obtuvo la más baja en el grupo. (Departamento Experimental).

Y la opción que sin recurrir exclusivamente a pruebas objetivas, toma en cuenta otras actividades como reportes, trabajos, De manera que, se asigna un porcentaje a cada uno de los elementos. Por ejemplificar: 50% examen, 30% trabajo, 10% asistencia, 10% entrega de fichas de lectura. (forma prioritaria en Salud pública)

Aunque de más está decirlo ..."constituyen en realidad únicamente dos formas diferentes con una misma pretensión: otorgar la acreditación y asignar calificaciones, puesto que en vez de analizar el objeto de la evaluación, que sería la indagación de los factores que

afectaron el proceso del aprendizaje y las características de éste, discuten la manera de calificar, buscando la posición del individuo con respecto a los demás integrantes del grupo, como una norma, o bien planteando el logro o no de los objetivos de un curso" (74).

Comentaremos finalmente que la perspectiva del alumno respecto a este problema de verificación y eficientismo se refiere a un desacuerdo con la modalidad de acreditación elegida:

"Cada maestro lleva un ritmo y el examen viene para todos igual, sin respetar lo desarrollado en clase. Es difícil que se haga un examen para ocho grupos"

"Está mal que vea como único criterio, el examen"

"En ocasiones había estudiado, estaba seguro de pasar y reprobé porque hay que memorizar para el examen"

"Hay gran índice de reprobación en bioquímica y biología celular por el examen memorístico y la forma en que se introducen las básicas: tiempo corto y contenidos saturados"

"Falta una aplicación práctica en el examen pues a veces se responde sólo de memoria"

"La secretaria es quien cuida y no puede sacarnos de dudas"

(74) Díaz Barriga, Angcl.Op. Cit. p. 133.

La calidad técnica de los instrumentos:

"Los exámenes a título son muy difíciles, no los van graduando con lo visto en el curso. Se hacen para que uno no pase"

"Preguntas confusas, rebuscadas. Hay veces que ni el mismo docente sabe la respuesta que pide"

"Los exámenes son de confusión múltiple. Aún estudiando se reprueba o se obtiene una calificación baja"

"Preferimos el examen abierto"

"No saben elaborar exámenes, las preguntas son capciosas y dicen que son para que uno piense"

La justicia e injusticia del proceso:

"Son pocas las oportunidades de acreditar"

"Existen diferentes formas de reprimir al alumno: no tomarlo en cuenta, bloquearlo, negarlo frente al grupo y reprobándolo"

"Los docentes no deben exigir la perfección"

"El sistema de calificación es injusto, no toman en cuenta la lejanía del Centro, la pérdida de tiempo en el transporte, que comemos a deshoras..."

"A veces pasa el tiempo y tienes que presentarte con otra generación"

"No aceptan la actividad remedial como derecho estudiantil"

"La escala que se utiliza para calificar debe ser de acuerdo al grupo"

"Hay problemas de favoritismo y corrupción: los de Nayarit, Sinaloa y extranjeros, pasan primero"

En resumen, desde la óptica del alumno las siguientes frases nos acercan mucho a la definición del problema de la reprobación y de la evaluación en general.

"La calificación de un examen califica al alumno y al docente"

"Si de cien pasan uno o dos, ¿quién está mal?"

"La cuestión de los instrumentos no es tan importante, estudiando un poco, la hace uno."

5.2.4. Visión Psicologista

Uno de los tratamientos reiterativos sobre evaluación, encontrado tanto en el análisis documental, como en las entrevistas con los profesores, es el que se refiere al señalamiento de la importancia de una valoración psicológica inicial como punto de partida imprescindible para la buena marcha del proceso enseñanza aprendizaje y su consiguiente valoración.

Podemos encontrar en este señalamiento, bases psicológicas concretas, subyacentes a la tarea evaluatoria en el CICS, que nos hablan de una especial forma de concebir el aprendizaje y la acción evaluadora y se manifiesta claramente en los documentos que señalan la postura del Departamento de Orientación Educativa y desarrollo personal, en cuanto al marco teórico que fundamenta su labor:

Será necesario "aplicar una evaluación diagnóstica por escrito a los alumnos que ingresan al Centro", con el objeto de "explorar características de hábitos de estudio, pensamiento mecánico, lógico y analítico así como horas dedicadas al estudio, como parámetros para predecir el éxito escolar del alumno". (30)

Se sujeta por esta razón a la generación de reciente ingreso (en su totalidad) a un proceso denominado elaboración del Perfil Psicopedagógico del alumno, con duración de una semana. Este se reduce a la aplicación masiva de un cuestionario exploratorio de hábitos de estudio y pruebas psicológicas como Raven ... con los que se intenta investigar las variables consideradas como relevantes:

Edad, sexo, estado civil, escuela de procedencia, inteligencia (expresada en término medio, superior o inferior al término medio), señalamientos en cuanto a hábitos de estudio en una escala que incluye adecuados, deficientes o regulares y rasgos sobresalientes de personalidad que van desde "*flexible, entusiasta, rígido, ansioso, introvertido, convencional, conformista, hasta bien o mal adaptado socialmente, inestable, expectativas poco claras, y otros.*" (31)

Se elaboran posteriormente, una vez codificados los datos, una serie de cuadros o reportes generales por generación que incluyen los aspectos antes citados y dependiendo de los resultados los alumnos serán atendidos individual o colectivamente a través de las dos vías posibles que se derivan del programa que pretende dar continuidad a esta labor diagnóstica:

- 1) Implantación de cursos de hábitos de estudio
- 2) Atención psicológica (terapia breve y de emergencia)

Como puede observarse, la visión "pedagógica" con que se pretende matizar esta labor, está ausente pues el enfoque que priva es eminentemente clínico.

Los cuadros incluyen diagnósticos como "*Concepto pobre de sí mismo, problema con la figura paterna, gran número de preocupaciones somatizadas, poca energía vital, autodevaluación, depresión severa y depresión clínicamente significativa.*" (32)

El proceso se reduce a la mera mecánica de comprobación de algo supuesto desde el principio: el alumno requiere cursos de hábitos de estudio y atención psicológica en grados y niveles diversos

Propone para ello: cursos que incluyen elección de técnicas de estudio, documentales, participación oral, lectura de compren-

sión, veloz, claves mnemotécnicas o bien una atención clínica cuyo propósito es:

"Ofrecer una vía de canalización de los rasgos de personalidad que pueden estar interfiriendo en el aprendizaje y por tanto llevar al estudiante al fracaso escolar". (33)

Se trabajará de manera individual con terapia breve y de emergencia, *"...a fin de brindarle al sujeto elementos con los que pueda manejar su problemática personal de manera inmediata" (34)*

Hasta 1989 la elaboración del Perfil, constituyó una práctica sistemática del Departamento aunque no siempre los resultados tuvieron un empleo y realce institucional, pues dependía del criterio académico político de la administración y dirección en turno.

Independientemente de estas acciones departamentales, rasgos similares manifiestan su presencia e importancia al expresarse en la práctica docente particular que seguidores de esta línea manifiestan.

"Las evaluaciones sirven para medir la capacidad intelectual del individuo por una parte, y para medir el conocimiento adquirido"

De esta forma, son vitales las *"expectativas relacionadas con las ideas del profesor sobre la relación entre el nivel socioeconómico, cultural y ocupacional y la capacidad intelectual del alumno" (75)*, pues sirven al docente de punto de partida para realizar el proceso de valoración de cualesquier actividad desarrollada por el alumno.

"Se da demasiada libertad al alumno, es necesario ser más exigentes con ellos"

(75) Esland, Geoffrey. *Op. Cit.*, p. 47.

"Los alumnos son apáticos, tienen deficiencias académicas muy graves"

"Aquel alumno que deba tronco común no debe pasar a específico para que se dé cuenta hasta dónde puede llegar y no dejar que pierda el tiempo. Si no puede con tronco común ¿cómo puede seguir?"

"Los alumnos no tienen hábitos de estudio y creen que todo es muy fácil"

"Reprueban por falta de información y apoyo"

"Tiene mucho que ver el maestro y la didáctica. Mientras tu des al alumno todo por escrito, diapositivas y los pongas a estudiar, pasan"

Podemos encontrar el origen del presupuesto de que las "aptitudes" son determinantes en el aprendizaje como un pronóstico del rendimiento escolar, en un enfoque psicométrico de inteligencia y personalidad, ligado a la creencia en la mensurabilidad de estas características.

"Sensible a etiquetas objetivistas como C.I., edad... atribuye a la mente humana una cantidad mensurable "inteligencia" como inmensa legitimación del poder de la sociedad, pues supone que existe en cada uno de nosotros una cualidad latente que sólo necesita ser desarrollada y favorecida." (76).

De este modo la inteligencia se considerará ..."como la capacidad o cierto poder dentro de la que se desarrolla el pensamiento

(76) *ibidem*, p. 21.

del alumno", que como ..."novicio en el mundo, debe reconstruir las formas teóricas preexistentes" (77).

Ligado a la teoría conductista del aprendizaje que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable, centra su interés en tales aptitudes y en los resultados del aprendizaje, restringidos a los fenómenos conductuales observables en el sujeto y considera que la educación consiste en un ..."avance creciente de racionalidad, resultado de esta inteligencia previa".

Las expresiones de los maestros nos reportan nuevamente datos significativos que nos hablan de una epistemología individual con remanentes biologists que pretende explicar estas aptitudes a través de "las leyes de la herencia y la genética presuponiendo que el individuo las posee o no a manera de un don otorgado por la naturaleza" (78).

"Es necesario ver quién tiene aptitudes y quién no"

"No se selecciona a los alumnos. Aunque en estos tiempos es difícil hablar de selección porque todos tienen derecho a la educación"

"Hay que proporcionar cursos propedéuticos retomando el modelo de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB)" ... "para estimular a los que sirvan. Si rebasan Morfo y Físio, sí sirven para Medicina"

Las consideraciones anteriores se refieren a los puntos relevantes que docentes y alumnos involucran en la actividad evaluatoria, concretamente como causas de reprobación: apatía y flojera del alumno, bajo rendimiento intelectual y académico, falta de hábitos de estudio adecuados, crisis emocionales al enfrentar un cambio drástico de siste-

(77) *ibidem*, p. 17.

(78) Díaz Barriga, Angel. *Op. Cit.* p. 129.

mas, preparación docente deficiente y otros elementos que nos brindan indicios de cómo se expresan estos presupuestos psicólogos en la práctica real.

El Departamento de Orientación Educativa considera para la solución de este problema un programa de seguimiento del rendimiento académico del alumno, y propone su integración del modo siguiente:

- a) Campañas de sensibilización sobre el problema de la reprobación
- b) citar al alumno con más de cuatro "materias" reprobadas
- c) entrevista diagnóstica para determinar las causas de reprobación
- d) apoyo psicológico
- e) apoyo documental y bibliográfico: folletos, paquetes de lecturas,

Esta propuesta sin embargo deja de lado el análisis y consideración de la influencia familiar y socioeconómica al hacer relativa su importancia:

"En casos muy extremos y que así lo requieran se realizarán visitas domiciliarias que permitan conocer las posibles causas por las que el alumno reprueba" (35) (Subrayado nuestro)

Los resultados del "Proyecto de Rendimiento escolar" (1989) nos dan clara idea de los términos simplistas en que se valora el interjuego de este tipo de factores:

"La población masculina resulta menos estable en su desempeño académico" (sexo)

"Cinco de cada diez alumnos mayores de veinte años tiene problemas graves en unidades modulares complejas, lo mismo sucede con los más jóvenes" (edad y complejidad disciplinaria)

"La biología celular y la bioquímica producen resultados desastrosos en estudiantes de trabajo social y enfermería" (aptitud respecto a una disciplina)

"Ocho de cada diez alumnos provenientes del edo. de Morelos fracasan en las unidades modulares antes mencionadas" (lugar de procedencia)

"El mayor índice de reprobación lo tienen los alumnos del colegio de bachilleres, contra los egresados del sistema IPN que se constituyen en el mejor grupo de estudiantes del CICS" (escuela de procedencia)

De seis alumnos (11 generación) que reportaron vivir casados o en unión libre tan sólo dos permanecieron en el plantel, mientras que siete de cada diez que trabajaban y estudiaban simultáneamente desertaron durante el primer año". (edo. civil); llegando a concluir: *"Resulta contraproducente estar casado y trabajar, con estudiar"* (36)

5.2.5. Ausencia del alumno.

Señalando a la evaluación como una tarea de equipo en la que participan instancias como Ciencias de la Educación, las Academias de profesores... y cuya función es "retroalimentar al proceso enseñanza aprendizaje y a las personas que participan en él: *"...se requiere, de acuerdo a la metodología, didáctica y filosofía del CICS de la participación activa del alumno"*. (37)

Este pronunciamiento en la realidad no se ve satisfecho, pues como hemos venido considerando, existe una tradición individualista del aprendizaje centrada en la figura del maestro como protagonista. Es él quien organiza el conocimiento, selecciona las experiencias de aprendizaje, imparte el conocimiento y lo evalúa.

La legitimación social del papel a desempeñar por el maestro, le hace responsable de pautar el desarrollo del alumno y vigilar su progreso mediante mecanismos de evaluación. Terreno en el que su "autonomía" se evidencia claramente.

Los instrumentos para evaluar están "...centrados en las respuestas. Y no cualquier respuesta, sino aquellas que coincidan con lo que los profesores hayan formalizado como válida, asentada como criterio de relevancia con una base ideológica no siempre esclarecida" (79).

(79) Bohoslavsky, Rodolfo. Psicopatología del vínculo profesor - alumno. El profesor como agente socializante, mimeo p. 43.

La perspectiva que el profesor emplea para esta labor ... "contiene sistemas interpretativos que atribuyen una racionalización del éxito y fracaso y ciertas expectativas respecto a sus alumnos, que tienen que ver con su edad, nivel intelectual, ..." (80).

En opinión de Esland, el profesor tiende a diferenciar a sus alumnos "de acuerdo al grado de cercanía que logran con la imagen ideal por él establecida" (81).

De este modo las relaciones que se entablan entre docentes y alumnos son significativas, pues instituidas socialmente, en ellas se ponen en juego además de conocimientos, una serie de expectativas, aportaciones personales, valoraciones y prejuicios que las afectan y pueden llegar a derivar en una mutua percepción del otro, como perteneciente a un sector no sólo distinto, sino incluso antagónico.

Partiremos de la perspectiva genérica y en torno al papel que desempeñan en el proceso evaluatorio, docentes y alumnos en el CICS, porque ésta se vuelve constitutiva y punto de referencia de sus acciones.

El docente no solamente "entrega" conocimientos, sino que hace opciones críticas y valorativas sobre el proceso realizado por el alumno y en ellas muchas veces mezcla parte de sus referentes primarios:

Perspectivas generales que del alumno tiene el maestro :

"Falta de responsabilidad, busca el mínimo esfuerzo, su actitud es pasiva"

(80) Esland, Geoffrey. *Op. Cit.* p. 31.

(81) *ibídem.* p. 46.

"Los alumnos no estudian, no les interesa, vienen a sacar un título"
..."están acostumbrados a que todo se les dé digerido"

"Mejor un buen albañil que un todólogo"

"Deberían dar un curso que ayudara al profesor a sobrellevar la situación porque los alumnos son muy conflictivos"

El alumno por su parte expresa los siguientes puntos:

"Nos faltan al respeto al pensar y decir que somos tontos"

"Impone sus leyes, horario, exámenes..."

"Que no nos manden al psicólogo por generación"

"Hay docentes que son buenas personas, pero no saben enseñar"

"Los docentes flojos no quieren participar en la clase y dejan todo a los alumnos, exponer, realizar trabajos..."

"Hay docentes que dicen todo y no dejan decir nada"

"El profesor se reía de nuestras exposiciones, ni nos hacía caso, pero no reprobó a nadie. Ahora no lo aceptaríamos"

Podemos apreciar que mientras el maestro tiende a homogeneizar y estereotipar negativamente el comportamiento y capacidades de sus alumnos, éstos captan la situación de manera gruesa como una contradicción entre el discurso y la práctica, más como un problema afectivo y de valoración personal; refiriéndose a aspectos como autoritarismo, incapacidad para apreciar su historia y formación personal, experiencias escolares pasadas.

tuales "Hay maestros represores físicos y represores intelectuales

"Se sienten superiores a los alumnos con sus actitudes, eso no nos gusta"

"Cuenta mucho la dinámica del profesor, su comportamiento, que nos den confianza para preguntar pues esto ayuda a aprender"

"Mucho tiene que ver la forma en que uno siguió su proceso educativo en años anteriores y en su familia"

"Que contraten gente joven que no sea tan tajante en su relación con nosotros"

"El salto entre lo tradicional y el nuevo sistema es muy brusco"

En consecuencia los alumnos describen la relación que entablan con el docente como desprovista de consideración y respeto hacia ellos, (relación mecánica entre quien enseña y aprende) y a la evaluación como una actividad que solo aspira a verificar sus productos.

"Estamos en un sistema modular con una evaluación tradicional y mientras siga así, la reprobación seguirá creciendo"

En los contactos que tienen docentes y alumnos se aprecian resabios de dependencia pues aunque se predica la participación "activa" del alumno, en realidad éste se limita a responder a las propuestas del docente: "Aunque el profesor pueda pretender la reflexión crítica,

el aprendizaje creador y la enseñanza activa, con la definición de un vínculo pedagógico de dependencia, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegarse a concretar" (82).

"Los maestros utilizan el SEM a su conveniencia, dejan la responsabilidad al alumno"

"Como en el sistema tradicional, el docente dice todo, pero es mejor a que el alumno dé la clase"

"Nos sentimos relegados sólo sus ideas prevalecen"

"No me hablen de tú, hay un límite"

"Siempre se ha pensado que el alumno sabe menos que el docente"

"Las reglas no son iguales para docentes y alumnos"

Es debido a los contaminantes descritos anteriormente en la vinculación que se establece entre estos sujetos, como la participación del alumno se va inhibiendo, con la consiguiente pérdida de originalidad, temor al ridículo y va asumiendo pautas de conducta de sometimiento como un sistema de seguridad personal que perpetúa paradójicamente esta situación que le minimiza.

Entre las opciones de resolución, los alumnos señalan reiteradamente la superación académica de sus maestros y la anulación de las relaciones de autoritarismo.

(82) Bohoslavsky, Rodolfo. *Op. Cit.* p. 39.

Cuando se promueve la participación grupal se obtiene mayor confianza en el proceso, se pueden establecer vínculos de cooperación y solidaridad y desarrollar proceso cognoscitivos, pero en opinión de los alumnos este tipo de cursos constituyen sólo el 20% , el 80 % restante es netamente tradicionalista.

"No existe comunicación entre docentes y alumnos, a veces no contamos ni con asesorías, se deja solo al alumno"

"Falta participación del docente para llevar el modelo, si no funciona es por falta de tiempo. Exponen con transcripciones textuales de los libros"

Llegamos nuevamente al punto de partida: El alumno es el gran ausente en el proceso evaluatorio, en sus palabras diríamos:

"No aceptan nuestras propuestas, no nos toman en cuenta"

"Hay poca participación del alumno"

"Los alumnos a veces no tenemos iniciativa, estamos acostumbrados a contestar y hablar sólo si se nos pregunta"

"Así ha sido durante doce años en la escuela... "

Conclusiones

Las líneas que apuntan estas "Conclusiones" llevan como propósito orientar la discusión de la evaluación como objeto de estudio en permanente transformación al que todos los involucrados han de abocarse, para que reconociendo su historicidad, se opte realmente por un espacio colectivo de reflexión y reconstrucción teórica y replanteamiento operativo que se espera cristalice algún día en la práctica.

Estamos hablando de una toma de partido en el seno de la teoría y práctica específica de la evaluación, lo que implica reconocer la posición desde la que ésta se concreta y sus determinaciones y condicionantes.

Esa toma de conciencia supone un arduo trabajo para superar las "resistencias" que se expresan bajo la forma de diferentes racionalizaciones y poner al descubierto la estructura profunda y no explicitada que condiciona a la evaluación en todas sus características, allegarnos los elementos y herramientas que posibiliten esta ruptura y poder acceder a una práctica cuestionadora, pues concordamos con Díaz Barriga cuando dice que ..." en el fondo, el problema de la evaluación no podrá ser visto y analizado con otro enfoque mientras subsista el mismo paradigma epistemológico para su análisis" (83). Es necesario avanzar hacia vías alternativas en su consideración.

(83) Díaz Barriga, Angel. *Op. Cit.*, p. 122.

El presente trabajo pretende contribuir simplemente a la tarea de poner sobre la mesa de discusión los elementos que consideramos necesarios para emprender la tarea antes definida, en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, razón por la cual se enuncian a continuación las conclusiones que de éste se derivan:

El planteamiento teórico de la evaluación hasta ahora desarrollado en el CICS ha permitido la coexistencia de dos modelos interpretativos de la realidad, difícilmente identificables pues se hallan entremezclados y superpuestos. Se expresan en una dualidad teórico discursiva e interpretativa que manifiesta por un lado su apego a los planteamientos teórico filosófico declarados y por el otro se ciñen al modelo verificacionista tradicional.

Las prácticas evaluatorias difieren en cuanto al conocimiento y postura ante el sistema CICS, formación pedagógica y elementos ideológico políticos que sustente el profesor, pero se aprecia la existencia de nexos específicos entre la orientación hegemónica biológica que priva respecto al aprendizaje y formación profesional y el enfoque clásico de la evaluación, referido a una norma como opción vinculada a las pruebas objetivas y de tests mentales.

De esta manera podemos afirmar que la práctica evaluatoria se centra en la memoria y el examen como instrumento para emitir el juicio final sobre el objeto de evaluación. ("Derecho" ejercido por el profesor); pues aunque se consideren otros aspectos, éstos juegan un papel secundario y de mero formulismo.

En su forma más común la evaluación en el CICS se expresa como un juicio realizado por el profesor sobre la eficacia del proceso de aprendizaje mediante la comprobación de sus productos: el conocimiento y logro de niveles y objetivos requeridos, excluyendo del proceso al alumno.

El discurso teórico sobre la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, que es donde encuentra su propuesta central y evidencia claras vinculaciones con el conductismo y la tecnología educativa, por lo que la consideración de la dimensión psicológica del aprendizaje y su traducción en la práctica evaluatoria, manifiesta un claro corte clínico, atomizado, que aborda el estudio de variables aisladas como C. I., clase social, escuela de procedencia, y rasgos de personalidad, en las que está ausente el análisis de sus determinantes sociales y económicas.

Dado que la tarea evaluativa es vista como práctica aséptica y neutral, es necesario descartar su falsa simplificación tecnológica y reconocer su complejidad como tarea ideológica cargada de subjetivismo y contradicciones, encaminada a una visión comprensiva del proceso enseñanza aprendizaje en su totalidad.

"La verdadera evaluación tiene una función crítica, pues interroga en forma permanente por el sentido y significado del proceso enseñanza aprendizaje total." (84).

Los intentos por modificar el tratamiento convencional de la evaluación constituyen esfuerzos incipientes en un marco general que les es adverso.

Es prioritario buscar y explorar colectivamente vías alternativas de consideración para la evaluación, mediante la **reconceptuación** de elementos básicos como proceso enseñanza aprendizaje en su dimensión grupal y enfoque sociopedagógico de la tarea.

Es preciso reconocer a la evaluación como proceso axiológico, como la emisión de juicios de profesores y alumnos sobre el

(84) Gimeno Sacristán, José. *Op. Cit.* p. 81.

acontecer del proceso enseñanza aprendizaje e implica necesariamente la participación de ambos.

"La evaluación es un fenómeno social. Es el sistema de pensamiento y de práctica de un grupo profesional determinado." (85). Lo que no obsta para que pese a su condicionamiento ideológico permita la construcción colectiva de directrices de transformación que deriven en una línea institucional que coordine los esfuerzos dispersos de los involucrados, permita la concreción de los postulados ideológicos y elementos conceptuales básicos e integre criterios y procedimientos metodológicos coherentes y congruentes con ellos.

La práctica de la evaluación como práctica social habrá de recurrir a la experiencia educativa cotidiana como recurso para su reconstrucción conceptual, su análisis y propuesta de mejoramiento y superación.

"Los resultados de la evaluación tendrán sentido sólo en cuanto participen de la realidad y se inserten en la práctica docente." (86).

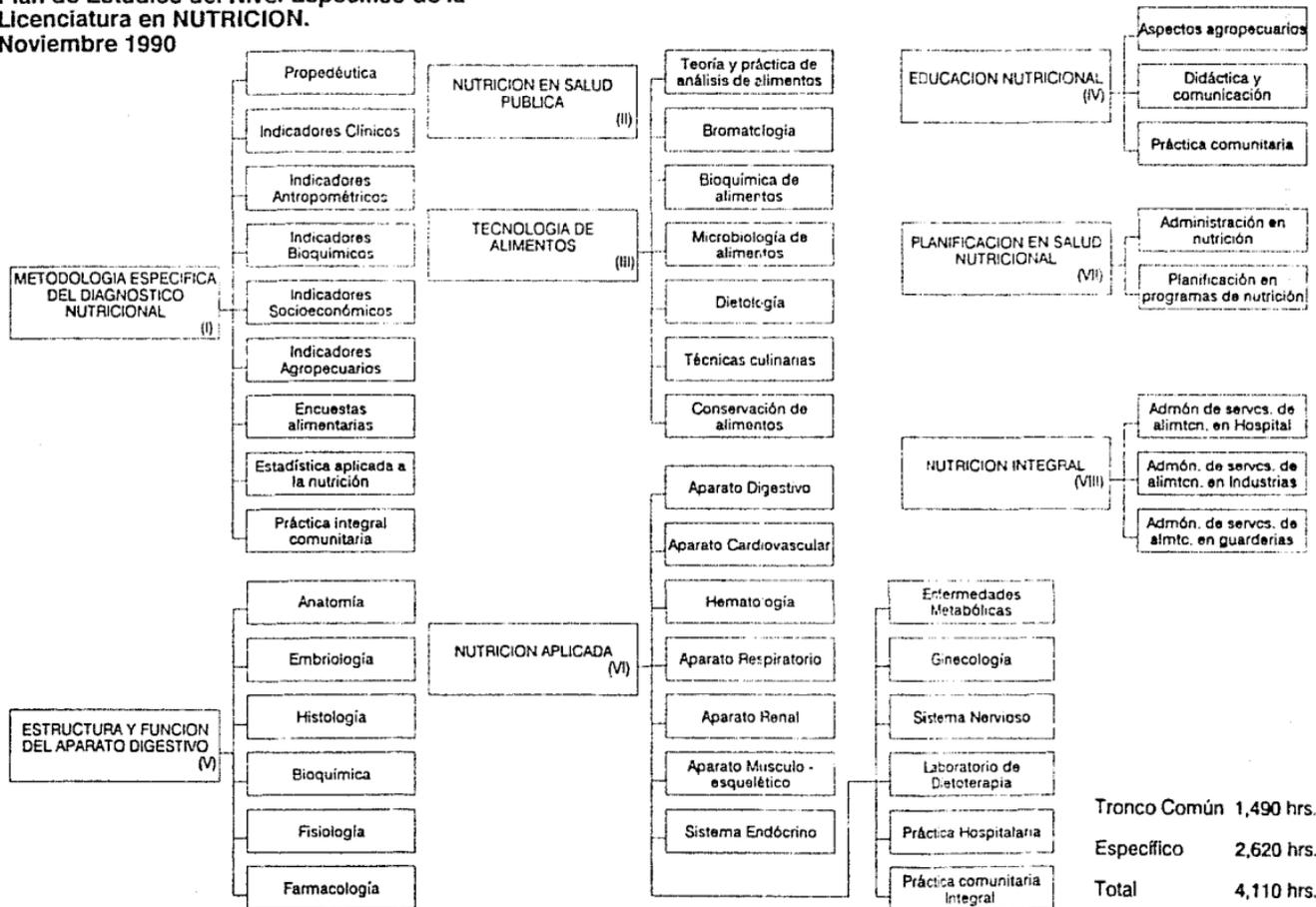
(85) Esland, Geoffrey. *Op. Cit.*, p. 139.

(86) *ibídem.* p. 143.

Anexo 1

Planes de estudio de nivel específico de las seis carreras del CICS

**Plan de Estudios del Nivel Específico de la
Licenciatura en NUTRICION.
Noviembre 1990**

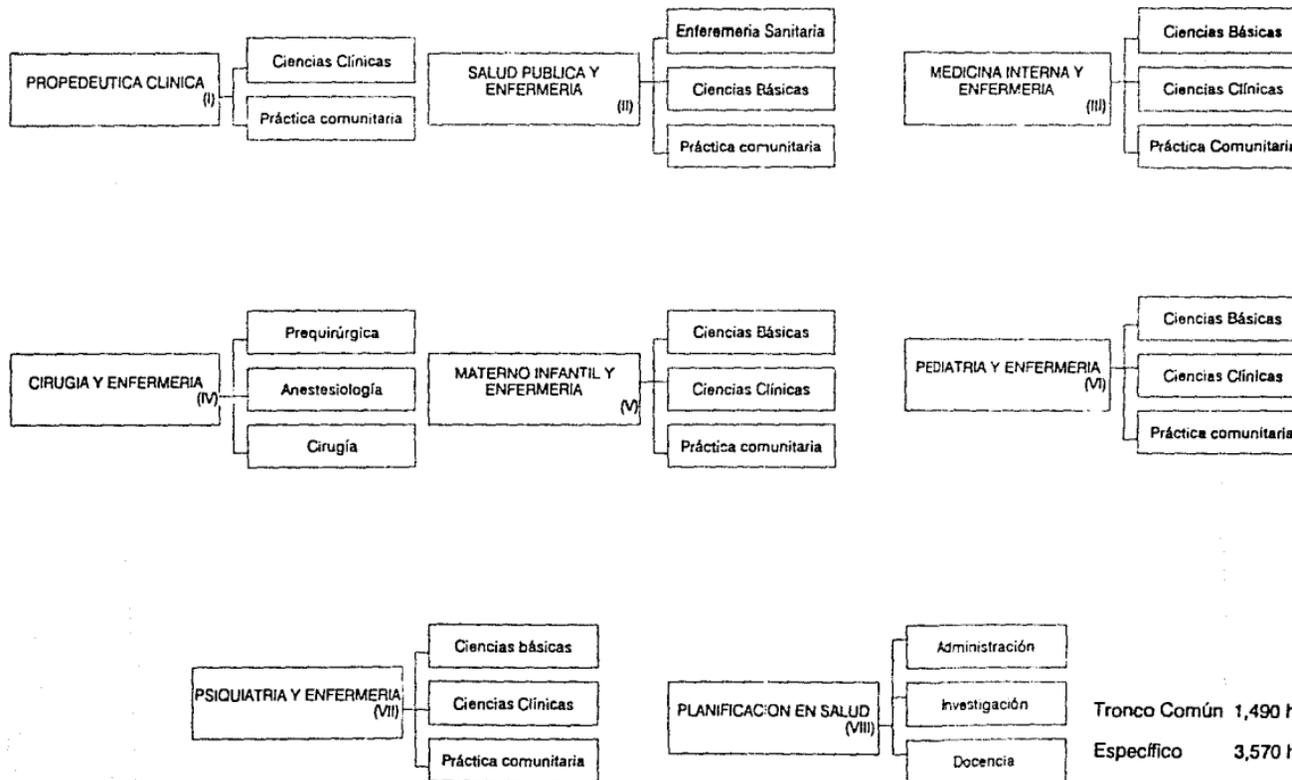


Tronco Común 1,490 hrs.

Específico 2,620 hrs.

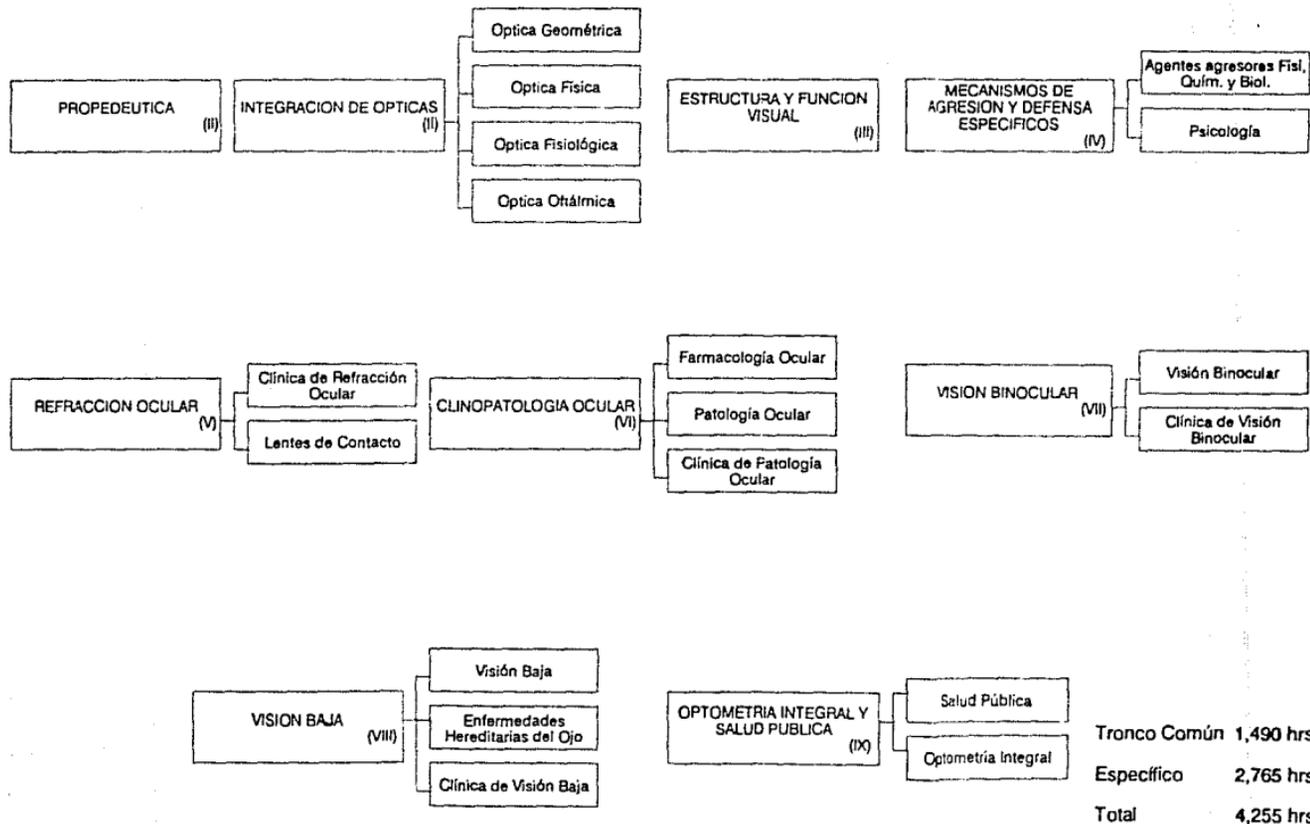
Total 4,110 hrs.

**Plan de Estudios del Nivel Específico de la
Licenciatura en ENFERMERIA Y OBSTETRICIA.
Noviembre 1990**

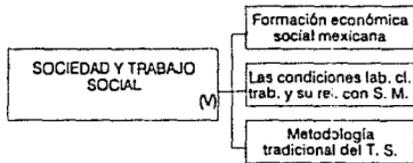
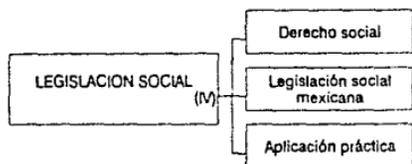
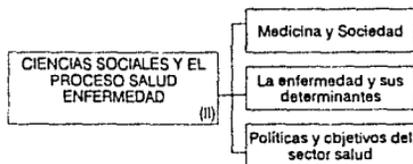
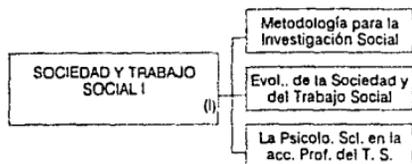


Tronco Común	1,490 h
Específico	3,570 h
Total	5,060 h

**Plan de Estudios del Nivel Específico de la
Licenciatura en OPTOMETRIA.
Noviembre 1990**



**Plan de Estudios del Nivel Específico de la
Licenciatura en TRABAJO SOCIAL.
Noviembre 1990**

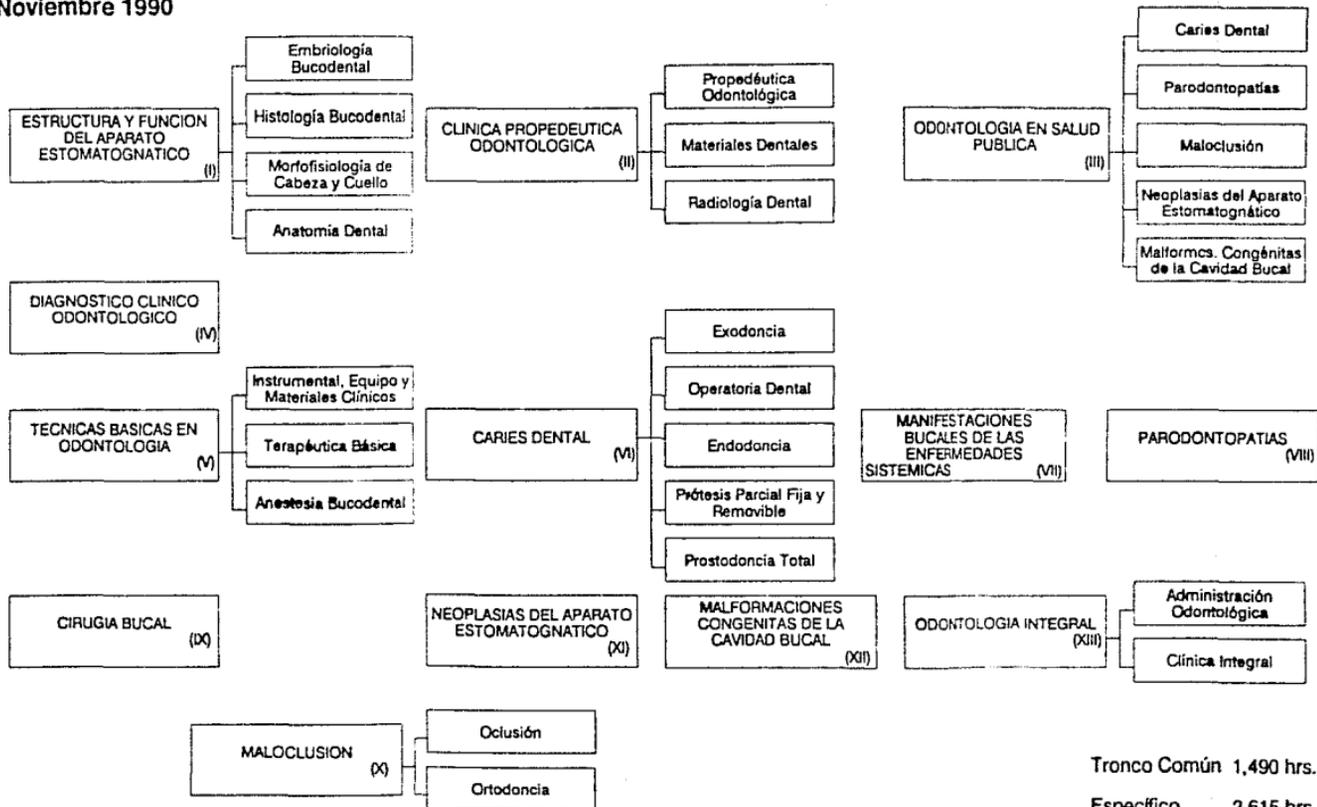


Tronco Común 1,490 hrs.

Específico 2,580 hrs.

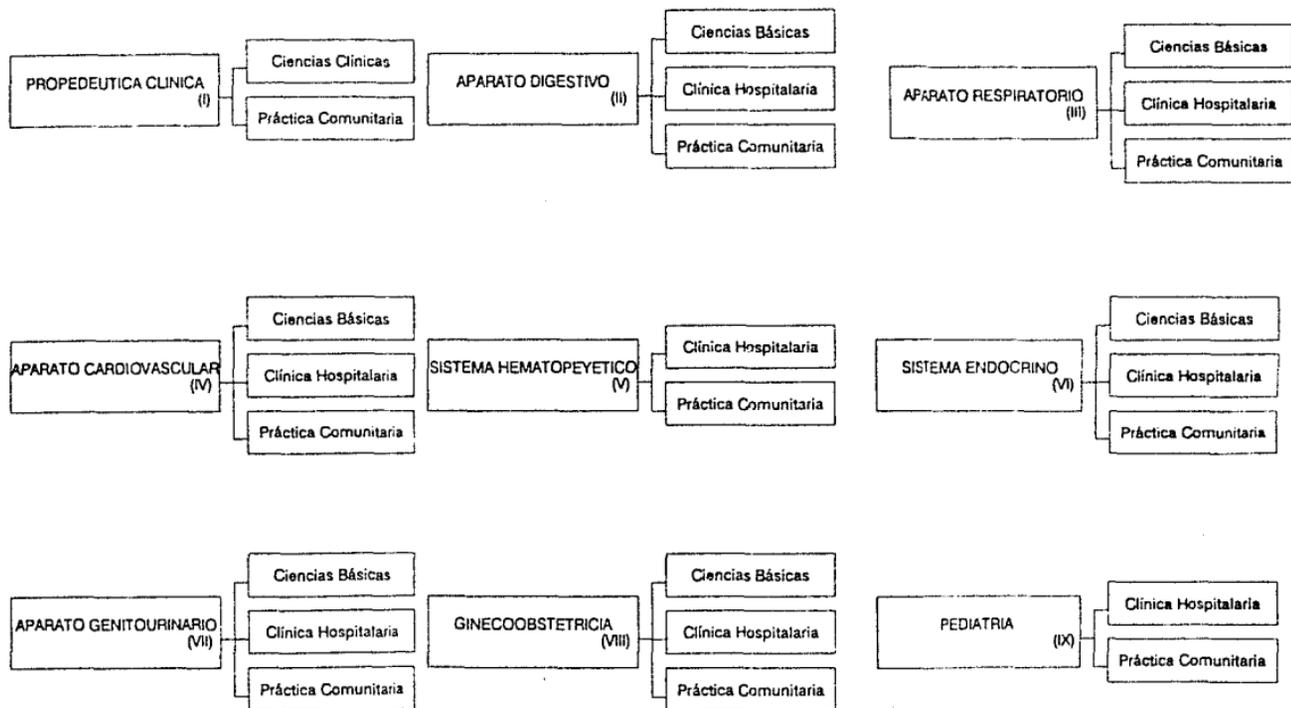
Total 4,070 hrs.

**Plan de Estudios del Nivel Específico de la
Licenciatura en ODONTOLOGIA.
Noviembre 1990**

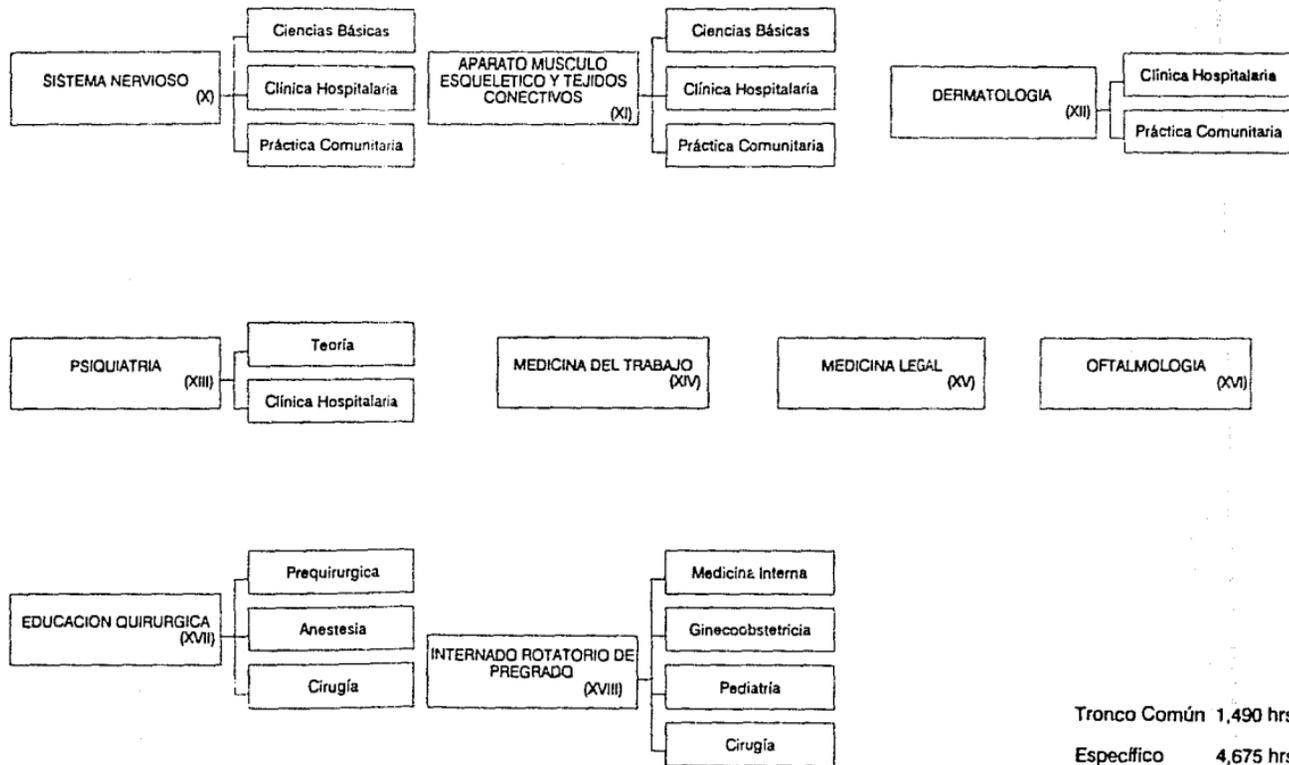


Tronco Común 1,490 hrs.
Específico 2,615 hrs.
Total 4,105 hrs.

Plan de Estudios del Nivel Especifico de la
Licenciatura MEDICO CIRUJANO PARTERO.
Noviembre 1990



**Plan de Estudios del Nivel Específico de la
Licenciatura MEDICO CIRUJANO PARTERO.
Noviembre 1990 (cont.)**



Tronco Común	1,490 hrs.
Específico	4,675 hrs.
Total	6,165 hrs.

ANEXO 2

Guía de entrevista. Profesores.

- 1. Concepción, problematización y perspectiva de viabilidad del proyecto CICS**
- 2. Tipo de formación profesional**
- 3. Participación en procesos de evaluación**
- 4. Aspectos que considera susceptibles de evaluación (dimensiones que involucra)**
- 5. Criterios que emplea para asignar, subir o bajar una calificación**
- 6. Papel del alumno en el proceso evaluatorio**
- 7. Instrumentos de uso más frecuente**
- 8. Principales obstáculos que enfrenta en esta materia, abordaje y resolución.**

ANEXO 3

Cuestionario

- 1. ¿Cuál es su concepto de evaluación?**
- 2. ¿Qué aspectos retoma para su tarea de evaluación dentro y fuera del aula?**
- 3. ¿Existe alguna relación entre su planteamiento de evaluación y los objetivos de aprendizaje?**
- 4. ¿Evalúa de igual forma todos los módulos en que participa?**
- 5. Describa los tipos de exámenes que aplica con mayor frecuencia y sus características**

6. ¿Cómo conceptúa los siguientes exámenes y bajo qué circunstancias deben aplicarse?

- a) De reposición
- b) a título de suficiencia
- c) especial

7. ¿Qué opinión tiene acerca de los exámenes departamentales?

8. ¿En qué consiste para usted la actividad remedial?

9. ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas?

10. ¿Cuáles son y cómo resuelve los principales obstáculos que enfrenta al evaluar?

ANEXO 4

Concordar y discordar

La técnica de concordar y discordar plantea cuestiones sobre un tema determinado, que en este caso alude a la conceptualización general del proceso de evaluación en el marco institucional del CICS y a la práctica evaluatoria del docente en particular, expresadas en forma de afirmaciones.

El propósito es que usted reflexione sobre ellas y manifieste su acuerdo o desacuerdo, fundamentando brevemente su respuesta.

Agradecemos su participación y cooperación.

1. No es necesaria una línea de orientación institucional para la evaluación, pues el esfuerzo y creatividad del profesor, es suficiente para que evalúe.
2. El plan metodológico que adopte la evaluación y acreditación, debe rendir cuentas y servir al logro de los objetivos señalados en el programa.
3. Dado que la dimensión del aprendizaje no es individual sino grupal y que la estrategia metodológica planteada por el CICS es el trabajo en equipos interdisciplinarios, es válido emplear instrumentos de acreditación colectivos.

4. No es posible emplear exámenes del tipo ensayo o abierto en el área de la salud, dada la complejidad conceptual y científica de los contenidos temáticos.

5. Se considera que la función de la evaluación es fundamentalmente administrativa.

6. El proceso de evaluación se puede planear, instrumentar y operar como proceso de investigación.

7. Al estructurar los instrumentos de verificación del aprendizaje, es necesario desglosar el o los contenidos exhaustivamente.

8. Evaluación y acreditación cumplen la misma función: verificar la eficacia de lo aprendido en un curso.

9. El o los exámenes pueden considerarse como criterios únicos para acreditar un curso.

10. El tipo de instrumentos para evaluar, nada tienen que ver con la modalidad de que se trate (ordinario, a título, especial...) por lo que éstos pueden aplicarse en forma indistinta.

ANEXO 5

Guía entrevista. Alumnos.

1. ¿Qué opinas de la propuesta del Sistema CICS?
2. ¿Cuáles son los problemas más sentidos por ustedes en torno al CICS?
3. ¿Qué módulos han aportado más a tu formación profesional?
4. ¿Cuál debe ser el papel del docente y del alumno en el proceso de evaluación?
5. ¿Estás satisfecho con la forma e instrumentos con que se te evalúa?
6. ¿Qué opinas de los exámenes que se realizan en el CICS?
7. ¿Cuáles son las causas de la reprobación en el CICS?
8. ¿Qué alternativas sugieres para resolver este problema?

ANEXO 6

Análisis documental. Relación de citas conforme a fuentes de origen.

D - 1 Reglamento de evaluación para el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud. CICS / IPN 1978

D - 2 Manual de Normas y procedimientos sobre el sistema de Evaluación del CICS. Aprobado por el Consejo General Consultivo IPN.

D - 3 Manual de Procedimientos de Evaluación del CICS Secretaría de Tecnología educativa. CICS / IPN 1978

D - 4 Reglamento de exámenes CICS

D - 5 Actividades Remediales. Lineamientos generales. Secretaría de Tecnología educativa CICS / IPN

D - 6 Actividades remediales. Complemento

D - 7 Marco teórico filosófico del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud. CICS / IPN México 1979

D - 8 Programa Institucional de Desarrollo para el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud. 1989

D - 9 Propuesta del Departamento Experimental al análisis de la problemática de escolaridad. CICS 1990

D - 10 Marco teórico del Departamento de Orientación educativa y desarrollo personal. IPN 1985

D - 11 Reporte de actividades del Departamento de Orientación educativa y desarrollo personal. CICS 1988

D - 12 Notas del Proyecto de seguimiento del rendimiento académico de los alumnos del CICS. Departamento de Orientación educativa CICS 1989

(1) D- 7 p. 12

(12) D- 6 p. 1

(2) D- 7 p. 13

(13) D- 6 p. 2

(3) D- 7 p. 51

(14) D- 6 p. 2

(4) D- 1 p. 4

(15) D- 6 p. 2

(5) D- 7 p. 13

(16) D- 5 p. 3

(6) D- 7 p. 50

(17) D- 7 p. 53

(7) D- 7 p. 12

(18) D- 5 p. 2

(8) D- 7 p. 11

(19) D- 8 p. 16

(9) D- 1 p. 1

(20) D- 8 p. 17

(10) D- 1 p. 3

(21) D- 8 p. 36

(11) D- 8 p. 16

(22) D- 8 p. 36

(23) D- 7 p. 45

(24) D- 1 p. 3

(25) D- 1 p. 1

(26) D- 3 p. 1

(27) D- 1 p. 4

(28) D- 4 p. 3

(29) D- 9 p. 1

(30) D-10 p. 5

(31) D-10 p. 5

(32) D-11 p. 1

(33) D-10 p. 6

(34) D-10 p. 6

(35) D-10 p. 5

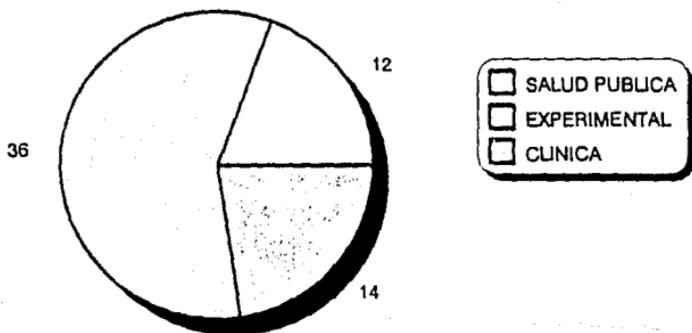
(36) D-12 p. 1

(37) D- 7 p. 50

Anexo 7

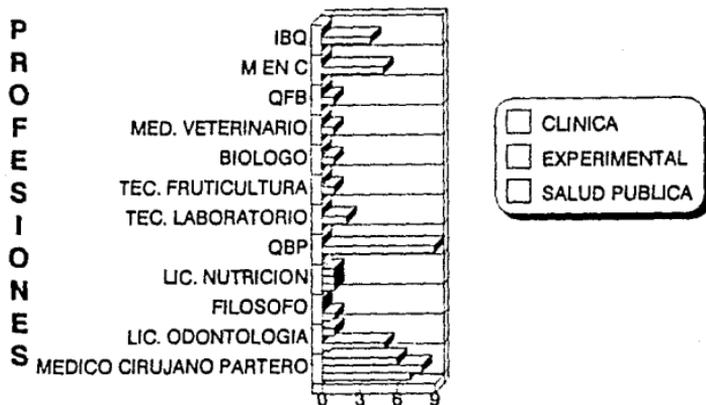
Adscripción de profesores por departamento.

ADSCRIPCION DE PROFESORES POR DEPARTAMENTO



ADSCRIPCION DE PROFESORES

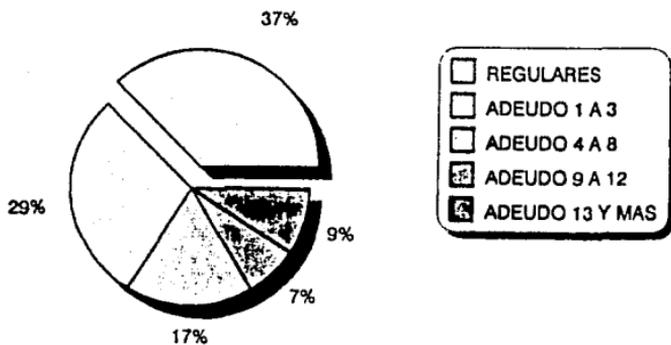
POR DEPARTAMENTO



Anexo 8

Situación académica por número de adeudos

SITUACION ACADEMICA POR NUMERO DE ADEUDOS



Bibliografía

- Bautista Gutiérrez, Carmen. El proceso enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes del CICS del IPN. Elemento a considerar en una propuesta de formación docente. Tesina, UNAM. 1991.
- Bohoslavsky, Rodolfo. Psicopatología del vínculo profesor alumno. El profesor como agente socializante. (mimeo).
- Castro Moreno, Yuriria. Propuesta de formación de profesores. El caso del CICS del IPN. Tesis, ENEP Acatlán. 1988.
- CICS / IPN. Marco Teórico Filosófico del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud. CICS. México. 1979.
- Cook, T. y Reichardt. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid. 1986.
- Díaz Barriga, Angel. Didáctica y currículum. Nuevomar. México. 1984.
- Esland, Geoffrey. "Enseñanza y aprendizaje como organización del conocimiento" en Young, Michael. Knowledge and control. Butler and Tanner, London 1972
- Feyerabend, Paul. Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Ariel, Barcelona. 1981.

- Follari, Roberto. "Interdisciplinariedad, espacio ideológico." en Memorias del simposio Alternativas Universitarias. UNAM. Azacapozalco. 1980.
- Gimeno Sacristán, José. El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid. 1980.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Akal editor, Madrid. 1985.
- Glasman, R y De Ibarrola, M. Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. Nueva Imagen, México. 1987.
- Hirsch Adler, Ana. Investigación superior. Universidad y formación de profesores. Trillas 3a. edic. México. 1990.
- Laing, R. El yo dividido. Un estudio sobre la salud y la enfermedad. 4a. reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México. 1988.
- Latapí, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México 1970 - 1976. Nueva Imagen, México. 1981.
- Lecourt, D. y otros. Filosofía, ciencia y política. Nueva Imagen, México. 1980.
- Medina R., Antonio. "La interacción comunicativa en el aula" en Didáctica e interacción en el aula. CISE UNAM, México, 1985.
- Mercer, Hugo. "Estructura curricular y sistema modular" en Seminario de integración metodológica" UAM Xochimilco, 1975.

- Popkewitz, T. Paradigma e ideología en Investigación educativa. Mondadori, Madrid, 1989.