

3
245
01963



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
División de Estudios de Posgrado

Propuesta y desarrollo de un Modelo
de Evaluación Curricular para el
nivel Superior

T E S I S

Que para obtener el Grado de
Maestría en Psicología Educativa

Presenta

Lic. Estela Ruíz Larraguivel

Director de Tesis: Mtra. Frida Días Barriga Arceo

Comité de Tesis: Mtra. Benilde García Cabrero

Mtro. Felipe Tirado Segura

Dr. Javier Aguilar Villalobos

Mtra. Isabel Galán Giral

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

México, D. F., 1993.



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 GENERAL

	Páginas
RESUMEN	3
INTRODUCCION.....	4
CAPITULO 1. Planteamiento del problema: Algunas experiencias de evaluación curricular en México.....	10
CAPITULO 2. Concepto de currículo; concepto de evaluación educativa; concepto de evaluación curricular.....	25
CAPITULO 3. Concepto y metodología de la evaluación cualitativa	66
CAPITULO 4. Propuesta de un modelo de evaluación curricular: un enfoque cualitativo	122
CAPITULO 5. Aplicación de un modelo de evaluación curricular cualitativo en el Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la UNAM. (un Estudio de Casos)	153
CAPITULO 6. Análisis de la información obtenida y resultados encontrados en el proceso de evaluación curricular cualitativo, desarrollado en la FMVZ	179
CAPITULO 7. Análisis de los alcances y limitaciones del modelo de evaluación curricular cualitativo: experiencias e implicaciones.....	287
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	306

RESUMEN

La práctica común de la evaluación curricular por parte de las instituciones de educación superior se ha caracterizado por partir del diagnóstico de los resultados que muestran los estudiantes al término del ciclo escolar para después, atender solamente los componentes programáticos que comprende el plan de estudios, buscando encontrar posibles desajustes e incongruencias entre los componentes programáticos y estructurales. Sin embargo, se ha mostrado que las medidas correctivas que se aplican al plan como respuesta a las deficiencias encontradas en la evaluación del plan de estudios, no han conducido al mejoramiento del proceso formativo.

El propósito de este trabajo es el de construir, desarrollar y aplicar un modelo alternativo de evaluación curricular para el nivel de educación superior, que involucre un tratamiento integral, participativo y cualitativo del objeto a evaluar. Dicha propuesta evaluativa se inspira en el enfoque naturalista con el fin de adentrarse en el proceso curricular y trascender a los efectos que su aplicación ocasiona en una realidad educativa cambiante, compleja y contradictoria, particularmente en el salón de clases, durante la enseñanza- aprendizaje.

El modelo de evaluación curricular de corte cualitativo que se propone, fue aplicado en la evaluación de cinco especialidades y dos maestrías de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM en 1939.

INTRODUCCION

1. Introducción:

En el marco de la planeación académica a nivel universitario, el currículo escolar ocupa un lugar esencial, toda vez que en él se especifican los lineamientos normativos y académicos que orientan a la formación de profesionistas. Se podría decir que en el terreno de la docencia universitaria, la planeación académica encuentra su mejor expresión en el currículo, en tanto que es el eje articulador de las estructuras académicas y administrativas y en donde se formalizan las actividades educativas que habrán de llevarse a cabo durante el proceso educativo.

Sin embargo, entre los múltiples problemas académicos que hoy en día, afrontan las instituciones de educación superior (en adelante IES), en el cumplimiento de su función docente, destacan los preocupantes problemas y resultados que obtienen los estudiantes durante su formación profesional, tales como: elevados índices de deserción y reprobación, bajas tasas de eficiencia terminal, rezago en el aprovechamiento escolar, inadecuación entre las características con que salen los egresados y los requerimientos actuales que demanda el mercado de trabajo, etc., por citar sólo algunos. (PROIDES, 1986)

Ante este panorama, las instituciones universitarias, se han visto obligadas a revisar y analizar sus planes y programas de estudios de las distintas carreras que ofrecen, con el fin de identificar posibles deficiencias tanto en la propia estructura

del plan como en su aplicación en la realidad escolar, y con ello encontrar soluciones pertinentes que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa.

Consecuentemente, la evaluación curricular se convierte en una tarea prioritaria, al mismo tiempo que representa una estrategia continua y sistemática que permite conocer cómo se desarrolla el proceso curricular en el ámbito escolar. De ahí que la evaluación curricular se conciba como una fase inherente e indispensable de la planeación académica cuya práctica constante asegura la permanencia y continuidad del currículo.

En este sentido, la evaluación curricular se enfoca hacia la detección de los desajustes ocasionados por deficiencias en el diseño del currículo, por aspectos no considerados en el mismo diseño o por contingencias imprevistas de una realidad cambiante y contradictoria. La información obtenida gracias a la evaluación sobre los aciertos y errores que presenta la estructura del currículo y su relación con su ejecución en la práctica educativa, fundamenta en gran medida la decisión de mantener, modificar o eliminar determinados aspectos.

Y es bajo esta idea de evaluación, como las IES han venido desarrollando sus propias estrategias de evaluación curricular. El enfoque conceptual y metodológico tradicionalmente empleado, busca determinar el grado en que se alcanzaron los objetivos y metas propuestas formalmente por la institución a partir de los resultados finalmente obtenidos en la formación profesional, mismos que por lo general, se expresan a base de estadísticas

sobre el aprovechamiento escolar del estudiante, (índices, tasas, promedios, etc.). De esta manera, como se analizará más ampliamente en los siguientes capítulos, la evaluación curricular aparece como un simple ejercicio de comparación entre objetivos o determinados criterios previamente establecidos y resultados.

Una vez realizada esta operación y se hayan identificado los posibles desfases existentes, la evaluación se centra entonces, en los elementos programáticos que comprende el plan de estudios y sus correspondientes programas con el fin de determinar la congruencia interna entre todos los elementos que comprende la estructura del plan de estudios. Evidentemente, los resultados encontrados en ese análisis, fundamentarán la realización de diferentes ajustes tanto en el plan como en los correspondientes programas de estudios.

Sin embargo, la decisión de estas modificaciones al plan, mismas que pueden ser desde la selección y organización de nuevos contenidos, reformulación de objetivos, planteamiento de otras actividades académicas, etc. hasta el diseño de un nuevo plan de estudios, no garantiza el logro de los éxitos esperados, ya que bajo esta manera dominante de evaluar, se dejan de lado aquellos aspectos que median entre los lineamientos del plan y programas de estudios y los resultados encontrados, es decir, las formas en cómo se está aplicando en la realidad educativa de la institución, conformada por toda una constelación de factores y procesos, que tienen que ver con el conjunto de relaciones sociales y educativas que se gestan entre los actores que

participan en el proceso educativo, la dinámica que ostenta la práctica educativa en el salón de clases, la forma en que los planes y programas de estudios son interpretados y se traducen en una manera de enseñar y aprender, etc.

El propósito de este estudio es el de construir, desarrollar y aplicar un modelo de evaluación curricular para el nivel de educación superior, con las características de integral, participativo y cualitativo que posibilite adentrarse en el proceso curricular, considerando no sólo los elementos programáticos del plan, sino también involucrando los efectos que su aplicación ocasiona en una realidad educativa cambiante, compleja y contradictoria, a partir de los factores y procesos de naturaleza social y educativa que median entre el plan de estudios y los resultados, los cuales de alguna manera, matizan al proceso de formación profesional.

Tal como se planteó arriba, el presente trabajo presenta un carácter teórico y práctico, en el que se propone generar un modelo de evaluación curricular alternativo a partir de una concepción de currículo y evaluación educativa. Dicho modelo fue posteriormente aplicado en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM. Este proceso comenzó en octubre de 1987 y concluyó en mayo de 1989, fecha en que se entregó al Director de esa Facultad el reporte final del estudio evaluativo.

La estructura de este trabajo está organizada de la siguiente manera: En el primer capítulo se plantea el problema

que justifica la creación y aplicación de un modelo de evaluación alternativo. Para ello se presenta una somera revisión de las concepciones y experiencias que en materia de evaluación educativa y curricular, han realizado algunas instituciones universitarias en los últimos años. Con un abordaje histórico de dichas experiencias, se resalta el modelo empleado, sus alcances y limitaciones. Todo esto con el fin de fundamentar la construcción de un modelo de evaluación curricular diferente.

El segundo capítulo se refiere al análisis de las principales interpretaciones teóricas que sobre el currículo escolar existen, así como los enfoques más difundidos de evaluación educativa y en particular la curricular.

En el capítulo tercero se exponen las características conceptuales y metodológicas que presenta el paradigma de la evaluación cualitativa, atendiendo sus raíces epistemológicas, sus propósitos metodológicos y sus estrategias técnicas.

Los capítulos cuarto y quinto están dedicados a la fundamentación, explicación y aplicación del modelo de evaluación curricular, acompañado del estudio de caso (la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia), para después en el capítulo sexto se presentan los resultados finalmente encontrados.

Por último, en el capítulo séptimo se presentan las conclusiones finales al modelo propuesto.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: Experiencias de evaluación curricular en México

1. Planteamiento del Problema:

En la sección anterior, se mencionó que la evaluación curricular se encarga de asegurar el desenvolvimiento constante del proceso curricular, toda vez que a través de ella, es posible obtener información útil y pertinente sobre el estado en que se encuentra el desarrollo curricular y con ello, establecer las acciones y medidas correctivas, es decir la toma de decisiones.

Por la importancia que tiene la evaluación en el terreno de la planeación académica, se han derivado diferentes maneras de concebir y ejercer la evaluación. Sin embargo, el enfoque dominante y mayoritariamente reconocido por las IES, persiste en considerar a la evaluación como una práctica comparativa entre las especificaciones formales del plan de estudios y sus resultados. En efecto, íntimamente ligada a los modos metodológicos que tradicionalmente se emplean en los procesos de evaluación institucional, la evaluación del currículo se visualiza como un proceso que permite determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos educativos propuestos. La manera en cómo se valora esta relación, por lo general se apoya en la obtención de algunos indicadores: deserción, reprobación, eficiencia terminal, titulación, etc., y a partir de los datos recolectados se determina la eficiencia del plan de estudios. Esta función que generalmente se le asigna a la evaluación del currículo,

predomina en los ámbitos de la planeación académica, la administración escolar y la investigación educativa.*

Como se demostrará en las siguientes secciones, siguiendo con esta lógica de evaluación, cuando se detecta un distanciamiento entre las especificaciones formales establecidos en el plan de estudios y el rendimiento escolar que presenta el estudiante durante o al término de su formación profesional, la atención se dirige al plan de estudios para convertirlo en el objeto mismo de la evaluación, es decir, los componentes programáticos del plan y programas de estudios. Una vez realizado el estudio, las soluciones que generalmente se deciden, se resuelven en anulación y/o creación de materias, actualización de contenidos, formulación clara de los objetivos, modificación de cargas horarias y de créditos, y en algunos casos excepcionales se propone la construcción de nuevas carreras.

En una somera revisión de los proyectos de evaluación emprendidas por las IES, es fácil detectar que la mayoría se realizaron en la década pasada, particularmente en la segunda mitad. Varios de ellos fueron presentados en congresos dedicados al tema del currículum, y solamente unos cuantos aparecieron

* Las evaluaciones hechas en los niveles de Posgrado, desarrollan una metodología consistente en la obtención de indicadores sobre el rendimiento escolar, eficiencia terminal, índices de titulación, relación ingreso-egreso, etc. como así lo ilustran los trabajos que sobre el tema, se publican en la revista OMNIA de la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM.

publicados en diferentes revistas nacionales especializadas." Este reducido número de experiencias en evaluación curricular a nivel superior, puede tener varias interpretaciones, pero lo que si resulta evidente, es que la práctica de la evaluación curricular no ha sido por mucho tiempo un ejercicio permanente y prioritario, y si por el contrario, ha representado una empresa altamente costosa y (como veremos en el siguiente capítulo), generadora de conflictos.

Para entender con mayor claridad esta problemática, sería conveniente "hacer un poco de historia". Se podría decir que los ochentas se caracterizaron por ser la década de la evaluación académica. Mientras que en los setentas, bajo la política modernizadora de la educación superior, implantada por el gobierno de Echeverría y amparados por la planeación académica, considerada entonces como el eje instrumental por excelencia, las IES se dieron a la tarea de desarrollar nuevas formas de organización académica y sobre todo, al diseño de novedosos modelos de planes de estudios."

* No dudamos la existencia de un número mayor de proyectos de evaluación curricular desarrolladas por diferentes escuelas del nivel superior, empero, los resultados que se obtuvieron, así como la descripción de la metodología empleada, son generalmente reportadas en documentos de circulación interna y restringida, dirigida únicamente a la comunidad de la institución.

** A manera de ilustración podemos mencionar los modelos de organización académica de departamentalización, que desarrollaron las ENEP's de la UNAM. Metropolitana, la U.A. de Colima, la U.A. de Aguascalientes, etc. En lo que respecta a la implantación de nuevos modelos curriculares, basta mencionar el sistema modular implantado en la U.A.M. Xochimilco, en las ENEP's Iztacala y Zaragoza, Plan A 36 de Medicina UNAM, etc.

A mediados de los ochentas y en plena crisis económica, el Estado a través de las instancias oficiales encargadas de regular las políticas de educación superior: La SEP y la ANUIES, obligaron a las IES a evaluarse a sí mismas cuyos resultados justificarían la asignación de recursos, principalmente financieros.

En 1983 la administración de Miguel de la Madrid, estableció una serie de lineamientos tendientes a la reestructuración profunda del sistema de educación superior en una idea por conciliar calidad y cantidad. A fines de ese año, la Coordinación Nacional para la Planeación Superior (CONPES) en su reunión de diciembre de 1983, aprobó el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), en donde la evaluación educativa ocupa un lugar definitorio en las acciones recomendadas a las universidades, en particular dentro del subprograma relacionado con la vinculación de la formación profesional y las necesidades sociales.

La aparición del PRONAES no sólo significó el derrumbe del Plan Nacional de Educación Superior; 1981 - 1991, (el cual había sido aprobado apenas dos años antes), sino también el propósito del Estado por hacer que las universidades fueran más racionales y eficientes. Conjuntamente con el PRONAES, la XXI Reunión Ordinaria y la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en enero de 1984, aprobó el documento denominado: "*Criterios y procedimientos para la evaluación del sistema de educación superior*". (ANUIES, 1984). En dicho

documento se exponen diferentes interpretaciones sobre el concepto de evaluación, los factores involucrados en el proceso de evaluación educativa, así como los aspectos que deben ser evaluados. Un segundo documento aprobado también, es el relativo a "*Los criterios y procedimientos para la autoevaluación institucional*". (ANUIES, 1984: Cap. 2)

La elaboración de ambos documentos se fundamenta, entre otras razones, por la "exigencia que en los últimos años ha planteado el poder público federal para que se institucionalice la función evaluadora en todo el sector oficial". (ANUIES, 1984:27.) Es importante agregar que unos cuantos meses antes (a fines de 1983), el Dr. Octavio Rivero Serrano, entonces rector de la UNAM, había presentado el documento "*Evaluación y marco de referencia para los cambios académico - administrativo de la UNAM*", el cual causó fuerte impacto en la asamblea general y ampliamente festejado por el presidente de la república en su 2o. informe de gobierno.

Es así como la evaluación educativa surge como un instrumento de control, que a su vez permite regular los recursos materiales y financieros destinados a las universidades.

En octubre de 1986, en su XXII Reunión Ordinaria, la Asamblea General de la ANUIES aprobó un nuevo documento: el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) y en él se insiste en la necesidad de que las universidades se autoevalúen. En 1988 bajo la administración de Salinas de Gortari, en el Programa para la Modernización

Educativa 1989 - 1994, en su apartado dedicado a la educación superior se plantea la vigencia del PROIDES.*

Si bien, hasta ahora se ha hablado fundamentalmente de la evaluación institucional, es claro que un elemento indispensable en el mejoramiento de la calidad educativa, lo constituye la evaluación de los planes y programas de estudios, sosteniendo como meta principal su adecuación estrecha a los requerimientos actuales de la sociedad, particularmente, el sector productivo. (PROIDES; 1986)

Las disposiciones oficiales relativas a la evaluación de la educación superior, por un lado y el desarrollo de conocimiento sobre el currículum así como de la evaluación educativa por el otro, constituyen algunos de los factores que han facilitado la realización de ambiciosos proyectos de evaluación curricular en las diferentes escuelas del nivel superior.

A pesar de que en la literatura nacional sobre el tema de la educación superior, no son muy abundantes los reportes sobre experiencias concretas en evaluación curricular por parte de las IES mexicanas, se tiene conocimiento de algunos esfuerzos en esta materia, que ayudan a ilustrar las afirmaciones anteriores.

De estos proyectos, se identifican algunas características comunes, especialmente, porque adoptan el mismo enfoque y procedimientos que se emplean para la evaluación institucional,

* Esto significa que en el Programa para la Modernización Educativa 1989 - 1994, en su sección dedicada a la educación superior, se reproduce el PROIDES.

siguiendo las recomendaciones vertidas en los planes de educación superior en sus diferentes versiones:

1. Cuantificación del aprovechamiento escolar del estudiante.
2. Diagnóstico de los requerimientos sociales para los profesionistas.
3. Seguimiento de egresados.
4. Determinación de la congruencia y coherencia interna y externa.
5. Revisión y actualización de los planes y programas de estudios.

Con algunas variantes, ya sea utilizando sofisticadas técnicas de medición o considerando una variedad de indicadores y categorías de análisis, los procesos de evaluación curricular desarrollados, básicamente se apoyan en la comparación de los resultados con lo planeado.*

Las primeras iniciativas de evaluación curricular efectuadas en los setentas y principios de los ochentas, se nutrieron de las aportaciones teóricas y metodológicas de la Tecnología Educativa. Para este enfoque, el parámetro de comparación lo constituían los objetivos de aprendizaje. Todavía a mediados de los ochentas,

* Por citar un ejemplo, consultense las experiencias sobre evaluación de la función docente, presentadas por administradores y planeadores de varias universidades públicas en 1984, en el marco de la política de evaluación institucional promovida por la ANUIES y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, (SESI/SEP). En: Memoria del Encuentro Nacional sobre Administración Universitaria y Calidad de la Educación Superior; SEP/U.J.A. Tabasco, enero de 1984, Cap. 1

algunos intentos evaluatorios que se realizaron se rigen bajo esta metodología, como así lo reportan Moreno (1985) para la Facultad de Medicina (1985) y Campomanes (1990) de la Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia.

Un segundo enfoque metodológico también ampliamente empleado es aquel que busca caracterizar el grado de congruencia interna y externa que presenta el plan de estudios. Esto significa que es necesario considerar diferentes ámbitos que van desde el conocimiento de los requerimientos de la profesión, configuración del perfil profesional, los adelantos de la ciencia y la tecnología, rendimiento escolar, entre otros, hasta la revisión de la forma en cómo están ordenados los contenidos y su relación con los objetivos educacionales.

Aunque se observa que las experiencias de evaluación curricular realizadas después de la segunda mitad de los ochentas, han abandonado la idea de los objetivos como criterios de evaluación, persiste de todas formas la línea metodológica de comparar las especificaciones del plan y programas de estudios con respecto a la problemática profesional, social y económica que les sirve de contexto (es decir, la congruencia externa) y en relación a sus elementos constitutivos (o sea, la congruencia interna).

Tomando en cuenta que bajo esta lógica metodológica se han desarrollado diversos proyectos con diferentes grados de complejidad tanto en el tratamiento teórico que se sostiene acerca del currículo y la evaluación como en los aspectos

metodológicos y técnicos, la caracterización de la congruencia externa e interna del currículo destaca como el modelo dominante en el panorama actual de la práctica de la evaluación curricular en el nivel superior.*

Con sus variaciones teóricas y metodológicas, dentro de esta orientación metodológica se ubican los trabajos de la U. de Guadalajara, (Castellanos; 1989), de la carrera de Cirujano Dentista de la ENEP Zaragoza, (Parodes, V.G., et. al.; 1990), de la Facultad de Odontología, etc. (Gómez; 1990) Más aún, dentro de esta lógica de evaluación, resaltan los trabajos cuyo principal parámetro son los requerimientos de la profesión, la práctica profesional y perfil del egresado, mismos que sirven para contrastar los contenidos seleccionados y su forma de distribución y organización.**

Por otra parte, abundan también las propuestas y experiencias de evaluación curricular apoyadas en la cuantificación del rendimiento escolar. Es decir, ya sea que se consideren los índices de reprobación y deserción o los promedios de calificación detallados en el historial académico del

* Dentro de la diversidad de modelos y procedimientos metodológicos empleados en la caracterización de las congruencias externa e interna del currículo, es importante incluir aquellos proyectos que parten de una postura crítica en relación a la problemática institucional, de la profesión, de la enseñanza, etc. al mismo tiempo que conservan una actitud de constante cuestionamiento acerca del propio proceso de evaluación.

** Como así lo demuestran las evaluaciones realizadas por las Facultades de Química, Odontología, Medicina, etc. que fueron reportadas en el VI Encuentro de las Unidades de Planeación de la UNAM, sobre el tema de Evaluación Curricular, en 1990.

estudiante, como así lo sugieren Aragón y Canales (1982) para la carrera de Economía de la UAM Azcapotzalco, Urbina y Girón (1990) para la carrera de Psicología en la propia facultad, de la UNAM, por citar solo algunos.

Por último, sobresalen aquellos estudios que conciben a la evaluación como un proceso integral, sistemático y participativo. Bajo esta perspectiva, se identifican proyectos que emplean una variedad de indicadores y categorías de análisis, así como diferentes instrumentos para la obtención de información, siendo la encuesta la más ampliamente utilizada. En su desarrollo, dichos estudios no se limitan a determinar la congruencia interna y externa del plan de estudios, sino que también involucran la participación de profesores y alumnos y en algunos casos hasta especialistas de la profesión. Para ello, se conforman comisiones formales integradas por autoridades, profesores y otros miembros de la comunidad académica de la institución, cuya misión es el de diseñar las estrategias, dirigir y vigilar el proceso curricular. "

* En un trabajo recientemente elaborado sobre los procesos de evaluación a los que se ha sometido la licenciatura de M.V.Z de la Facultad de Medicina Veterinaria de la UNAM, en las últimas evaluaciones realizadas, enfatizan la participación de los maestros y alumnos. En: Ruiz Larraguivel, E.: "Evolución histórica del proceso de reestructuración del plan de estudios de la carrera de MVZ. (1965-1985)" Documento interno, F.M.V.Z., 1988., Esta misma preocupación se observa en los procesos de evaluación para las carreras de Biología, Psicología, Odontología de la ENEP-Ixtacala. En: Evaluación Curricular: Memoria...Op. Cit. pp. 377-395, y con una metodología más avanzada, destaca el proyecto de evaluación curricular para la carrera de Pedagogía de la ENEP-Aragón. En: Barrón Tirado, C. & Carrillo Avelar, A.: "Evaluación y propuesta del currículum de pedagogía de la ENEP Aragón"; En:

Aunque esta breve revisión de las experiencias de evaluación curricular realizadas en el nivel de educación superior nacional, no significa de ninguna manera un estudio exhaustivo sobre el tema, pues sin lugar a dudas existe un mayor número de proyectos de evaluación curricular efectuadas en los últimos diez años, se considera que es suficiente para dar cuenta del enfoque teórico y metodológico dominante en el campo de la evaluación del currículo. Sea que se refieran a estudios con un alto grado de sofisticación metodológica o apoyados en una concepción compleja y globalizadora de la evaluación, las decisiones que finalmente se toman una vez concluido el estudio, se dirigen únicamente hacia la estructura del plan de estudio. Sin embargo, estas características metodológicas y conceptuales *no permite tener la seguridad de saber si las causas que generan los diversos problemas académicos, se encuentran realmente en la estructura formal del plan de estudios.*

Inspirada en el enfoque "entrada-salida", esta práctica de evaluación curricular no considera el análisis profundo de los procesos que median entre el plan de estudios y los resultados académicos. Es decir, el conjunto de sucesos, relaciones y comportamientos que se manifiestan durante el cumplimiento de los

lineamientos normativos del currículo en el salón de clases y que sin lugar a dudas matizan la formación profesional."

La revisión de estos aspectos no entran en la lógica tradicional de evaluación curricular debido, en parte, a las dificultades que se tienen para su medición o cuantificación, toda vez que se trata de procesos que requieren de un tratamiento de carácter cualitativo, tales como: el grado de distanciamiento que existe entre el plan de estudios y las interpretaciones que de él hacen profesores y alumnos durante la enseñanza; las formas de interacción que se observan entre el maestro y el alumno en el salón de clases; y en general, los modos de aprender y de enseñar que se imponen al margen de las especificaciones formales.

El cuestionamiento que se hace al empleo de metodologías básicamente de corte meramente cuantitativo, justifica el propósito de proponer un modelo de evaluación curricular con las características de integral, participativo, pero también con el carácter de cualitativo, de tal modo que pueda describir "lo que está sucediendo durante el proceso de formación profesional y por qué?".

* Varios de los estudios evaluatorios citados, intentan conocer la relación que existe entre la práctica docente y los lineamientos curriculares, a través de la aplicación de cuestionarios a los estudiantes con preguntas sobre la calidad docente del profesor. A los profesores se les interroga sobre los problemas a los que se enfrenta en su clase, o sobre los componentes del plan y programas de estudios. Posteriormente, las respuestas se cuantifican y se obtienen promedios o porcentajes.

Se trata de construir una estrategia de evaluación que incursione a lo largo de todo el proceso curricular. Proceso que se inicia desde el propio diseño del plan de estudios y continúa hasta los efectos que su implantación genera en el salón de clases. Asimismo, se pretende trascender a la estructura formal del plan de estudios para interiorizarse en la madeja de relaciones sociales y educativas que se suscitan, en particular durante la enseñanza y que muchas veces son consecuencia de los modos en que el profesor y el alumno interpretan los lineamientos curriculares formales.

1. Objetivos del proyecto:

1. Construir y proponer un modelo de evaluación curricular, dirigido al nivel de educación superior con las características de integral, participativo y cualitativo.
2. Aplicar y convalidar dicho modelo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAH.
3. Generar explicaciones y alternativas de solución a los diferentes problemas académicos que se detectan en la evaluación curricular.

2. Metas del proyecto:

La elaboración y aplicación del modelo de evaluación curricular a proponer, permitirá:

- a) Contribuir a una redefinición de la evaluación curricular que incluya no sólo el análisis de los elementos y componentes comprendidos formalmente en el plan y programas de estudios, sino que también abarque las relaciones sociales, académicas y educativas que se viven en la institución escolar por parte de los

actores que participan en ella, mismos que configuran toda una dinámica curricular e institucional.

- b) Proponer el estudio de los procesos mediadores que son determinantes en la formación profesional. Esto es, la práctica educativa cotidiana que tácitamente se desarrolla al margen de las especificaciones normativas del plan de estudios,
- c) Buscar nuevas formas de conceptualización curricular que impulsen la investigación sobre esta temática.

CAPITULO 11

Concepto de currículo.

Concepto de evaluación educativa.

Concepto de evaluación curricular

1. Conceptualización de Evaluación Curricular:

El concepto de evaluación curricular se constituye por la articulación de dos términos los cuales por separado representan dos de las problemáticas más ampliamente estudiadas en la última década. En efecto, ambos conceptos el de currículo escolar y evaluación educativa, han llamado la atención de planeadores e investigadores educativos y su estudio se ha hecho desde la perspectiva de variadas corrientes teóricas de interpretación educativa. Por la diversidad de tratamientos conceptuales y metodológicos que cada uno ha recibido, el análisis teórico de la evaluación curricular se complica aún más.

En una primera aproximación, se podría decir que la forma en cómo se concibe al currículo, se determina el carácter conceptual y técnico de la evaluación. Así por ejemplo, si el currículo es entendido como sinónimo de plan de estudios, es de esperarse que la evaluación se dirija únicamente a los componentes programáticos de dicho plan y sus formas de estructuración. Pero si el currículo es un proceso que trasciende al plan e involucra los efectos que ocasiona su implantación en la práctica educativa, la evaluación entonces, asumiría un tratamiento teórico y metodológico distinto.

Pero también la evaluación educativa ha sido abordada desde diferentes interpretaciones teóricas que van desde los modelos que atienden los aspectos meramente cualitativos, así como los enfoques sistémicos de "entrada-salida", que buscan la

comparación de los resultados finales con respecto a los objetivos o criterios de ejecución, hasta aquellas corrientes que sustentan una evaluación de corte cualitativo.

De este modo, se podría señalar que la articulación de dos conceptos, como así sucede con el término de evaluación curricular, debe suponer, de entrada, una combinación teórica y metodológicamente armónica y congruente en su análisis y operación.

Por las razones anteriores expuestas, esta sección tiene, como propósito fundamental, realizar una somera revisión de las principales corrientes teóricas existentes sobre el currículo escolar, con énfasis en aquellas que han predominado en el ámbito de la investigación educativa. Dicha revisión tendrá un tratamiento histórico, con el fin de resaltar el proceso evolutivo del concepto del currículo escolar desde el punto de vista teórico y de su práctica, que se ha desarrollado en el panorama de la educación superior mexicana, en los últimos quince años.

La segunda parte de esta sección, está dedicada brevemente, al análisis de los enfoques conceptuales y metodológicos que ha recibido la evaluación educativa, destacando sus influencias dentro de la práctica de la evaluación curricular y al mismo tiempo, su relación con la manera de concebir al currículo escolar.

2. El Concepto de Currículo Escolar.

Por la función social y educativa que el currículo desempeña y sus implicaciones dentro del mismo proceso de formación profesional, el estudio del currículo ha sido objeto de grandes debates que han redundado en el avance de la investigación educativa sobre este tema, de tal forma, que el currículo se ha convertido en un campo disciplinario independiente, que ha desarrollado sus propias teorías, conceptos, procedimientos y metodologías.

Al realizar una revisión de la vasta literatura existente sobre el tema del currículo, especialmente en el contexto educativo nacional, es posible identificar diversas formas de abordar el currículo. Sin embargo, dentro de esta gran variedad de conceptualizaciones, se observa que entre ellas comparten elementos comunes, lo que permite agruparlos, con fines analíticos dentro de una clasificación.

La clasificación que se propone para analizar las diferentes definiciones del currículo contiene las siguientes categorías:

1. El currículo como producto
2. El currículo como proceso
3. El currículo como práctica social y educativa

2.1. El currículo como Producto:

Históricamente desde la aparición de la primera publicación sobre el currículo en Estados Unidos intitulado "The Curriculum por Franklin Bobbitt en 1918 o el primer trabajo sobre el tema que apareció en México, desarrollado por Raquel Glazman y María de Ibarrola en 1967 con el título de "*Diseño de Planes de Estudios*", se observa que el concepto dominante del currículo es aquel que se refiere al conjunto de asignaturas y cursos que se ofrecen en una determinada institución educativa. En el pasado y todavía en la actualidad persiste la idea de que el currículo es sinónimo de plan de estudios, especialmente entre los administradores y planeadores educativos. En México es significativo notar el amplio uso que a la fecha tiene el término de plan de estudios. Sin embargo, debido al gran desarrollo que ha adquirido la investigación curricular a nivel nacional en la última década, en los medios educativos del país, ya es común el empleo del término de curriculum, cuyo uso generalizado ha creado confusiones en su diferenciación semántica con respecto al de plan de estudios, ya que en la práctica se usan indistintamente."

* El término curriculum, es una expresión latina, del modo singular. Cuando se aplica en plural, la palabra es currícula. En múltiples ocasiones se emplea erróneamente la palabra "currículums" para referirse a varios planes de estudios. Para evitar estas confusiones, en el presente trabajo se decidió castellanizar el término y emplear la palabra currículo en singular y currículos en plural.

Es evidente que al conceptualizar el currículo como sinónimo de plan de estudios, se está considerando únicamente los componentes programáticos. Visto así, el currículo es entonces, un documento escrito que contiene como elementos mínimos los fines y propósitos educativos, una selección y organización de contenidos, las tareas académicas a realizar y un sistema de evaluación. En síntesis, como se verá a continuación, el currículo es el producto resultante de un proceso de planeación.

El currículo como producto, es como se planteó anteriormente, la concepción dominante. Currículo y plan de estudios se usan con el mismo sentido, esto es, para referirse al producto final del diseño. Este producto, es decir el plan de estudios, adquiere un sentido prescriptivo y regulador cuya planeación se hace previamente a la enseñanza. Bajo esta forma de abordaje, se enfatizan los aspectos meramente instrumentales y técnicos, presentes durante la planeación curricular.

Entre los diferentes autores que contribuyeron a la consolidación de este movimiento destacan Ralph Tyler e Hilda Taba, especialmente el primero cuya obra: "Principios básicos del currículo", publicada en 1949 influyó notablemente en los educadores no solo norteamericanos sino también entre los latinoamericanos en su conjunto.*

* Tyler, R.: Principios básicos del currículo; Edit. Troquel, Buenos Aires, 1973, (en inglés: "Basic principles of curriculum and instruction"). También es necesario mencionar a Hilda Taba, discípula de Tyler, quien propuso un modelo de planeación curricular más amplio e integral. Taba, H.: Curriculum development. Theory and practice; Edit. Harcourt, Brace & World,

Para Tyler, el currículo no era sólo el programa que comprendía los contenidos temáticos a enseñar, sino que además especificaba los objetivos de aprendizaje que tenían que ser alcanzados por parte del estudiante. Según Tyler, estos objetivos claramente formulados orientan y fundamentan los contenidos, conjuntamente con las experiencias de aprendizaje, así como las estrategias instruccionales que deberán emplearse para facilitar a su vez el logro de los objetivos propuestos. Asimismo, los objetivos de aprendizaje son criterios de ejecución y también de evaluación, toda vez que el grado con que se alcanzarán los objetivos, permite determinar el éxito de la instrucción. (Tyler; 1973).

Bajo esta línea de pensamiento dominante en el campo del currículo, es fácil identificar variados modelos de planeación curricular que van desde el "simple listado de materias" hasta aquellos que presentan una alta sofisticación técnica en su metodología de planeación.

Mauritz Johnson Jr. (1967) en su trabajo donde analiza las diferentes definiciones y modelos curriculares existentes, señala que el currículo como producto, aparece como un plan prescriptivo que orienta y norma al proceso educativo; prescriptivo en tanto que especifica los objetivos y fines así como los contenidos y experiencias de aprendizaje que deben ser aprendidos; y además de que el plan curricula- juega un papel previo a la enseñanza se anticipa y establece una "serie estructurada de resultados de

aprendizaje". En síntesis, agrega Johnson, el currículo como producto implica un plan intencional.

La interpretación del currículo como producto final de un proceso de planeación, constituyó un fuerte movimiento tanto en la pedagogía norteamericana como en México. En nuestro país, dicho movimiento adquirió un relevante impulso en la década de los setentas, cuando aparecieron múltiples propuestas de planeación así como de experiencias curriculares que se llevaron a cabo en las universidades, trabajadas por educadores nacionales.* Se podría agregar que los representantes de esta visión del currículo pertenecen al grupo de los llamados "tradicionalistas" de la teoría curricular. (Giroux, et. al., 1985)

Por esos años, en el contexto educativo nacional, surgieron diversas publicaciones en torno a la planeación curricular, en particular sobre propuestas metodológicas de diseño curricular e inclusive modelos de organización del currículo, siendo el trabajo de Glazman e Ibarrola el que dio la pauta para ampliar y profundizar el estudio del currículo en México.

Bajo esta racionalidad técnica del currículo, en la literatura educativa nacional se plantearon definiciones acerca del currículo como "...aquel aspecto de la enseñanza y la administración que intencional, sistemática, cooperativa y

* Se pueden citar los trabajos de la ANUIES: Arnáz, J.A.: La planeación curricular; Edit. Trillas/ANUIES, México, 1981, y como el de Castrejón D. Jaime: Planeación y modelos universitarios; Edit. Trillas/ANUIES, México, 1977, Cap. 4

continuadamente, trata de perfeccionar al proceso de enseñanza - aprendizaje" planteada por Castrejón (1977:121) o la expresada por el propio Arnáz: (1981) "Currículum es el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza - aprendizaje". (pp.9).

2.2. El currículo como proceso:

Las propuestas curriculares que aparecieron a lo largo de las últimas dos décadas, mostraron una mayor preocupación por fundamentar el papel social y educativo del currículo. Ante el exacerbado pragmatismo que caracterizaban a los ^{**}estudios sobre el diseño curricular, se fortalece el interés por profundizar en los factores contextuales subyacente en el modelo curricular a proponer.

Se trata de poner mayor atención en los fundamentos que justificaban el establecimiento de determinados fines y objetivos y en la selección de ciertos contenidos y su forma de organización y distribución. El análisis se extendía más allá de los marcos que servían de referencia y fundamentación para el diseño del currículo y bajo esta idea, el currículo comienza a ser examinado desde la óptica de diversas aproximaciones educativas que van desde la teoría de sistemas hasta las corrientes reproducionistas y críticas de la educación. Al mismo tiempo, se apoya también en las aportaciones de la

sociología, la filosofía, economía, antropología y la ciencia política a la educación.

Se establece que el currículo no puede continuar reduciéndose al plan y sus componentes estructurales, sino que debe trascender a su aplicación en la realidad escolar. Se plantea que el currículo debe ser un proceso dinámico, continuo y participativo y que no se acaba en el diseño del plan sino que abarca su puesta en marcha. En este sentido, el estudio del currículo incluye los procesos que se gestan durante la ejecución del plan curricular tales como: las acciones docentes, comportamientos de alumnos, métodos de enseñanza, formas de interacción entre profesores y alumnos y en general la relación que existe entre lo que sucede en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular. (Chamorro; 1985)

En consecuencia, el currículo se desprende de su reduccionismo teórico para convertirse en un proceso abarcativo y concurrente que permite "reportar" los efectos producidos en el conjunto de relaciones, vivencias y procesos que ocurren en la escuela cuando se aplica el proyecto curricular, es decir, el plan de estudios. Concebir al currículo como proceso, requiere necesariamente del análisis profundo del contexto social, económico, político y educativo en el que está inserto. En este sentido, se pretende cuestionar y explicar los factores de carácter ideológico, social y político que dieron lugar a la derivación de un determinado proyecto curricular.

George Beauchamp (1971), se refiere al currículo como un sistema que abarca la planeación, implantación y evaluación del currículo. En México, Victor Arredondo (1981), considera que el proceso curricular comprende cuatro fases: a) análisis de las condiciones y necesidades del contexto social, político y económico; b) diseño curricular; c) la aplicación curricular y d) la evaluación curricular.

Otra vertiente que habría que destacar dentro de esta línea de pensamiento curricular, tiene que ver con la politización del currículo, esto es que en su análisis, se deja al descubierto la intencionalidad política e ideológica que sustenta al proyecto curricular que propone la institución para llevar a cabo la formación profesional. Para ello, se requiere de un examen profundo del contexto social, político, económico y educativo que lo enmarca y que al mismo tiempo se traduce en lineamientos académicos que norman al proceso educativo. Al mismo tiempo, este cuestionamiento, se hace con base en una postura crítica, que ante todo busca confrontar la pretendida neutralidad que sostienen la mayoría de las aportaciones metodológicas para el diseño curricular.

En este sentido, el currículo en sus diferentes momentos (diseño, aplicación y evaluación) obedece a razones políticas y es determinado por los intereses de la institución educativa. Además, esta politización del currículo, se da no sólo en cuanto a su propio diseño y dinámica de construcción sino que también

involucra sus formas de aplicación e interpretación por parte de la comunidad académica y estudiantil de la escuela.

Bajo este razonamiento, el currículo no termina en el plan sino que se extiende a la realidad misma donde opera. En este sentido, el currículo es un proceso que articula varios ámbitos y manifestaciones interactuantes. En México, durante el Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrada en 1981, se propuso la siguiente definición de currículo trabajada por Raquel Glazman y Milagros Figueras: (1981) "es el reflejo de la totalidad educativa (en tanto que en él confluyen interactuando en el mismo, todos los aspectos de la realidad educativa) y como síntesis instrumental (en tanto que es una representación de la política educativa de un centro de enseñanza)". (pp. 376)

Dentro de este movimiento, el cual tuvo su gran auge en la primera mitad de los ochentas en el ámbito educativo nacional, sobresalen las aportaciones de las corrientes reproducionistas de la educación, mismas que ofrecen bases conceptuales que permiten conocer y cuestionar la naturaleza política e ideológica de la educación, al mismo tiempo que proponen esquemas explicativos acerca de la función social y educativo que desempeña el proceso curricular en la vida escolar.

Los educadores norteamericanos: Michael Apple, Henry Giroux, William Pinar, entre otros, se encuentran entre los principales representantes de esta línea de pensamiento educativo. A partir de una posición marxista de la educación, estos investigadores, demuestran cómo la escuela y el currículo juegan un importante

papel en la reproducción de valores y actitudes necesarios para la preservación de la sociedad dominante.

A fines de los setentas y como una reacción a la racionalidad tecnocrática que imperaba en las formas de abordar el currículo, en la pedagogía norteamericana se gestó una nueva corriente de interpretación educativa denominada "nueva sociología del currículum", cuya orientación principal fue la de cuestionar el carácter empírico y ahistórico que dominaba en las explicaciones curriculares tradicionales y bajo una visión crítica, propone que el currículo sea estudiado desde la perspectiva de la relación currículo - escuela - sociedad y los modos en que cada uno de estas entidades se relacionan. Para ello, promueven la reflexión crítica y el entendimiento humano.

2.3. El currículo como práctica social y educativa:

Con base en la caracterización profunda y detallada del proceso educativo, las interpretaciones curriculares en los ochentas, se dirigen al examen de las vivencias que cotidianamente se experimentan en la escuela, durante el acto educativo. No basta con revelar la intencionalidad política que guardan las especificaciones formales expresada en el plan de estudios, sino que también es necesario caracterizar desde un punto de vista crítico, las acciones sociales, políticas y educativas que se viven en el proceso curricular, todo esto, a

través de los comportamientos, relaciones sociales e interpersonales, formas de pensamiento, intereses, etc., que manifiestan los actores que participan en la vida escolar.

El currículo en su modalidad de plan (es decir, de documento escrito) y su aplicación en la realidad escolar, genera inevitablemente efectos en las relaciones que se gestan en el aula. La combinación de los lineamientos normativos que se expresan en el plan con el conjunto de valores, intereses, expectativas y actitudes que sostienen el maestro y los alumnos, durante la enseñanza, sin duda matiza la formación profesional.

Es así como el currículo se le identifican dos dimensiones: la formal y la real, los cuales se constituyen como eventos que pueden llegar a ser contradictorios pero que sin lugar a dudas son parte del propio proceso curricular.

El currículo es concebido entonces como práctica pensada y vivida. Práctica pensada en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encargan de la planeación del currículo; y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etc., que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos. (Follari; 1982:55)

La puesta en marcha del plan curricular en su combinación con la vida cotidiana del salón de clases favorece la aparición

de un "currículum oculto" que al parecer, ejerce mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos que el que presenta el currículum formal.

Phillips Jackson, (1975) educador norteamericano acuñó el término de "*currículum oculto*" para referirse a aquellos aspectos que se enseñan y se aprenden de modo incidental, y que a su vez no se encuentran expresados formalmente en el currículum escrito, es decir el plan de estudios.

Trabajos posteriores de Giroux, Penna, Lundgren, etc., (1979) refuerzan el estudio del currículum oculto, al señalar que a través de él, se transmiten los valores, formas de comportamiento y visiones del mundo, que promueve la clase social dominante para el mantenimiento del estatus que social. Los planteamientos críticos de la nueva sociología del currículum, aunado a los estudios hechos por pedagogos norteamericanos y europeos acerca de los efectos del currículum oculto, influyeron notablemente en la investigación educativa nacional, en especial, la curricular, de tal forma que en la década de los ochentas (sobre todo en los últimos cinco años), la literatura mexicana sobre el tema del currículum oculto aumentó considerablemente, siendo la mayoría de los trabajos referidos a análisis teóricos sobre el carácter dual que presentaba el currículum: lo formal y sus sustentos políticos, y lo real, en relación a los modos en que se vive y práctica dentro de la institución escolar.

Los primeros planteamientos críticos sobre el currículum, en el panorama de la educación mexicana, se hicieron sobre las

concepciones tecnocráticas y funcionalistas que dominaban a principios de los ochentas y resaltaban los fines políticos e ideológicos que se intentaban alcanzar mediante el plan curricular. Con los trabajos expuestos en el Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1981, citado anteriormente, Alfredo Furlán y Eduardo Remedí (1982) argumentan que el análisis curricular no puede continuar reduciéndose al "modelo curricular cuando éste se articula con una práctica concreta de desarrollo curricular." (pp. 54)

El reto para la investigación curricular era otorgar significancia teórica a las acciones pedagógicas que se realizan en el salón de clases así como a las interpretaciones y modos de aplicación, que en torno a las especificaciones normativas del plan de estudios, llevaban a cabo maestros y estudiantes. A lo largo de diez años, las publicaciones sobre el tema del currículo, tanto a nivel nacional como internacional, impregnadas de un fuerte sentido crítico, se caracterizaron por resaltar el ambiente político e ideológico en que se desenvuelve la práctica del currículo, desde el proceso mismo del diseño hasta la realidad curricular, esto es la dinámica educativa que por su naturaleza cambiante y contradictoria, puede en un momento dado distanciarse e inclusive llegar a desvirtuar el logro de los objetivos formulados en el plan de estudios. (Ibarrola; 1982)

Es así como en el contexto educativo nacional, según Glazman e Ibarrola (1984) el currículo se define como "...una compleja realidad social y educativa esencialmente contradictoria que

incluye como objeto propio a formas mediadas intencional e institucionalmente de apropiación del saber, que pretende regular el acceso al conocimiento de determinados sujetos". (pp. 54)

Se sugiere también que el proceso curricular comprenda el conjunto de vivencias, expectativas e historias distintas que manifiestan maestros y alumnos como reacción a las propuestas académicas del plan de estudios." Esta aseveración supone incorporar el examen de las interacciones sociales y educativas que matizan la formación profesional de modo tal que la realidad curricular puede oponerse o más aún rebasar al plan de estudios."

El interés por estudiar con profundidad los efectos en el aula, producidos por la implantación del plan con el respaldo de las explicaciones reproducionistas de la educación, dio origen al surgimiento de diversos estudios sobre la práctica del currículo y las implicaciones que particularmente presentaba en determinadas relaciones educativas: la práctica docente, la relación maestro-alumno, la transmisión del conocimiento, etc., por citar los más analizados.

- Consultense los trabajos norteamericanos de Giroux, H.: Toward a new sociology of curriculum; En: Educational Leadership, december, 1979, pp. 248-253; Apple, M.: Ideology and curriculum; Edit, Routledge & Kegan Paul, Boston, 1979; Pinar, F.W.: The reconceptualization of curriculum studies; En Journal of Curriculum Studies, Vol. 10, No. 31, jul-sep 1978, pp. 205-214.

** Esta afirmación se ilustra muy bien en los cambios que se dan en la enseñanza de los contenidos, dentro de un plan de estudios que no ha sido modificado ni actualizado en tiempo.

Aunado a lo anterior, las interpretaciones reproducionistas que visualizan a la educación como un aparato ideológico del Estado, que posibilita la inculcación de valores, ideas, conocimientos tendientes a la reproducción y preservación de la ideología dominante, encontraron en los estudios sobre la cotidianidad del aula, los mecanismos por los cuales se filtran las ideas y valores que promueven los grupos sociales más poderosos.

El currículo se define entonces, como una práctica social, política y educativa, presente desde el diseño del propio modelo curricular, su aplicación en la vida académica de la escuela, hasta su evaluación, siempre bajo una perspectiva crítica y globalizadora.

1.4. Alcances y limitaciones actuales de la investigación curricular:

La somera revisión sobre la evolución que ha experimentado la investigación curricular particularmente en México, permite no sólo conocer las diferentes interpretaciones que se le ha otorgado al currículo, sino también los grados de dominio que cada una de estas concepciones han llegado a imponerse en el campo educativo.

También es indudable que el estudio del currículo escolar en sus tres grandes modalidades (plan, proceso y práctica) ha redundado en significativos aportes a la investigación educativa

y por supuesto a la conformación de una teoría curricular. Se reconoce que el currículo ya no puede seguir entendiéndose como simple proyecto estático neutral y ahistórico, una concepción fuertemente dominante en los setentas y todavía en la primera mitad de los ochentas.

Los estudios posteriores pertenecientes a la década pasada despojan al currículo de su racionalidad técnica y lo prolongan hacia las prácticas escolares, dando lugar al esclarecimiento de las complejas y conflictivas intencionalidades, significados y relaciones socio-educativas y culturales que configuran la trama cotidiana de la escuela en su interacción con las especificaciones normativas del currículo formal. Al adentrarse en esta realidad cambiante y contradictoria, el currículo se convierte entonces, en un ámbito multidimensional y en un concepto que adquiere diversas acepciones.

El currículo es un proceso continuo que encierra interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo, en sus momentos de construcción, aplicación y práctica. De esta manera, dos dimensiones sintetizan este proceso: el formal, representado por el plan curricular y el real, configurado por los efectos que su práctica (del plan) ocasiona en la realidad escolar y que no es otra cosa mas, que el interjuego de interpretaciones y significados, saberes e intereses que manifiestan los actores participantes en la dinámica curricular. Son dos dimensiones que a pesar del grado de desfase que pueda existir entre ellos, en ningún momento

representan discontinuidad o ruptura alguna, del proceso curricular, ya que inherentemente sostienen una relación dialéctica de tal forma que ambas dimensiones se afectan entre sí.

Los modos en cómo interactúan el currículo formal con la práctica docente, la experiencia y formación de los docentes, la cultura escolar, las políticas educativas y académicas, la propuesta ideológica sentada en la formación profesional, los estilos de aprender y de enseñar, entre otros, se han constituido en vertientes y líneas de investigación que hoy en día captan el interés de los investigadores por profundizar en su conocimiento.

El carácter procesual del currículo en sus momentos de construcción y práctica, condujo a la necesidad de concebir al currículo como un campo integral, multidimensional y complejo, que exige ser examinado a la luz de las aportaciones de diversas disciplinas y enfoques a fin de despejar las relaciones, procesos e intencionalidades que entrafía la trama del proceso curricular al interior de la organización escolar.

Bajo esta visión del currículo como reflejo de la "totalidad educativa", el actual panorama de la investigación curricular abunda en el estudio de variadas temáticas y problemáticas que gravitan alrededor del currículo, en beneficio del avance de la teoría curricular y por supuesto, de la propia investigación educativa.

Sin embargo, las recientes explicaciones globalizadoras y críticas que conforman la teoría curricular no han impactado aún en los planos de la toma de decisiones, la evaluación y la

innovación educativa y por el contrario, son en esos terrenos donde fácilmente se identifican algunas limitaciones.

No es de extrañar entonces, que entre los planeadores, administradores y en general, aquellos que detentan la toma de decisiones académicas, e inclusive entre los propios profesores y alumnos, el término del currículo, persiste en ser manejado como sinónimo de plan de estudios y sus formas de abordar se centran exclusivamente en los componentes programáticos del plan.

El segundo aspecto a destacar y en estrecha relación con lo anterior, se refiere a la propia ambigüedad en que ha incurrido el concepto del currículo. Es decir, el currículo en su versión de práctica social y educativa, que busca caracterizar todo lo que sucede en la institución educativa a fin de revelar el conjunto de procesos, acciones e interacciones de cualquier naturaleza; ha dado lugar a que el currículo como objeto de análisis, ha perdido gradualmente su propia especificidad y exige por lo tanto, acotar la propia cobertura de los análisis curriculares.

Un tercer aspecto importante que hay que considerar es que el interés por profundizar en las relaciones sociales y educativas que conforman la vida escolar, en aras de "descubrir" los mecanismos de filtración ideológica y manipulación de conciencias, ha traído como consecuencia, el abandono por el estudio de nuevas propuestas metodológicas de elaboración y construcción curricular, que sirvan de justificación a la implantación de procesos de mejora e inclusive, de innovación

curricular, con la idea de facilitar la transformación de la práctica educativa.

En efecto, estas limitaciones se traducen en dificultades a la hora de tomar una decisión fundamentada con respecto a la construcción y principalmente la evaluación del proceso curricular. Partiendo de los planteamientos de María de Ibarrola, (1990) en el sentido de que "...no se le puede adjudicar al currículo todo lo que acontece en la escuela, pero tampoco puede continuar reduciéndose a un simple listado de materias" (pp. 17); la concepción que en este trabajo se adopta es 'aquel que visualiza al currículo como proceso que se inicia desde la determinación del modelo, la formulación de objetivos y selección de contenidos, atendiendo los antecedentes académicos y educativos, así como los intereses y visiones políticas y educativas que sostuvieron los sujetos involucrados en la decisión de su planeación, hasta la caracterización de las formas en que es interpretado y llevado a cabo al currículo por parte de los maestros y alumnos, en el salón de clases a lo largo del proceso de formación profesional. En síntesis, se trata de visualizar al currículo como un proceso integral y dinámico que presenta dos dimensiones muy concretas: la formal, o sea el plan de estudios y su contraparte real, es decir, las relaciones educativas que se gestan en el aula durante la aplicación del plan. Ambas dimensiones en sus modos de interacción, se afectan mutuamente, de tal forma que influyen en la formación profesional y matizan los resultados finales.

3. El Concepto de Evaluación Educativa y sus implicaciones en la Evaluación del Currículo:

Al igual que el concepto del currículo, la evaluación educativa también se ha conformado como un campo de estudio independiente sujeto al análisis de variadas corrientes de interpretación educativa y aproximaciones metodológicas. En consecuencia, a la evaluación se le han adjudicado diversas definiciones, las cuales reflejan la naturaleza del objeto a evaluar y la orientación que debiera seguir el propio proceso evaluativo.

Una primera definición que recibió la evaluación, es aquella que la relaciona con la medición de los resultados o efectos, lo que implica el empleo de instrumentos confiables que produzcan datos, y posteriormente puedan ser comparados con un algún tipo de escala estandarizada. (Gronlund, 1971).

Sin dejar de valorar la importancia de la medición dentro de las estrategias evaluativas, Tyler (1973) concibe a la evaluación, como "el proceso que determina el grado con que se alcanzaron los objetivos". (pp. 109) Considerado como el primer método sistemático de evaluación educativa, las aportaciones Tylerianas ejercieron amplia influencia en la pedagogía norteamericana y posteriormente en México y el resto de América Latina.

Los estudios de Tyler al respecto de la evaluación, determinó que éste fuera un proceso cuyo propósito era determinar

el grado de congruencia que sostienen los objetivos formulados en el programa y su relación con las operaciones realizadas en términos de las experiencias de aprendizaje y los logros finalmente realizados por los estudiantes, (rendimiento escolar). (Gardner, 1977; Nevo, 1983; Stufflebeam & Shinkfield, 1989)

En México, Raquel Glazman (1980), define a la evaluación educativa como "un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permite adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar aspectos de ésta". (pp. 69)

Interpretaciones de este tipo en donde se alude al carácter comparativo de la evaluación abundan no sólo en la literatura educativa sino también en la práctica evaluativa, aunque el punto de referencia o parámetro no constituya necesariamente los objetivos, sino modelos, insumos, una escala estandarizada, o una serie de criterios como así lo sugirió posteriormente el propio Tyler. (1983) Sin embargo, coincidiendo con Stufflebeam y Shinkfield (1989): "...mientras Tyler ofrecía medios prácticos para proporcionar información durante el curso de una evaluación, la atención acabó fijándose en los datos (por lo general relacionados con los logros del estudiante), que fueron considerados válidos cuando ya había recorrido su ciclo completo" (pp. 91)

*

El énfasis puesto en los resultados, configuró las acciones evaluativas desarrolladas en el contexto de la educación superior hasta convertirse en el procedimiento dominante de la práctica evaluativa (Stufflebeam Op. Cit., 1989:91; Nevo, 1983). De ahí que, no es extraño que muchas de las evaluaciones educativas desarrolladas por instituciones nacionales, hayan dedicado sus esfuerzos a la determinación del rendimiento escolar del estudiante a través de índices de reprobación, deserción, rezago, eficiencia terminal, titulación, etc. Más aún, con esta manera de abordar a la evaluación, estrechamente ligada a la medición, se llegó al grado de que ambos conceptos se usaran indistintamente.

Sin embargo, el exacerbado interés por la medición de los resultados finales del proceso y su comparación con los objetivos o el "modelo", a final de cuentas, dejó de satisfacer a los encargados de la planeación educativa preocupados por mejorar el proceso educativo y sobre todo a los especialistas en evaluación educativa, norteamericanos e ingleses, debido a que esta manera de evaluar no alcanzaba a identificar y explicar, qué procesos y factores median entre los objetivos y los resultados y cómo influyen en los logros obtenidos. (Kemmis, 1982)

Se estableció entonces, que la evaluación debiera ofrecer mayor información acerca del proceso educativo en todos sus etapas y componentes con el fin de asignar juicios de valor a un objeto o fenómeno y con ello, contribuir a la toma de decisiones. (Nevo 1982; Kemmis, 1983) Este enjuiciamiento sobre la valía o

mérito, por lo general descansa en el empleo de procedimientos objetivos tendientes a la obtención de información útil, objetiva e imparcial, de tal forma que asegure que el valor finalmente establecido fundamente la toma de decisiones. (Kemmis, 1982; Stufflebeam, Op. Cit., 1989:19)

Sin embargo, el compromiso por ofrecer información útil, presenta varias implicaciones. Se destaca que la evaluación no se reduce al producto final como así lo observa Tyler, sino que se dirige al proceso en todas sus etapas componentes.

Tampoco se trata de una simple comparación, toda vez que interesa conocer la forma en cómo interactúan los elementos y factores que participan a lo largo del proceso educativo en toda su complejidad. (Stufflebeam. Op. Cit. pp. 180)

Empero, los propósitos de valoración y enjuiciamiento del objeto a evaluar y al mismo tiempo, la búsqueda de información útil para fundamentar la toma de decisiones acertadas, en la mayoría de las definiciones aportadas por los evaluadores, no constituyen explícitamente aspectos complementarios, debido al énfasis que a cada aspecto por separado, le otorga cada especialista. (Nevo, 1983) Lo que si se comparte es la idea de que la evaluación no puede continuar siendo un proceso terminal, sino que debe recorrer paralelamente al propio proceso educativo, desde la implantación del programa, sus efectos y los resultados que se obtienen.

Bajo esta manera de ver a la evaluación, se han generado diversos modelos y metodologías con diferentes niveles de

complejidad e integración de múltiples elementos. Para los propósitos de este estudio, se mencionarán las aportaciones de Stufflebeam, Cronbach, Scriben, Stake y los representantes de la llamada Evaluación Naturalista. Las principales características de estos modelos se muestran en la figura 1.

a) Stufflebeam y el Modelo CIPP:

Stufflebeam (1989), define a la evaluación como "el proceso de identificar, obtener y proveer de información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados." (pp. 182) De acuerdo a este autor, la evaluación es un proceso cíclico, continuo que debe desarrollarse de manera sistemática, y sobre todo debe estar estrechamente ligada a la toma de decisiones.

Stufflebeam y colaboradores conjuntamente con la Phi Delta Kappa, desarrollaron el modelo: CIPP (Contexto, Insumos, Proceso y Producto). Este modelo plantea la necesidad de identificar etapas del proceso en donde se requiere de contar con información para la toma de decisiones. Se proponen cuatro actividades a ser evaluadas. (Gardner, 1977)

MODELO	REPRESENTANTES	DEFINICION DE EVALUACION	OBJETO DE ESTUDIO	METODOLOGIA	PREGUNTAS
Congruencia entre los objetivos y los resultados	Tyler	Determinar el grado en que se alcanzan los objetivos	Aprendizaje de los estudiantes	Objetivos de comportamiento y pruebas de rendimiento	¿Se alcanzaron los objetivos propuestos?
Toma de Decisiones	Stufflebeam	Proporcionar información útil para la Toma de Decisiones	Programas, materiales didácticos, proceso educativo, y en general lo que deciden los interesados en la evaluación	Variada; encuestas, entrevistas, medición del rendimiento escolar, según el objeto que es de interés para evaluar	¿Es efectivo el programa? ¿En qué parte del proceso, se localizan las dificultades?
Planificación de la Evaluación	Cronbach	Examinación sistemática del programa, sus efectos y resultados con el fin de ayudar a comprender y mejorar el programa	Todos los eventos que ocurren y los que son consecuencia del programa según el criterio de los administradores	Determinación de las unidades a evaluar; la selección de su tratamiento; y de las operaciones de obtención de información	¿Cómo pueden solucionarse los problemas detectados? ¿Qué recomendaciones hacer para corregir el programa?
Sin Objetivos	Scriven	Determinación sistemática del mérito o valor de un objeto o evento	Efectos (y consecuencias) del programa, independientemente de los objetivos o metas establecidos; Criterios y necesidades del "cliente"	Evaluación Formativa y Evaluación Sumativa; Aplicación de una lista de "Control de Indicadores" (18 indicadores)	¿Cuáles son los efectos reales que presenta el programa? ¿Cuál es la utilidad social de estos efectos?

MODELO	REPRESENTANTES	DEFINICIÓN DE EVALUACION	OBJETO DE ESTUDIO	METODOLOGIA	PREGUNTAS
Centrado en el Cliente	Stake	Proceso interactivo de adquisición de información sobre una institución, programa o proyecto	Juicios y necesidades del cliente; Descripción del programa a audiencias importantes	Caracterización del programa; Interacción dinámica con el cliente para la obtención y análisis de sus juicios y necesidades respecto del programa	¿Cuáles son las necesidades del cliente acerca del programa? ¿Qué opina el Cliente (participante del programa), sobre el proceso y resultados
Holística/ Naturalista	Hamilton Parlett McDonald	Descripción del programa como un todo, comprendiendo el conjunto de relaciones; comportamientos y percepciones de los actores involucrados.	Descripción, comprensión e interpretación de procesos, relaciones e interacciones sociales y educativas; Opiniones y percepciones de los participantes al programa; Análisis global e integral.	Investigación cualitativa; Estudios de Casos; Observaciones; Entrevistas	¿Cómo se comportan los participantes del programa? ¿Qué piensan los participantes del programa? ¿Qué está sucediendo mientras se lleva a cabo el programa.?

Fig. 1

Fuentes: Gardner, (1977); Nevo, (1983); Stufflebeam & Shinkfield (1989);

- a) Evaluación del Contexto. - Para fundamentar la toma de decisiones en relación al establecimiento de las metas y objetivos.
- b) Evaluación de los Trásmos. - Para ofrecer elementos que contribuyan a la toma de decisiones sobre los modos, medios y recursos que deben emplearse para alcanzar los objetivos.
- c) Evaluación del Proceso. - Para proveer de una retroalimentación periódica a los responsables de la toma de decisiones sobre el desarrollo del proceso, y:
- d) Evaluación del Producto. - Para valorar e interpretar los logros del proyecto, ya sea al final del ciclo o en algunos puntos intermedios, lo que permite a los tomadores de decisiones acerca de que si el proyecto debe continuar, modificarse o repetirse.

El diseño de evaluación que propone el modelo CIPP, comprende tres tareas principales:

1. Identificación de las necesidades de información.
2. Elaboración de un plan para obtener información y:
3. Elaboración de un plan para proveer de información.

Por último, Stufflebeam (1989), señala que el logro del éxito en el proceso de evaluación exige de un intercambio constante entre evaluadores y administradores, siendo éstos últimos los que se responsabilizan por las decisiones finales. En este sentido, Stufflebeam (basándose en la evaluación formativa y sumativa trabajada por Scriven), sugiere la distinción entre dos funciones básicas de la evaluación: a) la evaluación proactiva, entendida como aquella que sirve a la toma de decisiones y; b) retroactiva, dirigida al suministro de información útil que

permite fundamentar la responsabilidad de seleccionar y ejecutar las decisiones. (Nevo, 1982:119; Stufflebeam 1989:189)*

Otros modelos de evaluación dirigidos al proceso que son importantes de considerar, son los trabajos de Cronbach, Stake y Scriven. Pero antes de abordarlos cada uno, es pertinente hacer algunas especificaciones.

Si bien, estos tres autores conjuntamente con Stufflebeam, comparten la idea de que la evaluación debe centrarse en todas las etapas y componentes del proceso educativo, existen diferencias entre ellos en cuanto al tipo de información que deben recolectar así como los aspectos que se deben tomar en cuenta.

b) Cronbach y su modelo U.T.O.:

Cronbach (citado en Stufflebeam y Shinkfield, 1989:146-148) sugiere que la evaluación debe ser planificada bajo criterios rigurosos y de carácter científico. Cronbach hace alusión a la planeación evaluativa la cual cumple una función básicamente política, ya que por lo general, la evaluación de un proyecto, programa o proceso se hace a solicitud del administrador. Con

* Casi 15 años después, en su libro: "Systematic Evaluation" (1985); en coautoría con Shinkfield; (en español: Evaluación Sistemática, 1989); Stufflebeam analiza en el capítulo 6, su modelo CIPP con mayor profundidad y arriba a conclusiones interesantes, como el hecho de iniciar la evaluación conociendo primero los resultados finales, sin que esto signifique que la evaluación deje de orientarse a todo el proceso educativo en su conjunto.

estos antecedentes, Cronbach considera que la planeación evaluativa será exitosa si la información que se obtiene es clara, oportuna, exacta, válida y amplia, sobre los aspectos psico-sociales y sobre todo, si dicha información va dirigida a los grupos políticamente más importantes de la institución. (Nevo, 1982)

Cronbach propone su modelo U.T.O. en donde consigna el tipo de información que se debe obtener, la cual debe corresponder a tres conceptos: (citado en Stufflebeam & Shinkfield, 1989: 146-148))

Unidades: Cualquier individuo o clase.

Tratamientos: Una unidad está expuesta a la aplicación de un tratamiento específico.

Operaciones de observación: El evaluador obtiene datos antes, durante y/o después del tratamiento, empleando para ello diferentes instrumentos o técnicas de obtención de información.

De acuerdo a Cronbach, cada U está ligada a una T y a una O, por lo, que UTO puede referirse al estudio realizado o a una parte de una serie de estudios que cuenta con una especificidad concreta. Con esta idea de visualizar a la evaluación, el modelo de Cronbach considera que debe recolectarse toda la información posible acerca de la Unidad a estudiar.

c) La Evaluación sin Metas de Scriven:

Scriven propone una concepción de evaluación distinta pero al mismo tiempo complementaria a los enfoques anteriormente expuestos. Scriven define a la evaluación como una "actividad metodológica que consiste en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar 1) los instrumentos de recopilación de datos, 2) las valoraciones y 3) la selección de las metas". (Citado en Gardner, 1977:584) Conocida también como "evaluación sin metas" o "evaluación orientada al consumidor", Scriven plantea que la evaluación debe ser un examen crítico de la institución, proyecto, programa, proceso u objeto, sin tomar en cuenta sus objetivos planteados. Scriven cuestiona el hecho de que los enfoques evaluativos existentes se apoyan de alguna manera en los objetivos previamente formulados, en algún tipo de estándares o necesidades de información o decisión, sin considerar si lo que se evalúa es de beneficio al consumidor. (citado en Stufflebeam, Op. Cit. pp. 342.)

Scriven (1967:39-83) dirige su metodología de evaluación a la valoración de los resultados y efectos que produce el programa, a partir de las necesidades del consumidor y con ello, juzgar el valor y mérito del programa. En este sentido, Scriven agrega que la evaluación bien hecha es aquella que recopila una buena información que permita emitir juicios con fundamento.

Para Scriven, la evaluación juega dos funciones: a) Formativa y b) Sumativa. La primera es parte integral del proceso de desarrollo del programa. Gracias a ella, es como se puede obtener información continua, útil a la planeación y a la corrección de errores y dificultades que impiden la ejecución exitosa del programa. La evaluación sumativa se aplica una vez que haya concluido el proceso, incluyendo las mejoras hechas, como efecto de la evaluación formativa. Scriven argumenta que la evaluación sumativa es de enorme utilidad a los administradores, ya que provee de información para decidir el éxito del programa y al mismo tiempo determinar si responde o no, a las necesidades de los consumidores.

Otro elemento importante que Scriven aporta a su modelo de evaluación, se refiere a la distinción que hace de la evaluación "intrínseca" y la evaluación "final" (pay-off). La evaluación intrínseca implica la valoración de los objetos o procesos mediadores independientemente de los efectos que el programa pueda tener sobre los consumidores, tales como: las metas a alcanzar, actitudes del profesor, la metodología empleada, etc. Scriven acota que estos aspectos no pueden ser formulados operacionalmente. Mientras la evaluación final, se preocupa por los efectos del programa sobre los consumidores, (estudiantes). (citado en Stufflebeam, Op. Cit, pp. 142.)

A diferencia de la intrínseca, la evaluación final puede involucrar una valoración de las diferencias entre el pre- y post-tests, entre pruebas del grupo experimental y pruebas del

grupo control, o sobre el rendimiento escolar del estudiante, etc.

Scriven agrega que los defensores de la evaluación centrada en el producto final, apoyarían esta función de la evaluación, ya que según ellos, lo importante es conocer los efectos que produce el programa y por lo tanto la evaluación intrínseca no sería útil. Sin embargo, Scriven argumenta que la valoración intrínseca representa una función "de butaca", toda vez que los aspectos mediadores que se presentan durante el proceso, no aparecen a la vista en los estudios orientados al producto final, debido a las limitaciones de los tests. Por lo tanto, el evaluador intrínseco reclamaría la importancia de los aspectos cualitativos y preferirá observarlos directamente. (citado en Stufflebeam, Op. Cit. pp. 342). Como se verá más adelante, con esta afirmación, Scriven muestra sus primeras reservas sobre los alcances de los métodos cuantitativos en la evaluación.

d) El modelo de Evaluación Respondiente de Stake:

Stake por su parte, propone su método de "Evaluación Respondiente", el cual resulta ser un proceso interactivo para adquirir información sobre una institución, un programa o proyecto; identifica y define los problemas correspondientes.

atendiendo la fuerza o debilidad de estos problemas." (Citado en Gardner, 1977:583)

Para Stake, los objetivos o metas no son necesariamente importantes, sino los problemas previamente identificados. Todos los aspectos del objeto a ser evaluado son inicialmente tomados en cuenta, pero esto no significa que algunos de estos elementos, (ya sea objetivos, metas, recursos, etc) se establezcan desde un principio como los más importantes a evaluar. El método de Stake, comprende once etapas que en su conjunto orientan al proceso de evaluación: (1) Hablar con los clientes, equipo, audiencias; (2) Identificar los alcances del programa; (3) revisar las actividades del programa; (4) Identificar propósitos e intereses; (5) conceptualizar problemas; (6) Identificar necesidades de obtención de datos; (7) seleccionar observadores, jueces e instrumentos formales; (8) considerar antecedentes, transacciones y resultados; (9) "tematizar" y preparar perfiles y casos de estudios; (10) equiparar problemas y audiencias y; (11) preparar y suministrar reportes formales y presentaciones. (Citado en Gardner, 1977:583).

Stake (1983), precisa que su propuesta de evaluación está basada "en lo que la gente suele hacer para evaluar las cosas: observar y reaccionar". (pp. 96) Por último, agrega que la evaluación de este tipo, obliga al evaluador a formular un plan de actividades y negociaciones, al mismo tiempo que tendrá que

* En otra traducción al español, se conoce también como Evaluación de Réplica.

disponer de un equipo de personas que lo auxilien en las observaciones y la recopilación de datos. Agrega Stake (1983):

"Con su ayuda preparará narraciones breves, descripciones, exhibición de lo producido, gráficos, etc. Ha de averiguar lo que resulte de valor para su audiencia. Reunirá expresiones de valor de diversos individuos, cuyos puntos de vista difieran. Desde luego, comprobará la calidad de sus anotaciones. Logrará que personas autorizadas manifiesten su reacción ante la importancia de diversos hallazgos y que los miembros de la audiencia respondan ante la relevancia de sus descubrimientos." (pp. 96).

e) La Evaluación Iluminativa:

Al igual que Scriven, otros influyentes evaluadores (Stake, Cronbach, Guba, entre otros), advierten las graves limitaciones que presentan los tests estandarizados de rendimiento, toda vez que no proporcionan toda la información que se requiere para comprender el conjunto de relaciones y comportamientos que manifiestan el maestro y los alumnos durante su convivencia cotidiana en el salón de clases y la manera en cómo estos factores se combinan con los objetivos y lineamientos académicos expresados en el programa educativo. Reconocen que estos aspectos difícilmente pueden ser objeto de mediciones o tratamientos mediante los métodos cuantitativos.

Agregan que la estrechez de las metodologías cuantitativas que imperan en el campo de la evaluación educativa ha sido determinante en el desarrollo de nuevos enfoques alternativos de evaluación con supuestos conceptuales, epistemológicos, éticos y metodológicos muy diferentes. Se trata de un nuevo paradigma

denninado "evaluación cualitativa/naturalista", el cual, desde los setentas, ha despertado un enorme interés entre los evaluadores educativos ingleses y americanos. (Pérez Gómez, 1985)

Bajo un paradigma que presenta un abordaje teórico y metodológicamente distinto, la evaluación cualitativa surge de la desconfianza de los investigadores evaluativos hacia el uso de los métodos cuantitativos, para convertirse en una perspectiva de evaluación cada vez más aceptada en las últimas décadas.

Conocida principalmente como "evaluación naturalista", su supuesto central son las experiencias y comportamientos individuales y colectivos en su relación con los intentos formales, delineados en el proyecto. Su análisis requiere por lo tanto, de múltiples perspectivas para iluminar el proceso completo con todas sus interacciones, significados y efectos. (Paulston, 1980)

Bajo esta diferente racionalidad evaluativa, a mediados de los setentas, aparecen los primeros métodos de evaluación naturalistas, la evaluación "democrática" desarrollada por Barry McDonald; y tal vez la más conocida: la "evaluación iluminativa" propuesta por los ingleses Daniel Hamilton y Malcom Parlett. (Pérez Gómez, 1985)

La evaluación iluminativa representa un enfoque evaluativo alternativo a las orientaciones dominantes en el campo de la evaluación educativa, las cuales, según Parlett, éstas se sustentan en el paradigma "agrícola-botánico". (Pérez Gómez,

1985). * La evaluación iluminativa pertenece al paradigma socio-antropológico y busca describir e interpretar (antes que medir y predecir), "...los contextos más extensos dentro de los cuales funcionan las innovaciones educativas". (Paulston, 1980:98) Por supuesto, su preocupación básica es el de discernir las situaciones e intercambios en los que participan todos los involucrados incluyendo el propio evaluador, en tanto que antepone sus valores y sus propias percepciones en la valoración del programa.

Por la importancia que para este trabajo, reviste este enfoque, en el siguiente capítulo se profundizará en el examen de la evaluación cualitativa

4. El Concepto de Evaluación Curricular.

La evaluación curricular ha estado íntimamente ligada a las aproximaciones conceptuales y metodológicas existentes en el campo de la evaluación educativa. Sin embargo, como se señaló al principio de este capítulo, en la manera en cómo se realiza la evaluación del currículo está implícito también, una concepción de currículo.

* Se plantea que este tipo de evaluaciones pertenecen al paradigma agrícola-botánico porque "a los estudiantes -como a las plantas- se les aplican unos pre-tests (las semillas se pesan o se miden) y después los someten a distintas experiencias (condiciones de tratamiento), posteriormente después de un cierto período de tiempo, se miden sus logros (crecimiento o pérdida) .

En efecto, la forma de visualizar al currículo (como producto, como proceso o como práctica), de alguna manera determina la selección y aplicación de un enfoque de evaluación que sea conceptual y metodológicamente afin. Esta combinación, en resumidas cuentas, se traduce en un método de evaluación curricular. Bajo esta lógica, el currículo en su calidad de producto (plan), supone entonces, la preferencia de una estrategia evaluativa que se dirija únicamente a las características y componentes del plan de estudios y su grado de relación con los resultados obtenidos. Este tipo de evaluación ha sido dominante en el medio educativo nacional.*

Al visualizar al currículo como un proceso dinámico y continuo, genera inherentemente una estrategia de evaluación que asuma también estas características, además de que sea una modelo integral con un sentido crítico y racional que pueda extenderse a todos aquellos ámbitos donde opera el currículo. De este modo, los modelos de Stufflebeam, Stake, Scriven y Cronbach, entre otros, se ajustan a esta idea del currículo como proceso en el que es importante tomar en cuenta no sólo los determinantes académicos, sociales y políticos que originan un determinado modelo curricular, sino también otros factores que intervienen en el momento en que se está llevando a cabo el plan de estudios

* Los trabajos presentados en el IV Encuentro de Evaluación Curricular, organizado por la Dirección General de Planeación de la UNAM, en diciembre de 1989, hacen referencia a experiencias concretas de evaluación del currículo, de ellos, se detecta que el 70% del total de estudios, emplean métodos de evaluación centrados en la congruencia interna y/o externa del plan de estudios.

(comportamientos de maestros y alumnos, condiciones institucionales, formas de enseñanza-aprendizaje y principalmente la valoración que en el contexto social pueda tener el plan de estudios en sí.

Empero, a partir del análisis del currículo en su carácter de práctica y al considerar la interacción existente entre los lineamientos académicos y políticas educativas expresadas en el currículo formal, con respecto al conjunto de pautas de comportamiento, interpretaciones e intereses que manifiestan los alumnos y el maestro durante la práctica de la enseñanza, conduce ineludiblemente a una toma de posición frente al propio proceso de evaluación. Se trata de una evaluación que se adentre en el conjunto de prácticas, interacciones, rituales, roles e intercambio de ideas y códigos que se suscitan en la vida académica de la escuela por parte de los actores que participan en la operación del currículo: autoridades, maestros y estudiantes. En consecuencia, se pretende trabajar con eventos discretos que difícilmente pueden ser descifrados a través de técnicas cuantitativas y experimentalistas.

Con este propósito, la evaluación se convierte en naturalista y subjetiva para penetrar en la maraña de relaciones, expectativas, formas de pensamiento, etc. que día a día se viven en el salón de clases y poder así explicar los resultados del programa en función de quienes están involucrados, es decir, a partir de sus percepciones, visiones de mundo, y significados, en torno a la práctica educativa.

CAPITULO III

Concepto y metodología de evaluación cualitativa

1. Concepto de Evaluación Cualitativa: Algunos Antecedentes:

En la década de los setentas, un grupo de reconocidos evaluadores educativos se rebelan contra el uso de la metodología cuantitativa y de simple comparación que dominaba la práctica evaluativa debido al marco tan estrecho que presenta este enfoque y consecuentemente deciden trabajar con métodos cualitativos. Donald Campbell (1986), en su artículo intitulado: "Grados de libertad y el estudio de casos", plantea las razones para abandonar el paradigma cuantitativo experimental: (pp. 31-32)*

"...los críticos que adoptan lo que yo llamo la posición humanista se hallan a menudo bien adiestrados en los métodos experimentales cuantitativos. Sus críticas específicas frecuentemente se basan en el propio marco experimentalista:

- Las experiencias que realizan un sólo tratamiento en un único entorno, resultan profundamente ambiguas respecto del efecto y la causa;
- Existe una rigidez precaria en el sistema de medición, limitándose los resultados obtenidos a aquellas dimensiones previamente fijadas;

* Donald T. Campbell, es un claro ejemplo de los conocidos investigadores evaluativos que en el pasado destacaron por sus trabajos experimentalistas. De este autor es ampliamente conocida su obra publicada en coautoría con Stanley, J.C. en 1963, denominada "Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research and Teaching".

- A menudo se descuida el proceso en un programa experimental concentrado en el efecto general de un tratamiento complejo y de esta manera el conocimiento de tales efectos tiene sólo implicaciones equívocas para la repetición o el mejoramiento de los programas;
- Los programas de gran amplitud son con frecuencia irremediabilmente ambiguos en lo que se refiere a los objetivos e indicadores relevantes;
- Los cambios en el programa de tratamiento durante el curso de una experiencia de perfeccionamiento, aunque prácticamente esenciales, imposibilitan las comparaciones experimentales entre entrada-salida;
- Los programas sociales a menudo se efectúan en formas que resultan pobres desde el punto de vista del diseño experimental;
- Incluso en situaciones bien controladas, la experimentación constituye un proceso profundamente tedioso y equivoco. La experimentación es demasiada lenta para resultar políticamente útil.

Todas estas verdades son más que suficientes para alentar una vigorosa búsqueda de alternativas".

A lo largo de su artículo, Campbell lanza duras críticas a los evaluadores que insisten en usar el método experimental en la evaluación de programas, al mismo tiempo que denuncia el desprecio por parte de ellos, al paradigma "humanista" de los métodos cualitativos. Agrega que el problema no se reduce

únicamente al énfasis en la información cuantitativa sino que parte desde la propia raíz científica y epistemológica del enfoque experimental: el Positivismo Lógico. Señala Campbell: (1986)

"Los científicos sociales cuantitativos influidos por los misioneros del positivismo lógico, suponen que, en la verdadera ciencia, el conocimiento cuantitativo reemplaza al cualitativo y de sentido común. En realidad, la situación resulta ser completamente distinta. La ciencia depende más bien del conocimiento cualitativo y del sentido común, aunque en el mejor de los casos, incluso los supere" (pp. 82)

La importancia que Campbell le otorga al "sentido común", justifica su recomendación de considerar a los antropólogos, historiadores y sociólogos cualitativos profesionalmente adiestrados en la investigación evaluativa, para llevar a cabo la observación y descripción así como la obtención sistemática de las críticas y evaluaciones del programa cualitativas y del sentido común que expresan los sujetos del programa en cuestión: personal, clientes, sus familias, etc. (Campbell, 1986:84-86)

Finalmente, Campbell reconoce su antiguo desdén dogmático por el empleo de estudios de casos (característicos de los estudios evaluativos) y promueve la construcción de una epistemología aplicada que integre ambos métodos: cuantitativos y cualitativos.

Como se analizará más adelante, al igual que Campbell, otros destacados evaluadores reconocen las bondades de los métodos

cualitativos que permiten superar los reduccionismos y limitaciones característicos del enfoque experimental en la investigación evaluativa.

En el capítulo anterior se expuso una breve introducción al modelo de Hamilton y Parlett denominado "evaluación iluminativa". Dicho modelo se sitúa dentro de un paradigma que se antepone abiertamente al positivista y sus derivaciones metodológicas, como así lo constituye el enfoque experimental y su énfasis en la cuantificación. Este fenómeno, el cual ha dominado el panorama de la investigación y evaluación educativa. Con su obra publicada en 1972, Hamilton y Parlett conjuntamente con McDonald (con su propuesta holista y cualitativa de evaluación educativa) y Robert Stake, sentaron las bases de lo que posteriormente se constituiría como uno de los movimientos más altamente influyentes en el campo de la evaluación educativa. Movimiento que rápidamente se expandió entre los evaluadores educativos norteamericanos e ingleses, allegándose de un número importante de nuevos adeptos, muchos de ellos, rigurosos experimentalistas y psicómetras, que en el pasado destacaron por sus aportaciones en

- Stufflebeam y Shinkfield (1989), al analizar el modelo de evaluación iluminativa de Hamilton y Parlett, hacen referencia a la Conferencia que se celebró en Cambridge Inglaterra en 1972, cuyo propósito fue el de investigar sobre "modelos no-tradicionales de evaluación curricular", a fin de establecer estrategias alternativas. En ella, participaron evaluadores de la talla de Robert Stake, David Hamilton, Halcom Parlett y Barry McDonald, quienes con anterioridad habían manifestado sus reservas sobre las prácticas tradicionales de evaluación, aludiendo sobre todo al modelo de Tyler. El resultado de la Conferencia se centró en el replanteamiento total de las bases lógicas y técnicas de las evaluaciones establecidas, dando lugar a la adopción de la Evaluación Cualitativa. (pp.313)

la construcción de modelos cuantitativos de evaluación. La evaluación cualitativa con todo su peso epistemológico, conceptual y metodológico se presenta como el nuevo paradigma que ya impera en el terreno de la evaluación educativa en sus diferentes niveles de intervención: institucional, curricular, programas de estudios y del aprendizaje.

2. Atributos de la Evaluación Cualitativa:

Sin el ánimo de restarle validez a otras aproximaciones de evaluación cualitativa elaboradas en las últimas dos décadas, un análisis más amplio de la evaluación "iluminativa" desarrollada por Hamilton y Parlett, serviría de introducción a aquellos conceptos y atributos que son claves para la comprensión de la evaluación cualitativa. Además de que tal vez, dicho modelo constituya la pauta que dio impulso a todo un movimiento cada más fuerte y de mayor impacto en el campo de la evaluación cualitativa.

Concebida inicialmente como un método de evaluación alternativo al modelo de Tyler, el cual en los sesentas ejercía gran influencia entre los evaluadores, la evaluación iluminativa no es un simple estilo de evaluación. Por el contrario, representa toda una visión radicalmente distinta de entender a la ciencia, al objeto y por lo tanto, al propio modo de ejecutar la investigación. Al margen del carácter riguroso que presenta el enfoque experimental, la evaluación iluminativa se acoge a una

metodología flexible y ecléctica que se apoya en una variedad amplia y diversificada de fuentes de información. (Parsons, 1976)

En términos generales, su preocupación central es la descripción e interpretación de los procesos y relaciones sociales, culturales y educativas que se gestan durante la aplicación de un proyecto curricular. A diferencia de los métodos cuantitativos de evaluación, cuyo principal propósito es el de responder a la pregunta de "¿si se lograron o no, los efectos deseados y formulados con anterioridad?"; la evaluación iluminativa se interesa básicamente por contestar "¿qué sucede durante la operación del programa?". (Parsons, 1976: 125)

En consecuencia, la evaluación iluminativa toma en cuenta contextos mucho muy amplios (característica por la cual, también se le conoce como evaluación holística), donde se desarrolla el programa. El propósito de este tipo de evaluación, según Hamilton y Parlett (1985)* "...es el estudio del proyecto innovador: cómo funciona, cómo influyen en él las variadas situaciones escolares en las que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él, las personas directamente interesadas y cómo afecta a las actividades intelectuales de los estudiantes y a las experiencias académicas". (pp. 450)

* La fecha corresponde a la publicación del trabajo de estos autores en español. El artículo original fue publicado en 1976 en D. Tavney: *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*; Edit. Mcmillan, London.

Por lo tanto, la evaluación iluminativa se ubica dentro del enfoque socio-antropológico, y busca descubrir y documentar cómo participan los alumnos y profesores en el proyecto, así como describir y discernir los sucesos y procesos más significativos. En consecuencia, este tipo de evaluación trasciende a un simple método, toda vez que hace referencia a un paradigma distinto. (Hamilton, 1985)

Kuhn (1971), define al paradigma como "...realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica". (pp. 13-14) Patton (1978), señala que el paradigma aborda una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de deamenuzar la complejidad del mundo real. Agrega que los paradigmas dicen lo que es importante, legítimo y razonable, al mismo tiempo que también son normativos. (Citado en Reichardt, 1986:28) En síntesis, la confrontación se da en los niveles epistemológicos, entre los paradigmas antropológicos y el hipotético-deductivo con su derivación en el método experimental.

En efecto, en el marco de la evaluación iluminativa (o cualitativa), se le otorga validez a aquellos aspectos y fuentes de información que son rechazadas por la ciencia tradicional, debido a su estatus epistemológico. En la evaluación cualitativa interesa todo el contexto donde opera el programa educativo. En oposición a la valoración y predicción, —los fines de los métodos experimentales— se busca describir e interpretar los

sucesos anecdóticos que ocurren en el ambiente del aprendizaje, protagonizados por el maestro y los alumnos.

Se trata de caracterizar y comprender la realidad cotidiana, la cual se conforma de múltiples y complejas relaciones sociales y educativas, matizadas por el conjunto de creencias, intereses, aspiraciones, prácticas, etc. La narración del diario acontecer en la institución, considera las interacciones culturales, académicas, sociales y educativas que sustentan las actitudes y comportamientos de los estudiantes, profesores y administradores de la escuela.

Por último, los estudiantes aprenden también del llamado "currículum oculto" y la evaluación cualitativa puede dar cuenta de qué tanto y cómo este aprendizaje afecta a la enseñanza formal de los conocimientos programados y principalmente al logro de los resultados deseados.

Con estos atributos, la evaluación cualitativa constituye de hecho una estrategia de investigación general y por lo tanto, pretende compartir las metas y características paradigmáticas que contempla la investigación cualitativa. No obstante, es importante remarcar los diferentes contextos que rodean a la investigación cualitativa y a la investigación evaluativa apoyada en el paradigma socio-antropológico.

Al igual que la investigación cualitativa, la evaluación iluminativa, no intenta manipular, controlar o eliminar las variables que se dan en la situación. Por el contrario, le importa cubrir toda la complejidad de la propia situación y

desenmarañarla, abstraer sus características más significativas y comprender las relaciones socio-educativas, en el marco de los lineamientos académicos, la normatividad institucional, las formas organizacionales y las políticas educativas. (Stufflebeam, 1989:323)

La estrategia de la investigación cualitativa tiene sus raíces sembradas en una variedad de tradiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que caracterizan a los estudios de campo y etnografía empleados en la antropología y en algunos campos de la sociología. Su sustento teórico y filosófico lo constituye la Fenomenología. De ahí que los investigadores pertenecientes a esta corriente, se interesen por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia del sujeto en particular, al mismo tiempo que examina cómo experimenta al mundo. (Bogdan & Taylor, 1975; citado en Patton, 1980:45)

La investigación cualitativa busca penetrar al interior de los grupos o comunidades con el propósito de describir detalladamente situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos. Considera también las ideas de los participantes, sus experiencias, percepciones y actitudes tal como ellos lo expresan y no como uno los describe.

Por lo tanto, este tipo de investigación se desarrolla en los escenarios naturales y supone el contacto directo y prolongado con el ambiente natural en su acontecer, sin que exista una manipulación intencional por parte del investigador, por lo que también se lo denomina método naturalista. Dado que

para la investigación cualitativa importa más el proceso que el producto, la perspectiva de los participantes sobre una situación en particular; el significado que le dan a las cosas, a su vida y a la forma en cómo la enfrentan, constituye el punto central de este tipo de estudios. (Montero, 1984)

Bajo esta visión de la investigación cualitativa, se insertan los modelos de evaluación cualitativa (bajo este enfoque, se le considera también como investigación evaluativa). Su principal propósito es el de responder interrogantes tales como: ¿qué sucede en la dinámica interna del programa?; ¿cuáles son las debilidades del programa?; ¿cómo se interpretan y se llevan a cabo las especificaciones formuladas en el programa?; y ¿por qué se obtuvo tal o cual resultado? (Bogdan, & Biklen, 1982; citado en Menga & Marli, 1986:11)

En este sentido, la evaluación cualitativa presenta también un carácter naturalista, toda vez que sus ámbitos de observación lo constituyen los escenarios naturales en donde se realiza la acción. En consecuencia, el acceso a la información sobre los sucesos y situaciones, se hace a través del empleo de métodos cualitativos, es decir naturalistas, tales como: la observación participativa, observación de campo, entrevistas abiertas, revisión de documentos de circulación interna, archivos, folletos, declaraciones, documentos, etc. y en general, de todo aquello que pr vea de información útil.

Concretamente, se trata de observar y registrar lo que los maestros y alumnos dicen, lo que hacen, cómo interactúan entre sí, e incluso observar "lo que no sucede". (Patton, 1980:60-61)

Para Patton (1980), las ventajas de la evaluación cualitativa son: (pp. 124-125)

1. Permite al evaluador entender el contexto global dentro del cual, los planes y programas de estudios operan.
2. Posibilita al evaluador detectar situaciones que rutinariamente escapan, ya sea inconscientemente o conscientemente a los sujetos que participan en estas situaciones.
3. Permite al evaluador ir más allá de las percepciones que otros tienen con respecto a los planes y programas de estudios y sus formas de aplicación.

Todas estas ventajas hacen de la evaluación cualitativa, lo que Patton (1980), señala como una investigación holística-inductiva, que hace uso de la indagación naturalista. (pp. 45)

Sin embargo, a pesar del paralelismo epistemológico y metodológico que guarda la investigación evaluativa con respecto a la investigación básica de carácter cualitativo, los diferentes contextos que rodean a cada actividad sin lugar a dudas, se constituyen en factores claves en la decisión de los métodos, técnicas de obtención de información, e inclusive, en el propio análisis e interpretación de los datos.

Mientras que el investigador cualitativo tiene en sus manos la decisión de determinar la forma en que la "verdad científica" puede ser descubierta y en consecuencia, dispone del tiempo, métodos, técnicas, sujetos, escenarios, etc. que él considera valiosos para su estudio; en la investigación evaluativa, el evaluador no está interesado en "descubrir" nuevos conocimientos acerca de la naturaleza de la sociedad o del comportamiento humano en los contextos educativos. De hecho, en palabras de Patton (1980), "...su tarea es mucho más modesta y al mismo tiempo limitada, consistente básicamente en generar información útil para la toma de decisiones y la acción". (pp. 132).

Al respecto, Walker (1983) en su trabajo sobre el uso de los estudios de casos, señala las diferencias que existen en el trabajo del investigador y el que desempeña el evaluador. Walker (pp. 48) señala que el investigador informa a sus propios colegas acerca de sus resultados y avances de investigación y por lo regular, está exento de ciertas presiones tanto para realizar su trabajo como para informar rápidamente. No es así en el caso del evaluador, quien generalmente trabaja en "situaciones de mayor intensidad política", en donde los sujetos de la evaluación, son parte integrante de la audiencia a quien debe informar. (pp. 48).
Más aún, Walker agrega:

"Es posible que el evaluador sólo le sea posible pasar unos pocos días en ese campo y que tenga que realizar su informe en semanas o en meses y no en años" (pp. 48).

Del carácter político que entraña la evaluación educativa y su relación con el papel que desempeña el evaluador, será analizado más adelante, por lo pronto, las limitaciones que encierra la actividad evaluativa, deben ser tomados en cuenta al momento de decidir los métodos, técnicas y en general, el propio desarrollo de la investigación evaluativa.

3. Estrategias Cualitativas para la Obtención de Información:

En virtud de que la evaluación cualitativa se impone como propósito fundamental desenmarañar y describir la complejidad del conjunto de eventos y acontecimientos que se suceden durante la aplicación del programa (ej. el plan de estudios), y con ello, descifrar los factores culturales y de comportamiento, ritos, mitos y tradiciones, roles, el clima institucional, etc. que intervienen en el proceso educativo, se requiere entonces, de desarrollar una estrategia de evaluación cualitativa que permita orientar el empleo de métodos y técnicas de recolección, análisis e interpretación de información, es decir, de datos cualitativos.

Estos métodos y técnicas de recolección de información comprenden fundamentalmente: a) la observación naturalista en el aula, así como en los diversos lugares donde ocurra una acción educativa; b) la aplicación de entrevistas abiertas y directas a los profesores, estudiantes, autoridades, etc. y en general a aquellos sujetos involucrados en el quehacer educativo de la

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

institución; y c) la consulta de diversas fuentes documentales, particularmente aquellas de circulación restringida y poco comunicables.

3.1. La Observación:

La importancia de los datos observacionales (esto es, la información que se obtuvo a través de una "sesión" de observación), es el de describir el escenario que fue observado; las actividades que se realizaron en ese escenario; la gente que participó en esas actividades; y los significados que para esa gente representa el escenario, las actividades y su propia participación en ellas. Los datos observacionales constituyen una descripción muy detallada de tal modo que le permita a uno saber ¿qué ha ocurrido? y ¿cómo ha ocurrido?. Es decir, que permitan al lector "entrar" en la situación. (Patton, 1980:124)

El gran valor de la información observacional es que facilita al tomador de decisiones entender las actividades e impactos que ocasiona la implantación de un nuevo programa y por lo tanto, conocer las reacciones de la gente que participa en él.

Existen diferentes métodos para obtener información observacional: observación participativa; observación de campo; observación cualitativa; investigación de campo; etc. Sin embargo, todas ellas, comparten la característica de estar en o "alrededor" de la situación social, con el propósito de elaborar un análisis cualitativo de dicho escenario.

Patton (1980) señala que las ventajas de realizar observaciones en los escenarios donde se lleva a cabo el programa son: (pp. 124-125)

1. El observar directamente las actividades y operaciones del programa, permite al evaluador comprender el contexto donde el programa opera, lo cual es básico desde una perspectiva holística e integral.
2. El tener una experiencia personal y vivida acerca del programa, permite al evaluador observar y captar situaciones y cosas que rutinariamente escapan de la consciencia de los sujetos involucrados. En efecto, en todas las situaciones cotidianas (ej. las actividades educativas en el salón de clases), incluyen rutinas en las que difícilmente los sujetos puedan valorar que dichas rutinas matizan la operación del programa.
3. El tener información de primera mano —a través de la experiencia directa— permite al evaluador asumir una actitud inductiva, con un enfoque orientado al descubrimiento de fenómenos no esperados.
4. La observación directa sensibiliza al evaluador sobre los participantes y su propia participación en el programa y al mismo tiempo, le permite obtener información que de otra forma no podría acceder a ella. Por ejemplo, mediante una entrevista con preguntas estructuradas o encuesta, ya que las limitaciones que presentan estos medios en combinación con la falta de conocimiento del

evaluador acerca del programa, no le permitirán captar y comprender esa sensibilidad.

5. Finalmente la experiencia directa acerca del programa, permite al evaluador hacer de este conocimiento personal, un recurso importante que le ayuda a entender e interpretar el programa a evaluar. La reflexión y la introspección son partes de la investigación cualitativa. Además, los propios sentimientos e impresiones del evaluador son parte de los datos que usará para comprender el programa y sus efectos.

En cuanto a las estrategias para llevar a cabo la observación y las formas de registro de los sucesos que se experimentan en el escenario, varían de acuerdo a los propósitos, intereses, ámbitos y decisiones que se tomen con respecto al proceso mismo que debe tomar la evaluación.

No obstante, la observación exige como condición previa, de un proceso de "selectividad" de tal forma que el programa de investigación observacional incorpore una multiplicidad de enfoques y técnicas de observación, bajo un criterio de selección acorde con las características de lo que se desea evaluar o investigar. (Wittrock, 1939:310-311)

Dado que evidentemente, no es posible registrar todos los momentos y facetas de una realidad con un solo sistema o instrumento, la selectividad se hace imprescindible y para ello, el investigador o evaluador debe tomar algunas decisiones. Al respecto, Wittrock (1989), plantea que en el diseño de la

estrategia de observación, es necesario seleccionar: (pp. 110-111)

- a) La situación a estudiar;
- b) El escenario en donde se efectúa la acción (el aula, el laboratorio);
- c) Un fragmento de la realidad a observar en ese escenario (discusiones grupales, preguntas formuladas en la clase de determinada asignatura por parte del maestro, el discurso educativo del maestro, durante la clase,);
- d) Un instrumento o combinación de instrumentos para registrar y guardar el segmento de la realidad bajo estudio (sistema de categorías y registro narrativo, notas de campo, grabación de video; audio grabación y fotografías,);
- e) Los procedimientos para observar (donde colocarse, cuando observar, cuantos observadores emplear,);
- f) Los sujetos que se han de observar o el contexto de la observación (individuo, grupo, acontecimiento, tipo de comportamiento, estrategia,);
- g) Los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y para el registro obtenido;
- h) El método de comunicar los datos y la información extraída de la observación (informe escrito, representación gráfica,).

3.2. La Entrevista Abierta:

En el marco de la investigación y evaluación cualitativa, el empleo de la entrevista tiene como propósito "descubrir" las percepciones y opiniones de alguna persona en particular. En una entrevista abierta, no se pretende dar ideas al entrevistado, como por ejemplo, las categorías ya pre-concebidas por parte del entrevistador, sino más bien, se trata de acceder a las perspectivas del sujeto entrevistado. Adicionalmente, la entrevista abierta, permite conocer aquello que no puede ser directamente observable (sentimientos, pensamientos, intenciones, significados, etc. (Patton, 1980:196-197; Taylor, & Bogdan, 1990)

Tradicionalmente, a la entrevista se le asocia con las encuestas de actitud o de opinión y a los cuestionarios. Al mismo tiempo que éstos representan instrumentos estructurados con preguntas pre-definidas, que normalmente se aplican a grupos grandes de sujetos. Aún cuando estas formas de entrevistas puedan estar dirigidas a los sentimientos de los interlocutores e inclusive, puede pedirsele que respondan a preguntas abiertas con sus propias palabras, todos estos instrumentos adoptan una forma estandarizada, de tal modo que a todos los entrevistados se les formulan las mismas preguntas en forma idéntica, con el fin de asegurar la validez del instrumento y en consecuencia, asegurar la obtención de información confiable y equiparable. (Taylor, & Bogdan, 1990:100-101)

En contraste, en la investigación cualitativa, las entrevistas son abiertas, dinámicas, flexibles, no directivas, no estructuradas y no estandarizadas. Taylor & Bogdan (1990), conciben a lo que ellos han llamado entrevistas cualitativas como "encuentros reiterados cara a cara, entre el investigador (evaluador) y los informantes. Encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de su vida, experiencias, situaciones, tal como lo expresan, con sus propias palabras y entonación". (pp. 100-101) Este tipo de entrevistas, son de hecho una conversación entre iguales y no un intercambio formal de preguntas y respuestas. En este caso, el investigador es el propio instrumento de la investigación, en lugar de un protocolo o cuestionario. Esto significa que el investigador no solo busca obtener respuestas sino también determinar qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Conocida también como "entrevista informal de tipo conversacional", la entrevista cualitativa puede llevarse a cabo de dos formas. La primera complementa a la observación participativa y las preguntas se plantean de modo muy espontáneo, como parte natural del curso de una interacción. Inclusive, las personas con las que se platica, pueden no darse cuenta de que están siendo entrevistadas.

La segunda modalidad, es aquella basada en una guía general. Esto es, un conjunto de puntos o tópicos que deben ser explorados durante la entrevista. La lista con los puntos a tratar, no deben seguirse en un orden determinado y la forma en que se deben

formular las preguntas para evocar respuestas sobre el tema en particular, no se establece de antemano. Básicamente la guía permite asegurar que todos los puntos relevantes a tratar, se cubran durante la entrevista. (Patton, 1980:198)

Por último, es importante mencionar que la entrevista cualitativa permite obtener tres tipos de información muy valiosas para el desarrollo del estudio naturalista: (Taylor, & Bogdan, 1990:128-129)

1. **Historia de vida; Autobiografía;**
2. **Acontecimientos y actividades, que no pueden ser observados directamente (debido a que sucedieron en el pasado o en un escenario distante);**
3. **Proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas.**

En la **Historia de vida**, el investigador trata de conocer las experiencias destacadas de una persona y las percepciones y significados que presenta esta persona sobre sus experiencias. Por medio de la entrevista, el interlocutor expone con sus propias palabras, la visión que tiene de su vida. Es decir, se trata de una autobiografía.

El segundo tipo de información que permite obtener la entrevista cualitativa, se refiere a la descripción y relatos que los entrevistados, en su calidad de informantes, presentan acerca de un determinado acontecimiento o actividad; Ej: antecedentes

históricos de una institución, acerca de una problemática educativa, escolar, etc.

En ambos tipos de información, el primer cuestionamiento que surge es sobre la veracidad y honestidad de las respuestas que expresa el informante. Al respecto, Tylor y Bogdan (1990; 126), enfatizan que al investigador cualitativo, no le interesa la "verdad", sino las perspectivas y percepciones del entrevistado. Lo que se busca es que el interlocutor exponga sus actitudes e interpretaciones, que denoten formas de racionalización, prejuicios, exageraciones etc, ya que esta información es tan valiosa como las descripciones objetivas

Por último, a través de las entrevistas cualitativas, es posible estudiar un número relativamente grande de sujetos en un tiempo relativamente corto, si se le compara con los tiempos generalmente largos que ocupa la observación participativa. Por ejemplo, se puede entrevistar a un número aproximado de 20 profesores que imparten la misma asignatura, en lugar de observar el comportamiento que cada uno de ellos muestra dentro del salón de clases, con sus respectivos tiempos de duración.

3.3. Información Documental:

Cuando es necesario conocer (por ejemplo), los antecedentes históricos de la institución, los sucesos que ocurrieron durante la planeación del programa o los motivos que dieron origen a una determinada toma de decisiones, la entrevista con los sujetos que

vivieron esos procesos resulta ser de gran utilidad. Sin embargo, también es conveniente tener acceso y revisar los documentos confidenciales archivados. Las actas que se levantaron en cada reunión de trabajo con sus respectivos acuerdos, así como los reportes y trabajos que sobre determinado tema o problemática se realizaron en cierta época, constituyen excelentes fuentes de información cualitativa. (Stufflebeam, & Shinkfield, 1989:325).

Al respecto, Santos (1990), recomienda considerar los autores, la fecha en que se redactaron, el estilo en cómo están redactados, los destinatarios, y si existen varios documentos sobre un tópico o asunto en particular escritos por varios autores, es importante cotejar la información buscando coincidencias y contradicciones. (pp.108)

4. Modalidades Metodológicas de la Investigación y Evaluación Cualitativa:

Desde la década de los setentas a la fecha, han proliferado diversas aproximaciones y formas de abordar teórica y metodológicamente a la investigación cualitativa y consecuentemente, sus usos se han extendido a las tareas evaluativas. De estos enfoques, destacan por el dominio que han ejercido en el panorama de la investigación y evaluación educativa: 1) los estudios de casos y 2) los métodos etnográficos.

4.1. Los Estudios de Casos:

El estudio de casos involucra el análisis cualitativo de casos muy concretos que pueden referirse a individuos, programas, instituciones o grupos; y comprende a su vez, un modo muy particular de recolectar, organizar y analizar información. (Patton, 1980)

Walker (1983) define al estudio de casos, "como el examen de un ejemplo en acción". (pp. 45) Agrega el autor que en la evaluación o investigación educativa, el investigador puede estudiar y retratar el impacto que en una escuela genera una innovación en particular, la experiencia de un equipo para el desarrollo de un currículum, el seguimiento de una política a través de varias organizaciones sociales, o un día en la vida de un profesor, un estudiante o un administrador. El propósito esencial en esta variedad de estudios es conocer y describir los aspectos idiosincráticos y específicos. (Walker, 1983;45).

El estudio de casos requiere de toda la información posible. Por lo tanto, comprende información observacional, información obtenida a través de entrevistas, fuentes documentales, afirmaciones e impresiones de sujetos externos al caso de tal forma que permita reunir toda la información relevante para analizar el caso en cuestión.

Jenkins y Jemmis (1976), señalan que los estudios de casos presentan una serie de atributos que los hacen sumamente válidos

y útiles como modelo de evaluación; citado en Pérez Gómez, 1985:443-445.

- Los datos obtenidos dentro del estudio de casos son muy reales. Este realismo se debe a la propia experiencia que los participantes (estudiados), demuestran con respecto al caso. Se trata de individuos que viven y experimentan cotidianamente en los aspectos del caso en cuestión. Ello, le otorga un carácter natural y útil para la generalización.
- El estudio de casos comprende un material descriptivo amplio y rico que permite posteriores reinterpretaciones y análisis.
- El estudio de casos constituye una plataforma formidable para la acción y la toma de decisiones, toda vez que se realiza en un ámbito de movimientos y procesos y su conocimiento global contribuye al control y mejoramiento del programa y su aplicación.
- Los datos del estudio de casos, pueden ser de gran utilidad a múltiples audiencias y contribuir a la toma apropiada de decisiones.

4.2. Etnografía en la Investigación y Evaluación Educativa:

La adopción y adaptación de la etnografía al estudio de los problemas educativos por parte de los investigadores interesados en el campo, han posibilitado desarrollar una vasta colección de

trabajos en los últimos veinte años. Originalmente empleada por antropólogos y sociólogos, la etnografía ha ejercido una fuerte influencia entre los investigadores educativos norteamericanos e ingleses, particularmente en aquellos que ya con anterioridad manifestaron sus reservas acerca de los métodos experimentales y en su lugar se convirtieron, en activos partidarios del enfoque cualitativo.

Interesados en estudiar los procesos educativos que se gestan en el aula, los comportamientos escolares que manifiestan alumnos y maestros durante la enseñanza, o conocer la vida cotidiana en el salón de clases y sus efectos en el logro de los propósitos educativos, son entre los muchos asuntos que han motivado a los investigadores educativos, principalmente aquellos pertenecientes al campo de la Psicología, a valorar y emplear el método etnográfico, ya que les permite penetrar en el clima cultural, social, psicológico y académico que vive la escuela, mientras opera el programa educativo. (Goetz & LeCompte, 1984)

La etnografía se encuentra íntimamente ligada al concepto de cultura. Los estudios etnográficos son descripciones analíticas o reconstrucciones de grupos y situaciones culturales intactas; y permite recrear las creencias, prácticas, artefactos, conocimiento folklórico y conductas de un grupo de una comunidad. (Goetz, & LeCompte, 1984:2-3)

La investigación etnográfica orientada a la reconstrucción cultural, presenta las siguientes características:

1. Bajo este enfoque, la información que se obtiene es de carácter fenomenológico. Esto significa que se representa la visión del mundo que ostentan los participantes y que a su vez, constituyen el objeto de la investigación.
2. Las estrategias de la investigación etnográfica son empíricas y naturalistas. El énfasis se pone en la observación, ya sea participativa o no participativa y el propósito es adquirir explicaciones "sensorialmente" acerca de lo que ocurre en los escenarios reales, sin ningún intento de manipulación por parte del investigador.
3. La investigación etnográfica es holística. Los etnógrafos buscan construir descripciones sobre las complejas interrelaciones de causa y consecuencias que afectan la conducta humana en relación con el fenómeno bajo estudio.
4. La investigación etnográfica es multimodal o ecléctica. Los investigadores etnógrafos emplean una variedad de técnicas para recolectar sus datos e información.

Estrechamente ligada a la Antropología, la etnografía se resuelve como el método de investigación de los antropólogos, interesados en los procesos culturales de los grupos sociales, en términos de sus creencias, tradiciones, formas de relación social, mitos, etc. En síntesis, a través de la investigación etnográfica, es como los antropólogos recapitulan la cultura de una comunidad social.

La etnografía educativa comprende estudios de aculturización y enculturización realizados en la Antropología; de socialización

y asimilación de la educación institucionalizada ejecutados en la Sociología; y estudios del aprendizaje socio-cultural y cognición en niños, jóvenes y adultos, desarrollados en la Psicología.

Su principal propósito es el de proveer de información descriptiva acerca de actividades, creencias, actitudes, comportamientos de los sujetos que participan y conviven en los escenarios educativos. Una vertiente de la Antropología lo constituye la Antropología Educativa; interesada en el estudio de la práctica de la crianza y la aculturización que se verifica en los ámbitos escolares. (Goetz & LeCompte, 1984) Las relaciones sociales que se desarrollan en el aula, los mitos en relación a los roles que desempeña el maestro y el alumno, los mecanismos de inculcación de valores y creencias, los procesos de aculturización y moldeamiento de conciencias, son entre otros, temas de gran interés para los antropólogos educativos.

Sin embargo, los nuevos esquemas conceptuales sobre el carácter político e ideológico formulados por los seguidores de la Nueva Sociología del Currículum, para la explicación del fenómeno educativo; la aparición del concepto del "currículum oculto" para referirse a los aprendizajes que desarrollan los estudiantes acerca de símbolos, conocimientos, valores, etc., que no se explicitan formalmente en el currículum; los significados que trae consigo el rol del docente en los estudiantes; las formas discursivas que se elaboran durante la enseñanza de las ciencias; la caracterización del diario acontecer a manera de microcosmos social, cultural y educativo, etc.; constituyen

problemáticas que han despertado el interés del investigador educativo y consecuentemente han impulsado el empleo de la investigación etnográfica en la educación. (Gostz & LeCompte, 1984)

En el terreno de la evaluación educativa, la adopción del método etnográfico —también llamada evaluación etnográfica— ha sido ampliamente difundida entre los evaluadores norteamericanos, a partir de los setentas. Su incorporación a los estudios evaluativos ha sido exitosa, a pesar de la naturaleza práctica que han caracterizado a estos estudios y de que la mayoría de estos trabajos cuentan con poco tiempo para su ejecución.

Actualmente, un gran número de evaluaciones educativas realizadas en los últimos años en Norteamérica y en algunos países europeos, se apoyan en algunas técnicas de recolección de información aportadas por la Etnografía. Particularmente, en la literatura norteamericana sobre experiencias de evaluación, es común encontrar estudios evaluativos sobre el clima y la cultura que se desenvuelve en las instituciones escolares: cultura escolar, cultura estudiantil, cultura organizacional, clima prevaleciente como efecto de una determinada dirección o administración, el impacto que ocasiona la implantación de una política educativa, etc.*

* A manera de ilustración, consúltense los trabajos publicados en Tierney, G. William, (editor): "Assesing academic climates and cultures"; En: Edit. Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco, U.S.A., No. 68, winter, 1990).

5. Análisis e Interpretación de Datos en el Enfoque Cualitativo:

El análisis e interpretación de los datos cualitativos dentro del propio paradigma cualitativo, no se reduce al empleo de una simple técnica, método o proceso. De hecho no existe una regla o procedimiento formal y universal para llevar a cabo el análisis, interpretación y evaluación de los datos cualitativos.

De acuerdo con Patton (1980), el análisis es el proceso que permite organizar los datos con base en patrones, categorías de análisis y unidades descriptivas básicas. La interpretación otorga un mayor significado al análisis, explica los patrones descriptivos obtenidos y busca relaciones y vínculos entre las dimensiones descriptivas. (pp.268)

La evaluación involucra la elaboración de juicios y asignación de valor a lo que se ha analizado e interpretado: es "bueno"; es "malo"; "debería hacerse algo"; y "qué debería hacerse".

Es evidente que el evaluador, una vez desarrollada la primera fase consistente en la recolección de datos, se encuentra ante un cúmulo enorme de información: notas de campos, registros, respuestas de entrevistas, grabaciones, respuestas a cuestionarios, documentos oficiales, estadísticas, información diversa, etc. Bajo esta situación, dentro de la investigación cualitativa, el proceso de análisis de los datos es considerada como un arte más que como una ciencia.

Sin embargo, a pesar de ello, los evaluadores e investigadores cualitativos, emplean procedimientos sistemáticos y lógicos para generar constructos, categorías de análisis y poder establecer relaciones entre ellos. Esto significa recurrir al empleo de formas genéricas de pensamiento, de manipulación de los datos y con ello poder reducir una "montaña" de datos a formas accesibles al conocimiento. (Goetz & LeCompte, 1984:167)

En términos generales, este proceso cognitivo se refiere a la construcción y manipulación de categorías abstractas y sus relaciones entre ellas. La teorización comprende varios actos intelectuales: recolectar información, abstracción de elementos, comparación de eventos, relación con experiencias pasadas, solución de problemas, construcción de ideas, etc.

Si bien estos actos representan una actividad humana cognitiva normal, cuando este proceso se hace de manera sistemática y formal, constituye entonces, una investigación, sea empírica o especulativa. (Goetz & LeCompte, 1984:167) De este modo, el evaluador e investigador cualitativo realiza acciones de percibir, contrastar, añadir y ordenar, para cumplir así con el análisis de los datos. En lo que respecta al acto de percibir información importante, el evaluador cualitativo considera que todo es importante y al menos en las primeras etapas de la investigación, es trascendental conocer la complejidad del fenómeno dentro del contexto donde ocurre. No obstante, es de mucha ayuda definir de antemano, sin que esto signifique una rigidización del proceso, las unidades de análisis que

posibiliten entender el fenómeno a estudiar. (Goetz & LeCompte, 1984:167)

Las unidades de análisis representa de manera informal la primera parte del análisis de datos, al mismo tiempo que facilita organizar las observaciones generales de todo aquello que tiene que ver con el fenómeno o programa educativo a evaluar o investigar.

Comparar, contrastar, añadir y ordenar constituyen los procesos que permiten la generación de esquemas de organización y clasificación de los datos. Se trata de construir categorías y constructos que permitan crear una tipología de los aspectos observados registrados.

La categorización requiere primero describir lo que ha sido observado, para después dividirlo en unidades de análisis y encontrar diferencias y semejanzas entre estas unidades. La construcción de categorías centrales puede hacerse a través de la agrupación de unidades de análisis que comparten características similares.

Una tercer etapa de la teorización consiste en encontrar relaciones entre las diferentes clases de categorías. Para ello, el investigador o evaluador requiere de hacer inferencias asociativas entre las categorías con el propósito de "construir" el origen, causas y desarrollo de los eventos. Es así como el investigador trabaja de manera inductiva para establecer relaciones finales.

Por último, el cuarto componente del proceso de teorización y en consecuencia, del análisis de los datos, se refiere a la elaboración de inferencias que permite al investigador eliminar hipótesis opuestas, fijar o predecir relaciones entre eventos. Asimismo, esta acción conlleva a la especulación.

La especulación es la base para la formulación de hipótesis a lo largo del estudio. Inferencia y especulación representan para el investigador cualitativo, elementos integradores durante el estudio en sus diferentes etapas. (Goetz & LeCompte, 1984:167)

6. Subjetividad y Predisposición del Investigador Evaluativo

La subjetividad es característico del paradigma antropológico-naturalista. No obstante, el investigador y evaluador están expuestos a dejarse llevar por sus propios intereses y visiones personales. De hecho emplean su "propia cultura" implícitamente para llevar a cabo comparaciones de lo que está observando con sus experiencias pasadas. En el caso de los investigadores evaluativos, ellos tienen la obligación de reflexionar sobre el grado en que conscientemente influyen o no en el proceso y hacer explícito si sus predisposiciones teóricas pudieron haber sido determinantes en la forma de enfocar el estudio y principalmente su análisis e interpretación. En este sentido, los evaluadores e investigadores deben evaluarse a sí mismos y examinar sus propias predisposiciones paradigmáticas,

teóricas, para posteriormente hacerlas explícitas (Patton, 1980:277-178).

7. **Credibilidad y Transferibilidad de los Resultados Cualitativos: Expresiones de la validez interna y externa.**

Los datos cualitativos constituyen enriquecedoras descripciones y explicaciones sobre lo que ocurre en los contextos locales. La naturaleza compleja y contradictoria que presenta la realidad educativa al ser investigada en sus intrínsecas y diversas manifestaciones: interacciones psico-sociales, relaciones personales, intencionalidades políticas e ideológicas, expresiones culturales, creencias, aspiraciones, relaciones de poder, acontecimientos, visiones del mundo, estilos de vida y pensamiento, códigos y símbolos adquiridos, historias y expectativas diferentes, configuran el entramado y complicado panorama al que se enfrenta el investigador y evaluador cualitativo.

Por consiguiente, la propia subjetividad de estas expresiones obligan al investigador a asegurarse —lo más que se pueda,— que los métodos y técnicas que emplea en el análisis e interpretación de los datos le conduzcan a la derivación de conclusiones y resultados creíbles.

Este compromiso, tiene que ver con el logro de la validez, confiabilidad y objetividad de sus datos, a fin de que adquieran

una significancia teórica y metodológicamente científica que redundará en la integración de nuevas teorizaciones y recursos explicativos.

En el enfoque cualitativo, sin embargo, el problema de la validez y confiabilidad ha provocado gran debate y posiciones encontradas que oscilan entre aquellas que establecen la necesidad de desarrollar formas metodológicas rigurosas durante el análisis de los datos, a fin de otorgar credibilidad a los resultados y conclusiones (Patton, 1980; Miles & Huberman, 1984; Goetz y LeCompte, 1984); hasta aquellas que postulan que ante la naturaleza subjetiva en el abordaje del objeto de estudio y principalmente las características epistemológicas del paradigma que sustenta a la investigación y evaluación cualitativa, los criterios para juzgar un estudio basado en métodos naturalistas deben ser fundamentalmente diferentes a aquellos que se usan para juzgar un estudio positivista. (Guba & Lincoln, 1985; citado en Anderson, 1991:40). No obstante esta controversia, en palabras de Miles & Huberman: (1984), "los investigadores evaluativos deben estar conscientes de que la determinación inequívoca de la validez de los resultados no es realmente posible". (pp. 226)

El asunto de la validez y confiabilidad de los datos cualitativos, se remite a la confrontación de los métodos cuantitativos versus cualitativos. La validez y confiabilidad son conceptos derivados del paradigma positivista en la investigación científica y por lo tanto constituyen los elementos de valoración científica ampliamente asumidos por los métodos

cuantitativos y el enfoque experimental. (Anderson, 1991:41) Para Campbell y Stanley (1963), la validez de los resultados se refiere al grado de certeza y solidez de las inferencias derivadas de los datos. Estos autores dividen la validez en dos tipos: interna y externa. La validez interna tiene que ver con el grado de veracidad que presenta el efecto que un tratamiento experimental generó en un fenómeno particular; mientras que la validez externa se relaciona con el nivel de generalidad que presentan los resultados, en términos de que puedan ser aplicados a otros grupos o variables.

En los terrenos de los estudios de casos y la investigación etnográfica, la validez interna pretende responder la pregunta: ¿Cómo se puede saber que un estudio de caso no es producto de la percepción selectiva del investigador, o en su defecto, un invento de su imaginación?. En el caso de la validez externa, la cuestión sería: Si estudiamos sólo un caso, ¿cómo se puede saber si los descubrimientos se aplican o no, a cualquier otro?. (Donmoyer, 1992:65). Es evidente que en el primer tipo de validez, se está hablando de la objetividad de los datos, mientras que en el segundo se apela a la generalización."

* Donmoyer (1992), en su artículo, cuestiona los conceptos de validez interna y externa trabajadas por los experimentalistas, en términos de la viabilidad del objetivo que tradicionalmente estudia el investigador experimentalista. Señala que para la validez interna se antepone el problema de la percepción inmaculada y para el segundo (la validez externa), es cuestionada por el problema de la complejidad del fenómeno.

Al respecto Guba (1981) rechaza los términos "cargados" de positivismo y prefiere cambiar los términos por los de credibilidad y transferibilidad. Guba recuerda que:

"El término naturalista describe un paradigma de investigación y no solamente un método [...] y existen muchos paradigmas para llegar a la verdad" (pp. 149).

En este sentido, Guba reclama que en virtud de que la investigación cualitativa descansa en un paradigma distinto al positivista, los criterios de rigor y convalidación de los resultados —en un sentido general— deben concebirse de otra manera.

Mientras que a los experimentalistas les preocupa "alejarse" y controlar las variables extrañas que amenazan con alterar la experimentación, a los naturalistas, les es muy importante la integridad del fenómeno y por consiguiente, les interesa tomar en cuenta el conglomerado de factores interrelacionados que intervienen en las "muestras", a pesar de que ello signifique grandes dificultades para la interpretación del fenómeno.

Guba (1981) enfatiza que para los investigadores naturalistas, los procedimientos de control y aleatorización empleados por los experimentalistas en la extracción de aquellas variables (sobre la base del propio diseño y no de manera natural), representa un modo violento de intervenir en el fenómeno a comprender y agrega:

"Los naturalistas, en cambio, adoptan otros determinados procedimientos, que si bien no son inobjetablemente, preservan, sin embargo, la situación global en su integridad." (pp. 158)

7.1. Criterios de Credibilidad.

Dada la naturaleza de la investigación y evaluación cualitativa, no existe un método único para el análisis y convalidación de los datos. De hecho, Miles & Huberman (1984), reportan doce tácticas diferentes para asegurar la validez interna y otorgar a los resultados suficiente credibilidad. De ese conjunto de métodos los más conocidos son:

a) Trabajo prolongado en un mismo lugar:

Permanecer largos periodos en el mismo lugar y vivir entre los maestros, estudiantes y autoridades ofrece varias garantías sobre la validez de los datos.

En primer lugar, porque es inevitable que la presencia del investigador cualitativo en el lugar de los hechos, distorsiona y condiciona las actividades y comportamientos de los sujetos, sobre todo en los primeros momentos. Más aún, en el caso del evaluador cualitativo, quien por lo general, su presencia en la institución genera en los comienzos, suspicacias y temores e inclusive rechazos, por lo que la recolección de datos se ve fuertemente contaminada.

Una larga y activa estancia en el mismo lugar (escuela, comunidad, etc.), sin que esto signifique que el investigador se convierta en un "nativo" más de la comunidad, contribuye a que los sujetos que están siendo estudiados, se familiaricen (y quizás lleguen a aceptarlo) con él y disminuya la tensión que al principio provocaba su presencia. (Santos, 1990;164-165; Guba, 1981;158).

Un segundo aspecto de relevancia estratégica, concierne a la dinámica cambiante y multidimensional que presenta la realidad diaria, la cual difícilmente, puede ser percibida en un tiempo breve. Adicionalmente, la vida presenta momentos distintos y cada uno aparece como especial para determinados fenómenos o hechos.

En las escuelas, la vida institucional presenta momentos circunstanciales y coyunturales que van más allá de las rutinas y aparente monotonía. De este modo, las situaciones conflictivas de orden político, académico o educativo entre estudiantes y maestros, o con respecto a las autoridades; la "lucha por el poder" que encarnan los grupos de la institución; o por el contrario, los momentos de tranquilidad y armonía; el ambiente festivo previo a la salida de vacaciones; etc. representan factores temporales que sin duda, afectan la recolección abundante de datos y el desarrollo del proceso investigativo en condiciones espontáneas. (Santos, 1990; Goetz & LeCompto, 1984).

b) Observación persistente:

En estrecha relación con lo anterior, adentrarse en una realidad compleja a fin de poder ser comprendida lo más integralmente posible, significa el tener que identificar cualidades perseverantes y las características atípicas. En palabras de Guba (1981): "la interacción prolongada y persistente en una situación o contexto, permite a los investigadores comprender lo que es esencial y característico. Al mismo tiempo, aprenden a eliminar aspectos que son irrelevantes mientras que continúan atendiendo a los que son críticos". (pp. 158)

La observación durante un tiempo largo, permitirá deslindar lo meramente anecdótico y superficial de aquello que es relevante y profundo. (Santos 1990)

c) Juicio crítico de expertos:

Conforme el estudio avanza y la recopilación de datos se hace más abundante, el investigador debe alejarse un breve tiempo del lugar y confrontar sus datos, análisis e interpretaciones con los juicios y opiniones de otros expertos colegas, ajenos al lugar de los hechos que están siendo evaluados o investigados. Estos compañeros especialistas pueden compartir el mismo enfoque teórico-metodológico del evaluador o no, y las opiniones vertidas por ellos, desde luego afectarán diferencialmente la metodología de la investigación.

Sin embargo, pese a ello, la consulta de otros expertos posibilita al investigador despejar tendencias demasiado subjetivas a la hora de seleccionar, recolectar e interpretar los datos y sobre todo, le evita caer en actitudes parciales o arbitrarias en el manejo de la información. (Guba, 1981; Santos 1992)

d) Triangulación:

Patton (1980), Guba (1981), Goetz & LeCompte (1984), y Santos (1990), entre otros más, sugieren el uso de la triangulación de fuentes de información, métodos y personas. La triangulación constituye una de las tácticas de análisis y convalidación de los datos cualitativos más ampliamente recomendadas, aunque en palabras de Miles & Huberman (1984): "tiende a ser más predicada que practicada". (pp.239)

La triangulación involucra la combinación de varias metodologías en el estudio sobre un mismo fenómeno, y en el caso de la investigación evaluativa, significa la posibilidad de usar estrategias tanto cuantitativas como cualitativas en el estudio de un mismo programa. (Patton, 1980;108) Se identifican cuatro tipos básicos de triangulación: (1) Triangulación de datos; (2) Triangulación de personas o investigadores; (3) Triangulación de perspectivas teóricas; y (4) Triangulación de métodos.

1) Triangulación de datos:

Comprende la contrastación de datos obtenidos por diferentes fuentes de información dentro del mismo estudio. De esta manera, la información proveniente de la observación participante, entrevistas, cuestionarios, documentos e inclusive (en el caso de la investigación evaluativa), estadísticas escolares, asegura la confrontación de la información y consecuentemente, la depuración de los datos. Este cotejo de información exige que los resultados obtenidos en cada fuente, se trabajen en forma interconectada y de ningún modo de manera aislada.

2) Triangulación de personas o investigadores:

Un gran porcentaje de la información que se obtiene, se relaciona con las percepciones, perspectivas, valoraciones que expresan los maestros, estudiantes y autoridades. Evidentemente, es muy difícil que todos compartan la misma opinión. Es muy probable encontrar sustantivas diferencias en la manera de pensar del estudiante con respecto a la de su profesor, en torno al problema de la clase; o no es de extrañar que el grupo de profesores que se oponen a la administración actual de la institución, mantengan una opinión favorable sobre el plan de estudios. (Santos, 1990) La contrastación de hechos y perspectivas expresadas por varios informantes, permite identificar consensos o contradicciones interesantes.

Igualmente importante es la contrastación de opiniones entre los investigadores sobre las respuestas de los informantes, por ejemplo: entre los miembros del equipo de investigación o de evaluación. (Patton, 1980:108-109)

3) Triangulación de perspectivas teóricas:

Involucra el uso de múltiples perspectivas teóricas e ideológicas necesarias para el análisis e interpretación de la información obtenida principalmente en las observaciones y entrevistas. En términos de Santos (1990): "La contrastación teórica ayuda a depurar el sesgo que encierra un solo enfoque en la descripción y el análisis". (pp. 167)

La confrontación teórica se justifica ante las diferentes concepciones epistemológicas, científicas, políticas, o filosóficas que sostienen los sujetos que conviven en la institución, los miembros del equipo de evaluación (incluyendo al investigador o evaluador responsable) y los expertos que participan en la examen del proceso de investigación. (Santos, 1990:167)

4) Triangulación de métodos:

La investigación cualitativa requiere de una constante corroboración de la información. Por lo tanto, conviene el empleo combinado de varios métodos de obtención y análisis de información. El uso de diferentes técnicas de observación, la aplicación de cuestionarios, la entrevista estructurada y la de

tipo conversacional, la lectura de documentos diversos, etc. permite detectar las limitaciones de cada método y en consecuencia, depurar el análisis de los datos.

e) Comprobaciones con los participantes:

Es de suponer que el investigador se enfrente con opiniones y percepciones de los actores involucrados, antagónicas y en conflicto. No obstante, el investigador debe ser capaz de hacer una interpretación que explique esas aparentes contradicciones, así como los casos negativos o poco usuales. Para ello, debe corroborar la información obtenida con diferentes miembros de la comunidad institucional, de tal forma, que al final se presente un análisis coherentemente estructurado, lógico y consistente (Guba, 1981)

Como se puede apreciar, el análisis y su correspondiente validación interna traducida en criterios de credibilidad, básicamente integra un conjunto de estrategias, las cuales se seleccionan de acuerdo a las necesidades de la investigación, sus propósitos, escenarios, sujetos informantes, hechos y acontecimientos.

No obstante, en el contexto de la investigación y evaluación cualitativa, el investigador comienza a sacar conclusiones y a verificarlos, desde que empieza a recopilar información y datos, con el fin de decidir situaciones y hechos significativos, advertir regularidades, patrones, explicaciones, posibles

configuraciones, flujos causales y proposiciones. En estas condiciones, el investigador cualitativo está obligado a determinar la validez de sus datos. (Miles & Huberman 1984)

7.2. Criterios de Transferibilidad.

La transferibilidad es el término que prefiere emplear Guba para referirse a la validez externa o generalización de los datos. Para este autor, las investigaciones naturalistas no pueden ser generalizables, debido a que los fenómenos sociales y del comportamiento obedecen fundamentalmente a razones de carácter contextual y como bien afirma Santos (1990) al abordar la problemática de la evaluación cualitativa:

"Cada contexto tiene su carácter concreto e irrepetible y de su estudio no se extrae la comprobación de hipótesis de carácter general. La experiencia es irrepetible en sí misma y es difícilmente aplicable en su integridad, ya que otro centro se moverá en otras coordenadas y en otro ambiente distinto". (pp. 169)

No obstante, esta afirmación no significa que a los investigadores cualitativos no les preocupa obtener una mayor precisión y rigor en sus datos, de tal forma que adquieran credibilidad y transferibilidad.

La transferibilidad de un estudio, se refiere al grado en el que el investigador usa marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación que son accesibles al entendimiento de otros investigadores pertenecientes a la misma disciplina u otra que sea afín. (Goetz & LeCompte, 1984;228). Un estudio tendrá un

nivel de reducida transferibilidad y por lo tanto, despertará poco interés, cuando sus bases teóricas y constructos, mediante los cuales está organizado, son tan idiosincrásicos y particulares que sólo lo puede entender el investigador que realizó dicho estudio.

La falta de transferibilidad en un estudio, trae consigo dificultades para poder aplicar sus hallazgos, con fines de comparación a otro contexto distinto o similar. (Santos, 1990)

Santos describe algunos criterios de validación externa:

a) Similitud de contextos:

Conforme los contextos a comparar sean más parecidos, mayor facilidad habrá en aplicar los mismos procesos y resultados. (Ej.: la evaluación hecha en una escuela del nivel superior, se extienden sus resultados a otra institución del mismo nivel educativo).

b) Recoger abundantes datos descriptivos:

Un mayor número de descripciones permite comparar este contexto con otros contextos posibles. Es importante recordar que la transferencia no significa el contraste de resultados, sino del grado de similitud de los procesos. El grado en que se detallan las descripciones, existirán mayores posibilidades de poder realizar la transferibilidad.

c) **Paralelismo epistemológico:**

La explicitación de los sustentos epistemológicos así como el análisis riguroso de los datos y la dinámica metodológica que orientaron a un determinado estudio, no sólo le otorgarían gran credibilidad sino que le aseguraría un mayor nivel de transferibilidad de los hallazgos a otra situación semejante.

En esta sección se han expuesto los principales criterios de validez interna y externa de las investigaciones y evaluaciones cualitativas, los cuales también se constituyen en estrategias de análisis, interpretación de datos y sirven también de orientación de la evaluación del proceso investigativo.

8. **La evaluación en el marco de la investigación cualitativa:**

Bajo el enfoque de la investigación cualitativa, evidentemente el papel que desempeña el evaluador con respecto al investigador, presenta alguna diferencias, especialmente en relación a su función y propósitos. Generalmente se acusa a los evaluadores de no estar interesados en el uso de una teoría en particular, que le permita explicar los datos y resultados obtenidos durante el estudio y, por el contrario, son observados como simples técnicos que recolectan datos sin partir de un marco teórico que sirva de recurso explicativo a esa información.

Sin embargo, la investigación evaluativa sí implica necesariamente el uso de una teoría a fin de otorgarle sentido a

los datos e inclusive ayudar a determinar posibles causas del fenómeno estudiado. Si se considera que las preguntas más comunes que se plantea el evaluador y los tomadores de decisiones son de tipo causal, el evaluador entonces, está obligado a recurrir a la teoría y a la constatación de sus datos, aún cuando no se plantee como propósito generar una teoría o generalización, como así sucede con el investigador educativo.

Es decir, evidentemente la tarea del investigador evaluativo no debe ser el de generar o verificar una amplia teoría social o psicológica en su sentido abstracto y abarcativo. Sin embargo, el evaluador debe imbuirse en una tarea muy concreta de pensamiento que le permita explicar las causas y efectos que genera el programa sujeto a la evaluación.

En síntesis, en la investigación evaluativa de carácter cualitativo, la construcción de una teoría constituye una actividad inductiva, pragmática y muy concreta, que tiene que ver con (y al mismo tiempo se deriva de) aquella fase de la evaluación fundamentalmente conceptual en donde los tomadores de decisiones conjuntamente con el evaluador plantean preguntas relevantes acerca del proceso de evaluación que está en curso. (Patton, 1980:276)

9. **Confrontación de los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación y evaluación educativa.**

Las severas críticas que en un principio, se enfocaron sobre la validez y rigurosidad científica de los métodos cualitativos, por parte de los investigadores defensores del enfoque experimental-cuantitativo, se ha convertido en un agudo y viejo debate que ha traído como consecuencia, una división dentro de la comunidad de los investigadores y evaluadores educativos norteamericanos e ingleses, al mismo tiempo que ha ocupado un gran número de páginas de la revista *Educational Researcher* que edita la Asociación Americana de Investigadores Educativos de E.U. (AERA), desde los primeros años de los ochentas hasta la fecha."

Respecto al problema, se advierten dos grandes posturas:

a) aquella que sostiene que ambos enfoques son irreconciliables y desde el punto de vista epistemológico no se puede pensar que ambos métodos puedan combinarse. (Guba, 1981; Smith, 1983; Smith & Heshusius, 1986; Jacob, 1988; Eisner, 1992; LeCompte, 1992 y otros más) y b) la postura de que si es posible, deseable e inclusive necesaria la colaboración conjunta de ambos enfoques en los terrenos de la investigación y evaluación educativa, (Patton, 1980; Miles & Huberman, 1984; Campbell, 1986; Reichardt, 1986; Firestone, 1987; Howe, 1988; entre otros).

" Todavía en el número correspondiente al mes de mayo de 1993 de la revista aludida, aparece un trabajo más sobre este debate elaborado por William Firestone.

El debate ha llegado a alcanzar un alarmante polarización de tal forma que a la fecha, se complica aún más, la posibilidad de prever cual va a ser el resultado final de esta "contienda".

Desde la aparición de los primeros estudios naturalistas (conocidos también como etnográficos o cualitativos), en los primeros años de los ochentas, los seguidores de esta corriente se vieron obligados a enfrentar el dominio que el enfoque positivista ejercía en el mundo de la ciencia y particularmente en la investigación educativa y psicológica. (Anderson, 1992; LeCompte, 1992) La presión para estos investigadores, consistía en tener que demostrar la rigurosidad científica de sus estudios, por lo que no era de extrañar que los primeros intentos para determinar la validez y objetividad de los métodos cualitativos provocó que se cayera en un "isomorfismo" con respecto al enfoque experimental.

Mientras que Goetz y LeCompte (1984) emplearon los mismos términos de validez interna y externa, generalización y objetividad, que se usan en el método experimental, para demostrar el rigor científico de las investigaciones etnográficas en educación, Guba (1981) incurrió en un isomorfismo con el uso de términos tales como: "credibilidad" para sustituir el término de validez interna; "transferibilidad" para suplir a la generalización o validez externa; "Confirmabilidad" en lugar de objetividad y "consistencia" por confiabilidad. (Smith & Heshusius, 1983:6; Anderson; 1992:40)*

* Consulte la página 99 de este capítulo.

Sin embargo, a lo largo de la década de los ochentas, la investigación etnográfica cobró gran fuerza y legitimidad, de tal modo que después del conflicto sentido en los primeros años, vino un período de tranquilidad entre los investigadores educativos. Período al que Smith & Heshusius, (1983) le denominan *Détente* (relajamiento), debido a que dicho isomorfismo fue interpretado como una posibilidad de que ambos métodos (cuantitativos y cualitativos) pueden ser conciliables y complementarios.

La tendencia —vislumbrada y cuestionada por Smith & Heshusius— es ignorar las diferencias entre ambos métodos, inclusive las de carácter epistemológico. Kenneth Howe, filósofo de la educación, en su artículo publicado en la revista *Educational Researcher* en 1988, se propone defender la necesaria colaboración de ambos enfoques en el panorama de la investigación educativa. Este autor dirige su análisis a la comparación de los métodos cuantitativos y cualitativos en tres niveles: a) datos; b) diseño y análisis; y c) interpretación de resultados.

Howe llega a señalar que a nivel de los datos, la distinción entre ambos métodos es confusa en dos sentidos: de la medición y ontológica. En el sentido de la medición, el dato es "cualitativo" si se le ubica en una escala de medición categórica, mientras que el dato es cuantitativo si se le coloca en una escala ordinal, intervalar o de razón. En el sentido ontológico, los datos son cualitativos, si ellos incorporan valores, creencias, intenciones, etc. (pp. 12)

En lo que respecta al diseño y análisis, Howe señala que ambos enfoques plantean un diseño para comprobar sus suposiciones. Mientras que para el enfoque cuantitativo se prefieren las inferencias estadísticas buscando un análisis más mecánico y "objetivo". Para el enfoque cualitativo se emplean "todo tipo de diseños". Sin embargo, los dos enfoques —agrega Howe— parten de numerosas suposiciones que no se generan mecánicamente. (pp. 12) Posteriormente, Howe plantea que los datos estadísticamente obtenidos, se sujetan a la interpretación de suposiciones cualitativas, e inclusive recuerda que los datos cuantitativos requieren de un contexto (al igual que los datos cualitativos) para ser interpretados coherentemente.

Por último, en lo que concierne a la interpretación de resultados, Howe, expresa que en ambos métodos, dicha interpretación es altamente cualitativa (no mecánica) y altamente cuantitativa, al grado de que "si un estudio es altamente cuantitativo o cualitativo, es un asunto de énfasis". (pp. 12) Se podría decir que los argumentos de Howe, reflejan las ideas que sostienen los investigadores inclinados a la conciliación de ambos enfoques.

Sin embargo, Smith, 1983; Smith & Heshusius, 1986; y LeCompte, 1992), destacan que la compatibilidad de ambos enfoques, constituye una confusión de los niveles epistemológicos y metodológicos. Coincidiendo con estos autores, el error estriba en confundir los aspectos metodológicos y técnicos con lo que Smith & Heshusius (1983) denominan la "lógica de

justificación", es decir el nivel epistemológico. Smith & Heshusius cuestionan severamente a los investigadores que defienden la compatibilidad de los dos enfoques, ya que solamente atienden a criterios pragmáticos y por lo tanto se interesan en aquellos elementos "que funcionan" (what works), para la investigación sin considerar los aspectos epistemológicos. Es decir, la investigación cualitativa, naturalista o etnográfica (como se le quiera llamar), se sustenta en el paradigma fenomenológico, muy distinto al positivismo, toda vez que ostenta una visión de realidad, verdad y objetividad, totalmente diferente.

Al respecto, la propia Margaret LeCompte (1992), señala:

"Aunque los investigadores llaman "etnografía" a cualquier clase de investigación que implique la observación participativa, creo que debido a su falta de análisis comparativo y al hecho de que sus afirmaciones no se basan en investigaciones del concepto de cultura, la investigación de campo sociológico, NO es etnografía, a pesar de su similitud metodológica. Mi preocupación por la pureza de la terminología no obedece de imponer a los demás cadenas lingüísticas rígidas, más bien me preocupa que al tomar prestado un método y su terminología, más no sus marcos conceptuales, sus restricciones y modalidades interpretativas, los métodos utilizados y la interpretación de los datos resulten incorrectos." (pp. 29)*

No obstante, que se admite la posibilidad de conciliar ambos enfoques al nivel de procedimientos y técnicas, en lo que concierne al nivel epistemológico, los enfoques cuantitativos y cualitativos son incompatibles. (Smith, 1983; Smith & Heshusius, 1986).

* El subrayado es mío.

Como ya se dijo, la controversia persiste hasta la fecha, aunque paradójicamente la investigación cualitativa continúa fortaleciéndose más, llegando a alcanzar un alto grado de legitimidad y dominio en el panorama de la investigación educativa norteamericana.

Sin embargo, en el campo de la evaluación cualitativa, la polémica sobre la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos exige otra mirada, debido a que los contextos que rodean a la evaluación con respecto al de la investigación, presentan matices distintos que deben ser tomados en cuenta.

El reconocido evaluador David Fetterman (1988a) acepta la existencia de una diversidad de aproximaciones cualitativas dentro de la evaluación cualitativa:

"La evaluación educativa cualitativa no es una entidad monolítica [...] El pluralismo epistemológico y metodológico es una realidad en la evaluación" (pp.17)

Es de suponerse que el diseño y aplicación de estrategias cualitativas, adquieren particularidades diferentes en la práctica de la investigación con respecto a la de la evaluación.

Mientras que bajo el enfoque cualitativo, el propósito fundamental de la investigación dentro de las ciencias sociales, es el de revelar las complejidades de la realidad social —en este caso, la educativa— y con ello producir y verificar afirmaciones teóricas y generalizaciones empíricas; el objetivo de la investigación evaluativa se reduce a la generación de

información útil para la acción y la toma de decisiones. (Patton, 1980 y 1988; Fetterman 1988b)

Para empezar es muy importante tener presente que el evaluador es por lo general, un experto contratado para realizar la labor evaluativa. Esto significa que su tarea está mediada por los sujetos que finalmente tomarán la decisión (autoridades, administradores, cliente, etc), y por lo tanto delimitan los alcances del papel del evaluador.

Así por ejemplo, en el caso de llevar a cabo una observación participativa, en donde es indispensable que el evaluador forme parte del grupo a observar y participe en las actividades como un miembro más, en la mayoría de las veces, el evaluador se le impide realizar este tipo de observación de tal modo que solamente puede asumir un papel de simple observador.

Otro factor a destacar tiene que ver con la duración del estudio. Normalmente la investigación cualitativa (empleando técnicas de observación), toma demasiado tiempo, —de un mínimo de seis meses hasta varios años inclusive—. Es evidente que los administradores no pueden esperar tanto. (Patton, 1980)

Asimismo, es importante resaltar las implicaciones políticas y juego de intereses que conlleva cualquier iniciativa de evaluar un determinado programa. De hecho, el papel del evaluador se hace doblemente difícil, cuando emplea un enfoque cualitativo. Ante estas dificultades, es claro que el evaluador que decide incorporar una metodología cualitativa, se ve precisado a emprender una verdadera labor de gestión educativa, a fin de

convencer sobre las bondades y alcances que ofrece el uso de los métodos cualitativos en un proceso de evaluación académica. En consecuencia, no debe extrañar que el evaluador se vea constantemente en la necesidad de negociar metodologías, técnicas y procedimientos con las autoridades y administradores y con ello asegurar una evaluación integral.

Ante esta situación y por las implicaciones que tiene la práctica evaluativa dentro de una institución escolar, en muchas ocasiones la mejor postura que puede asumir el evaluador, es el de mantener un carácter ecléctico que combine métodos cuantitativos y cualitativos, buscando una complementariedad en ambos enfoques, como así lo sugieren especialistas evaluadores como Patton (1980 y 1988); Campbell (1989); Cook & Reichardt (1985); Miles & Huberman, (1985) y el propio Fetterman (1988a y 1988b). Lo importante de la evaluación cualitativa, en palabras de Fetterman (1988b), es el de respetar los elementos claves de la evaluación etnográfica:

"Los elementos claves de la evaluación educativa etnográfica son: conducir un trabajo de campo y mantener una perspectiva cultural" (pp. 45)

CAPITULO IV

Propuesta de un Modelo de evaluación curricular: Bajo un enfoque cualitativo

1. Introducción:

En los capítulos uno y dos de este trabajo se presentó una somera revisión sobre el desarrollo de la investigación en los campos del currículo y la evaluación educativa, resaltando sus avances y limitaciones. Se analizó también, el problema que representa la racionalidad técnica e instrumental que domina en la mayoría de las experiencias de evaluación curricular emprendidas por las IES.

Las estrategias evaluativas más comúnmente usadas, suelen centrarse ya sea, en la medición del rendimiento escolar y en el empleo de estadísticas escolares que dan cuenta del comportamiento de cada generación de estudiantes, lo que a su vez, sirven como información diagnóstica acerca del éxito o fracaso del proceso educativo.

O bien se orientan al análisis de la congruencia externa e interna que presenta el plan y programas de estudios, buscando en el caso de la congruencia externa, caracterizar el mercado profesional y sus requerimientos en materia de formación profesional; y en el de la congruencia interna, conocer el grado en que se relacionan el conjunto de contenidos y los objetivos educativos formulados.

En este sentido, el predominio que aún en la actualidad, ejercen los enfoques de entrada-salida y su derivación en el uso de metodologías de corte cuantitativo, en la mayoría de las experiencias de evaluación curricular en el contexto educativo

nacional, demuestra el impacto casi nulo que presentan los avances de la investigación curricular y sobre todo de la evaluación educativa, entre los planeadores y administradores educativos interesados en evaluar los planes de estudios de las carreras que ofrecen sus instituciones. Por el contrario, persiste la idea de la evaluación educativa como una actividad técnica, neutral e instrumental centrada en la medición y en la comparación.

Hacia ellos, no han llegado las actuales concepciones en torno al currículo como proceso y como práctica social y educativa, ni tampoco los nuevos enfoques cualitativos de la evaluación. Esta situación que priva en la mayoría de las instituciones interesadas en emprender proyectos de evaluación curricular, deja entrever el papel de control académico y muchas veces político que se le asigna a la evaluación, principalmente cuando su ejercicio se produce por iniciativa de las autoridades o administradores de la institución.

De hecho, los pocos casos de estrategias de evaluación curricular bajo una visión crítica y globalizadora tanto del currículo como de la evaluación, por lo regular han sido desarrollados a iniciativa de los investigadores estudiosos del tema del currículo y la evaluación educativa. (Díaz Barriga & Barrón, 1982).*

* Esto representa un punto interesante. Las pocas evaluaciones curriculares que parten de un discurso crítico de la educación y bajo una metodología participativa y globalizadora del currículo, han sido realizadas por investigadores, especialistas en el tema del currículo y la evaluación educativa, mientras que en las

Aunque en esta sección no se discutirán las implicaciones políticas, ideológicas, administrativas y académicas de los proyectos de evaluación curricular que se hayan hecho en las universidades mexicanas, no deja de ser un asunto que debe ser tomado en cuenta a la hora de proponer y ejecutar un modelo de evaluación con las siguientes características:

- a) Que sea continua y globalizadora.
- b) Que sea participativa.
- c) Que se remita al examen de los procesos y relaciones socio-educativas que median entre el plan de estudios y los resultados finales.
- d) Que dada la naturaleza subjetiva de las vivencias y los hechos cotidianos que ocasiona la puesta en marcha del plan de estudios, se apoye principalmente en el uso de métodos cualitativos.

2. Fundamentación Teórica:

A partir de una concepción del currículo como proceso y práctica que no se reduce al plan de estudios, sino que comprende varios momentos que interactúan entre sí: diseño, aplicación, seguimiento y práctica educativa. Y con la convicción de que el currículo constituye un flujo ininterrumpido y en constante movimiento, importa entonces conocer las motivaciones y negociaciones intergrupales que dieron origen a una determinada

evaluaciones desarrolladas en las IES, por iniciativa de los administradores o autoridades, persisten en emplear los enfoques tradicionales de evaluación.

estructura curricular y en general, las condiciones de carácter contextual que enmarcaron los acuerdos a los que se llegaron sobre la confección del plan y programas de estudios;

También es esencial caracterizar los efectos que estos factores en combinación con la puesta en marcha del plan ocasionan en la realidad escolar, en particular en el salón de clases y durante la enseñanza. En esta fase, se pretende comprender cómo las intencionalidades sociales, políticas y académicas que manifestaron los grupos que participaron en el diseño curricular, mismo que se proyectan en un determinado plan de estudios, se prolongan hasta la realidad del currículo (es decir, la aplicación del plan) y se transforman en elementos reguladores y de control del propio plan, con el fin de asegurar su permanencia lo más inalterable posible.

Otra fase del flujo curricular a analizar tiene que ver con la manera en cómo los lineamientos normativos explicitados en el plan de estudios, al combinarse con las intereses, percepciones y comportamientos que manifiestan los actores involucrados en la vida académica de la escuela, en torno a la enseñanza, el aprendizaje, los conocimientos y la formación profesional; dan lugar a una forma de interpretar y asumir al plan de estudios, al mismo tiempo que configuran la realidad del currículo.

Consecuente con esta concepción de currículo y la necesidad de llevar a cabo una evaluación que dé cuenta de la dinámica educativa real que se vive en la institución escolar, es decir, "lo que está sucediendo" mientras opera el plan y programas de

estudios, se propone adoptar una lógica distinta de evaluación curricular apoyada en una metodología y empleo de técnicas que permitan obtener información "vivencial" y directa de los sujetos que diariamente conviven en la escuela.

Con esta idea, se propone un modelo de evaluación curricular con las características de integral, cualitativo y participativo.

- a) **Integral.** Porque no sólo se refiere al análisis de las estructuras formales de los planes y programas de estudios, es decir, el análisis de la congruencia tanto interna como externa, ni tampoco se reduce a la obtención de estadísticas escolares, sino que parte del conocimiento de los antecedentes históricos, en términos de las motivaciones políticas, académicas y de la profesión que dieron lugar a un determinado plan de estudios, para posteriormente extenderse a los procesos y relaciones educativas que se establecen en el salón de clases, configurando a su vez, los modos de interpretación que sobre el plan de estudios, la profesión, la enseñanza y el aprendizaje entre otros aspectos, expresan las autoridades académicas, maestros y alumnos.

Se trata de una evaluación que interviene en aquellos aspectos vivenciales que son relevantes para conocer el desarrollo del curricular, particularmente los procesos mediadores que se suscitan entre el currículo formal y los resultados finalmente obtenidos.

b) Cualitativa. Por que los aspectos a ser considerados en el estudio, involucran el desenvolvimiento del proceso curricular en términos de las acciones, prácticas y relaciones que se suceden durante la aplicación de proyecto curricular formal. Esto conlleva el empleo de métodos y técnicas fundamentalmente cualitativos, inclusive para la interpretación de los "datos numéricos" expresados en el total de egresados, materias aprobadas, tasas de reprobación, calificaciones, o en el conteo de respuestas hechas a un cuestionario.

Esto significa (como así se planteó en el capítulo 3), que se requiere de establecer una relación de complementariedad entre los métodos cuantitativos y cualitativos, en aras de llevar a efecto una evaluación rica en información que permita la toma de decisiones pertinentes, además de poder realizar los ajustes necesarios de acuerdo a los tiempos y condiciones que administrativamente asigna la institución escolar.

c) Participativa. Porque requiere de la participación activa de los actores involucrados en el proceso educativo y de formación profesional que realiza la escuela: maestros, alumnos y autoridades. Las estrategias de obtención de información se dirigen hacia estos sujetos, que de su propia voz externen sus opiniones, percepciones, experiencias, etc., en torno al propio proceso de formación profesional,

en cuanto al plan y programas de estudios, características de los estudiantes, políticas educativas, planta docente, profesión, etc., y en general, todo aquello que sea relevante para la evaluación.

La lógica de este modelo de evaluación curricular para el nivel superior obliga a que éste sea interpretado como un proceso de investigación cualitativa que busca explicaciones, relaciones de hechos e interacciones, pero con la intención sobre todo, de contar con información útil que sirva para la ejecución de acciones pertinentes y mejoras al proceso educativo de la institución, todo ello bajo una óptica globalizadora de la problemática.

La construcción de una estrategia de evaluación curricular con las características de integral, cualitativa y participativa, exige como condición previa, determinar con precisión los ámbitos en que se moverá la evaluación bajo una concepción de currículo escolar como un proceso que comprende una dimensión formal (el plan de estudios) y una dimensión real (los efectos que ocasiona la aplicación del plan de estudios en la dinámica educativa e institucional). Es decir, a partir de las especificaciones (objetivos, contenidos, actividades educativas, etc), del plan y programas de estudios, es importante conocer lo que está sucediendo en el proceso educativo mientras se intenta cumplir con los lineamientos académicos y políticos educativos establecidos en el plan de estudios.

Para conocer estos procesos mediadores que se observan entre el plan de estudios y los resultados alcanzados, la evaluación debe adentrarse en las relaciones e interacciones que cotidianamente se gestan en el aula, durante la formación educativa del estudiante. De este modo es importante responder con fines de evaluación las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles fueron los orígenes y antecedentes del diseño y construcción del plan y programas de estudios vigente?
2. ¿Cómo se estructuran el plan y los programas de estudios?
3. ¿Cuáles son los requerimientos actuales de la profesión y avances de la investigación científica y tecnología relacionada con la profesión?
4. ¿Cómo se caracteriza la planta docente?
5. ¿Cuál es la infraestructura física y material con que cuenta la institución?
6. ¿Cuál es el rendimiento escolar de la generación actual de estudiantes, representado en las estadísticas escolares de la institución y su relación con las percepciones de los estudiantes y maestros en torno al proceso educativo?
7. ¿Cómo se caracteriza la dinámica educativa que se vive en el aula durante la enseñanza, a partir de:
 - La relación maestro-alumno.
 - La forma en que los alumnos aprenden y la concepción de aprendizaje que expresan tanto el maestro como el alumno.
 - El modo en cómo se transmiten los conocimientos.
 - Las actitudes que manifiestan maestros y alumnos frente a los lineamientos del plan y programas de estudios.

8. ¿Cuál es el grado de desfase que existe entre los propósitos y lineamientos normativos y educativos especificados en el plan de estudios y el modo cómo opera en la realidad curricular?

Aunque la caracterización del proceso de evaluación no se agota con este listado de aspectos, es necesario enfatizar la importancia de correlacionar estos factores entre sí y con ellos determinar el conjunto de elementos y situaciones formales y vivenciales que confluyen y a su vez matizan, al proceso curricular.

3. Elementos y metodología del modelo de evaluación curricular cualitativo:

Inspirado en los tratamientos cualitativos de evaluación educativa, el modelo de evaluación que se propone permite en una primera instancia, orientar y delimitar los variados y diversos estudios que articula la estrategia evaluativa. De acuerdo con Woods (1986):

"Un modelo es una réplica de alguna cosa, que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas y sus interconexiones y a las funciones de lo que representa, como ocurre con el modelo de un navío, de una catedral o de un motor de vapor. Por tanto la utilidad de los modelos en los análisis cualitativos no debiera presentar ninguna duda: su finalidad es representar en una escala reducida los componentes esenciales de procesos muy

complicados, susceptibles de una rápida captación por nuestros limitados intelectos". (pp. 150)

Con esta idea, el modelo a proponer no constituye un esquema rígido y acabado. El modelo que aquí se presenta, es en palabras de Woods, "parcialmente construido", debido a la naturaleza subjetiva, dinámica y cambiante de los datos y materiales a recopilar. Esto significa que el modelo se construye sobre la base de los datos que se disponen. "A veces,...[señala Woods] ...los vínculos entre las partes son evidentes, pero a veces están muy ocultos" (pp. 150). De ahí que es importante contar con datos y materiales suficientes que permitan armar el modelo a fin de otorgarle mayor solidez y posibilidades de generalización.

Con esta concepción, se intenta trabajar un modelo de evaluación curricular que comprende fundamentalmente tres niveles de análisis, cuya ordenamiento no significa ninguna jerarquía o secuencia:

1. LOGICA DE CONSTRUCCION.
2. LOGICA DE TRADUCCION.
3. LOGICA DE CONSUMO.

Cada uno de estos niveles de análisis implica el uso de diferentes métodos y técnicas para su abordaje, así como de un tratamiento con diferentes grados de complejidad, además de la búsqueda de variadas fuentes de información.

Asimismo, el estudio de los tres niveles de análisis exige un manejo simultáneo ya que sus elementos se interrelacionan de tal forma que se afectan entre sí. Sin embargo, es claro, que ante la pretensión de valorar al proceso curricular en todas sus dimensiones, vertientes y espacios; y con ello, detectar sus modos de interacción y explicar las múltiples causas que originan determinados resultados académicos, pareciera que es necesario crear una estrategia evaluativa dirigida a "todo" lo que ocurre en la institución, lo cual, por supuesto, no sería metodológica ni técnicamente posible, ya que se caería en una marea de información de datos relevantes e inútiles que dificultarían una acertada descripción de la problemática.

En este sentido los tres niveles de análisis denominados "lógicas", constituyen ámbitos del proceso curricular que permiten delimitar los objetos y sucesos a evaluar.

Por último, cada nivel de análisis no solo se dedica a la caracterización de un momento específico del proceso curricular, sino que también busca sacar a la luz la "racionalidad" subyacente en la operación de cada fase del proceso curricular. Esto es, se trata de identificar la lógica y la manera cómo se percibe y se maneja el diseño del plan de estudios, su aplicación en la escuela y en general su asimilación por parte de los actores involucrados en la formación profesional y educativa. Las figuras 2.A, 2.B y 2.C presentan un esquema que sintetizan los tres niveles de análisis.

1. Lógica de Construcción.

Este nivel busca rastrear los orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del plan de estudios vigente, mediante la caracterización de los determinantes académicos, políticos, sociales, económicos y educativos que sirvieron de justificación para la construcción de una estructura que articula determinados propósitos y objetivos educativos, una selección y organización de contenidos, un sistema pedagógico y de evaluación y en general la formulación de lineamientos académicos que norman las actividades académicas y la práctica docente. Por lo tanto, se pretende realizar un recorrido histórico de todo el proceso que se "vivió" y se "pensó" por parte de los sujetos protagonistas de la construcción del plan de estudios. Este proceso incluye también las posibles reformas curriculares por las que han transitado los cursos, desde que se creó la carrera.

El propósito fundamental es el de identificar las decisiones, intereses, motivaciones y en general las negociaciones intergrupales por las que pasaron los actores que participaron en la definición de una organización curricular, a fin de identificar la intencionalidad política y académica subyacente en la derivación de un plan de estudios, toda vez que en su carácter de proyecto institucional, el currículo formal refleja la visión de sociedad, profesión y educación que sostiene la institución, además de que constituye un medio a través del

	LOGICA DE CONSTRUCCION	LOGICA DE TRADUCCION	LOGICA DE CONSUMO
1. AMBITOS DE INTERVENCIÓN.	<p>Orígenes y situaciones históricas que antecedieron a la elaboración del plan de estudios; Caracterización de las razones académicas, políticas, sociales económicas y educativas que sirvieron de justificación para la construcción de una determinada estructura curricular;</p> <p>Sujetos y grupos que participaron en las decisiones de creación y/o reestructuración del plan de estudios;</p>	<p>Caracterización del currículo en su calidad de proceso: en términos de su Consistencia Interna o sea la Dimensión Formal y su Consistencia Externa, es decir, la Dimensión Real, en sus dos ámbitos: Práctica educativa y requerimientos de la práctica profesional y el mercado ocupacional.</p> <p>Conocer la lógica subyacente que ha permitido traducir el conjunto de intereses, decisiones y visiones que sostienen los tomadores de decisiones en una determinada estructura curricular (plan de estudios) y en una forma de operación a través de la implantación de mecanismos de reglamentación y administrativos.</p>	<p>Caracterizar las formas como los profesores y alumnos "consumen" los lineamientos y normas académicas especificadas en el plan y programas de estudios:</p> <p>Conocer la práctica del currículo, en términos de los modos en que los profesores y estudiantes interpretan las especificaciones curriculares formales, durante la enseñanza, y las combinan con sus expectativas, aspiraciones, intereses y creencias acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la profesión y la propia formación profesional.</p>

Figura 2.A

	LOGICA DE CONSTRUCCION	LOGICA DE TRADUCCION	LOGICA DE CONSUMO
2. PREGUNTAS Y PROBLEMATICAS	<p>¿Cuáles fueron los antecedentes del actual plan de estudios?</p> <p>¿Qué grupos participaron en la elaboración?</p> <p>¿Quiénes tomaron las decisiones de creación y/o reestructuración?</p>	<p>¿Qué grado de congruencia presentan los componentes del plan y programas de estudios con respecto a las decisiones e intereses que motivaron la construcción y/o reestructuración del plan de estudios? (Consistencia Interna)</p> <p>¿Cómo opera en la realidad educativa el plan de estudios vigente?</p> <p>¿Qué mecanismos de control se han aplicado para mantener al plan de estudios, y cómo se está aplicando en la actualidad? (Consistencia Externa)</p> <p>¿Responde el plan de estudios a las necesidades sociales y económicas de la profesión? (Consistencia Externa)</p>	<p>¿Cómo perciben e interpretan los maestros al plan y programa de estudios?</p> <p>¿Cómo perciben los maestros su práctica docente?</p> <p>¿Cómo interpretan los maestros a sus estudiantes?</p> <p>¿Cómo comprenden los estudiantes al aprendizaje?</p> <p>¿Cómo perciben los estudiantes la práctica docente y educativa de sus maestros?</p> <p>¿Qué expectativas presentan los estudiantes sobre su formación?</p> <p>¿Qué grado de desfase existe entre la práctica curricular y las especificaciones formales del plan de estudios?</p>

Figura 2.B

	LOGICA DE CONSTRUCCION	LOGICA DE TRADUCCION	LOGICA DE CONSUMO
3. OBTENCION DE INFORMACION SOBRE:	<p>Las razones políticas, académicas, profesionales y educativas que determinaron la creación y/o reestructuración de la carrera y el plan de estudios;</p> <p>Los sujetos y grupos que participaron en la construcción del currículo y su nivel de participación en la toma de decisiones;</p> <p>Las modificaciones y actualizaciones que ha experimentado el plan de estudios, desde su creación y los motivos de esta decisión.</p>	<p>Reglamentos y mecanismos administrativos para la operación del plan de estudios;</p> <p>El plan y sus correspondientes programas de estudios;</p> <p>La opinión y recomendaciones por parte de las autoridades académicas responsables de la operación del plan y cada programa;</p> <p>El rendimiento escolar de las generaciones estudiantiles</p>	<p>Caracterización académica y profesional de la plaza docente;</p> <p>Caracterización académica y educativa de la población estudiantil;</p> <p>Conceptualización de la Relación Maestro-alumno; en términos de las actitudes de ambos actores frente a:</p> <p>La enseñanza; el aprendizaje; el conocimiento científico; el curso y los contenidos; las actividades de aprendizaje y la profesión.</p>
4. RESULTADOS Y PRODUCTOS	<p>Caracterización histórica de los antecedentes sobre la carrera el plan y programas de estudios;</p> <p>Determinación de los auténticos intereses, motivaciones y aspiraciones que fundamentaron la creación y/o modificación del plan de estudios.</p>	<p>Detección del grado de congruencia entre los componentes formales del plan de estudios, (Consistencia Interna);</p> <p>Determinar el grado de adecuación o desfase existente entre los planos formal (plan de estudios) y real (operación del currículo y necesidades actuales de la profesión; (Consistencia Externa</p>	<p>Conocer lo que está sucediendo en el salón de clases, mientras se cumple con las especificaciones del plan y programas de estudios;</p> <p>Conocer los modos de interpretación de los maestros y alumnos acerca de los lineamientos curriculares formales y su grado de influencia en la obtención de los resultados finales así como problemas diversos.</p>

Figura 2-C

cual, la institución legitima un modo de llevar a cabo la formación de profesionistas.

1.1. Tratamiento metodológico y técnicas de obtención de información:

Desde el punto de vista metodológico y técnico, el estudio de la lógica de construcción encierra un tratamiento fundamentalmente cualitativo, ya que no se pretende reconstruir una cronología histórica de los hechos que antecedieron a la construcción del plan de estudios, o en su caso, a la reestructuración del mismo. Por el contrario, se busca sacar a la luz, los auténticos intereses, aspiraciones y visiones que en torno a la profesión y la formación, ostentaban los diferentes grupos académicos que en esos momentos convivían en la institución; la correlación de fuerzas que privaba en el momento de generación y elaboración del plan de estudios y las negociaciones a los que se vieron sometidos los grupos para concluir en un plan de estudios; y en general, dibujar el escenario coyuntural que favoreció el proceso de diseño curricular.

Bajo este propósito, las técnicas de obtención de información relevante para el estudio, comprende la entrevista abierta de tipo conversacional con los sujetos que protagonizaron los procesos de decisión política, académica y administrativa,

durante la construcción del plan y programas de estudios; y la consulta de documentos oficiales, actas de reuniones entre autoridades, publicaciones referentes a la historia de la profesión, la carrera, la institución, folletos, etc. y todo aquel documento que contenga información clave que posibilite configurar los antecedentes de naturaleza diversa que dieron origen a la formulación de un plan de estudios.

Para determinar la lógica de construcción es necesario contar con información acerca de:

- Los antecedentes históricos en términos de las determinaciones sociales, económicos, profesionales y académicos que condujeron a la creación de la carrera profesional.
- Determinación de los actores que participaron en la construcción del currículo, caracterizando su nivel de participación en la toma de decisiones.
- Los reportes sobre las modificaciones y/o actualizaciones que ha experimentado el plan de estudios, desde su creación, considerando los factores externos e internos de la institución, los motivos que condujeron al cambio y los actores que participaron en dichas reestructuraciones.

2. Lógica de Traducción.

Este nivel de análisis comprende el estudio y caracterización de las dos dimensiones que sostiene el currículo

en su carácter de proceso: la dimensión formal y la dimensión real.

Seguindo la propia continuidad del proceso curricular, es importante conocer la lógica subyacente que ha permitido traducir el conjunto de intereses, decisiones y visiones que sostiene la institución en torno a la formación profesional, en una determinada estructura curricular (plan de estudios); en la aplicación de políticas y acciones educativas tendientes al control del proceso curricular; y en los efectos que ocasiona su implantación en la realidad institucional, al ser asumido e interpretado por los maestros, alumnos y autoridades.

Bajo esta idea, el análisis se centra a partir de dos planos: el formal, constituido por el proyecto curricular instituido por la escuela para llevar a cabo la formación profesional, o sea el plan de estudios y sus correspondientes programas de estudios, los cuales constituyen productos ya acabados, resultantes de un proceso de planeación. El segundo plano tiene que ver con el aspecto real de dichos programas en términos de las políticas académicas y acciones educativas tendientes a la regulación y control del proceso educativo y principalmente los estilos de trabajo académico y administrativo necesarios para la operación del plan de estudios en la realidad institucional.

En este sentido, la lógica de traducción se orienta al examen de la estructura y componentes que presentan tanto el plan de estudios como los programas que lo integran. La importancia

de analizar al plan de estudios, en tanto proyecto institucional, es porque constituye la traducción académica de una visión de la profesión, del conocimiento científico y de educación que logró imponerse después de un proceso de planeación conflictivo en el que se confrontaron intereses y principalmente concepciones diversas acerca de lo que debe ser la formación de profesionistas. Al respecto, el análisis se refiere a la consistencia interna: El currículo formal.

Por otra parte, la puesta en marcha del plan de estudios involucra la aplicación de mecanismos operativos y administrativos, que ayudan a controlar al propio proceso educativo, mismos que se traducen en la implantación de decisiones derivadas de las vivencias e interpretaciones que experimentan las autoridades académicas y administrativas encargados de la observancia del plan de estudios, en términos de su pertinencia y funcionalidad que aún guarda el plan desde la fecha en que fue implantado. En este sentido, el examen tiene que ver con la determinación de la consistencia externa; El currículo real.

2.1. Consistencia Interna:

Bajo este plano del análisis, se atiende la relación que guardan entre sí, los elementos estructurales y programáticos que conforman el plan de estudios. Para determinar el grado de

consistencia interna, es importante caracterizar la congruencia existente entre los objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades de aprendizaje y formas de evaluación que presentan tanto el plan como sus respectivos programas de estudios.

No obstante que este análisis pareciera una mera revisión técnica, lo importante aquí es determinar cómo la estructura curricular y los componentes programáticos que articulan, reflejan las intencionalidades académicas, políticas y sociales que ostentó el grupo encargado del diseño del plan de estudios?

2.1.1. Tratamiento metodológico y técnicas de obtención de información:

Dada la naturaleza del objeto de evaluación que involucra la consistencia interna, en este nivel, la atención se centra fundamentalmente en los supuestos políticos, epistemológicos, académicos y de la profesión que sustentan la selección, organización y distribución de los conocimientos formulados en el plan y programas de estudios.

Sin embargo, también interesa determinar el grado de pertinencia y actualización que al momento, guarda el plan con respecto a los fines educativos de la institución, las políticas académicas y principalmente los cambios experimentados en la profesión y en la investigación científica y tecnológica, entre otros.

Un tercer aspecto que sirve de apoyo al análisis de la consistencia interna del currículo, se refiere a la congruencia existente entre los componentes programáticos que articula el plan de estudios. Para ello, la revisión de las estructuras tanto del plan como de los programas de estudios se ampara en las aportaciones técnico-metodológicas para la planeación curricular y la elaboración de programas.

La estrategia que arriba se propone para estudiar la consistencia interna del currículo formal, sugiere un abordaje cualitativo de la estructura del plan de estudios de tal manera que, permita entender las motivaciones que dieron origen a un determinado plan.

2.2. Consistencia Externa:

La consistencia externa concerniente a la dimensión real del currículo, se relaciona básicamente con las formas dinámicas en que se desenvuelve el currículo formal en la realidad educativa de la institución.

No es extraño encontrar que en la mayoría de las escuelas superiores, continúen operando con un plan de estudios formulado desde hace varios años, sin que haya experimentado una profunda reforma curricular o al menos solamente se le han hecho pequeñas reestructuraciones, particularmente en los programas de estudios.

De ahí, la importancia de conocer cómo opera en la realidad educativa el plan de estudios vigente y de qué manera responde a

los propósitos educativos de la institución, las necesidades sociales y económicas de la práctica profesional actual y con respecto a los avances científicos y tecnológicos en el campo de la profesión.

Se trata de caracterizar el grado de distanciamiento que en la actualidad mantiene el plan de estudios en su calidad de proyecto académico, aprobado institucionalmente con respecto a sus formas de aplicación y seguimiento en la realidad institucional (esto es la dimensión real del currículo) y con ello determinar si su desenvolvimiento en la institución presenta una congruente relación con los lineamientos académicos formales expresados en el plan, o en su defecto se observa un desfase entre lo formal y lo real, de tal forma que la realidad curricular ha desvirtuado los propósitos educativos originales o inclusive ha rebasado al propio plan de estudios.

En este sentido, el conocer cómo la aplicación y cumplimiento del plan y programas de estudios, en el afán por asegurar su permanencia y continuidad, se han traducido en la ejecución de mecanismos y acciones de regulación y control académico-administrativas, por parte de los grupos académicos que al momento sostienen la toma de decisiones educativas, quienes sin alterar el proyecto del plan de estudios como tal, sus percepciones y visiones acerca de cómo debiera llevarse a cabo dicho plan, han influido en los estilos de trabajo académico y pedagógico del proceso curricular.

De esta manera, los resultados obtenidos en términos del comportamiento escolar de los estudiantes (rendimiento escolar); la pertinencia de los contenidos y objetivos con respecto a las demandas que en el momento, plantea el mercado de trabajo relativo a la profesión; el grado de funcionalidad del propio plan y su grado de correspondencia con los recursos humanos académicos; y la infraestructura básica con que cuenta la institución; son entre otros, algunos de los factores que al ser analizados permiten caracterizar la racionalidad presente en las decisiones y acciones que regularmente se implantan en la institución.

2.2.1. Tratamiento metodológico y técnicas de obtención de información:

Debido a la composición básicamente subjetiva que guardan los aspectos a considerar en la evaluación, (tales como las percepciones, concepciones e interpretaciones que muestran principalmente las autoridades académicas, responsables del desarrollo del plan de estudios) y su combinación con los lineamientos normativos formulados en los planes y programas de estudios; el enfoque metodológico que se requiere para el estudio de la consistencia interna en su dimensión real, se inspira en un tratamiento ecléctico que permita complementar información cualitativa con datos cuantitativos expresados en estadísticas e indicadores y con ello, determinar explicaciones e

interpretaciones sobre el posible desfasamiento que puede haber entre las dimensiones formales y reales del currículo.

Con el fin de caracterizar la lógica de traducción tanto la consistencia interna como externa que guarda el proceso curricular, es necesario contar especialmente con información acerca de:

- Los planes y programas de estudios de cada uno de los cursos que se ofrecen.
- La opinión y recomendaciones por parte de las autoridades académicas (jefes de departamento, coordinadores, etc.) responsables de la operación de cada uno de los programas de estudios así como el propio plan.
- La opinión y recomendaciones de especialistas de la profesión acerca de los cambios que se han producido en la práctica profesional, los progresos de la ciencia y la tecnología pertenecientes al campo profesional y los modos en que el plan de estudios está respondiendo a estos factores.
- El rendimiento escolar de las generaciones estudiantiles que realizan su formación profesional bajo el plan de estudios vigente.

3. Lógica de Consumo

Este nivel de análisis busca caracterizar las formas en cómo los profesores y estudiantes "consumen" los lineamientos académicos expresados en el plan y programas de estudios durante su aplicación en el salón de clases.

La lógica de consumo está dedicada al conocimiento de la práctica del currículo, a partir de la manera en que los profesores y estudiantes interpretan las especificaciones curriculares y las combinan con sus propias expectativas, visiones, intereses, formas de pensamiento, etc., que manifiestan acerca de la enseñanza, los contenidos y en general, la formación profesional.

Al penetrar en la realidad del currículo, conformada por la conjugación de comportamientos, actitudes y concepciones que muestran el profesor y los estudiantes en relación al plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje, los conocimientos científicos, el rol del docente y del alumno y las formas de evaluación y control, es posible caracterizar la vida que diariamente se verifica en el salón de clases. Esta caracterización, permite determinar el grado en que, en la cotidianidad misma, los maestros y estudiantes se acercan o se alejan de los lineamientos curriculares formales y con ello poder explicar los factores que producen dicho distanciamiento.

La práctica del currículo en el salón de clases, constituye una fase fundamentalmente vivencial, caracterizada por el conjunto de relaciones e interacciones sociales que por sus formas de expresión, sin lugar a dudas matizan al proceso formativo e influyen en los resultados finalmente obtenidos. Estos procesos de carácter social, cultural, ideológico, psicológico y educativo, se entremezclan en la dinámica diaria del aula y se constituyen en toda una madeja de relaciones e

interacciones que median entre el proyecto curricular institucional y la calidad formativa con que egresan los estudiantes.

Al caracterizar la lógica de consumo, esto es las interpretaciones e ideas que se manejan para cumplir con el plan de estudios, es necesario adentrarse en la cotidianidad del aula, a través de las manifestaciones que estudiantes y maestros ostentan en torno al proceso curricular.

3.1. Tratamiento metodológico y técnicas de obtención de información:

El estudio de la Lógica de Consumo, es fundamentalmente de carácter subjetivo y cualitativo en toda su expresión. Los métodos y técnicas de obtención de información involucran la observación directa y registro de la dinámica compleja y enmarañado que se experimenta en el salón de clases durante la impartición de aquellas asignaturas que son relevantes a la evaluación; y la realización de entrevistas directas y abiertas, así como pláticas informales con autoridades, maestros y estudiantes que por la función que han desempeñado en la institución, su trayectoria docente, o sus atributos académicos, son considerados sujetos claves en la aportación de información pertinente y reveladora. Asimismo, la incertidumbre sobre el acontecer cotidiano en el salón de clases, obliga la formulación no definitiva de categorías de análisis que permitan orientar los

sucesos que se observan, y con ello evitar por un lado, observaciones demasiados fijas en un aspecto y por el otro, observaciones demasiado confusas ante la limitación física de poder cubrir, al mismo tiempo, todo lo que ocurre en el aula.

De esta forma, en un primer acercamiento interesa obtener información sobre:

- Caracterización académica, profesional y pedagógica de la planta docente.
- Caracterización académica y educativa de la población estudiantil.
- Conceptualización de la relación maestro-alumno en términos de:
 - Rol que asume el maestro y el alumno.
 - Actitudes frente a la transmisión de conocimientos.
 - Percepciones y visiones del maestro y el alumno con respecto al curso, los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje y la profesión.
 - Los modos de abordaje del conocimiento por parte del maestro.
 - Los modos de aprendizaje del estudiante.
 - El método de enseñanza que emplea el maestro.
 - La dinámica del salón de clases.

4. Precisiones al Modelo de Evaluación Curricular:

Ante el carácter complejo y al mismo tiempo dinámico del proceso curricular, los tres niveles de análisis denominados Lógicas de Construcción, de Traducción y de Consumo configuran ámbitos lógicos que descansan sobre el continuo dialéctico e ininterrumpido que presenta dicho proceso.

Aunque desde una perspectiva metodológica y con fines puramente analíticos, estos niveles de análisis representan puntos de ruptura que pueden ser abordados de manera independiente a fin de facilitar la evaluación del conjunto de factores, relaciones y procesos relevantes que intervienen en la formación profesional, tampoco hay que perder de vista que los ámbitos y momentos que comprende cada una, mantienen una relación recíproca de tal forma que se afectan mutuamente.

La figura No. 1 ilustra cómo ha sido dividido, por razones de facilitación metodológica, el proceso curricular y cómo cada una de estas partes son estudiados por los diferentes niveles de análisis.

La multiplicidad de factores que concurren en el proceso curricular y su variada naturaleza, obliga a combinar estrategias de corte cualitativo para obtener e interpretar la información necesaria en cada una de los niveles de lógicas, con el manejo de algunos datos cuantitativos como son las estadísticas escolares o los resultados de una encuesta, de tal forma que faciliten la descripción e interpretación de la información recabada.

Ello significa la realización de entrevistas abiertas y directas con los principales actores involucrados en cada nivel de la evaluación curricular, la lectura de documentos oficiales y publicaciones diversas relacionados con la institución educativa y la interpretación de información estadística sobre el rendimiento escolar de los estudiantes y la planta docente y principalmente la observación directa en los escenarios reales donde se materializa la formación profesional en su interacción con las especificaciones curriculares.

Significa también una constante comunicación de los hallazgos que se tengan en la aplicación de cada uno de los tres niveles de análisis, a fin de entender y orientar con mayor precisión el desarrollo de la evaluación curricular y con ello incluir aquellos aspectos que no habían sido considerados originales pero que durante el proceso se manifestaron como hechos importantes y determinantes que arrojan, a su vez, información útil a la explicación y toma de decisiones.

Por último, el análisis e interpretación de la información puramente subjetiva recabada en los tres niveles de análisis, exige partir de determinados marcos teóricos que le otorguen un sentido explicativo a lo que sucede en el proceso curricular y con ello, arribar a conclusiones concretas y recomendaciones correctivas. (Triangulación)

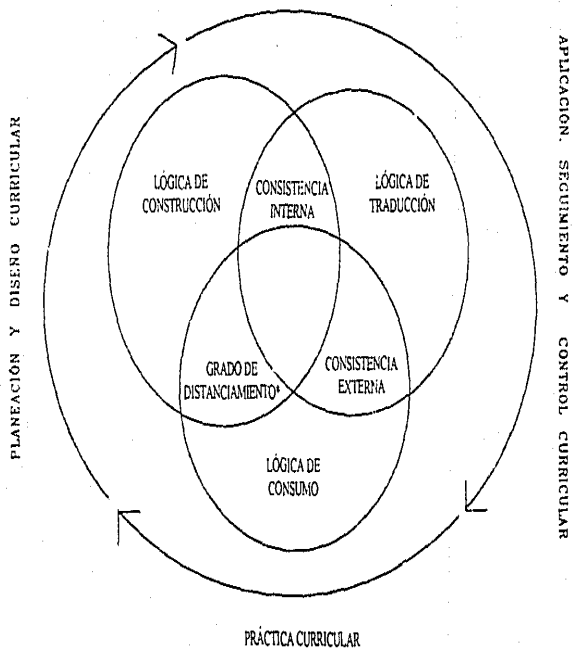


Fig. 3 Esquema del modelo de evaluación curricular

* Es este ámbito donde se puede apreciar con mayor claridad el grado de distanciamiento que puede haber entre el currículum en su dimensión formal y el currículum en su dimensión real.

CAPITULO V

**Aplicación del Modelo de evaluación curricular
cualitativo en el Posgrado de la Facultad
de Medicina Veterinaria y Zootecnia
de la UNAM
(Un estudio de Casos)**

1. Antecedentes:

La posibilidad de desarrollar el modelo de evaluación curricular propuesto en el capítulo anterior, se materializó cuando la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la Universidad Nacional Autónoma de México decide emprender un proceso evaluativo en las cinco especialidades y dos maestrías que ofrece.

Dicho proceso evaluativo comenzó en septiembre de 1987 y concluyó con la entrega del reporte final en mayo de 1989, teniendo una duración de 20 meses. En esas fechas la FMVZ ofrecía los siguientes cursos: (DEP/FMVZ 1986).

Cinco especializaciones en:

- 1.1. Diagnóstico en Patología Veterinaria.
- 1.2. Planificación en Salud Animal.
- 1.3. Producción Animal: Aves.
- 1.3. Producción Animal: Bovinos.
- 1.5. Producción Animal: Cerdos.

Dos cursos de Maestría en:

- 2.1. Ciencias Veterinarias.
- 2.2. Producción Animal.

Dos cursos de Doctorado en:

3.1. Ciencias Veterinarias.

3.2. Producción Animal.

Aunque la evaluación curricular no incluyó los cursos de Doctorado y solamente se centró en las cinco especializaciones y dos maestrías arriba mencionadas, aquellos sirvieron de referente para llevar a cabo el estudio.

2. Retos y experiencias en la aplicación del modelo de evaluación curricular propuesto:

La oportunidad de llevar a cabo la propuesta de evaluación curricular entrañaba varios retos. En primer lugar representó la posibilidad de llevar a cabo una estrategia de evaluación con un sustento teórico y conceptual de currículum y de evaluación distinto, que por un lado, vislumbrara al currículo como proceso y práctica social y educativa y por el otro, concibiera a la evaluación como una estrategia que permite develar las intencionalidades políticas, ideológicas, académicas y educativas que conlleva el proyecto curricular y al mismo tiempo cuestionar la realidad curricular configurada por el interjuego de intereses, las tensiones y confrontaciones existentes entre los sujetos involucrados en el proceso educativo y prácticas académicas, en los momentos de construcción, aplicación y consumo del plan de estudios.

Este modo de abordar a la evaluación, se opone a los enfoques que tradicionalmente han predominado en la mayoría de las experiencias curriculares, verificadas en el nivel superior.

En segundo lugar, constituyó la ocasión para emprender una evaluación inspirada en el enfoque naturalista, en una institución donde las carreras que ofrece no pertenecen al campo de la ciencias sociales. Esta situación es importante debido a que la naturaleza misma del conocimiento disciplinario que caracterizan a las carreras del área biológica y el dominio que ejerce tanto el positivismo lógico como el método experimental en los ámbitos de la investigación y la profesión, constituyen de entrada, posibles dificultades para aceptar y asumir una estrategia de evaluación que trabaja con aspectos subjetivos, "humanistas" y cualitativos.*

En último lugar, significa un desafío enorme el de desarrollar una investigación evaluativa en un escenario institucional, cuyas autoridades y maestros ven en la evaluación, una actividad técnica que a corto o mediano plazo les permitirá detectar problemas y desajustes en sus planes de estudio y obtener información objetivamente valiosa para la toma de decisiones acertadas.

* Principalmente en aquellas escuelas, cuyas carreras al no pertenecer al área de las ciencias sociales, en particular de la educación, (Ingeniería, Medicina, Química, etc.), sus prácticas evaluativas que por lo regular se realizan, se basan en modelos cuantitativos.

3. Etapa de Negociación:

Antes de iniciar la descripción de esta etapa, conviene exponer una afirmación del conocido evaluador Barry McDonald (1976):

"...he tenido que considerar a la evaluación, de forma progresiva, como una actividad política y entender su variedad y enfoques como expresiones de diferentes posiciones en relación a la distribución actual del poder educativo." (pp. 468)*

Al respecto, todavía Walker (1983), agrega:

"como investigadores y sobre todo como evaluadores somos frecuentemente contratados por aquellos que ostentan el poder para estudiar a los que carecen de él; y en el caso particular de la educación, el conocimiento no sólo es la base del poder sino el medio a través del cual se ejerce." (pp. 49)

Las citas planteadas arriba sirven de marco para insertar y entender las gestiones y acciones que tuvieron que hacerse al llevar a cabo un proceso de evaluación curricular integral, cualitativo y participativo en el Posgrado de la FMVZ que al mismo tiempo que no se redujera únicamente a los aspectos estructurales de los planes, pudiera también incorporar un pensamiento globalizador y crítico sobre los hechos cotidianos que se suscitan durante la puesta en marcha del currículo.

* Al respecto, McDonald, estudia la naturaleza política inherente a la evaluación y formula tres modalidades dirigidas fundamentalmente a la función del evaluador en cada una de esas circunstancias, mediante las cuales los evaluadores aseguran su tarea: (a) Evaluación Burocrática; (b) Evaluación Autocrática; y (c) Evaluación Democrática. Para ello, consúltese su trabajo.

También ofrece elementos para comprender la función del evaluador responsable.

Por iniciativa del Director de la FMVZ en el período 1986-1990, solicitó vía asesoría externa, la planeación y realización de la evaluación curricular. El encargo de esta tarea recayó en la autora del presente trabajo. En la primera reunión de trabajo estuvieron presentes las siguientes autoridades de la institución: director, secretario académico, jefe de la División de Estudios de Posgrado, secretario técnico de la División, secretario de la sección escolar de dicha División, jefe de la Unidad de Planeación, coordinador y secretaria técnica del Sistema de Universidad Abierta de la propia Facultad. En dicha junta se plantearon preguntas acerca de los motivos y necesidades de realizar una evaluación curricular. Las respuestas se dirigieron principalmente a las deficiencias que presentan las últimas reestructuraciones que se hicieron en 1985, a los planes y programas de estudios de las especialidades, maestrías y doctorados que ofrece la DEP en 1985, como resultado de una evaluación curricular que se realizó por iniciativa de la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM.

El argumento principal fue que "los problemas relacionados con los elevados índices de deserción y bajas tasas de eficiencia terminal que en ese momento presentaban las tres modalidades del posgrado, no se habían solucionado sino que por el contrario, se habían agudizado; En consecuencia, era indispensable emprender una evaluación de los planes y programas de estudios con fines de

reestructuración". En este sentido, es fácil detectar que las autoridades vislumbran a la evaluación como una tarea técnica, de corto alcance y centrada en los elementos estructurales y programáticos de los planes.*

Posteriormente, las siguientes acciones consistieron en reuniones con los miembros del Consejo Técnico (en su mayoría pertenecientes a la profesión de M.V.Z.), en donde el jefe de la DEP anuncia el propósito de llevar a cabo un proceso de evaluación dirigida a las cinco especialidades y dos maestrías. Este informe generó polémica entre los integrantes del Consejo, pues no todos estaban de acuerdo con la idea de entrar de nuevo a un proceso de evaluación a solo cuatro años de haberse hecho las últimas modificaciones. También se cuestionó mi presencia y responsabilidad del proyecto evaluativo, en términos de mi profesión, experiencia, lugar de trabajo, historia académica., así como mis propósitos e intereses por realizar el trabajo.

Es claro que ante una propuesta de llevar a cabo una proceso de evaluación curricular, proveniente del director de la institución y el debate que en torno a este asunto provocó la decisión, desveló la pugna de intereses y visiones encontradas entre los miembros del Consejo, quienes tampoco disimularon su oposición a la evaluación.

Bajo este clima, los integrantes del Consejo Interno, propusieron la realización de un seminario, en el que se

* Básicamente la terminología que ellos empleaban era el de plan y programas de estudios.

revisaran las nuevas concepciones del currículo y de la evaluación, a fin de sensibilizarlos en estas nuevas aportaciones y con ello, entender las bondades del proyecto. Aunque se elaboró y se distribuyó un paquete con una serie de materiales de lectura sobre los temas con el objeto de que sirviera de material de apoyo al seminario, se tuvieron muchas dificultades para siquiera alcanzar dos sesiones, ante la indiferencia y reducido interés que mostraron algunos miembros y jefes de departamento.

No obstante, finalmente hubo acuerdo en apoyar la evaluación, sobre todo si se dirigía a determinar el grado de distanciamiento que pudiera haber entre el plan de estudios y su aplicación, toda vez que ellos se convencieron de que la causa de los problemas académicos, no necesariamente se encontraba en el plan o programas de estudios. Pero también les interesaba determinar si los planes y programas de estudios estaban técnica y teóricamente bien estructurados.

Una vez acordado la necesidad de desarrollar un proceso de evaluación integral y cualitativo, la Facultad conformó un equipo de cuatro personas dedicadas exclusivamente a la tarea evaluativa: un técnico académico de tiempo completo con la profesión de Pedagogía, una asistente técnico con la profesión de Psicología, contratada por honorarios profesionales con 15 hrs. a la semana para colaborar en el proceso, un estudiante de pedagogía en servicio social y el asesor responsable con la profesión de psicología.

Con el equipo se detalló el proyecto de evaluación para la DEP/FMVZ, conteniendo tres niveles de análisis denominadas lógicas. Cabe añadir, que también fue necesario familiarizar al equipo con los enfoques cualitativos de la evaluación. Posteriormente se presentó ante las autoridades anteriormente descritas (y en una segunda reunión al Consejo Interno del Posgrado de la institución), la propuesta de evaluación curricular cualitativa, enfatizando la importancia de evaluar no solamente los planes y programas sino también las formas en que se están cumpliendo en la realidad, con todas las argumentaciones teóricas y metodológicas necesarias.

El examen de la Lógica de Construcción y particularmente las técnicas que se propusieron para la obtención de información cualitativa, así como el tiempo que duraba el estudio, provocaron reacciones en contra por parte de las autoridades y al mismo tiempo que generaron severos cuestionamientos por parte de los miembros del Consejo Interno, acerca del enfoque cualitativo y las "verdaderas intenciones" del modelo de evaluación curricular.

Eta situación dio lugar a la necesidad de negociar la factibilidad de la propuesta evaluativa. Los resultados de la negociación fueron: Primero, no se autorizó la realización de observaciones en el salón de clases ante el temor de que la presencia de observadores provocaría suspicacias y malestares entre los profesores y alumnos.

Segundo, con respecto a la duración del proceso, se estableció que no podría extenderse más allá de un año y medio,

pues la presente administración dejaba la institución un año después.

Estas primeras condiciones fueron aceptadas por el equipo. A cambio, se le autorizó al asesor responsable la consulta de documentos oficiales tales como actas de reuniones, circulares, los informes y reportes de las evaluaciones hechas con anterioridad y en general aquellos documentos archivados y de poca circulación que presentaran información útil principalmente para la Lógica de Construcción. Asimismo, se obtuvo del Director y del Jefe de la División de estudios de Posgrado (DEP), el apoyo necesario para que los Jefes de Departamentos, Coordinadores de los cursos, maestros y alumnos accedieran a ser entrevistados y a colaborar en la valoración de los programas de estudios. En el caso de los jefes, se estableció el compromiso de proporcionar todos los programas de estudios. Por último, la Unidad de Planeación de la Facultad fue instruida para que proporcionara las estadísticas escolares de las generaciones estudiantiles de 1980 a 1987.

Es claro que las nuevas disposiciones negociadas en las reuniones de trabajo con las autoridades y miembros colegiados del Consejo Interno de la DEP, se tradujeron en importantes alteraciones al proyecto original de evaluación curricular. Si bien, la eliminación de las observaciones en las aulas y el énfasis puesto en los planes y programas de estudios con fines de reestructuración por parte de la mayoría de aquellos académicos, condujeron a la reformulación parcial de la estrategia

evaluativa, finalmente se logró un consenso sobre la necesidad de encarar "lo que estaba sucediendo en la enseñanza del posgrado, (en las aulas y en el campo de la toma de decisiones académico-administrativas actuales), a fin de determinar las posibles causas de los problemas académicos que experimentaba la DEP, con una perspectiva integral y cualitativamente fundamentada.

También obligó a que el equipo encargado de la evaluación asumiera una actitud de constante indagación y cuestionamiento en torno a los sucesos que ocurrían en los escenarios y ámbitos educativos y académicos por donde "circula" el proceso curricular, que eran "captados" y valorados a través de la evaluación.

4. Desarrollo metodológico del proyecto de evaluación curricular para el posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.

El proyecto de evaluación curricular dirigido a las cinco especializaciones y dos maestrías que ofrece la FMVZ, comprendió cuatro grandes fases, las cuales no significan ámbitos aislados de trabajo o al menos una secuencia de actividades. En realidad constituyen momentos del proceso evaluativo delimitados por el dominio que una determinada actividad, fundamentalmente cognoscitiva, ejerce sobre las otras. Mientras que las fases 1 y 3 se orientan básicamente a la interpretación de la información, —aún cuando en cada fase se advierten distintos niveles de

complejidad interpretativa— la fase 2 es fundamentalmente analítica tanto en los planos de la recolección de información como de su organización.”

No obstante, en la práctica, los límites que permiten demarcar cada fase, son muy sutiles debido a que, en las tres fases están siempre presentes las actividades de análisis, interpretación, comparación, explicación y evaluación.

4.1. Primera fase del Proyecto: Análisis exploratorio de las anteriores experiencias de evaluación y reestructuración curricular en el Posgrado de la FMVZ.

Esta primera fase estuvo dedicada a la obtención de información necesaria para caracterizar los dos últimos procesos de evaluación de planes y programas de estudios que con anterioridad se aplicaron en todos los cursos de posgrado que ofrece la FMVZ. También fue importante conocer, las diferentes reformas curriculares que consecuentemente, han estado recibiendo los cursos de posgrado.

Este interés se fundamentó en el hecho de que el posgrado de la FMVZ desde su creación en 1969, ha estado sometido a diferentes procesos evaluativos en las tres modalidades de cursos que imparte, las cuales han concluido en diversas reformas estructurales a los planes y programas. Se reporta que en 1985 se realizó la última evaluación curricular del posgrado, la cual se tradujo en la estructura curricular que presentaban las

* Revítese la página 96 del capítulo 4 de este trabajo.

especializaciones, maestrías y doctorados, al momento de hacer la presente evaluación. Cabe aclarar que aquella experiencia de evaluación fue a su vez, la respuesta de un diagnóstico curricular desarrollado en 1983.

El propósito de revisar y analizar estas dos evaluaciones fue el de poder responder a varias interrogantes importantes tales como:

- ¿Por qué era necesario desarrollar un nuevo proceso de evaluación a sólo tres años de haberse implantado las modificaciones a los planes y programas?
- ¿Qué resultados se han obtenido, desde la reestructuración de los diferentes currículos del posgrado?
- ¿Cuáles son las causas de los errores y deficiencias encontradas en el proceso curricular?
- ¿Qué ajustes y modificaciones deben hacerse al proceso curricular?

Estas y otras más preguntas se plantearon con el fin de encontrar elementos de análisis que posibilitaran justificar la aplicación de un nuevo proceso de evaluación curricular.

Para llevar a efecto esta caracterización se contó con información acerca de:

1. La estructura y componentes de los planes y programas de estudios vigentes de cada uno de los cursos que ha ofrecido el posgrado de la FMVZ.

2. Fundamentación y metodología de las evaluaciones realizadas en 1983 y 1985, en el Posgrado de la FMVZ.
3. Recomendaciones y toma de decisiones efectuadas en el Posgrados, a partir de los resultados encontrados en los procesos evaluativos desarrollados.
4. Cambios y reestructuraciones hechas a los cursos de posgrado como consecuencia de los resultados encontrados en las evaluaciones.
5. Antecedentes, contexto académico, político y social de la institución y grupos participantes en cada uno de los procesos de evaluación curricular que se llevaron a cabo.

Las actividades que tuvieron que hacerse en la caracterización de las diferentes experiencias evaluativas previamente realizadas, fueron las siguientes:

- Lectura y análisis de los documentos oficiales, reportes e informes sobre cada proceso de evaluación curricular.
- Análisis comparativo de cada uno de los diferentes planes y programas de estudios de cada uno de los cursos que ha ofrecido la FMVZ.
- Opinión y percepción de los sujetos que participaron en cada uno de los procesos de evaluación que se han emprendido desde que se instauró el posgrado en la FMVZ.

La obtención de esta información se hizo a través de dos vías:

- a) Lectura y revisión de documentos oficiales, reportes e informes sobre las evaluaciones, los planes y programas de estudios anteriores y vigentes.
- b) Entrevistas con los sujetos académicos que participaron directamente, en cada uno de los procesos de evaluación y reforma curricular anteriores.

Esta primera fase de caracterización de las últimas evaluaciones efectuadas en los cursos de posgrado de la FMVZ, se relaciona estrechamente con el nivel de Lógica de Construcción, toda vez que importó conocer la racionalidad subyacente en los anteriores procesos de evaluación curricular que se llevaron a cabo en el posgrado en 1983 y 1985.

Asimismo, como se verá más adelante, los hallazgos encontrados en el análisis de estas evaluaciones permitió fundamentar el diseño y aplicación del modelo de evaluación curricular.

4.2. Segunda fase del Proyecto: Recopilación, análisis y organización de datos e información sobre el proceso curricular de las cinco especialidades y dos maestrías.

Esta segunda fase del proyecto estuvo referida a la caracterización del proceso curricular que ha vivido la DEP/FMVZ, en sus diferentes momentos y manifestaciones:

Considerada como la más larga de todas, consistió en la recopilación y análisis de la información sobre los diferentes momentos y planos del proceso curricular desde la creación o la

última reestructuración que experimentaron los planes y programas de estudios de las cinco especialidades y dos maestrías que se ofrecen. El examen integral y cualitativo de este proceso involucró los tres niveles de análisis: Lógica de Construcción; Lógica de Traducción y Lógica de Consumo.

a) Lógica de Construcción.

Este nivel significó tener que realizar un recorrido histórico desde la creación en 1969, de los primeros cursos de maestría y doctorado hasta los planes de estudios vigentes y aprobados formalmente por el H. Consejo Universitario, pasando por el conjunto de reformas curriculares y académicas por las que ha transitado los cursos de posgrado. Debido a que importaba conocer la lógica académica, administrativa, política y educativa que han sustentado los diferentes cambios curriculares, fue necesario reconstruir la historia en sus planos políticos, académicos y educativos: de la profesión del Médico Veterinario Zootecnista; de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia y de la propia División de Estudios de Posgrados de esta institución y con ello determinar los impactos del desarrollo histórico en las reformas curriculares del Posgrado.

Dentro de este nivel se buscó información acerca de:

- Los antecedentes académicos, educativos, sociales y políticos que históricamente determinaron la creación de los primeros cursos de maestría y doctorado en la FMVZ, a partir de la historia de la profesión del MVZ,

la historia de la FMVZ y de la División de Estudios de Posgrado de la FMVZ (en adelante DEP/FMVZ).

- Los motivos, intereses, creencias y expectativas que dieron origen a la creación de determinadas especializaciones, maestrías y doctorados.
- Las reformas académicas y curriculares por las que ha transitado la DEP/FMVZ, desde 1909.

D) Lógica de Traducción.

En este nivel se buscó determinar el grado de consistencia interna y externa que presentan los planes y programas de estudios de las cinco especialidades y dos maestrías que imparte la FMVZ. En el plano de la consistencia interna, se revisaron la estructura y los elementos que articula cada plan de estudios y sus correspondientes programas, con el fin caracterizar la congruencia interna entre sus componentes. Para ello se estudiaron técnicamente los planes y programas de cada una de las cinco especialidades, en términos de la congruencia estructural que existía entre los componentes del plan de estudios de cada especialidad y maestría."

Como se notará en el siguiente capítulo, el análisis de este plan del proceso curricular no constituyó no se restringió únicamente a los aspectos estructurales y programáticos de los planes y programas de estudios. Por el contrario, su

* Como se recordará, en los comienzos de la evaluación, esta actividad era considerada por las autoridades de la FMVZ, como la más importante, toda vez que sirvió de justificación para emprender un proceso de evaluación dirigido a los cursos de posgrado.

interpretación se hizo a partir de la información obtenida a través de las descripciones, opiniones y percepciones expresadas por los informantes entrevistados en los niveles tanto de la Lógica de Construcción como de la Lógica de Traducción en su vertiente de consistencia externa. Se trató entonces, de comprender por un lado, los motivos y razones por las que se formularon ciertos objetivos y propósitos educativos y por el otro, identificar los sustentos académicos, teóricos y profesionales que sirvieron de justificación en la selección y organización de determinados conocimientos.

En lo concerniente a la consistencia externa referida a la dimensión real del proceso curricular, se buscó caracterizar las experiencias que en torno al currículo presentan los jefes de departamento y autoridades de la DEP/FMVZ. En consecuencia, el análisis precisó de una intervención directa en las percepciones y opiniones de estos actores --considerados como informantes claves-- sobre la estructura de dichos planes y programas de estudios y su relación con la pertinencia y funcionalidad del plan y programas al momento de su aplicación en el aula.*

Igualmente, también se estudió la vinculación que los planes y programas así como sus modos de operación, guardaban con respecto al desempeño de la profesión del MVZ y los

* Al respecto, es importante tomar en cuenta que varios de los jefes de departamento y coordinadores no participaron en las decisiones de reformas y creación de nuevas especialidades o materias, que en ese entonces, se verificaron por iniciativa de las administraciones anteriores, toda vez que no formaban parte del grupo encargado del diseño o evaluación de los planes de estudios.

requerimientos actuales del mercado de trabajo y la investigación científica y tecnológica que se realiza dentro de los campos profesionales de la MVZ. Para ello, fue necesario entrevistar a reconocidos profesionistas e investigadores de la MVZ.

Otro aspecto importante que se consideró fueron los resultados en términos del rendimiento escolar de las generaciones de estudiantes, que se han alcanzado durante los últimos tres años desde que se reestructuraron los planes de estudios. De esta forma, los índices de aprobación y reprobación, así como la comparación entre el ingreso y egreso sirvieron de enorme utilidad para conocer los alcances y limitaciones del proceso con respecto a la formación a nivel de posgrado. Por último, se caracterizó la planta docente que participa en el Posgrado de la FVZ, a partir de su antigüedad como docentes, sus grados académicos y experiencia profesional.

El propósito de resaltar ambos planos del currículo y destacar los momentos que comprende el proceso curricular (diseño, implementación y evaluación), considerando las vivencias, interés y expectativas que muestran autoridades y maestros, da cuenta de cómo una serie de declaraciones académicas y educativas formalizadas en un proyecto institucional se traducen en lineamientos y políticas de acción educativa y administrativa, al mismo tiempo que se conjuga con las pautas de comportamiento y mentalidades de los estudiantes y maestros durante la interpretación que ellos hace del programa y plan de estudios.

Dentro de la Lógica de Traducción, se obtuvo información sobre:

- Los planes y programas de estudios de las cinco especializaciones y dos maestrías que ofrecen la FMVZ.
- Las opiniones y percepciones de los Jefes de Departamento, coordinadores y profesores en relación al programa, el plan de estudios y la enseñanza que se lleva a cabo en el Posgrado.
- La opinión de profesionistas de la MVZ así como de investigadores en este campo sobre los cursos de posgrado que se ofrecen y la forma en que responden o no, a las demandas actuales del ejercicio profesional y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica.
- Estadísticas escolares sobre índices de reprobación, aprobación, eficiencia terminal, índices de titularidad, etc.
- Información académica sobre la planta docente de la DEP/FMVZ.

a) Lógica de Consumo.

Este nivel estuvo dedicado al análisis sobre el grado en que los maestros y alumnos se alejan o se acercan a los lineamientos académicos formales establecidos en los planes y programas de estudio, así como los factores que determinan dicha distancia. En la lógica de Consumo se trató de caracterizar las formas en cómo los profesores y alumnos interpretan y cumplen con dichas especificaciones curriculares y lo materializan durante la enseñanza-aprendizaje.

Debido al carácter complejo que presenta la dimensión real del currículo, particularmente su aplicación en el aula y las formas de consumo por parte del maestro y alumnos, el empleo de la observación directa en el aula sin duda, aseguraría obtener una información más fidedigna y por lo tanto de mayor confiabilidad. Pero ante la renuencia de la administración a permitir la observación directa en las clases obligó a recurrir a la entrevista directa y de tipo conversacional con el fin de recopilar ideas y perspectivas acerca de la caracterización de tres ejes de relación que sintetizan la situación didáctica y pedagógica que prevalecen en el salón de clases:

1. La relación maestro-alumno;
2. La relación aprendizaje-conocimiento;
3. La relación método-contenido.

La relación maestro-alumno está orientada a la caracterización de las relaciones sociales que sostienen el maestro y los estudiantes durante la enseñanza, en términos de las actitudes que muestran, sus comportamientos, roles y expresiones que desarrollan en clase.

La relación aprendizaje-conocimiento, tiene que ver por un lado con la concepción que sobre el aprendizaje presenta el maestro y por el otro, sobre las formas en que el estudiante aprende a través de sus hábitos de estudios, comprensión de la lectura y estilos de trabajar y elaborar los conocimientos.

Empero, este eje de relación incluye también los modos de abordaje y transmisión del conocimiento disciplinario, así como la concepción que se sostiene sobre dicho conocimiento y cómo esto se concreta en una manera de enseñar.

Por último la relación método-contenido atiende las condiciones de aprendizaje, actividades y en general el método didáctico que emplea el profesor, para la enseñanza de los contenidos: conocimientos, habilidades y destrezas. Se trata de encontrar posibles congruencias entre el tipo de contenido que se enseña (relacionado con conceptos, procesos y leyes o centrado en técnicas, procedimientos prácticos, etc) y el método que emplea para el aprendizaje de esas capacidades por parte del estudiante.

En este nivel de análisis, se buscó información referida a:

- Caracterización profesional, académica y escolar de los estudiantes del Posgrado.
- Opinión y percepción de los maestros en torno a:
 - . La práctica docente.
 - . La relación maestro-alumno.
 - . Actitudes del maestro frente a la enseñanza del conocimiento.
 - . Percepción del maestro frente al aprendizaje.
 - . Actitud del maestro con respecto a la evaluación.
 - . Hábitos de estudios, formas de aprendizaje y modos de elaboración de la información por parte del alumno.

Expectativas del maestro y el alumno con respecto al curso, la enseñanza y el plan de estudios.

Infraestructura con que cuenta la institución para el cumplimiento de las actividades de aprendizaje.

4.3. Tercera fase del Proyecto: Análisis e interpretación de la información recabada en cada uno de los tres niveles de análisis y derivación de conclusiones finales.

Esta fase predominante teórica, consistió en el análisis e interpretación de los datos e información recabada, a partir de la formulación de marcos conceptuales y teóricos que le otorgaran significado a dicha información y con ello, encontrar formas de relación e interacción entre ellos. Por lo tanto, esta tarea se centró en la detección y explicación de relaciones tanto al interior de cada nivel de análisis (Lógicas) como entre ellas, toda vez que importa conocer la lógica presente en cada momento y del proceso curricular.

Este trabajo básicamente analítico, se centró en la búsqueda de explicaciones a partir de la ordenación congruente y relacionada de la información.

Para ello, se decidió triangular las percepciones de los maestros, autoridades y profesionistas a fin de contrastar las respuestas que al respecto del proceso curricular en su conjunto, expresaron los sujetos protagonistas y complementar dicha información con las estadísticas sobre ingreso-egreso y deserción

de las generaciones estudiantiles en cada especialidad o maestría.

4.4. Cuarta fase del proyecto: Elaboración del Reporte Final.

Esta última fase estuvo dedicada a la elaboración del reporte final conteniendo los análisis y resultados encontrados en cada uno de los tres niveles de análisis de la evaluación curricular. Incluye también, la formulación definitiva de conclusiones sobre las relaciones de correspondencia, existentes entre los elementos, factores y aquellos aspectos que fueron objetos de la evaluación. Por último se plantearon las acciones a seguir, en términos de ajustes y cambios dirigidos a la solución de los problemas detectados.

5. Métodos y técnicas de obtención de información.

Para la realización de la primera y segunda fase del proyecto, se realizaron las siguientes actividades tendientes a la recolección de información:

- a) Revisión de documentos de trabajo de la FMVZ y en particular de la División de Estudios de Posgrado, sobre los antecedentes y motivos de creación de los estudios de posgrado que ha ofrecido y ofrece la institución.
- b) Revisión de las políticas educativas y académicas, reglamentos de los estudios de posgrado, normas de

estructuración curricular, etc., establecidas por la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM.

- c) Revisión de las políticas educativas y académicas, reglamentos y normatividad de los estudios de posgrado de la FMVZ, establecidas por el Consejo interno de la DEP/FMVZ para el seguimiento de los cursos.
- d) Revisión de documentos de trabajo interno y publicaciones sobre las evaluaciones y modificaciones curriculares y creación de nuevos cursos dentro de la DEP/FMVZ.
- e) Revisión y análisis de todos los planes de estudios existentes desde la creación de la DEP/FMVZ.
- f) Revisión bibliográfica sobre la práctica profesional de la MVZ, sus antecedentes históricos en México, el contexto social y económico donde se inserta la profesión, las esferas sociales donde interviene, etc.
- g) Revisión de las estructuras de los planes y programas de estudios vigentes de las cinco especializaciones y dos maestrías.
- h) Revisión de estadísticas escolares: índices de reprobación y aprobación, de eficiencia terminal, titulación, etc., y registros académicos, profesionales y laborales del personal docente de la DEP/FMVZ.
- i) Entrevistas con el personal académico que participó en el diseño de los planes de estudios vigentes.
- j) Entrevistas con personal académico que participó en la creación de la DEP/FMVZ, y en las distintas evaluaciones y reformas académicas del posgrado.
- k) Entrevistas con Coordinadores de cada curso y maestros de la DEP/FMVZ.
- l) Entrevistas con estudiantes inscritos en las especializaciones y maestrías de la FMVZ.

- m) Entrevistas con estudiantes recién egresados de cualquiera de las dos modalidades del Posgrado de la FMVZ.
- n) Entrevistas con Médicos Veterinarios Zootecnistas especialistas en diferentes ramas de la profesión y en la investigación.

CAPITULO VI

Análisis de la información obtenida y resultados encontrados en el proceso de evaluación curricular cualitativo desarrollado en el Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM

1. Antecedentes:

Uno de los interesantes atributos que caracterizan a los estudios naturalistas, principalmente en el marco de la investigación evaluativa, se refiere a la exigencia de realizar un examen metaevaluativo durante y sobre todo al final de la evaluación. (Santos, 1990; Patton, 1980; Guba, 1982; Miles & Huberman, 1984) La metaevaluación es un proceso de análisis y reflexión a través del cual, es posible juzgar a la evaluación misma. (Santos, 1990;161)

El análisis metaevaluativo, le otorga un mayor grado de validez y confiabilidad al propio estudio evaluativo, ya que representa una oportunidad para profundizar en el papel del evaluador, sobre todo en aquellas conclusiones que se supone pueden estar influenciadas por la posición personal del evaluador.

También a través de la metaevaluación, es posible atribuir nuevos significados a las interpretaciones anteriores y redescubrir situaciones y hechos relevantes que en el mar de información, datos y materiales no se identificaron en su momento.

El presente capítulo más que presentar el informe final sobre las conclusiones y resultados del proceso de evaluación de la DEP/FMVZ, se plantearán las acciones, actividades, comportamientos, dificultades y resultados de la evaluación realizada hace dos años, bajo una actitud metaevaluativa.

El reporte final que se entregó al Jefe de la División de Estudios de Posgrados de la FMVZ, es demasiado extenso como para presentarlo en este trabajo. Sin contar los apéndices, el documento consta de aproximadamente 350 cuartillas escritas a doble espacio.

Ante esta situación y considerando los propósitos del presente capítulo que son el de analizar y evaluar al modelo y proceso de evaluación curricular para el nivel superior, se describirán las formas como se recolectó la información, el tratamiento que recibió y las conclusiones a las que se llegaron en cada nivel de análisis (Lógicas de Construcción, de Traducción y de Consumo), enfatizando las experiencias e implicaciones metodológicas que sostuvo el proceso evaluativo.

Asimismo, es importante mencionar que cada una de las cinco especialidades y dos maestrías fueron evaluadas a través del modelo propuesto. Por lo tanto en el reporte final, la presentación de cada uno de los tres niveles de análisis comprende información y resoluciones "cruzadas" con relación a cada uno de los siete cursos.

Sin embargo, para apoyar estas actividades y para los fines de este trabajo metaevaluativo, se exponen algunos extractos del informe final así como la interpretación y conclusiones sobre la problemática de las especialidades y las maestrías en la FMVZ, lo cual, a pesar de que puedan ejemplificar un sólo caso (de especialidad o de maestría), de todas maneras resultan útiles a la comprensión, gracias a que la evaluación fue lo

suficientemente integral que permitió conectar información y resoluciones específicas de cada curso con respecto a los otros. Cabe aclarar que el reporte consta de cuatro documentos básicos organizados de la siguiente manera:

El primer documento contiene dos secciones:

- (1º) Análisis de las evaluaciones curriculares que se llevaron a cabo en 1983 y 1985 y justificación de una evaluación curricular cualitativa.
- (2º) Fundamentación teórica y metodológica del modelo de evaluación curricular cualitativa para el Posgrado de la FMVZ.

El segundo aborda la sección referida a la:

Caracterización, análisis y conclusiones de la Lógica de Construcción.

El tercer documento presenta el trabajo sobre la:

Caracterización, análisis y conclusiones de la Lógica de Traducción.

El cuarto documento está dedicado a la:

Caracterización, análisis y conclusiones de la Lógica de Consumo.

Sin dejar de considerar el carácter integral del proceso de evaluación curricular, en este capítulo se revisará de manera resumida cada uno de los documentos conforme al orden en que se presentaron en dicho reporte.

Dado que lo que interesa aquí es ilustrar cómo se interpretaron y se informaron los resultados y conclusiones del proceso de evaluación, el abordaje de cada documento comprende una descripción de los procesos y procedimientos que se realizaron en el estudio, el análisis y presentación de los resultados y conclusiones.

También es importante aclarar que debido a que el Reporte Final de la Evaluación Curricular en el Posgrado de la FMVZ es demasiado largo para su presentación "in extenso", se ejemplificará el análisis mediante la selección de algunos de extractos del reporte, que resultan ser significativa, los cuales se enmarcan con los corchetes «» y se presentan en letra cursiva y negrillas. Asimismo, para ilustrar las informaciones y resultados obtenidos en la Lógica de Traducción se seleccionó la especialidad de Producción Animal: Aves.*

* Debido a que la determinación de la Lógicas de Construcción y Consumo se hicieron en las cinco especialidades y dos maestrías, la abundancia de datos o información, característico de una evaluación cualitativa, difícilmente podría ser reportada en este capítulo.

PRIMER DOCUMENTO: Análisis y Resultados de las Evaluaciones Curriculares emprendidas en 1983 y 1985; (1ª Sección).

1. Antecedentes:

Entre los principales motivos que indujeron a las autoridades de la FMVZ a emprender un proceso de evaluación curricular en sus especialidades y maestrías, destacan los agudos cuestionamientos y críticas que expresaban autoridades y maestros de la DEP en torno a las últimas modificaciones hechas en 1985, a los planes y programas de estudios y en general al diagnóstico curricular que antecedió a estas reformas:

Una de las razones de peso que esgrimieron algunas autoridades, tenían que ver con los magros resultados que presentaban los estudiantes de Posgrado, después de cuatro años de haberse realizado los cambios curriculares. Afirman que las modificaciones a los planes de estudios no sólo no contribuyeron al mejoramiento de los problemas académicos, sino que los agudizó.

Otro motivo, fue el desacuerdo de algunos de ellos con respecto a algunos contenidos y orientaciones que presentaban particularmente las especialidades en Producción Animal: Bovinos y Planificación en Salud Animal.

Estos reclamos justificaron más aún, la necesidad de revisar y analizar con mayor cuidado las evaluaciones realizadas en 1983 y 1985 en la DEP/FMVZ.

2. Análisis de las evaluaciones curriculares emprendidas en 1983 y 1985.

La primera actividad de investigación evaluativa, a la que se abocó el equipo responsable de la evaluación, fue el de examinar las evaluaciones y reformas curriculares que en 1983 y 1985 se verificaron en la DEP/FMVZ.

Básicamente el análisis sobre aquellas evaluaciones y modificaciones, se hizo a partir de la información vertida en dos documentos institucionales de circulación interna que reportan estas evaluaciones; y los comentarios expresados tanto por las autoridades de la DEP/FMVZ como por los miembros del Consejo Interno de Posgrado, en sus sesiones realizadas entre octubre y diciembre de 1987.

Los documentos aludidos fueron:

- a) "Evaluación de la División de Estudios de Posgrado de la FMVZ"; Elaborado por la DEP/FMVZ, en octubre de 1983.
- b) "Documento de trabajo: Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia/División de Estudios de Posgrado"; Elaborado por la Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado de la UNAM, en 1985.

En ambos documentos se destaca en primer lugar, que a lo largo de la historia del posgrado de la FMVZ, se han desarrollado diversas reformas académicas en las tres modalidades de este nivel educativo. Reformas que van desde la simple actualización

de los contenidos, la modificación de cargas horarias y/o de créditos, hasta la completa reestructuración de los planes y programas de estudios, así como la creación de nuevos cursos de especialización, maestría y doctorado.

En 1985 fueron aprobadas por el Congreso Universitario, las modificaciones hechas a los planes de estudios de las tres modalidades de cursos que actualmente se imparten y la creación de una nueva especialización (Planificación en Salud Animal). Dichas reformas tuvieron como antecedentes los dos procesos de diagnóstico curricular desarrollados entre 1983 y 1985.

A manera de síntesis, el documento: "Evaluación de la División de Estudios de Posgrado de la FMVZ"; referido al primer diagnóstico elaborado por la DEP/FMVZ en octubre de 1983, presenta información sobre los siguientes aspectos: (a) Descripción general de los planes y programas de estudios de cada una de las especializaciones, maestrías y doctorados; (b) Los índices de ingreso, egreso y graduados en cada curso desde su implantación; (c) Descripción cronológica de las reformas y reestructuraciones de los planes de estudios que la DEP/FMVZ, ha llevado a cabo desde su fundación; (d) Estadísticas socioeconómicas y académicas de los alumnos que se han inscrito en los cursos; (e) Deficiencias y problemas detectados en lo que concierne a los recursos materiales y humanos en el posgrado; y (f) Características académicas de la planta docente de la DEP/FMVZ.

El Diagnóstico se extiende hasta los cursos de actualización (en la modalidad de Educación Continua) y al Sistema de Universidad Abierta de la FMVZ que en ese entonces, ofrecía la Especialización en Producción Animal: Aves. En la última parte del documento se plantean las reformas que debieran hacerse en los planes de estudios de determinados cursos.

Es importante mencionar que este diagnóstico respondía a una petición que en 1983, hizo la Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado de la UNAM a todas las facultades y escuelas, de elaborar diagnósticos curriculares sobre sus propios cursos.

El segundo trabajo: "Documento de trabajo: Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia/División de Estudios de Posgrado"; tiene que ver con un segundo proceso de diagnóstico curricular a la que se vio sometida el Posgrado de la FMVZ en 1985, (esta vez realizado por la Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado de la UNAM). En este estudio se identifican algunas inconsistencias en los elementos programáticos que articulan los planes de estudios, particularmente los que presentan las especializaciones, tales como: incongruencias entre los objetivos y contenidos; deficientes distribución temporal de los contenidos; desfase entre los objetivos educativos y las actividades académicas; por citar algunos.

Se destaca también que no existen criterios que homogenisen a las cinco especializaciones y con base en una comparación entre

ellas, se observan diferencias entre el número de materias que contemplan cada una, en la asignación de cargas horarias y de créditos, así como en la propia organización de los contenidos.

Este conjunto de deficiencias se sintetizan en: a) dispersión y duplicidad de contenidos; b) vinculación poco precisa entre los objetivos educativos de las especializaciones con respecto a las necesidades tanto de la profesión como de la misma formación profesional; y c) distanciamiento entre la teoría y las prácticas que se enseñan.

3. Interpretaciones y conclusiones sobre los estudios evaluativos realizados en 1983 y 1985.

El reporte final elaborado por el equipo responsable de la evaluación, en el que se exponen los alcances y limitaciones de las evaluaciones realizadas en 1983 y 1985, fue presentado a las autoridades de la FMVZ. Dicho estudio constituyó de hecho, un análisis metaevaluativo de las anteriores evaluaciones, el cual a su vez, sirvió para fundamentar el diseño y aplicación de un modelo de evaluación curricular alternativo, acorde con las características y problemáticas del Posgrado de la FMVZ.

Dicho reporte se concentra en la ponderación de los procesos de evaluación curricular desarrollados en 1983 y 1985, especialmente esta última, cuyos resultados condujeron a las modificaciones de los planes y programas finalmente aprobados por el Consejo Universitario en octubre de 1985.

Mientras que la primera parte del reporte es de carácter descriptivo, centrándose en una síntesis del contenido de cada uno de los dos estudios evaluativos, la segunda parte es muy analítica, toda vez que está dedicada a una revisión crítica de la concepción y metodología que se emplearon en los dos diagnósticos, enfatizando los alcances y limitaciones de estos estudios y con ello ponderar la conveniencia de una tercera evaluación curricular, especialmente cualitativa.

La información y conclusiones reportados en estos dos documentos así como los juicios y opiniones que expresaron los miembros del Consejo Interno del Posgrado de la FMVZ, constituyeron útiles y sustenciosas fuentes de información que facilitaron la elaboración del estudio metaevaluativo.

Es importante mencionar que la participación del equipo encargado de la evaluación curricular en las sesiones del Consejo Interno, no se restringió únicamente a exponer los pormenores conceptuales y metodológicos del proceso de evaluación curricular a emprender en 1987, sino que también aprovechó para recabar información útil y directa acerca de los efectos que habían ocasionado las deficiencias de los planes de estudios, argumentadas por los asistentes a las sesiones del Consejo.

Por otra parte, también permitió dar cuenta del ambiente de "correlación de fuerzas" y por lo tanto, de la controversia sostenida por distintos grupos de académicos en torno a las reformas curriculares y académicas efectuadas anteriormente y de lo que significaba para ellos, el iniciar un nuevo proceso de

evaluación con rasgos conceptuales y metodológicos diferentes a los anteriores. Esta inconformidad (como se ilustrará más adelante), entrafaba la pugna de intereses y visiones encarnados en dos grupos claramente definidos dentro de la FHVZ: 1) El grupo que observa a la profesión de la MVZ como una práctica esencialmente clínica ya sea en los planos preventivo o curativo (es decir, más cargada a la parte médica); 2) El grupo que visualiza a la MVZ como una profesión dedicada fundamentalmente a la producción animal, toda vez que constituye una actividad económicamente estratégica para cualquier país (o sea, con una mayor orientación a la zootecnia). Esta "lucha por el poder" entre los representantes de estas dos visiones de la profesión, ha influido en el ejercicio profesional de la MVZ y evidentemente en el proceso de formación profesional, de tal modo que se ha constituido en un fenómeno recurrente en la historia de la profesión y —consecuentemente— de la Facultad en las últimas tres décadas.

Bajo este contexto, las contrastantes afirmaciones vertidas en esas sesiones (algunas en forma de reclamos y quejas y otros con tonos elogiosos), se dirigían a los resultados encontrados con los planes y programas de estudios aprobados apenas cuatro años antes, los cuales se relacionaban con:

- a) La enseñanza de contenidos pertenecientes a una misma disciplina en las especializaciones, maestrías y doctorados sin diferenciar los niveles de complejidad tanto del propio contenido como de la modalidad a la que corresponde.

- b) La falta de tiempo para cubrir la enseñanza de todos los contenidos programados.
- c) La mala organización de las prácticas.
- d) La carencia de recursos humanos y materiales para el cumplimiento de los programas de estudios.
- f) La imprecisión en el establecimiento de las líneas de investigación que orienten la formación de investigadores en los niveles de maestría y doctorado.

En este último punto, se cubría una área de suma importancia para el posgrado en los niveles de maestría y doctorado que no había sido considerado en las evaluaciones curriculares anteriores. También es interesante notar que en ningún momento se abordó el problema de los requerimientos sociales y económicos en los campos tanto de la profesión como de la investigación científica y tecnológica de la MVZ y su traducción en la estructuración de los planes de estudios.

Cabe también hacer una acotación. Ambos documentos fueron analizados bajo una particular posición teórica y epistemológica que al respecto del currículo escolar y la evaluación, sostuvo el equipo encargado de la evaluación, la cual específicamente consistió en visualizar al currículo "en su calidad de proceso y práctica, cargadas de complejas interacciones e intencionalidades políticas, ideológicas y académicas". Bajo esta concepción, se contaron con elementos teóricos acerca de los temas del currículo y la evaluación que facilitaron la cabal comprensión de los

* Consultense los capítulos 1 y 2 de este trabajo.

principios conceptuales y metodológicos que sustentaban tanto los diagnósticos como las propias modificaciones curriculares.

A manera de ilustración, el reporte (metaevaluativo) exhibe el análisis sobre el movimiento escolar que hasta 1983, presentaba el Posgrado de la FMVZ. (ver tabla 1.) Aunque la tabla no presenta datos por año, lo que indicaría en qué momento, aumenta o disminuye la demanda de ingreso así como el tiempo de permanencia, si da una idea del movimiento escolar (eficiencia terminal), que se había venido registrando en el Posgrado de la FMVZ.

En el caso de las especialidades las tasas de egreso oscilan entre el 50 y 65%, mientras que sus índices de titulación (graduados) se ubican entre el 10 y 15%.

Cursos	Fecha de creación	Ingreso	Egreso	Graduados
1. Especialización en Producción Animal: Aves.	1970	58	47	12
2. Especialización en Producción Animal: Bovinos.	1976	34	21	4
3. Especialización en Producción Animal: Cerdos	1976	26	17	4
4. Especialización en Diagnóstico y Patología Animal.	1977	15	8	2
TOTAL		143	93	22
5. Maestrías	1976	121	54	14
6. Doctorados	1976	10	7	5

Tabla 1. DEP/FMVZ, (1983).

Otra situación es la que presentan los cursos de maestrías y doctorados. Los primeros con porcentajes del 45% de egreso y del 11.5% de titulación. Los cursos de doctorado con un ingreso sumamente bajo, registran un 70% de egreso y un 50% de alumnos graduados.

Al respecto de estos datos, se plantea que el problema del reducido número de estudiantes que ingresan al doctorado no necesariamente encuentra su explicación en los planes o programas de estudios. Más bien obedecen a factores externos de índole personal y sobre todo a los propios requerimientos de la profesión y el campo de trabajo.

Posteriormente, entre las problemáticas que se exponen en el reporte final sobre las evaluaciones curriculares (1983 y 1985), se refieren a:*

- a) Detección de deficiencias en la estructuración de los planes y programas de estudios: escolares registrados hasta 1983:

« Estos problemas tenían que ver básicamente con las diferencias existentes entre las especialidades entre las que podemos enumerar:

- *Desigual número de materias, cargas horarias y de créditos.*
- *Desfase entre los contenidos programáticos y los objetivos educacionales.*
- *Dispersión y duplicidad de contenidos.*
- *Desfase entre los contenidos programáticos y los objetivos educacionales.*
- *Imprecisión en la vinculación de los objetivos educacionales de cada especialidad con respecto a las*

* Las afirmaciones y párrafos textuales se enmarcan con los corchetes « » y se presentan en letra cursiva y negrilla.

necesidades de la práctica profesional y de la formación de especialistas.

- **Distanciamiento entre la teoría y las prácticas** >. (SECEP/UNAH; 1985)

Con la identificación de estas problemáticas se concluye que

«...no se logran los objetivos para los cuales fueron creadas las Especializaciones, siendo estos: “preparar recursos humanos en las distintas ramas de una profesión, proporcionándoles conocimientos amplios de un área determinada; adiestrándolos en el ejercicio práctico de la misma; que su carácter es eminentemente aplicativo y constituye una profundización académica en la formación de profesionales”. Por tanto, las actividades académicas de los cursos de Especialización deben orientarse fundamentalmente a la aplicación de conocimientos y la solución de problemas >. (SECEP/UNAH; 1985)

b) Limitaciones de la metodología evaluativa:

« En una primera observación se advierte que ambos diagnósticos se centran esencialmente en las características estructurales de los planes y programas de estudios, buscando identificar el grado de congruencia que existe entre los elementos programáticos de cada plan y programa, (objetivos educativos, actividades académicas, distribución de los contenidos, etc), y su correspondiente asignación de cargas horarias y de créditos. (DEP/FHVZ, 1983;6) >

c) Interpretaciones y conclusiones de ambos estudios evaluativos: (1983 y 1985) desde la perspectiva de la evaluación curricular centrado en el proceso y práctica del currículo:

« Las formas en que se hicieron ambos diagnósticos curriculares de carácter estructural y cuantitativo representan el enfoque dominante de lo que debe ser y como debe hacerse la evaluación académica. En este sentido las decisiones de reestructuración curricular y en general la implantación de reformas académicas y educativas solo se centran en una rearticulación de los elementos programáticos que participan en la estructura del plan de estudios. En consecuencia, tal parece que esta forma de llevar a cabo la evaluación encuentra su mayor utilidad para responder la

pregunta de "si se lograron o no los objetivos y metas previamente especificadas y el grado en que estos propósitos se han alcanzado", pero no explica las causas que ocasionan ciertos resultados.

De ahí que las decisiones de modificación de planes y programas de estudios, de asignación o anulación de materias de aumento o disminución de horas y/o créditos, de especificación de criterios rigurosos o flexibles de ingreso, egreso y graduación, de cambios en la selección y distribución de los contenidos, etc., no garantizan necesariamente el éxito de estas decisiones, toda vez que por las características metodológicas y conceptuales de este tipo de evaluación no se tiene la seguridad de saber si las causas que generan los diversos problemas, se encuentran realmente en la estructura formal de los planes de estudios y en la especificación de políticas académicas.

« En síntesis detrás de las decisiones de reestructuración de planes de estudios y reformas académicas subyacen múltiples determinaciones pero especialmente una manera de entender y efectuar la evaluación curricular. Esto supone, en principio que habría entonces que analizar también la metodología de evaluación que ha sido empleada y que ha conducido a la implantación de ciertos cambios curriculares.

En una primera conclusión el método de evaluación que se ha empleado aparece con muchas limitaciones al no incorporar el análisis de otros aspectos que tienen que ver con el diseño de los planes de estudios y la calidad del proceso de formación de los estudiantes. Son aspectos de suma importancia cuyo análisis no entran en la lógica tradicional de la evaluación curricular debido a las dificultades que se tienen para su medición o su análisis cuantitativo, tales como el poder determinar; el grado de distanciamiento que guardan los lineamientos académicos especificados en el plan de estudios con las formas en que maestros y alumnos interpretan los programas escolares durante la enseñanza; el grado en que se relacionan las expectativas educativas que manifiestan maestros y alumnos con respecto a los objetivos educacionales de los cursos; y en general los modos de enseñar y aprender que predominan en la clase al margen de las especificaciones curriculares. Estos aspectos deben ser tomados en cuenta con la finalidad de conocer no sólo si los planes de estudios están bien estructurados o no, sino también si la realidad educativa que cotidianamente se vive en el aula durante el proceso de enseñanza - aprendizaje corresponde a las especificaciones académicas de los planes de programas ».

Con estas consideraciones, el equipo encargado del nuevo proceso de evaluación a iniciarse en 1987, apoya su justificación sobre:

« ...la necesidad de proponer una metodología de evaluación más integral y cualitativa que pueda ofrecer elementos de análisis para explicar "lo que está pasando" en el Posgrado y porqué, a partir de los elementos programáticos que presentan los planes y programas de estudios ».

4. Primer Documento: Presentación del Modelo de Evaluación Curricular para el Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM. (2ª Sección).

La revisión hecha a las evaluaciones anteriores conjuntamente con la información, opiniones y juicios que expresaron las autoridades de la Facultad, principalmente el Jefe de la DEP y los integrantes del Consejo Interno de la División, sirvieron de fundamento en el diseño de un proyecto de evaluación curricular.

Los cuestionamientos sobre los aspectos conceptuales y metodológicos atribuidas a las anteriores evaluaciones, así como la nula mejoría que presentaron los cambios curriculares, constituyeron la base para proponer y justificar la necesidad de efectuar una evaluación con las características de integral, cualitativo y participativo.

La sección dedicada a la presentación del Modelo de Evaluación, constituye de hecho, una síntesis del capítulo 5, pero con un mayor atención en los términos que se emplean, toda vez, que se cuidó que fuesen sencillos, claros y accesibles, tratando de evitar en la medida de lo posible el uso de tecnicismos que pudieran llegar a confundir a los lectores, ya que ellos no son especialistas en el campo de la educación.

SEGUNDO DOCUMENTO: Análisis y Resultados de la Lógica de Construcción de los Cursos de Posgrado de la FMVZ.

1. Antecedentes:

La revisión de los dos documentos sobre las evaluaciones previas del Posgrado, despertó curiosidad por profundizar en los antecedentes históricos de la DEP y sobre todo de la Facultad. Había necesidad de indagar sobre los factores y circunstancias históricas de la profesión que han motivado la aparición de dos grandes visiones en torno a la orientación que debiera tener la práctica profesional y su traducción en viejas rencillas por el "poder" de la facultad y principalmente en relación a la formación profesional.

Con la idea de "reconstruir" la historia de la profesión, la Facultad y la DEP, se realizaron una serie de actividades tendientes a la recopilación de información, datos y materiales a fin de contar con un panorama real y "vivido" que ha servido de contexto en la elaboración o modificación de los planes de estudios en el Posgrado.

2. Análisis y resultados de la Lógica de Construcción:

El reporte final referente al nivel de análisis de la Lógica de Construcción de los planes y programas de estudios en el Posgrado, expone una sucinta descripción sobre el desarrollo histórico del Posgrado de la FMVZ. El documento abarca las diferentes etapas y momentos de cambio por las que ha transitado

el Posgrado de esta Institución, desde su creación hasta 1989 (fecha en que se concluyó este estudio). Presenta también algunos hechos y circunstancias significativas que condujeron a la creación de los primeros cursos de Posgrado que ofreció la Facultad a partir de las siguientes consideraciones:

- a) Las condiciones sociales, económicas y académicas que han propiciado el desarrollo de la profesión e investigación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia.
- b) La evolución académica, social y política de la UNAM y sus repercusiones en la FHVZ, en cuanto a la formación de profesionistas se refiere.

La idea de examinar estos aspectos fue con la finalidad de contar con algunos elementos de análisis que permitieran comprender con la mayor precisión posible, los motivos y factores coyunturales que dieron origen no sólo a la implantación de los primeros cursos de Posgrado, sino también a las distintas reformas que tuvieron lugar en los planes y programas de estudios de los cursos de especialización, maestría y doctorado de la FHVZ.

El reporte en sí, no representa un estudio exhaustivo que integra todos los acontecimientos y causas socioeconómicos, académicos y políticos que en diferentes épocas han influido en la evolución histórica de la Medicina Veterinaria en México y su relación con los requerimientos de la formación de profesionales en este campo.

Más bien, el estudio resultó ser mucho más modesto y sólo busca recuperar aquellos hechos relevantes que se consideran, han sido determinantes en el Posgrado de la FMVZ.

Para llevar a cabo la investigación histórica sobre el Posgrado, se consultó el trabajo desarrollado por Leticia Mayer: La evolución de la Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia; publicado en 1986 por el CESU/UNAM y un estudio mucho más amplio de la misma autora, publicado por la FMVZ, sobre el desarrollo histórico de la profesión de veterinaria. Ambos trabajos sirvieron de fuente de información valiosa para la elaboración de esta exposición.

Una segunda fuente de información fueron las experiencias relatadas por profesores eméritos, ex-directores, profesores y ex-alumnos referente a la historia de la profesión, de la investigación veterinaria en México y la realizada en la FMVZ, y particularmente de su Posgrado. Por la vía de la entrevista abierta y de tipo conversacional, fue posible conocer las circunstancias y sucesos que ha vivido la FMVZ y su relación con los cambios generados en la profesión; el contexto socioeconómico y político tanto del país como de la UNAM y sus impactos en las decisiones académicas sobre la formación de investigadores y profesionistas. Lo provechoso que resultaron estas entrevistas, fue el de poder tener acceso a información que no se encuentra documentada y que sin embargo, permitió reconstruir la historia del Posgrado de la FMVZ.

En la primera parte del documento sobre la Lógica de Construcción, se describen los sucesos socioeconómicos, políticos y académicos que contextualizaron al desarrollo de la profesión veterinaria, a partir de las exigencias que la modernización del país planteaba a la Medicina Veterinaria, los cuales fueron antecedentes y al mismo tiempo impulsores del Posgrado en este campo. Este análisis se justifica en tanto que no se puede negar que las reformas académicas y políticas que se efectúan en una institución educativa no se pueden sustraer del grado de desarrollo que va presentando la profesión y su relación su nivel de participación en los procesos productivos que ha venido promoviendo el Estado; de los progresos científicos y tecnológicos que se experimentan en el terreno de la investigación de la MVZ.

La segunda parte del análisis histórico, está dedicada a la descripción de las diferentes reformas académicas y curriculares, así como las razones y justificaciones que fundamentaron la creación de nuevos cursos de especialización, maestría y doctorado, desde la creación del Posgrado en la FMVZ en 1969, hasta llegar a las estructuras curriculares actuales que presentan los cursos de posgrado.

La información que se obtuvo para sustentar esta sección, fue a través de:

Lectura de documentos que se encuentran en los archivos de la DEP/FMVZ, (inclusive el archivo muerto).

- Publicaciones de circulación interna.
- Folletos de la Facultad sobre su organización académico-administrativa.
- Revistas especializadas en el campo de la MVZ, particularmente la revista que edita la Facultad.
- Entrevistas con los coordinadores actuales de los cursos de posgrado, autoridades (ex-directores y ex-jefes de la DEP) y personal académico (profesores eméritos, investigadores y profesores) que han participado en el posgrado desde sus inicios.

La organización y análisis de la información obtenida condujo a la reconstrucción de la historia de la profesión y de la Facultad, la cual se narra en el documento sobre la Lógica de Construcción. Dicho documento estructura la información en dos partes. La primera referida a los antecedentes históricos de la profesión de la MVZ, y de la Facultad; La segunda se enfoca a la descripción de la historia de la DEP, atendiendo las causas por las cuales se crearon determinados cursos, así como de sus respectivas reformas.

La narración de los hechos y acciones no sólo se apoya en citas bibliográficas, sino recurre a la descripción textual de ciertas afirmaciones expresadas por los entrevistados. A lo largo de esta sección, se exponen las interpretaciones y conclusiones más relevantes, extraídas del propio documento, el cual se presenta íntegramente en la parte de "anexos" de este trabajo.

Para diferenciar los párrafos que son textuales, éstos se encerrarán en corchetes « » y aparecerán en negrillas.

3. Interpretaciones y conclusiones sobre la Lógica de Construcción:

Conocer la historia del Posgrado de la FMVZ, atendiendo los antecedentes académicos, profesionales y políticos a la creación de los primeros cursos de este nivel educativo, así como las diferentes modificaciones hechas a los planes de estudios, y su relación con el contexto institucional prevaleciente en cada reforma, permitió no sólo conocer quiénes participaron y por qué razones e intereses se establecieron nuevos cursos, o bien se emprendían cambios curriculares y académicos. También el reporte histórico fue muy útil para identificar la racionalidad (la lógica) que ha privado durante los procesos de reestructuración curricular.

A partir del estudio fue posible plantear las siguientes premisas:

1. El análisis histórico del Posgrado revela que las decisiones de creación de cursos así como de sus respectivas reformas académicas y/o curriculares, no necesariamente se relacionan directamente con las exigencias del mercado laboral o de los adelantos científicos y tecnológicos experimentados en el campo de la MVZ.

2. De hecho, las decisiones relativas a la creación de nuevos cursos de posgrado, sea en cualquiera de sus modalidades, o de reformas curriculares, obedecen principalmente a los intereses gremiales en cuanto a la preservación de su propia permanencia y continuidad del grupo que en ese momento detenta la toma de decisiones y el control político de la institución.

Estas premisas se fundamentan en el hecho de que los primeros cursos de posgrado en sus tres modalidades fueron sobre Patología Avícola, toda vez que la mayor parte del personal académico que participaba en estos cursos presentaban como área de especialización y por lo tanto de interés el diagnóstico y la clínica de aves.

« Por esas fechas el Dr. Manuel Servide comenzó a elaborar junto con el Dr. Ernesto Bachtold, destacado investigador en el área de la producción avícola, los primeros cursos de una Especialización en Diagnóstico y Patología en Aves, (1967).# En 1963 se había modificado el plan de estudios de la carrera de MVZ en la que se observa una fuerte tendencia a la Zootecnia con la incorporación de un buen número de materias referidas a diferentes tipos de especies animales.## Sin embargo el énfasis otorgado a la investigación en diagnóstico y patología avícola, la basta experiencia que la Escuela había desarrollado en este campo desde los cincuenta y el hecho de que muchos de los profesores hubieran participado en el primer programa de la Fundación Rockefeller sobre Patología Avícola, reflejan que en los sesentas, el enfoque dominante dentro de la Escuela

-
- MVZ/UNAM: Dr. Manuel Ramírez Valenzuela: Profesor Emérito 1981";
Publicación interna.
- Mayer Leticia: "La evolución de la Escuela de Medicina Veterinaria"; En: varios autores: "Los universitarios: la élite y la masa"; Cuadernos del CESU, Coord. de Humanidades/UNAM, 1985.

giraba alrededor de esta área de la medicina veterinaria.>*

A pesar de que la producción de bovinos, particularmente en el campo de la producción lechera, ya se presentaba a mediados de los sesentas como una política agropecuaria importante en México, el posgrado de la FMVZ continuaba respondiendo a demandas del mercado de trabajo que se dieron en los cincuenta y principios de los sesentas.

*< "Paralelamente al desarrollo de la industria avícola, se fortalecía también la producción de bovinos. La industria lechera recibió fuerte apoyo por parte del Estado, simplemente en el D.F. existía la llamada "cuenca lechera" que consistía en varias plantas localizadas en Coapa, Ixtapatapa, Ixtacalco, etc. (hoy ya desaparecidas). En los cincuentas se había creado el Centro de Fomento Ganadero y la inseminación artificial se empleaba masivamente, toda vez que se traían sementales de E.U."**>. Al igual que la avícola, la industria ganadera también estaba en expansión y las investigaciones desarrolladas tanto en el IHIP como en el Centro de Investigaciones Pecuarias estaban orientadas a esta área. >*

No fue sino hasta 1974 cuando la DEP/FMVZ imparte formalmente dos especializaciones en Producción Animal: Bovinos y Cerdos y en 1976 se aprueban las maestrías y doctorados en Producción Animal en estas dos especies.

Otro hecho importante a destacar es la contienda intergremial que ha privado en la Facultad para imponer sus respectivas creencias acerca del perfil del MVZ, esto es

* Información de varios informantes.

** Información del Dr. Ramírez Valenzuela.

independientemente de las necesidades de Médicos Veterinarios que presentaba el mercado de trabajo y sobre todo el sector agropecuario. Como así se refleja en el reporte histórico, los médicos veterinarios de la Facultad, se han caracterizado por defender dos enfoques distintos en lo que a la formación de profesionistas e investigadores se refiere: aquellos que le otorgan a la profesión una organización fundamentalmente clínica y los zootecnistas, interesados en la producción animal.

La impartición de dos maestrías y dos doctorados sobre Ciencias Veterinarias y Producción Animal, refleja fielmente esta vieja pugna entre los veterinarios.

« A principios de los sesentas el veterinario había adquirido un importante reconocimiento social y científico como investigador, gracias a su significativa participación en la cura de la fiebre aftosa que azotó a varios estados del país entre 1946 y 1954. Los trabajos de investigación realizados por destacados veterinarios en las áreas de la microbiología, toxicología, diagnóstico y patología, etc., para combatir a la fiebre aftosa condujeron al fortalecimiento de la investigación veterinaria, especialmente dentro de las llamadas ciencias médicas y básicas, las cuáles en esa época constituían ámbitos privilegiados de la medicina veterinaria, en rotación a otras que no recibían la misma atención como por ejemplo, la nutrición animal, la bromatología, la reproducción, etc., u otras pertenecientes al área de la zootecnia. »

« El Dr. Quiroz era ya un reconocido investigador en el Instituto Nacional de Investigaciones Pecuarías cuando fue designado Director de la Facultad. Durante su gestión, la División de Estudios Superiores se encontraba sometida a una

* FHVZ/UNAM: "Manuel Ramírez Valenzuela: Profesor Emérito, 1981";
Publicación Interna: 1981, pp. 28-30.

Intensa actividad académica [...] estaba dedicada al diseño de las maestrías y doctorados en las áreas de: a) Ciencias Veterinarias y b) Producción Animal respectivamente. "Nos interesaba mucho buscar un equilibrio entre dos enfoques para la formación de maestría y doctorados pues subsistía la vieja pugna entre los veterinarios con una orientación médica y los zootecnistas; los veterinarios médicos veían que no estaba siendo considerada la parte clínica y patológica de la profesión a nivel de posgrado, en particular en las especializaciones; argumentaban que los conocimientos al estudio de las enfermedades, su cura y prevención constituían una parte integral del veterinario dentro del ejercicio profesional".* >

La creación de nuevos cursos en cualquiera de las tres modalidades de posgrado así como las variadas modificaciones a los que se han expuesto los planes y programas de estudios de la DEP/FMVZ, contribuyen a fundamentar las siguientes dos afirmaciones:

- 1a El currículo cuantitativa siendo observado únicamente en su calidad de producto, es decir el plan y programas de estudios, sin atender el proceso en el que dichos planes forman parte.

Las reformas curriculares realizadas en los cursos de posgrado, dan cuenta de esta aseveración, ya que básicamente se han concretado a la modificación y actualización de contenidos sea a través de la creación de nuevas (y/o eliminación) de asignaturas, o mediante la reformulación de los programas de estudios.

* Información del Dr. Quiroz y de varios informantes.

- 2a. Las iniciativas de evaluación y de reforma curricular experimentados en los planes de estudios, también obedecen a razones de poder, al mismo tiempo que reflejan la pugna inter-gremial que impera en la institución. Y no necesariamente se relacionan directamente con las demandas sociales de la profesión, la sociedad y los avances científicos y tecnológicos.

Esta situación se evidencia con los procesos de reestructuración que cada administración desde los sesentas, ha emprendido. Desde entonces, no ha habido un director que no promueva la evaluación y cambios a los planes y programas de estudios dentro de la DEP.

Sin embargo, más que observar estas iniciativas como una preocupación constante por revisar y actualizar los cursos de posgrado, en realidad refleja los intereses y enfoques del grupo que en ese momento dirige a la institución.

El documento referido al análisis de la Lógica de Construcción significó una investigación muy valiosa que contribuyó a lo largo de la evaluación a entender y comprender el ambiente académico y social que privaba en la DEP; los problemas relacionados con los planes de estudios y las formas en que es interpretado y ejecutado por la comunidad académica de la DEP.

Permitió también conocer las motivaciones que originan las diferentes reformas de los planes así como el contexto que gira alrededor de dichos cambios, de tal forma que se logra identificar quiénes, por qué y cómo se realizaron los cambios curriculares.

TERCER DOCUMENTO: Análisis y Resultados de la Lógica de Traducción de los Cursos de Posgrado de la FMVZ.

1. Antecedentes:

El reporte final dedicado al estudio de este nivel de análisis, contiene la revisión y caracterización de los planes y programas de estudios de los cursos de posgrado que ofrece la FMVZ, en sus dos planos: la consistencia interna y la consistencia externa.

El propósito fundamental fue el de conocer cómo los intereses y visiones que sobre la profesión, la investigación y la formación en la Medicina Veterinaria se han traducido en decisiones de reestructuración curricular y en el establecimiento de nuevos lineamientos académicos dentro del posgrado.

Como ya se ha afirmado, el plan de estudios y sus respectivos programas reflejan toda una concepción que sostiene el grupo académico dominante de la institución acerca de la profesión, de la disciplina y en general de la enseñanza que debe impartirse en el nivel de posgrado en sus distintas modalidades: Especialización, Maestría y Doctorado.

Bajo esta premisa, interesaba precisar cómo ésta determinaciones se han traducido en políticas educativas y estrategias académicas que regulan la enseñanza en el Posgrado y que a su vez, son plasmados en un plan de estudios y en sus respectivos programas de las asignaturas.

En el plano del currículo formal, se hizo una revisión sobre la consistencia interna, en términos del grado de congruencia que presentan los componentes programáticos del plan y de los programas, resaltando sus modos de articulación.

En el plano real del currículo, es decir, la consistencia externa, fue importante conocer cómo estas especificaciones formales, (el plan de estudios), se traducen en un quehacer docente y pedagógico que se lleva a cabo en la realidad institucional del Posgrado. Dentro de la realidad curricular se trató de determinar el grado de distanciamiento que guardan las formulaciones curriculares formales, con respecto a su interpretación y operación por parte de los sujetos encargados de la observancia y control del proceso curricular.

Una segunda vertiente referida a la consistencia externa de los planes de estudios, tiene que ver con el grado de vinculación entre los propósitos educativos relativos a la formación a nivel de posgrado, el mercado de trabajo y el desarrollo de la investigación en la MVZ.

El reporte final de la Lógica de Traducción (el más extenso de todos los documentos), comprende dos secciones principales. La primera se avoca al análisis del proceso curricular en todos los cursos del posgrado en sus dos dimensiones: esto es la formal y la real. De la dimensión formal del currículo, interesa precisar su consistencia interna en cuanto a sus aspectos estructurales y programáticos. En la dimensión real, el propósito es caracterizar la consistencia externa, cuidando la interacción

que existe entre los lineamientos normativos y académicos y las formas como se están aplicando hoy en día, en la realidad institucional, al mezclarse dichas especificaciones con las opiniones y creencias que al respecto, manifiestan los coordinadores y profesores.

Mientras que la segunda sección se aborda una extensión de la consistencia externa dirigida a los problemas y nuevas demandas que plantea la práctica profesional y el mercado ocupacional de la MVZ y su vinculación con la formación a nivel de posgrado que ofrece la DEP/FMVZ.

La primera sección referida al estudio de la Consistencia Interna contiene a su vez, los siguientes apartados:

1. Organización académico-administrativa de la División de Estudios de Posgrado de la FMVZ y reglamentación interna.
2. Análisis de los reglamentos y las características generales de los cursos que ofrece el Posgrado de la FMVZ, en sus modalidades de Especialización y Maestría.
3. Análisis de la Consistencia Interna y Externa de los cursos del Posgrado de la FMVZ. I. (Nivel: Especializaciones).
4. Conclusiones generales y recomendaciones a las Especializaciones.
5. Análisis de la Consistencia Interna y Externa. II. (Nivel: Maestría).
6. Conclusiones generales y recomendaciones a las Maestrías.

7. **Consistencia Externa:** Análisis de la práctica profesional y los requerimientos laborales que exige el mercado ocupacional de la MVZ.

En las páginas siguientes y con la sola idea de ejemplificar el desarrollo de la evaluación en la DEP, se mostrarán las formas como se recogió la información; los procesos de análisis e interpretación; así como las conclusiones y resultados obtenidos.

2. **La Consistencia Interna de los cursos de Posgrado:** La organización académico-administrativa de la División de Estudios de Posgrado de la FMVZ y Reglamentación Interna.

Conforme el equipo encargado de la evaluación avanzaba en el estudio de la Lógica de Construcción, la consulta de materiales relacionados con la DEP, así como las entrevistas dirigidas a los jefes y ex-directores fueron aprovechados para conocer con precisión el funcionamiento de la División de Estudios de Posgrado de la FMVZ, en términos de su organización académico-administrativa y su reglamentación interna.

Es evidente que para los fines de cualquier evaluación, es importante conocer los objetivos para lo cual fue creada la DEP y lo relativo a las cuestiones jurídicas y organizativas de esta instancia.

El objetivo esencial de la DEP/FMVZ, es: "Formar especialistas, maestros y doctorados en diversas áreas de la Medicina Veterinaria y Zootecnia".

Por otra parte, a través de una entrevista de tipo conversacional sostenida con el Jefe y el Secretario Técnico de la DEP y la lectura del folleto de sobre los cursos de posgrado de la FMVZ que divulga la propia DEP, permitió detallar las funciones académicas y administrativas que tiene asignadas: (1) Organizar la enseñanza del Posgrado; (2) Organizar cursos de Actualización; (3) Impartir cursos de posgrado a nivel de Especialización, Maestría y Doctorado; (4) Controlar el aspecto administrativo de la enseñanza; y (5) Impartir cursos de Posgrado en los niveles de especialidad con cinco cursos, dos maestrías y dos doctorados.

Toda esta información se presenta en el primer apartado dedicado a la descripción de la organización académico-administrativa de la División de Estudios de Posgrado de la FMVZ y su reglamentación interna. También se menciona la organización de la DEP, integrada por el Jefe de la División, el Secretario Académico, La Coordinación de Servicios Escolares de Posgrado y una sección de Servicios Escolares.

Se describe la función y conformación del Consejo Interno del Posgrado, así como sus integrantes y formas de elección.

Se plantea también que la DEP es apoyada por personal docente de la Facultad, en el diseño, reestructuración e impartición de los planes y programas de estudios de los diferentes cursos. Dicho personal está adscrito en diferentes Departamentos de la FMVZ.

Los Departamentos colaboran con la DEP, no sólo en lo que concierne a la provisión de profesores, sino también se encargan de la coordinación de aquellas especializaciones y/o del conjunto de materias programadas en los cursos de Maestría y Doctorado que corresponden a las Áreas que son de su competencia, (Ej.: El departamento de Medicina Preventiva y Salud Pública, coordina la Especialización en Planificación en Salud Animal, o bien, el Departamento de Reproducción coordina esta área dentro de las Especializaciones, Maestría y Doctorado en Producción Animal.)

Los Departamentos que participan en la DEP son 11 en total, siendo los de Patología; Medicina Preventiva y Salud Pública; y los departamentos de Producción Animal: Aves; Producción Animal: Cerdos; y de Producción Animal: Rumiantes, los de mayor intervención, sobre todo porque cada uno coordina una especialidad.

Por último, el reporte final se exponen los objetivos, funciones y responsabilidades del Consejo Interno de Posgrado, especialmente aquellas que tienen que ver con los planes y programas de estudios.

3. La Consistencia Interna de los cursos de Posgrado: reglamentos y características generales de los cursos que ofrece el Posgrado de la FHVZ:

Otro aspecto de gran relevancia y utilidad a la evaluación fue lo relativo a los reglamentos y normatividad sobre los cursos

que ofrece el Posgrado de la FMVZ, cuya descripción se detalla en el segundo apartado de la Consistencia Interna.

En el segundo apartado, se detallan las características académicas que guardan las tres modalidades de cursos de Posgrado, en términos de: los propósitos generales de cada modalidad; los requisitos de ingreso, egreso y titulación para cada tipo de curso; y sus respectivas formas de organización curricular; con base en las Normas Complementarias al Reglamento General de Posgrado de la UNAM. Se hace énfasis en aquellos reglamentos que de acuerdo a los fines de la evaluación, juegan un papel clave en la impartición del posgrado, como por ejemplo:

« Artículo 36.- Solamente se aceptará el cambio de especialidades a maestrías a los alumnos con promedio mínimo de 8, igual criterio se seguirá de maestría a doctorado. Los alumnos que deseen transferir su plan de estudios de especialidad a maestría o de maestría a doctorado, deberán renunciar a la obtención del diploma o grado del programa de estudios anterior. Solamente se considerarán cursadas aquellas asignaturas que corresponden al área de su nuevo plan de estudios, según el criterio del Consejo Interno de Estudios de Posgrado. »

Como se revisará más adelante, este artículo juega un papel interesante en la realidad curricular del Posgrado de la FMVZ.

4. Análisis y Resultados de la Lógica de Traducción; La Consistencia Interna y Externa de los cursos de Posgrado:

Sin olvidar que el propósito fundamental de la lógica de traducción es el de determinar el grado de distanciamiento que

existe entre las especificaciones del plan de estudios y su aplicación en la realidad escolar, en el reporte final dedicado a este apartado, comprende un amplio estudio sobre el grado de consistencia que presentan las dos dimensiones del proceso curricular: la formal esto es, la Consistencia Interna y la real, o sea la Consistencia Externa. en cada una de las cinco Especialidades y dos Maestrías.

4.1. Antecedentes:

En los comienzos, la División de Estudios de Posgrado convocó a las coordinaciones de cada especialidad y maestría a que se elaborará un diagnóstico de la especialidad y sobre todo de las materias correspondientes, a partir de la "Guía para la Consistencia Interna". (ver Anexo 1)

En un principio la Guía de la Consistencia Interna se aplicó bajo la modalidad de encuesta a todos los profesores del Posgrado (de especialidad y maestría), a fin de que expresaran sus opiniones acerca de los contenidos, objetivos, actividades de aprendizaje (en términos de prácticas de laboratorio, de campo, en los ranchos, etc.) e infraestructura física y material, tanto de la materia que imparte, como de la modalidad en que se ubica (Especialidad o Maestría). Debido a las dificultades que se tenían para reunir a todo el profesorado de la DEP a una misma hora y día, el Secretario Técnico de la DEP, se encargó de proporcionar un cuestionario personalmente acompañado de una

invitación a participar en la encuesta, firmada por el Jefe de la DEP.

Sin embargo, dicha encuesta no tuvo éxito, ya que solo 12 profesores contestaron y en algunos de los cuestionarios las respuestas eran demasiado escuetas y superficiales. Con aquellos profesores a quienes se les pudo preguntar sobre sus motivos por los cuales no habían contestado el cuestionario, las respuestas se referían al olvido, falta de tiempo e inclusive pérdida del cuestionario.

Fue necesario entonces que el equipo encargado de la evaluación, realizara diversas actividades en torno a la caracterización de la consistencia interna en lo que se refiere a la dimensión formal del currículo de cada especialidad y maestría. Al respecto, se programaron dos actividades básicas: (a) revisar y estudiar la estructura de cada plan y programa de estudios de cada una de las cinco especialidades; (b) trabajar con los profesores y coordinadores de cada especialidad y maestría, en torno a lo que debiera comprender, desde su punto de vista, cada materia.

La forma cómo se organizaron las reuniones de trabajo, consistió en convocar a los profesores que enseñan en cualquier materia de la especialidad o de la maestría, por departamento. A través del Jefe de Departamento respectivo, se les cito a los profesores a un reunión de trabajo, con una duración aproximada de 2 hrs. El día, hora y lugar era convenida con el Jefe de Departamento. Previamente a la fecha de la reunión, cada

profesor recibió la copia del programa de estudios de la (s) materia (s) que imparte, junto con un cuestionario con preguntas de opinión. Se les solicitaba que asistieran a la reunión con el cuestionario contestado, a fin de asegurar una provechosa discusión e intercambio de ideas. Uno de los integrantes del equipo de evaluación se encargó de coordinar las sesiones de trabajo y atender a los profesores.

Las reuniones de trabajo se llevaron a cabo con muchas dificultades y contratiempos e inclusive algunas tuvieron que ser pospuestas para otra ocasión, ante la falta de asistencia. Así, mientras en algunas de ellas se recolectó información relevante que ayudó a entender la lógica tomática de las asignaturas, como en el caso del Depto. de Economía y Administración, por ejemplo. En otros, apenas si se contó con un diagnóstico superficial ya sea sobre alguna determinada asignatura o inclusive acerca del curso en general, (como sucedió con la Especialidad en Producción Animal: Aves)

Siguiendo con la idea de dedicar este capítulo a ilustrar las estrategias, procesos y técnicas de acopio de información, análisis y resultados de la Lógica de Traducción, para los fines de este trabajo, a continuación se muestra únicamente el caso de las especialidades, ya que como fue señalado anteriormente la sección referida a la Lógica de Traducción, es demasiado extenso como para insertarlo en este trabajo.

4.2. Obtención de información y análisis de la Lógica de Traducción; La Consistencia Interna de las cinco Especialidades:

Con respecto al currículo formal, esto es, la Consistencia Interna, de todas las especialidades, se trabajaron dos tipos de actividades:

- a) Estudio comparativo entre el plan de estudios previo a las reestructuración curricular de 1985: El propósito fue el de contrastar los planes de estudios que cada especialidad presentaba antes de 1985 con las actuales a fin de identificar claramente las modificaciones que se hicieron y su grado de pertinencia. Esta actividad de análisis se complementó con las descripciones y opiniones que al respecto, expresaron los coordinadores en las entrevistas y diagnósticos que entregaron.
- b) El diagnóstico relativo a la congruencia estructural que guardan los componentes programáticos de las estructuras curriculares de las cinco especializaciones. En este sentido, interesó conocer cómo se relacionan entre sí, los elementos de los programas de estudios de cada asignatura en términos de sus objetivos generales, contenidos temáticos, actividades de aprendizaje y evaluación. Igualmente importante fue precisar la coherencia existente entre las especificaciones curriculares planteadas en los programas de estudios con respecto a los propósitos y objetivos educativos establecidos en el plan de estudios en general.

Las acciones y procedimientos que se realizaron para el análisis de la Consistencia Interna, fueron:

- Revisión fundamentalmente técnica de las estructuras de los planes y programas de estudios de todas las especialidades.
- Análisis comparativo de los planes de estudios que se impartían antes de 1985 con los actuales.
- Análisis técnico de los objetivos de aprendizaje de cada asignatura, considerando su formulación y relación de congruencia con respecto a los del plan de estudios y con el grado de complejidad de los contenidos.
- Análisis sobre la organización y distribución de los contenidos temáticos, atendiendo su pertinencia y relación con los objetivos de aprendizaje.
- Revisión de las actividades de aprendizaje seleccionadas y su relación con los objetivos y el nivel de complejidad de los contenidos temáticos.
- Caracterización de los recursos materiales y humanos con que se cuenta, en términos de la infraestructura física y de equipamiento, así como de otros apoyos didácticos necesarios para la operacionalización del proceso curricular y su relación con las especificaciones curriculares.

También se consideró información estadística de la población estudiantil inscrita en cada curso de especialización, en términos del ingreso y egreso en cada año, desde la creación de la Especialización.

Para el cumplimiento de dichas tareas relativas a la consistencia interna, fue necesario contar con la siguiente información y materiales:

- Los planes de estudios de cada una de las cinco especializaciones, así como el conjunto de programas de

estudios correspondientes a cada asignatura que se impartían antes de la reestructuración de 1985.

- Los planes de estudios de cada una de las cinco especializaciones, así como el conjunto de programas de estudios correspondientes a cada asignatura.
- Lectura de la documentación oficial de la DEP/FMVZ, folletos de difusión, así como actas de las sesiones del Consejo Interno acerca de los antecedentes históricos de cada Especialización.
- Estadísticas sobre la población estudiantil de cada curso de Especialización, atendiendo el número de ingresos y egresos en cada generación, desde que fue aprobado el plan de estudios en 1985.
- Los diagnósticos elaborados por los coordinadores de cada especialidad y algunos profesores, a través del cuestionario "Guía para la Consistencia Interna". (ver anexo)

4.3. Obtención de información y análisis de la Lógica de Traducción; La Consistencia Externa de las cinco Especialidades:

En lo que concierne a la consistencia externa (o sea la dimensión real) del proceso curricular de cada especialización, se trabajaron los alcances y debilidades, deficiencias y contradicciones que presenta la aplicación del plan de estudios respectivo en la realidad escolar.

El estudio de la Consistencia Externa, constituyó una actividad sumamente activa y dinámica, toda vez que involucró la participación de todo el equipo encargado de la evaluación, los coordinadores de las especialidades y autoridades de la DEP.

Las reuniones de trabajo con los profesores y jefes de departamento, con todos y sus contratiempos, la entrega de los diagnósticos (de acuerdo a la Guía para la Consistencia Interna) por parte de algunos profesores y coordinadores y sobre todo las entrevistas hechas a los propios coordinadores, constituyeron fuentes primordiales de información para determinar la forma que habían venido operando las especialidades desde su última reestructuración (en 1985)."

Desde la perspectiva y experiencia que manifiestan los profesores y autoridades a partir del cumplimiento de las formulaciones curriculares y durante la enseñanza, fue posible distinguir contradicciones y distanciamientos —y también mejoras— entre las decisiones curriculares establecidas en 1985 y las aplicadas tres años después.

Para la caracterización de la Consistencia Externa, fue necesario el trabajo directo con los coordinadores y profesores del Posgrado, a fin de que ellos mismos externaran su propio diagnóstico tanto de las asignaturas que imparten como de la Especialidad en general. Este estudio tuvo un gran significado toda vez, que recogió las percepciones y expectativas que estos actores expresan en torno al programa de su materia y las dificultades que cotidianamente afronta durante su puesta en marcha en el aula.

* Es importante aclarar que algunos jefes de departamento fungen como coordinadores de alguna especialidad. Tal es el caso por ejemplo del Departamento de Patología cuyo jefe es también coordinador de la Especialidad en Diagnóstico en Patología Veterinaria.

Para el estudio de la Consistencia Externa, fue necesario contar con la siguiente información y materiales:

- Información académica, profesional y laboral sobre el personal docente que participa en el Posgrado.
- Entrevistas a profesores y coordinadores de cada especialización. Para ello, se diseñó una guía de Entrevistas para el personal académico de la DEP/FMVZ. Dicha guía incluía cinco temas básicos:
 - I. Caracterización Profesional y Académica del Docente del Posgrado de la FMVZ.
 - II. Perspectivas personales sobre los Contenidos.
 - III. Programas y Planes de Estudios del Posgrado.
 - IV. Perspectivas personales sobre los Estudiantes del Posgrado.
 - V. Perspectivas personales sobre la Práctica Docente.

4.4. Resultados y conclusiones de la Lógica de Traducción; La Consistencia Interna y Externa de las cinco Especialidades:

El estudio de la consistencia interna y externa en cada especialidad, sacó a la luz, situaciones relevantes a la evaluación:

- Posibilitó confrontar una serie de decisiones formuladas en el plan y programas de estudios por el grupo que en 1985, se encargó de la reestructuración de los planes de estudios; con las opiniones e interpretaciones que cuatro años después, expresaran los coordinadores y profesores.

- Permitió también detectar los mecanismos de operación del plan de estudios en la realidad curricular, enfatizando los intereses y visiones que los profesores y coordinadores imponen durante la ejecución del plan.
- Permitió descubrir las coincidencias y desfases así como contradicciones y desajustes que presenta el proceso curricular al confrontar su plano formal y su dimensión de aplicación y cumplimiento real.
- Dejó entrever las complicadas interacciones que sostienen profesores y coordinadores con respecto a las especialidades. Es necesario tomar en cuenta que al momento de la evaluación, ninguno de los coordinadores participaron cuatro años antes, en la reestructuración curricular, lo que hace que ellos vean a la especialidad que le compete, como un trabajo ajeno a sus convicciones y creencias.
- Confirmó que la aplicación del plan de estudios se enturbia, cuando sus especificaciones se mezclan con los intereses, experiencias y puntos de vista de los coordinadores y maestros. Esta situación se hace más evidente, cuando en una misma especialidad participan profesores adscritos en diferentes departamentos. Tal es el caso de la Especialidad en Producción Animal: Bovinos, con dos vertientes: Zona Tropical y Zona del Altiplano. Conforme el número de departamentos que participan en la enseñanza de la especialidad es mayor, aumenta el distanciamiento entre las dimensiones formal y real de su respectivo currículo.

La forma como se organizó tanto la información como los resultados encontrados en la evaluación para su presentación en el reporte, fue bajo los siguientes rubros: (a) Antecedentes; (b) Caracterización del plan de estudios vigente; (c) Estadísticas de la población estudiantil; (d) Análisis de la Consistencia Interna del plan de estudios; (e) Análisis de la Consistencia Externa del plan de estudios; y (f) Conclusiones finales sobre la

Consistencia Interna y Externa de la Especialización. A continuación, se describirán los puntos que aborda cada uno de estos rubros."

a) Antecedentes.

Este punto comprende una breve descripción histórica de la Especialización en cuestión, incluyendo las materias que conformaban la Especialización antes de 1985, con sus respectivas cargas de horas teóricas y prácticas y el total de créditos. Para su caracterización, la información recogida y analizada en la Lógica de Construcción sirvió de útil complemento, ya que permitió contar con elementos que ayudaron a construir los antecedentes de cada especialidad en el contexto histórico y político de la DEP/FMVZ y con ello, comprender su evolución curricular.

b) Caracterización del plan de estudios vigente.

Se examina el plan de estudios actual, su propósitos educativos y selección y distribución de los contenidos y se destacan las modificaciones que dicho plan recibió en contraste con el anterior a 1985. Asimismo, se analizan los motivos de reestructuración a partir de una comparación del plan anterior y el vigente.

* Es importante mencionar que este formato de organización se aplicó también al estudio de la Lógica de Traducción de las Maestrías.

Los diagnósticos que presentaron los coordinadores y algunas informaciones que sobre el plan de estudios señalaron en las entrevistas, posibilitaron determinar una comparación aproximada entre los planes.

Por otra parte, la caracterización de los planes de estudios vigentes, en términos de la congruencia estructural entre los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, se hizo con la colaboración de los propios coordinadores a fin de descifrar aquellas cuestiones muy técnicas inherentes a la disciplina.

d) Estadísticas de la población estudiantil.

Se realiza un análisis cuantitativo de los movimientos generacionales que ha presentado la Especialización, en términos de los índices de ingreso y egreso, acompañado de una breve interpretación.

e) Análisis de la Consistencia Interna del plan de estudios.

Se plantean las conclusiones que se desprenden del diagnóstico del plan y programas de estudios, en cuanto a: a) los objetivos de aprendizaje; b) los contenidos temáticos; c) las actividades de aprendizaje; y d) los recursos humanos y materiales.

f) Análisis de la Consistencia Externa del plan de estudios.

Se describen las formas de organización del trabajo con los profesores y coordinadores, toda vez que en cada Especialización

se experimentaron modos distintos de trabajar con los profesores y coordinadores, (reuniones de trabajo, entrevistas, encuestas.)

Posteriormente se expone un análisis de las principales asignaturas, según las percepciones de los sujetos entrevistados, y su contraste con los planteamientos formales especificados en el plan y programas.

g) Conclusiones finales sobre la consistencia Interna y Externa de la Especialización.

Se detallan las conclusiones a las que se arribaron una vez integrada toda la información.

A manera de ejemplo, se presenta a continuación algunos extractos del reporte de la Consistencia Interna y Externa de la Especialización en Producción Animal: Aves, a fin de ilustrar como se expusieron las conclusiones finales. El motivo de seleccionar esta especialización estriba en que este curso fue el primero que se implantó en el Posgrado de la FMVZ, en 1967, cuando entonces la Facultad era la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Como se ha venido haciendo en este trabajo, las afirmaciones y párrafos textuales se enmarcan con los corchetes < > y se presentan en cursiva y negrillas.

a) Antecedentes

< En 1967 la entonces Escuela Nacional de Medicina Veterinaria y Zootecnia elaboró los planes y programas de estudios de la Especialización, Maestría y Doctorado en Diagnóstico y Patología

de Aves. En 1969 fueron aprobados por el Consejo Universitario y la Escuela adquiere el carácter de Facultad.

En 1971 modifica su nombre por el de Especialización en Producción Animal y en ese mismo año se inician los cursos. Dentro de este plan de estudios el objetivo era el de:

"Desarrollar trabajos con fines eminentemente aplicativos para que el estudiante reconozca los problemas frecuentes en las explotaciones avícolas y así pueda dictar medidas de manejo, profilácticas y tratamientos complementándose con un entrenamiento práctico sobre aspectos económico - administrativos de las empresas avícolas".

Ocho años después se reestructura el plan y programa de estudios de esta misma especialidad, el cual estuvo vigente hasta 1985. >

b) Caracterización del plan de estudios vigente

< En 1985 se reestructuró el plan de estudios y se desarrollaron los programas de estudios correspondientes.

El objetivo de la especialización es: "Formar especialistas en el diagnóstico de los problemas que afectan la producción avícola y en la aplicación de métodos de control y prevención de dichos problemas; así como en la implantación de las medidas correctivas necesarias, considerando aspectos de Salud Pública, Medicina Preventiva y Economía." El plan de estudios contiene las asignaturas mostradas en la tabla 2. En este sentido las modificaciones que se hicieron con respecto al plan de estudios vigente hasta 1985 fueron dos:

- a) Adición de algunos temas en la asignatura de Economía Avícola, con lo que aumenta el número de horas teóricas por semana (de 2 a 4 horas) y el número de créditos (de 6 a 10).
- b) Sustitución de la materia de Introducción a la Estadística en Medicina Veterinaria y Zootecnia, por la de Bioestadística, siendo esta mucho más simplificada y adecuada a las necesidades del especialista en Producción Avícola. Se agrega que esta asignatura se cubrirá en sesiones teóricas de dos horas por semana con lo que el número de créditos disminuirá de 10 a 4. >

PRIMER SEMESTRE		HT	HP	CREDITOS
1.	Enfermedades de las Aves I	4	4	12
2.	Alimentación de las Aves	1	2	4
3.	Clínica, Necropsia y Terapéutica de las Aves I.	-	12	12
4.	Bioestadística	2	-	4
SEGUNDO SEMESTRE		H. T.	H. P.	CREDITOS
1.	Enfermedades de las Aves II	4	4	12
2.	Clínica, Necropsias y Terapéutica de las Aves II.	-	12	12
3.	Alojamiento y Manejo de las Aves	2	4	8
4.	Economía Avícola	4	2	10
Total de asignaturas en los dos semestres 8 Total de horas teóricas 17 Total de horas prácticas 40 Total de créditos 74				

Tabla 2.

Posteriormente se plantean algunas argumentaciones sobre la caracterización de algunas de las materias, en términos de sus propósitos, modalidad (teórica o práctica), contenidos, etc. así como algunos cuestionamientos.

c) Estadísticas de la Población Estudiantil

Las estadísticas de la población estudiantil dentro de esta especialidad que a continuación se refieren cubren los semestres desde 85-1 hasta 89-1 inclusive:

Año	Semestres	No. de Ingreso	No. de Egreso
1985	1	5	1
1985	2	4	-
1986	1	3	2
1986	2	4	1
1987	1	2	-
1987	2	3	-
1988	1	2	1
1988	2	-	-
1989	1	9	-
Total		32	5

d) Análisis de la Consistencia Interna del Plan de Estudios:
(Dimensión Formal).

En la revisión del plan y programas de estudios se exponen varias conclusiones. Como se planteó en los apartados anteriores, el "cruzamiento" de fuentes e informaciones obtenidos durante el estudio de la Lógica de Construcción, los

diagnósticos hechos por los profesores y coordinadores y entrevistas permitieron arribar a ciertos resultados, entre los que destacan:

< a) En relación al análisis de los objetivos:

- *Existe una relación de congruencia entre los objetivos de la mayoría de los programas de las materias con respecto a los objetivos generales de la especialidad. Esto significa que las actividades explicitadas en los objetivos de las materias, así como el nivel de complejidad de los contenidos conducen en buena medida al logro de los propósitos educativos de la especialidad.*
- *El objetivo general de la materia de Bioestadística no se relaciona con los objetivos generales de la especialidad, pues en ningún momento se observa que el tema se aplica al campo de competencia de la especialidad y por el contrario se aparece como una materia de estadística abstracta y sin contexto.*

b) En cuanto al análisis de los contenidos:

- *Los programas y sus respectivos contenidos sostienen una relación de congruencia con los objetivos generales de la especialización con excepción de la materia de Bioestadística, cuyo contenido no se vincula directamente con el área.*
- *Los contenidos de las asignaturas Enfermedades de las Aves I y II; Alojamiento y Manejo de las Aves y Economía Avícola se caracterizan por presentar una aglomeración de temas que difícilmente pueden cubrirse en un semestre.*
- *Los programas de las materias Clínica, Necropsia y Terapéutica de las Aves I y II no contemplan un contenido programático y en su lugar presenta un listado de actividades relacionadas con el quehacer del diagnóstico patológico y el tratamiento. Sin embargo, se aclara que la observación de casos clínicos encontrados en las explotaciones avícolas determinan el "contenido" de las mismas.*

c) En cuanto al análisis de las actividades de Aprendizaje y Métodos de Enseñanza:

- *Ningún programa especifica algún método de enseñanza, aunque se sugiere el empleo del seminario. Tampoco se define en qué*

consisten las prácticas, aunque en la mayoría de las asignaturas presentan una mayor carga de horas de práctica sobre las teóricas.

d) En cuanto a los recursos:

- El proyecto especifica que la Facultad cuenta con Laboratorios de Patología, Salas de Necropsias y Laboratorios de otras áreas clínicas, así como granjas experimentales avícolas (Zapotitlán).>

e) Análisis de la Consistencia Externa del Plan y Programas de Estudios de la Especialidad (dimensión real).

En este apartado se plantea la forma en cómo se trabajó con los profesores de la Especialidad, enfatizando las fuentes como se obtuvo información "vívida" de maestros y coordinadores, así como las dificultades que se obtuvieron para obtener información relevante por la vía de los cuestionarios referentes al diagnóstico de la Especialidad. (Guía para la Consistencia Interna).

< ...se pudo obtener un diagnóstico superficial de las asignaturas Enfermedades de las Aves I y II por parte de la coordinación. En lo que respecta al resto de las asignaturas no se contó con ningún tipo de colaboración por parte de la coordinación y de los profesores responsables de las materias, toda vez que la mayoría de ellos se encuentran adscritos al Departamento de Producción Animal: Aves. Se considera importante hacer mención de este hecho, debido a que el Departamento provee de los recursos humanos y materiales a la especialización a diferencia de otras especialidades en donde la planta docente proviene de otros departamentos relacionados con las materias o áreas específicas.>

Un segundo apartado tiene que ver con el análisis propiamente dicho de cada materia que comprende la Especialidad a partir de la integración de las opiniones, descripciones e intereses que externaron los profesores y coordinadores con respecto a las materias, sea por la vía del diagnóstico escrito, o de las entrevistas o ambas. un ejemplo de estas conclusiones son:

« Economía avícola. - Se cuenta con un diagnóstico amplio de la materia, mismo que fue elaborado por el responsable de la misma, de tal modo que es posible plantear las siguientes consideraciones:

- Se observa una duplicidad en la impartición de conocimientos similares dentro del tema III: "Repaso Matemático", el cual comprende tópicos de Estadística Descriptiva, y que a su vez se enseñan también en la asignatura de Bioestadística.
- Esta asignatura está programada en la maestría y doctorado, conservando los mismos objetivos, contenidos, cargas horaria y de créditos.»

f) Conclusiones generales de la Especialidad en Producción Animal: Aves.

El cruzamiento de fuentes e informantes (entrevistados), en combinación con los argumentos que se plantean en la reestructuración de 1985, permitió o bien afirmar, o bien contradecir lo que está explicitado en los planes.

Ejemplos de estas conclusiones son:

- « - El programa de la especialidad se encuentra cargado hacia el plano clínico y efectivamente hace falta cubrir los aspectos

de epidemiología y administración avícola a fin de favorecer el área de la zootecnia de las aves.

- *Considerando que el objetivo de la asignatura de Bioestadística es la de capacitar al alumno en la interpretación de información estadística, el contenido programático y su nivel de complejidad es congruente ya que comprende conceptos básicos de estadística, tales como estadística descriptiva y nociones introductorias de estadísticas inferencial. >*

El orden como se presentaron los resultados que arrojó la evaluación, fue la misma para las cuatro especialidades restantes, siendo la de Producción Animal: Bovinos, la única que presenta otra organización debido a que integra dos programas distintos dentro de la misma especialidad: (a) Producción Animal: Bovinos, Zona Tropical y (b) Producción Animal: Bovinos, Zona del Altiplano, cada uno con su correspondiente coordinador.

4.5. Conclusiones generales y recomendaciones de la Lógica de Traducción, acerca de la Consistencia Interna y Externa de las cinco Especialidades:

Las conclusiones que se presentan en el reporte final sobre la Lógica de Traducción de las Especializaciones, dan cuenta del grado de distanciamiento o acercamiento (es decir, el nivel de consistencia) existente entre los dos planos del proceso curricular que guarda cada especialización.

Asimismo, se hacen notar las incongruencias y desajustes que presentan entre sí, los componentes programáticos de los programas de estudios y con respecto a la estructura total del

plan. Destaca también las contradicciones que hay en la asignación de cargas horarias y de créditos y su relación a los objetivos del plan de estudios.

Por último, un rasgo interesante fue el análisis que se hizo acerca de las percepciones y expectativas que expresaron los profesores y coordinadores que fueron entrevistados, lo cual representó una valiosa información que permitió entender con mayor claridad, el desfase que existe entre lo que "está escrito" en el plan y programa y el modo en cómo lo interpreta el profesor y a partir de ello, lo ejecuta durante su enseñanza.

Al examinar la Lógica de Traducción de cada una de las especialidades en su dimensión real, se detectaron varias problemáticas, que muy difícilmente podrían haber sido identificadas con la simple revisión de los planes de estudios, entre las más importantes están:

- Todas las asignaturas comprendidas en cada Especialización, se imparten también en las maestrías y doctorados, conservando y compartiendo los mismos objetivos, contenidos e inclusive los mismos niveles de complejidad, sin distinción del tipo de curso que se trate (Especialización, Maestría y Doctorado).

Esta situación se corrobora ante el hecho de que los estudiantes inscritos en cualquiera de las Especializaciones no llegan a diplomarse debido a que pueden revalidar, sin problema alguno, créditos y materias para después cursar la maestría de la misma Área (además de que así lo permiten las Normas Complementarias al Reglamento de los Estudios de Posgrado). Asimismo, es muy común encontrar que a la enseñanza de una misma materia, asisten estudiantes

inscritos en las tres modalidades del Posgrado. Esta situación podría contribuir a las bajas tasas de eficiencia terminal, que se observan en las especialidades.

- Las cinco especialidades en realidad resultan ser un curso de maestría, sobre todo si se considera que cada especialidad exige un mayor número de créditos que el mismo requerido para cursar una maestría completa, (70 créditos mínimo).

Para ejemplificar estas afirmaciones, en las siguientes páginas, se presentan algunas de las conclusiones generales de las Especializaciones.

« Las especializaciones en Producción Animal: Cerdos (EPAC) y Producción Animal: Bovinos (EPAB) han tenido que establecer algunas modificaciones en los programas de estudio y distribución de contenidos en el plan de estudios mismos que se alejan del plan oficialmente aprobado en 1985. Especialmente la EPAB, la cual ha modificado substancialmente el contenido programático de la mayoría de las asignaturas, ante el hecho de que en los programas oficiales no se distinguen los contenidos que se orientan al enfoque del altiplano o al del trópico, lo que ha obligado a cambiar todos los contenidos a fin de adecuarse a las características de cada enfoque.

Al parecer, entre las posibles causas que determinan el grado de distanciamiento que existe entre los criterios académicos formalmente explicitados y su aplicación en la realidad educativa, tiene que ver con la manera como los departamentos que apoyan a las especialidades, participan en el diseño e impartición de los cursos.

Por ejemplo, en el caso de Especialidad en Diagnóstico y Patología Veterinaria (EDPV), en el diseño del plan de estudios y los programas correspondientes, así como su impartición participan profesores que en su conjunto provienen del Departamento de Patología Animal. Esto posibilita que los profesores compartan la misma lógica de interpretación del área y en particular de la especialidad.

Lo contrario sucede en la EPAB donde se agudiza más esta situación, pues en el diseño e impartición, colaboran profesores

adscritos a cinco departamentos distintos lo que supone que cada uno tiene su propia visión de la función que debe tener la especialidad y su relación con las materias correspondientes a su área de conocimientos (Ver tabla 3).>

Especialidad	Número de materias pertenecientes al:	
	Departamento responsable	Departamento de apoyo
EDPV	6	NINGUNA
EPSA	7	4
EPAA	6	2
EPAB	NINGUNA	11
EPAC	3	4

Tabla 3.

* El coordinador de la EPAB pertenece al Departamento de Producción Animal: Ruminantes.

« Un segundo aspecto que sale a relucir en el análisis, es la diferencia de número de materias, de horas tanto teóricas como prácticas y de créditos que presenta cada una de las cinco especialidades. También llama la atención observar que la mayoría de las asignaturas comprendidas en las cinco especialidades presentan una mayor carga de horas teóricas. Si se considera que todas las especialidades abarcan la característica de "ser eminentemente aplicativo", el exceso de horas teóricas en relación al número de horas prácticas contradice este propósito (ver tabla 4).

Especialización	Total de asignaturas	No. de asignaturas con carga teórica	% Teóricos
EDPV	6	2	75%
EPSA	11	10	91%
EPAA	8	4	50%
EPAB	11	7	64%
EPAC	7	5	75%

Tabla 4.

< Es significativo encontrar que las actividades "prácticas" son interpretadas de diversas maneras que van desde la discusión, y análisis de un problema, aplicación de rúbricas de diagnósticos patológicos, ejercicios de operaciones y resolución de problemas estadísticos, observación de casos, aplicación de procedimientos siguiendo instrucciones, etc., hasta la planeación y evaluación de proyectos, selección de tratamientos y solución de problemas novedosos y reales. >

5. **La Consistencia Externa de los Cursos de Posgrado de la FMVZ; Requerimientos actuales de la práctica profesional del MVZ.**

Presentada como una segunda parte del reporte sobre la Lógica de Traducción, el análisis de la consistencia externa de los cursos (especializaciones y maestrías), de posgrado de la FMVZ, referida al grado de vinculación que sostienen los objetivos y contenidos temáticos con respecto al perfil que se requiere y con base en las características del mercado de trabajo sobre la profesión.

En este caso, el análisis de la consistencia externa representa la dimensión social de los planes de estudios y está dirigido a la caracterización sobre el grado en que el posgrado de la FMVZ, responde y se vincula con su entorno social, económico y profesional, a partir de parámetros como la estructura ocupacional, el mercado de trabajo, los avances científicos y tecnológicos y las políticas económica y sobre la producción que el Estado establece en el terreno de la producción agropecuaria y alimenticia tanto en el sector oficial como privado.

La realización de este análisis, involucró la participación de médicos veterinarios reconocidos por su experiencia en los campos profesionales o de la investigación, a través de la aplicación de entrevistas abiertas y directas acerca del posgrado de la FMVZ y su grado de acercamiento al estado actual que experimenta la profesión en el contexto nacional.

La entrevista permitió a los entrevistados, externar su opinión acerca de los alcances y limitaciones que guardan tanto las especializaciones como las maestrías (y en algunos casos los doctorados). En íntima relación con el enfoque de la evaluación cualitativa, las opiniones que se emitieron, fueron hechas desde diferentes posiciones personales, lo que permitió identificar opiniones que oscilaron entre "el deber ser", lo real o en la crítica a lo establecido. En consecuencia, en el reporte final sobre la consistencia externa, se destacan las opiniones coincidentes, sin ignorar las discrepancias fundamentales.

La metodología que se empleó fue la de seleccionar quince profesionistas e investigadores de la medicina veterinaria y zootecnia, destacados por su experiencia y conocimiento de problemática que vive la profesión. El siguiente paso consistió en la realización de la entrevista a cada uno de ellos. Dado que dichas entrevistas se desarrollaron en la mayoría de las veces como charlas abiertas e informales, se dependió en mucho de la habilidad del entrevistador para obtener la información relevante sobre diferentes aspectos. En ocasiones, la información para ciertos apartados fue abundante y en otros escasa.

Dichos aspectos constituyeron la guía de la entrevista, con cinco apartados:

1. Ubicación del mercado laboral.
2. Puestos y niveles ocupacionales.
3. Actividades profesionales.
4. Vínculo: conocimientos, habilidades, actitudes con los requerimientos profesionales.
5. Situación actual y futura de la investigación científica en la Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Por último, con la información obtenida en las entrevistas, fue posible dibujar un panorama del estado actual de la profesión y su desenvolvimiento en la producción económica agropecuaria, enfatizando las áreas productivas donde interviene y los escenarios sociales donde se desempeña; también se detectaron los conocimientos y habilidades requeridas para la formación de especialistas e investigadores a nivel de posgrado y ponderarlas con aquellas que actualmente presentan los planes y programas del posgrado de la FMVZ; y finalmente se obtuvieron elementos para fundamentar la toma de decisiones en el establecimiento de políticas académicas de adecuación de los currículos y la enseñanza que se imparte en el posgrado.

El reporte final sobre la consistencia externa, presenta, tras una breve explicación sobre los propósitos y la metodología que se empleó, el análisis de la información que se obtuvo en las entrevistas.

Con respecto al primer punto: Ubicación del mercado laboral de la profesión, se pretendió conocer los ámbitos laborales donde se insertan los egresados del posgrado. Con base en las opiniones y declaraciones recibidas, el reporte menciona cinco ámbitos principales:

1. Granjas de producción animal.
2. Industria químico - farmacéutica y de producción de alimentos.
3. Sector agropecuario paraestatal y privado.
4. Docencia e investigación
5. Práctica liberal o ejercicio libre de la profesión.

En relación a la segunda categoría que se abordó en las entrevistas, referida al de puestos y niveles ocupacionales, el reporte expone el consono que se dió entre los entrevistados sobre el hecho de que los puestos y niveles ocupacionales que generalmente ocupan los egresados del posgrado dependen en gran medida, del tipo de empresa o ámbito laboral donde se desempeña. El reporte resalta las opiniones que se vertieron sobre los requerimientos ocupacionales que se demandan en cada uno de los cinco ámbitos laborales.

El análisis de la categoría actividad laboral- conocimientos - habilidades, integra las respuestas de los entrevistados, centrados en el "deber ser" del posgraduado, en

términos de los conocimientos que debiera poseer el especialista, maestro o doctor en MVZ.

Finalmente, el reporte dedica sus últimas secciones a destacar las opiniones expresadas en torno a los rubros: (a) situación actual y futura de la investigación científica y tecnológica en la MVZ y (b) la vinculación del posgrado con su entorno. A diferencia de las tres primeras categorías, en estas cuestiones, el reporte presenta una variedad de opiniones diversas y en algunos casos contradictorias.

Es importante aclarar que el tratamiento cualitativo que se le dió al análisis de las respuestas expresadas, fue como se señaló anteriormente, a través de la búsqueda de consensos u opiniones convergentes. Cuando éste no era el caso, entonces, se resaltaron las posiciones divergentes e inclusive, antagónicas.

De este modo, el análisis de la consistencia externa se estructura con las ideas claves derivadas de las opiniones, y en algunos casos, los argumentos se fundamentan con citas textuales de las afirmaciones expresadas por algunos de los entrevistados.

La última parte del reporte, se centra en las conclusiones finales a los que se llegó en cada categoría.

Con el análisis sobre la consistencia externa de los planes de estudios de las especializaciones y maestrías, se cubre el estudio del nivel de la Lógica de Traducción del posgrado de la FMVZ, dejando al final, una sección dedicada a las conclusiones generales de la Lógica de Traducción del Posgrado de la FMVZ.

Dicha sección, se centra fundamentalmente en la consistencia interna y externa de todos los cursos de especialización y maestría, en sus dos planos: formal y real. A continuación se presenta esta sección:

6. Conclusiones generales de la Lógica de Traducción en el Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM.

El análisis de la consistencia interna y externa de los planes y programas de estudios que ofrece el posgrado en sus dimensiones formal y real, arrojó interesantes y enfoques diversos que existen entre las especificaciones académicas planteadas en los planes de estudios oficiales y sus correspondientes materias y las que sostienen los profesores y coordinadores del posgrado.

Lo primero que se detecta es que a cuatro años de haberse llevado a cabo la última reestructuración curricular (1985), en la actualidad la mayoría de los programas de las materias han tenido que modificar sus contenidos tanto en su selección como en su organización, a fin de adecuarlos a los propósitos y características del plan de estudios a la que pertenece. O por lo menos, los profesores se han visto en la necesidad de ajustar el programa de la materia en el momento de su impartición, lo que hace que en algunas ocasiones la enseñanza de la materia dista mucho de los lineamientos académicos que plantean en el programa oficial.

Este alejamiento podría explicarse por diversos factores que van desde la poca claridad y ambigüedad que presentan algunos programas en cuanto a la formulación de sus objetivos y organización de contenidos; el desfase que existe entre los lineamientos del programa y las condiciones académicas, así como disposición de recursos humanos y materiales que prevalece hoy en día en el posgrado; hasta incoformidades de los profesores y coordinadores en relación al "deber ser" de la formación de especialistas, y/o maestros en las diferentes áreas del saber veterinario, lo cual se expresa en los planes y programas de estudios formales.

Si bien no se puede hablar de una equivalencia directa entre el curriculum formalmente aprobado y lo que actualmente se enseña, si es válido determinar que el "curriculum real"; (es decir aquel que se practica y no ha sido formalizado oficialmente), guarda en la mayoría de los cursos, diferencias sustanciales con respecto a los planes curriculares oficiales, y estas diferencias supuestamente producen varios efectos en la relación curriculum formal - curriculum real tales como:

- a) En la práctica educativa del posgrado coexisten dos tipos de curriculum, que si bien pueden ser distintos entre si, al mismo tiempo se afectan mutuamente.
- b) El curriculum real contradice al curriculum formal y se impone como resultado del cuestionamiento que se hace a los lineamientos del curriculum oficial.
- c) El curriculum real rebasa al curriculum formal, cuando el primero se traduce en los hechos, en política educativa de tal modo que solo falta su formalización.

En términos concretos, el primer efecto está presente en todos los cursos del posgrado; (especialidades y maestrías), y esta situación se hace más ostensiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ver lógica de consumo).

Con respecto al segundo, algunas especialidades y los programas de estudios de las dos maestrías han tenido que ser reestructurados a partir de la selección de contenidos que no son considerados en los programas oficiales. Inclusive en algunos casos retoman de nuevo aquellos contenidos que en 1985 durante la reestructuración del Posgrado fueron eliminados. Tal es el caso de algunas materias de la Especialidad en Producción de Bovinos, en Cerdos y en algunas materias de las áreas de Economía y Administración, Bacteriología, Reproducción y Nutrición y Alimentación.

Por último el tercer efecto se demuestra en aquellos casos cuyas modificaciones a los programas de estudios se han hecho inexorablemente, en virtud de que los programas oficiales no responden a las condiciones actuales del área y de los propósitos del curso, y en consecuencia este cambio curricular solo espera su formalización oficial y con ello sustituir al curriculum aprobado. En este caso se encuentran la especialidad de producción animal bovinos, sobre todo en el enfoque de trópico húmedo, y las áreas de economía y administración, nutrición y alimentación animal y Bacteriología en el nivel de maestrías.

Bajo estos efectos, destacan una serie de situaciones que se desprenden en el análisis de esta lógica de traducción, siendo el

principal la indiferenciación académica y educativa que existen entre las modalidades de la especialidad, la maestría y el doctorado.

Aun cuando no existe una claridad en los límites académicos que deslindan a cada una de las tres modalidades del posgrado, no es ésta tampoco una razón que justifique la indiferenciación de los mismos.

Los contenidos de las materias programadas ya sea en las especialidades o en las maestrías deben orientarse a los propósitos educativos que se buscan alcanzar en cada curso, y en este sentido, deben especificar su propio nivel de profundidad y complejidad.

El cumplimiento fiel de los programas oficiales en la realidad educativa tienen que ver con los estilos de trabajo de cada coordinación y área. Es decir, se detectó que la distancia entre los lineamientos del plan y programas de estudios de un curso en relación a su enseñanza, es menor cuando dicho curso es llevado a cabo por un departamento que cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para cubrir los programas, tal es el caso de los departamentos de Patología, y Producción Avícola, ya que ambas cuentan con el profesorado especializado y con los recursos materiales que hacen posible desarrollar sus respectivas especialidades sin tener que recurrir a personal docente de otros departamentos.

En este sentido, el contar con los recursos necesarios permite a estos dos departamentos que sean autosuficientes e

independientes. Pero también esta situación los mantiene aislados de las decisiones que se generan en otros departamentos o en otras áreas, de tal modo que los convierten en cotos académicos correspondientes a un área del conocimiento veterinario.

En síntesis esta Lógica de Traducción del Posgrado en la MVZ no es más que la caracterización del eslabón entre el programa oficial aprobado hace poco más de cuatro años y lo que actualmente se enseña y en el posgrado de la MVZ, la distancia que existe en ambos es en algunos programas, muy amplia.

CUARTO DOCUMENTO: Análisis y resultados de la Lógica de Consumo de los cursos de Posgrado de la FMVZ.

1. Antecedentes

Como se planteó en el capítulo seis, el nivel de Lógica de Consumo, tiene que ver con la caracterización de las formas en cómo los maestros y alumnos interpretan y viven los lineamientos formales académicos y educativos, especificados en los planes de estudios de los cursos de posgrado de la FMVZ.

En este nivel de análisis, se pretendió conocer la forma en cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el posgrado; los estilos de trabajo académico que se imponen durante la clase; y los modos de relación social y educativa que se generan entre el profesor y los alumnos en relación al conocimiento que se enseña.

El propósito fue el de reconstruir lo más cercanamente posible la "vida cotidiana" que se gesta en el salón de clases durante el proceso educativo a partir de:

- a) Las interpretaciones y percepciones que profesores y estudiantes manifiestan en torno a los planes y programas de estudios.
- b) Las actividades académicas que se desarrollan durante el proceso educativo.
- c) Las formas de interacción social que sostienen los profesores y alumnos durante la transmisión de conocimientos.

- d) Las concepciones que ambos mantienen sobre los modos de enseñar y aprender.

Importó también, figurar la práctica docente del profesor del posgrado a partir de los siguientes aspectos:

1. Interpretación del programa de estudios de la materia de la cuál, el profesor es responsable de su impartición.
2. Selección y manejo de los métodos de enseñanza.
3. Percepción acerca del alumno.
4. Formas de interacción con el alumno.
5. Concepción del aprendizaje
6. Modos de transmisión del conocimiento.

En relación al alumno, el otro sujeto importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, se intentó precisar varios aspectos, entre los que se encuentran su percepción en torno a: a) tipo de formación que recibe; b) sus expectativas académicas en relación a la clase; c) los contenidos y el profesor; d) sus necesidades de formación; y e) los modos de asimilación de los conocimientos.

En síntesis la Lógica de Consumo tiene que ver con el modo en que maestros y alumnos del posgrado, interpretan y consumen las especificaciones normativas y académicas, así como las políticas educativas formulados en los planes y programas de

estudios y en los reglamentos del división de Posgrado de la FMVZ; y su combinación con las ideas, expectativas, pensamientos e intereses que esos actores sostienen con respecto a la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos.

2. Metodología de trabajo de la Lógica de Consumo en el Posgrado de la FMVZ.

Dada la naturaleza cualitativa del estudio y con el propósito de establecer una aproximación a la realidad del proceso educativo y pedagógico que se vive en el posgrado, la caracterización y análisis de las percepciones y opiniones que sostienen los maestros y alumnos constituye una forma muy ilustrativa además de que posibilita obtener información valiosa acerca de la dimensión real del proceso de formación que se realiza en el posgrado de la FMVZ, en sus dos modalidades: especializaciones y maestrías.

Bajo estas consideraciones, el estudio evaluativo de la lógica de consumo, integró dos metodologías distintas para obtener información tanto de los profesores como de los alumnos.

2.1. Entrevistas a profesores y coordinadores del posgrado.

El trabajo que se realizó con los profesores a fin de conocer sus puntos de vista y percepciones que sostienen sobre el plan y programas de estudios de la materia que imparten, así como

de su práctica docente, consistió en la aplicación de entrevistas abiertas y directas, en donde el profesor entrevistado, expusiera sus opiniones sobre los estilos de trabajo académico que él realiza en el salón de clases y sobre las formas de enseñanza y aprendizaje que se imponen durante la impartición de su materia.

Para tal momento, se formularon una serie de preguntas muy amplias, que sirvieran sólo de guía de la entrevista, cuidando, con ellas, de no limitar las respuestas de los profesores, ni predisponerlo a que contestara en una determinada forma.

La entrevista se aplicó a 19 profesores del posgrado. Los criterios de selección para conformar esta muestra fueron los siguientes:

- a) Profesores de tiempo completo.
- b) Profesores de asignatura con más de dos años en la institución, y con un mínimo de 5 horas de clase a la semana.
- c) Profesores representativos de todas las Especialidades y Areas de las Maestrías.

Este último criterio no pudo cumplirse por las dificultades que se tuvieron para la consecución de los profesores o para contar con su colaboración. Cabe aclarar que se entrevistaron a los 15 coordinadores tanto de especialidades como de las áreas que comprenden las maestrías y doctorados.

La guía de la entrevista contempla varias preguntas agrupadas en cuatro grandes rubros:

1. Caracterización Profesional y Académica del Docente de Posgrado.
2. Percepciones personales sobre los contenidos, programas y planes de estudios del posgrado.
3. Percepciones personales sobre los estudiantes del Posgrado.
4. Percepciones personales sobre la práctica docente del posgrado.

Cabe insistir que esta guía no constituía un cuestionario, y que por lo tanto, las preguntas formuladas se planteaban en función de las respuestas o información que proporcionaba el profesor entrevistado. Además no siempre se respetaba el orden de dichas preguntas y conforme se desarrollaba la entrevista se seleccionaba la pregunta que era necesario interrogar.

Con esta idea de entrevista se buscaba que el entrevistado expusiera espontánea y abiertamente la forma en que imparte su clase y sus opiniones en torno al proceso de enseñanza de su materia.

2.3. Análisis de la práctica docente del personal académico del Posgrado de FMVZ

Con base en la integración y análisis de las respuestas de los entrevistados se presenta a continuación la caracterización de cada uno de los temas que comprende la entrevista percibida

por los profesores entrevistados, de la misma forma como fue presentado en el Reporte Final, entregado a las autoridades.

TEMA I Caracterización profesional y académica del docente del Posgrado.

Este punto está dedicado a la caracterización de la trayectoria profesional y académica de los docentes a partir de la experiencia docente y su antigüedad como profesor de la DEP, los estudios realizados y grados académicos obtenidos y la experiencia profesional y/o de investigación que ha desarrollado.

Los siguientes datos dan cuenta de estas características que presentan los 19 profesores entrevistados:

a) Antigüedad Docente en la DEP

Ingresó después de 1905	Ingresó entre 1980 y 1985	Ingresó antes de 1980
32%	47%	21%

Datos de 1988.

La antigüedad más corta es de dos años y la más larga es de 14 años aproximadamente. Además el 100% de los profesores ha impartido o imparte en el nivel de licenciatura. Esto significa que antes de ingresar a la planta docente del posgrado, el profesor cuenta con experiencia docente y académica.

b) Trayectoria Académica

Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
5%	11%	58%	26%

Datos de 1988.

c) Desempeño profesional actual

Dedica la mayor parte del tiempo a la docencia y/o investigación	Dedica la mayor parte del tiempo al ejercicio profesional
68%	32%

Datos de 1988.

d) Experiencia profesional y/o académica

Ha ejercido o ejerce la profesión	No ha ejercido la práctica profesional*
79%	21%

Datos de 1988.

* Siempre se han dedicado a la docencia y/o investigación

TEMA II PERCEPCIONES PERSONALES SOBRE LOS CONTENIDOS, PROGRAMAS Y PLANES DE ESTUDIOS.

Este aspecto ha sido ampliamente analizado en la sección de Lógica de traducción. Inclusive, la información recabada en las entrevistas relativo a este apartado, fue fundamental en el

análisis de los planes y programas de estudios que se ofrecen en el Posgrado.

Como un primer punto de consenso que se presenta entre los profesores es su incoformidad con los programas de estudios originales, mismos que fueron aprobados en 1985. La mayoría de ellos expresan su insatisfacción y se han visto en la necesidad de realizar algunos ajustes o incluso modificaciones. Estos cuestionamientos giran en torno a los errores metodológicos de elaboración del programa, excesiva carga de contenidos en relación al tiempo disponible para su enseñanza (un semestre), inadecuada selección de contenidos, deficiente orientación de los contenidos hacia los objetivos del curso, entre otros.

Como resultado de esto, la mayoría de los programas originales ha sufrido modificaciones e incluso han tenido que ser reestructurados. Más aún, algunos profesores que cuestionan los cambios curriculares de 1985, hacen referencia a los programas anteriores:

"... Basta antes de 1985 la materia de Reproducción del Bovino se impartía en dos semestres pero en la reestructuración de 1985 se redujo a un solo semestre. Esto hizo que se diera un contenido mucho muy amplio en un tiempo muy corto".

El coordinador de la Especialidad en Producción Animal: Bovinos, agrega:

"En el plan vigente a partir de 1985 se eliminaron materias referidas a la reproducción animal: Inseminación Artificial, Endocrinología y Reproducción Animal, y Fisiopatología de la Reproducción en Bovinos, se fusionaron en una sola materia que es Reproducción del Bovinos, la cual se imparte en primer semestre".

"...Antes de 1985 en la Especialidad de Producción Animal: Aves, se impartía la materia de Economía y Administración; ... pero consideraron más importante enfatizar el aspecto económico y entonces desde ese año solo se imparte economía avícola"

Esta discusión se centra básicamente al nivel de especialidad, toda vez que en 1985, los planes y programas de estudios de tres especialidades fueron substancialmente modificados. El caso más representativo lo constituye la especialidad de Diagnóstico y Patología Veterinaria. Hasta 1985 la especialidad se orientaba a la Patología Clínica y comprendía materias referidas a Toxicología, Parasitología Clínica, Virología, Bacteriología y Micología e Inmunología entre otras.

La reestructuración redujo la especialidad a la Patología Diagnóstica y las materias del área de ciencias clínicas formaron parte únicamente de la Maestría en Ciencias Veterinarias.

Ante esta situación el reclamo por hacer una especialidad de Patología Clínica o en general de Ciencias Veterinarias está presente en algunos profesores:

*"...mientras no se tengan suficientes recursos, es imposible impartir cursos del área de Bacteriología a nivel de Maestría, además de que los programas son demasiado ambiciosos. Sin embargo, impartir esta área a nivel de Especialidad se podría llevar a cabo pues en este nivel no se requeriría de tantos recursos para la investigación. En este caso, la especialidad en Bacteriología estaría orientada al diagnóstico".***

Tal vez, la mayor agudización de este problema se sintió en la especialidad de producción animal: bovinos con enfoque en el trópico:

* Información del Coordinador del Área de Economía y Administración.

** Información del coordinador del Área de Bacteriología.

"Los contenidos programáticos de la especialidad de que se aprobaron en 185, estaban enfocados en su mayoría al altiplano. En Martínez de la Torre, Veracruz, tuvieron que ser modificados para orientarlos al trópico [...] De hecho, esos contenidos no se llevan a cabo en la actualidad".*

Este desacuerdo en relación a la selección y organización de algunas materias se extiende también a algunas asignaturas que se enseñan en la Maestría y Doctorado:

"No estoy satisfecho con el programa de la materia: Manejo de Pastizales. Hace tiempo hice el programa y luego lo cambiaron, el actual se relacionaba únicamente con las zonas áridas cuando debe estar enfocado a todos los tipos de zonas".**

Sin embargo se encuentran las siguientes opiniones:

"El programa de Planeación de Empresas Agropecuarias, estoy de acuerdo con él, porque... lo hice yo, además de que yo fui el creador de esa materia. Este curso es muy completo y cubre todas las áreas de elaboración y evaluación de proyectos de empresas ganaderas".***

En cierta forma, el grado de insatisfacción que generan algunas materias entre los profesores tiene que ver al menos con dos aspectos fundamentales:

- a) la confrontación de las concepciones distintas que sostienen los profesores con respecto a los propósitos educativos del tipo de curso que se trata (Especialidad, Maestría y Doctorado), y los que plantea la materia originalmente.
- b) La necesidad de participar directamente en la elaboración del programa.

* Información del coordinador del Área de la Especialidad en Producción animal: Bovinos con enfoque en el Trópico.

** Información del coordinador del Área de Nutrición y Alimentación

*** Profesor de la materia.

El logro del consenso entre los profesores sobre la selección y organización de un determinado contenido, puede estar mediado por el grado de participación que éstos tienen en el diseño del plan y programas de estudios.

Esto confirma que la elaboración de planes y programas de estudios es muchas veces producto del interjuego de intereses y concepciones diversos que en relación a la profesión el tipo de formación y el área de conocimiento manifiestan los profesores.

Un segundo aspecto importante a examinar aquí, mismo que en la lógica de traducción de los programas surgió como uno de los principales problemas que afronta el posgrado de la FMVZ, es la indiferenciación académica que existe en los tres niveles de posgrado.

La mayoría de los profesores enseña el mismo contenido programático de su materia a estudiantes de especialidad, maestría y doctorado, y en ocasiones algunos pertenecientes a estos niveles asisten al mismo tiempo a su clase.

Esta situación es apenas percibida por los profesores o al menos son pocos los que toman en cuenta esta distinción de niveles educativos. Y en general, la enseñanza de los contenidos y las actividades académicas que se realizan en la clase, (teóricas y prácticas), son las mismas para todos los alumnos. Quizas el caso más ilustrativo lo constituyen las asignaturas del área de Estadística:

*"...dentro de la maestría, la materia de Introducción a la Estadística debe ofrecerse a otro nivel y no de manera introductoria pues estamos en un nivel de posgrado".**

En lo que respecta a las otras materias de estadísticas, los contenidos tienen una mejor estructuración y se puedan profundizar más. De acuerdo a la especialidad de cada profesor sobre ciertos temas, ellos determinan el grado de profundidad de los mismos y deciden los ajustes pertinentes según las

* Informe oral del Coordinador del Área de Genética.

circunstancias que se presentan tales como el nivel académico de los estudiantes sus necesidades e intereses. Sin embargo el profesor de Metodología Estadística sostiene:

"no estan muy claro los objetivos y diferencias académicas entre la especialidad, maestría y doctorado, y en estos términos no hay diferencias en los contenidos de la materias [...] pero para los estudiantes de veterinaria no debe haber diferencias en los contenidos, ya que la mayoría de los alumnos vienen con muy pocos conocimientos de estadísticas, están muy vagos en este tema y carecen de conocimientos relacionados con la investigación".

De lo anterior se desprende que el interés puesto en la necesidad de precisar el nivel de complejidad de los contenidos de una asignatura, no siempre tiene que ver con los propósitos educativos que formalmente se plantea cada modalidad del posgrado, sino más bien el criterio son las características académicas con las que vienen el grupo de estudiantes que asisten a la clase. Al respecto el coordinador de la especialidad en Diagnóstico y Patología Veterinaria señala:

"se pueden impartir las materias dentro de los tres niveles de posgrado con los mismos contenidos, aún cuando es posible dividir la materia"

"...pero insisto no es muy necesario tener que diferenciar los niveles de complejidad dentro de las materias según el curso de posgrado, porque no se puede concebir un Maestro que no conozca las bases generales y las técnicas de la Patología; ...hay que recordar que la Patología tiene un alto sentido práctico".

Con esta afirmación el coordinador, al igual que en las otras declaraciones, apela a las características académicas que debe poseer el estudiante y da por sentado que ellos acuden a la especialidad, a la maestría o al doctorado careciendo de esas bases generales.

Aquí entra otro aspecto que es una de las causas a la que aluden los coordinadores como un impedimento para precisar el

nivel de especificidad de los contenidos: la falta de personal docente con grado de doctor:

*"Las materias del área de Administración de Empresas Agropecuarias solamente se ofrecen a nivel de maestría, ya que el nivel de complejidad de sus contenidos se ubican mejor en este nivel y no están para enseñarse a un estudiante de doctorado"**

Otro ejemplo que menciona el coordinador es acerca de la materia de Teoría Económica, la cual puede presentar tres niveles de complejidad y el más alto podría corresponder al doctorado y si bien no hay dificultad en estructurar este contenido dentro de la materia:

*"...el problema es que el departamento no cuenta con profesores con grado de doctor".***

Tal vez la diferenciación de contenidos de una materia en los niveles de maestría y doctorado no representa un problema especialmente para las áreas que no ofrecen el doctorado, pero si lo es en aquellas materias que pertenecen a la maestría y se imparten también en la especialidad, sin que haya diferenciación alguna en los que respecta a los objetivos y contenidos.

La falta de recursos docentes, con grado de maestría puede ser en parte determinante en este problema, ya que las materias con sus respectivos programas únicos, se calendarizan en días específicos de la semana y en un sólo horario, además de que no se distingue si es correspondiente al nivel de maestría o a alguna determinada especialidad.

* Información del Coordinador del Área de Economía y Administración.

** Ibidem.

El análisis deja entrever que las materias se constituyen como las unidades básicas que en su conjunto conforma el posgrado de la FMVZ. El arreglo que de ellas se haga está determinado por la modalidad del posgrado correspondiente, por los intereses y características de los alumnos que se inscriben y por los recursos académicos administrativos con que se cuentan.

TEMA III PERCEPCIONES PERSONALES SOBRE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO.

Este tema tiene que ver con las formas de interacción social y educativa que sostiene el profesor y el alumno durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

A través de las entrevistas se busca caracterizar las pautas de comportamiento, actitudes, tipos de relación e imágenes que el profesor de posgrado asume con respecto al alumno.

La relación maestro-alumno es siempre mediada por el conocimiento, y en general se podría decir que dependiendo de la concepción que se tenga sobre el conocimiento mismo, la enseñanza y el aprendizaje, esta relación asume distintas modalidades, y al mismo tiempo imprime la forma de interacción social entre el alumno y el profesor; el tipo de actitudes que ambos manifiestan, e inclusive la dinámica que se debe generar en el aula.

En este sentido, se advierte que la transmisión de conocimientos básicamente puede asumir dos maneras: la primera de modo unidireccional en donde el profesor es el sujeto que se

encarga de llevar a cabo este proceso. El alumno simplemente sería un receptor de la información que asimilaría los conocimientos que se le enseñan. En este caso el docente se desenvuelve como responsable absoluto de los aprendizajes de sus estudiantes. Las actividades de aprendizaje más características serían la exposición del profesor, y el cumplimiento fiel de las instrucciones por parte del alumno.

Un segundo estilo de trabajo académico tiene que ver con una concepción de la transmisión del conocimiento como una acción en la que profesores y alumnos participan conjuntamente, a fin de crear y recrear conocimientos nuevos. Se trata de desvestir al objeto de conocimiento, descifrando sus rasgos científicos y sociales y sus vinculaciones con otras ciencias. En esta tarea la función del docente y el alumno se diluyen para conformar un grupo que comparte el análisis y propicia el intercambio de ideas. El seminario y el debate se resuelven como la mejor actividad para cumplir con estos propósitos. El profesor del posgrado de la FMVZ, oscila entre estos dos estilos. Básicamente de la idea que él tenga respecto a su materia y los contenidos, determina en gran medida la forma en cómo transmite el conocimiento e interactúa con el alumno.

Esto establece la pauta para que el docente asuma una variedad de actitudes que van, desde al autoritarismo hasta un comportamiento "paternal": un profesor expresa:

"yo soy muy autoritario pero aún así mis alumnos salen conmigo; [...] en mis clases todos mis alumnos se la pasan en el pizarrón desarrollando ejercicios, casi el 20% del tiempo se la pasan resolviendo problemas [...] mi exposición se la doy apoyándome en

aceptatos y en el clase nunca se presenta algo diferente a lo que se está revisando, clara que permita el debate pero este tiene que ver con el tema".*

"...yo me considera muy exigente, y mis relaciones no son fáciles con los alumnos, pero no soy de los que niegan la calificación de 10".**

La actitud que el maestro muestra hacia el alumno durante la clase, es motivada por la idea que se tenga sobre el papel del profesor:

"Yo soy el maestro y ellos son los estudiantes y trato de que haya mucho respeto".***

"Yo trato a mis alumnos como colegas, pero con rigidez académica, es decir no establezco una relación amistosa que relaja la relación de docencia en el aula".****

En contraste, existen profesores cuyas actitudes hacia el alumno son fraternas e incluso en algunos casos rayan en lo "paternal":

"En los alumnos de posgrado hay amistad [...], yo me sano, yo trato de sanarlos, hablo con él, en que pueda ayudarlo si tiene algún problema, yo me comunica fácilmente con ellos también la hacen conmigo".*****

El tipo de relación maestro-alumno determina y al mismo tiempo es determinado por lo estilos de trabajo académico que el profesor desarrolla. Se puede interpretar que existe una correspondencia entre tres aspectos fundamentales que se dan en el aula; la actitud del profesor, la forma de conducir la clase y

* Profesor del Área de Economía y Administración.

** Profesor del Área de Medicina Preventiva y Salud Pública.

*** Profesor del Área de Genética y Bioestadística.

**** Profesor del Área de Medicina Preventiva y Salud Pública.

***** Profesor del Área de Nutrición y Alimentación.

el comportamiento que desarrolla el alumno. Con esta afirmación encontramos que profesores que se consideran como exigentes o incluso estrictos, generalmente las actividades de aprendizaje que promueven en su clase son aquellas en donde puede ejercer fácilmente su autoridad y centrar en él, todas las decisiones y responsabilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta situación produce una actitud de total dependencia en el alumno. El profesor de estadística declara:

"ya establezco el programa, los contenidos, el material, la evaluación, los capítulos que hay que revisar, las fechas de entrega de los trabajos o tareas [...] yo les pongo los ejercicios y para cumplir esto, es necesario que el alumno se responsabilice con el trabajo".

Situaciones similares son practicadas por otros profesores. La mayoría de ellos implantan la actividad de Seminario en donde el profesor se advierte como la figura principal. El delimita el tema y en algunas ocasiones elige el material a discutir, el interroga y espera que el alumno conteste la respuesta que el profesor desearía escuchar, él establece los tiempos de exposición y de discusión, etc., en fin, el profesor define la mecánica del seminario.

Sin embargo, este tipo de comportamiento que manifiesta el profesor y matizan la relación educativa que sostiene con el alumno no debe ser motivo de extrañamiento, toda vez que forma parte de todo un modelo de docencia tradicional que caracteriza a toda la educación. El coordinador de la especialidad en Diagnóstico y Patología señala:

"creas dependencias en el alumno aunque lores que ellos se apropien del conocimiento. Sus actitudes son muy dependientes,

[...] si no llego, ellos no comienzan, cuando habian solo me miran a mí, a mí solo me preguntan, lo que yo les digo es lo que cuenta y si viene de otro alumno, quién sabe si para ellos tenga validez, en fin no es posible romper la dependencia".

La educación en todos sus niveles promueve este tipo de relación social, de tal modo que el ejercicio de la autoridad y la dependencia del alumno, son prácticas muy arraigadas que no es extraño que se extiendan hasta el nivel de posgrado.

Empero, si el posgrado tiene que ver con la formación de investigadores y docentes, (hablando especialmente de la maestría y el doctorado), o con la solución de problemas concretos y novedosos, (especialidad), estas prácticas educativas tradicionales no pueden continuar ejerciéndose en este nivel, toda vez que resultan ser contradictorias y al mismo tiempo obstaculizan el logro de estos propósitos.

El profesor del posgrado de la FMVZ repite este esquema de docencia y son pocos los profesores que modifican su práctica con el fin de propiciar en el alumno el desarrollo de habilidades de investigación y de solución de problemas. El coordinador de la especialidad de producción Animal: cerdos, caracteriza a su clase como dinámica y flexible. No es una clase tradicional y el factor principal es la práctica:

"Ellos van a la granja y ahí detectan el problema y ellos tienen que vérselas por sí mismos para resolverlo. Por ejemplo había un problema con las patas de los cerdos, a tal grado que les dificultaba caminar. Los alumnos observaron el problema, tuvieron que ir al rastro a analizar los suelos, el alimento, en el que por cierto observaron la falta de fósforo y calcio, inclusive para tener un mejor conocimiento del problema tuvieron que asistir a algunas clases de anatomía de las patas de los cerdos pues no recordaban el tema".

El coordinador de la Especialidad en Bovinos del altiplano señala:

"En el seminario se busca infundir en el alumno la idea de ser autodidacta, se procura que el alumno desarrolle su independencia en el aprendizaje".

Sin embargo en términos generales la enseñanza del posgrado en la FMVZ se asemeja a la licenciatura en lo que se refiere a la práctica docente, el tipo de relación maestro-alumno, y la imagen del alumno dependiente. Este esquema se opone al propósito de formar investigadores con actitudes plenas de indagación y creatividad.

Incluso la imagen del buen alumno de acuerdo a los profesores es aquel que tiene atributos como ser disciplinado que muestre ser ordenado, que participe, que cumpla con las tareas, creativo, que no sea rebelde, ni "eche puro rollo", etc.

Un estilo de transmisión de conocimientos, verdaderamente participativo que busca la independencia del alumno en relación al aprendizaje y aplicación de conocimientos, y en donde el profesor asuma distintos comportamientos que van desde ser un "transmisor" de conocimientos e instructor, hasta ser un coordinador del seminario, y asesor, se hace necesario en este nivel educativo.

Se trata de que el profesor promueva aprendizajes que vayan más allá de la simple comprensión del tema o aplicación mecánica de procedimientos. Una buena selección y organización de contenidos, y la especificación acertada de los objetivos de una materia congruentes con los propósitos de una especialidad,

maestría o doctorado arrojaría resultados infructuosos, si la enseñanza continúa centrándose únicamente en la figura del profesor.

TEMA IV PERCEPCIONES PERSONALES SOBRE LA PRACTICA DOCENTE.

Esta sección íntimamente ligada con la anterior tiene que ver con los métodos de enseñanza, las formas de transmisión de conocimientos y los tipos de evaluación que el profesor del Posgrado emplea.

Básicamente el seminario se constituye como la principal actividad académica del Posgrado. Sin embargo, de acuerdo a las declaraciones de los profesores, se advierte que esta actividad adquiere múltiples formas que van desde la discusión de proyectos, reportes o avances de investigación hasta ser una simple miniclasa.

Asimismo, estas modalidades que adquiere el seminario está determinada por la interpretación que sobre esta actividad sostiene el profesor.

Todos los profesores buscan la participación del alumno. Sin embargo, mientras algunos reducen la participación del alumno a la contestación de preguntas o exposición de temas específicos, otros procuran una participación más libre y espontánea que tienda al debate sobre un tema o problema. En este sentido se describen algunos casos:

"Yo soy partidario de provocar la participación, busco la polémica [...] por ejemplo el punto a discutir es sobre el

*concepto de economía, entonces yo apunto todo lo que dicen y do ahí busco coincidencia... pero el debate es difícil de lograr por el bajo nivel académico de los estudiante y porque no saben discutir".**

*"...yo uso dinámicas grupales, planteo problemas para su discusión, no expongo ningún rollo, [...] a veces hasta una noticia relevante que sale en el periódico y que se relaciona con el tema es punto de discusión."***

Sin embargo la mecánica común que caracterizan al seminario es con algunas variantes, la siguiente:

- asignación a cada estudiante sobre un tema a analizar, un problema a solucionar o un artículo a estudiar.
- elaboración y entrega de un escrito sobre el tema y/o elaboración de un reporte sobre el análisis del problema.
- asignación de fecha y tiempo para la discusión.
- el profesor amplía, complementa y luego realiza la exposición "profunda" del tema.
- se abre la discusión y por lo tanto se espera la participación de los alumnos.

Algunos profesores incluso proporcionan la bibliografía que le permitirá al alumno preparar la exposición de sus más. Otros piden que el alumno busque su propia bibliografía.

En otros casos el seminario gira en torno a la discusión de los avances que cada alumno reporta sobre su trabajo de campo o de su investigación, pero el profesor termina por complementar y exponer algunos tópicos que ayuden a aclarar dudas o resolver problemas.

* Profesor del Área de Economía y Administración

** Profesor del Área de Medicina Preventiva y Salud Pública

Es quizás entre los profesores que imparten la materia de Seminario de Investigación en donde se encuentran mayores divergencias en la concepción del seminario.

El coordinador del área de Parasitología plantea lo siguiente:

"el método de enseñanza que empleo es a partir de la búsqueda de un problema parasitológico, encontrar su solución y "vender" esa idea de solución. Con este propósito los estudiantes van a los ranchos, encuentran el problema parasitológico, realizan la rutina de diagnóstico e identifican el tratamiento. Una vez que determinan la solución, el alumno presenta un informe muy completo que posteriormente expondrá para ser sometido a discusión [...] en el seminario de investigación, se discuten los avances de las investigaciones de los alumnos o los resultados finales"

*"...propicio el intercambio de experiencias de investigación y el debate entre el grupo".**

*"la materia está dedicada a la elaboración del protocolo científico".***

Pero los contenidos que se tienen que enseñar para hacer el protocolo se duplicarían con los que se imparten en Metodología de la Investigación, entonces yo solo me concretaría a la aplicación del protocolo y no me gusta mucho así. Si bien se respeta la idea del seminario pero se hace a partir de la lectura de un artículo científico, luego se analiza y se discute. Y al respecto de este seminario de investigación, el coordinador del Área de Nutrición y Alimentación plantea que la forma en que llevó a cabo esta materia es al principio con un sistema tutorial. Cuando los alumnos realizan el protocolo se abre el seminario y se discuten los protocolos con observaciones y

* Coordinador del Área de Parasitología.

** Coordinador del Área de Reproducción.

críticas. El alumno tiene que hacer las correcciones pertinentes y una vez aprobado por el Seminario, el alumno lleva su protocolo al Consejo Interno de Posgrado para su aprobación.

Básicamente el seminario que se desarrolla en el Posgrado no conduce en la mayoría de los casos al desarrollo de habilidades de investigación y/o de solución de problemas novedosos.

El profesor de posgrado no parece percatarse de esta situación. En general el seminario en el posgrado está orientado al desarrollo de capacidades analíticas y evaluatorias sobre un problema o tema pero no se impulsa la producción de nuevos conocimientos ni el desarrollo de actitudes de indagación y el interés por la investigación.

En este sentido, no se aprovecha el espacio del seminario para el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos acerca del proceso de investigación que realiza el estudiante. La simple lectura de artículos científicos y su crítica es sólo una primera parte del proceso investigativo, que si bien posibilita el desarrollo del sentido crítico, esto no asegura de ninguna manera la capacidad de crear conocimientos nuevos y originales que redunden en aportaciones al avance de la ciencia veterinaria.

A manera de conclusión general, el profesor de Posgrado se caracteriza por su buena disposición académica para formar especialistas profesionales e investigadores. Sin embargo sus estilos de trabajo académico en el aula, y sobre todo su escaso dominio de los métodos y técnicas de enseñanza, concretamente el seminario, no le ayuda en el logro de estos propósitos.

En general, el profesor del posgrado se caracteriza por su amplia experiencia docente, pero carece de una sólida y actualizada formación docente. En consecuencia hace falta apoyo didáctico a fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Entrevistas a los alumnos del Posgrado.

Al igual que con los maestros, se propuso también conocer las percepciones y apreciaciones personales de los alumnos del posgrado referente a su formación académico-científica, esto es: conocer la opinión o inquietudes que guardan los alumnos respecto a los programas y método de enseñanza que utilizan los profesores al impartir su cátedra así como también de qué manera vivencian el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tal efecto, se elaboró un formato de entrevista que contempló seis aspectos básicos: 1) Contenido, 2) Relación Teórico-Práctica, 3) Evaluación, 4) Valoración del Profesor, 5) Expectativas del alumno y 6) Aprendizaje.

A diferencia del método de entrevista que se realizó con los profesores, en el caso de los alumnos la mecánica fue distinta debido a la poca disponibilidad de tiempo que ellos tenían. En este sentido, el procedimiento fue el siguiente; se les aplicó la guía de entrevista a manera de cuestionario para que cada uno la contestara individualmente. Se les pedía que su respuesta fuera honesta, amplia y detallada; una vez resuelto el cuestionario, se

entrevistaba al alumno y a partir de las respuestas planteadas se establecía un diálogo a fin de profundizar la información y obtener respuestas más abiertas.

Se eligió una muestra con estudiantes inscritos en cada nivel de posgrado: Especialidad y Maestría. Dado el carácter evaluativo de la investigación el criterio de selección que se tomó en cuenta para conformar la muestra, fue que los alumnos inscritos hubieran cursado por la menos un semestre del nivel correspondiente.

El estudio se inició en el periodo intersemestral 88-2-89-1, esto generó dificultades para localizar a los alumnos en las instalaciones de la F.M.V.Z., por lo que se agregó un segundo criterio de selección y fue el que los alumnos elegidos pudieran ser localizados fácilmente por vía telefónica para ser citados o en algunos casos, poder ampliar una determinada información.

La entrevista se le aplicó a 17 alumnos, lo que representa el 41% de la población total inscrita en el posgrado.

Como se mencionó anteriormente, la entrevista abarcó seis rubros que se relacionaban con aspectos del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, y en general, con la formación del alumno. A continuación se detalla cada uno de ellos:

TEMA I Contenido Programático:

Mediante este tema se pretendió conocer la profundidad y secuenciación con que se revisan los contenidos programáticos

comprendidos en las materias, desde la Percepción de los estudiantes de Posgrado.

También interesó caracterizar sus apreciaciones con respecto a la utilidad de la bibliografía recomendada y el tipo de materiales de apoyo que se emplean para mejorar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en los niveles de Especialidad y Maestría.

TEMA II. Relación Teoría - Práctica:

En este tema se buscó caracterizar la forma en que los programas vinculan la teoría con la práctica, las actividades que se desarrollan en la prácticas y comprobar si las actividades prácticas proporcionan al alumno mayores habilidades y capacidades.

TEMA III. Evaluación del Aprendizaje:

En este rubro era importante conocer la opinión que tienen los alumnos con respecto a las formas e instrumentos de evaluación del aprendizaje que emplean los profesores durante el curso.

TEMA IV. Valoración del Profesor:

Bajo este tema, la entrevista se orientó a que los alumnos expresaran sus opiniones y juicios valorativos en torno a las cualidades que más aprecian en un profesor; su experiencia profesional, su práctica docente y en general, sus actitudes y

comportamientos que manifiestan en la relación educativa y social que guardan con los alumnos.

TEMA V. Expectativas del Alumno:

Este tema se refirió a las expectativas del alumno en cuanto a sus motivos de ingreso, los planes de trabajo que esperan llevar a cabo al término de sus estudios de posgrado, así como la percepción que tienen de las materias que han cursado y de su formación como investigadores.

Se aprovechó también este punto para conocer los obstáculos que han tenido que afrontar los estudiantes en sus estudios y al mismo tiempo, los factores que les han sido favorables en su desempeño académico.

TEMA VI Aprendizaje:

En este rubro se propuso conocer la forma en cómo vive el alumno su propio proceso de aprendizaje. Para tal efecto la entrevista gira en torno a las actividades que los alumnos realizan para adquirir conocimientos, las estrategias que emplean para aprender y su método de estudio.

Se pretendió conocer también la concepción que tiene el estudiante sobre el aprendizaje y cómo ésta, desde su punto de vista, determina si aprendió o no.

2.5. Análisis de las entrevistas con los alumnos de las Especialidades y Maestrías de la FMVZ.

La forma como se presentó el análisis de las entrevistas de los alumnos en el Reporte Final, fue con base en cada una de las dos modalidades del posgrado (especialidad y maestría).

En la primera parte del reporte final sobre la Lógica de Consumo en los estudiantes, se expone el análisis de los alumnos que cursan el nivel de especialización, mientras que la segunda parte está dedicada a los alumnos inscritos en las dos maestrías. El documento final dedicada a los alumnos es muy extenso, por lo que para los fines de este trabajo se presentarán únicamente la parte referida al análisis del alumno inscrito en el nivel de Especialidad

TEMA I. Contenidos

Los alumnos de posgrado a nivel de especialización, consideran que la profundidad con que se revisan los contenidos que ellos cursan es en general precisa y amplia, pero que en algunos casos esta profundidad varía, puesto que depende de varios factores tales como el tiempo disponible, el docente, la importancia del tema y el propio alumno, ya que dependiendo del interés que el tema le produce, determina el grado de profundidad con que lo estudie.

Plantean que la bibliografía que se emplea es de gran utilidad ya que les permite ampliar aún más los temas, al mismo

tiempo que fomentan la búsqueda de nuevos conocimientos. La secuencia con que se revisan los contenidos es adecuada, pues va de los simples a lo complejo y/o de lo particular a lo general. Agregan que al final de cada curso y bajo esta secuencia lógica, ellos adquieren una visión más amplia de los temas.

Los materiales de apoyo que se utilizan para facilitar el aprendizaje son por lo general, acetatos, videocassetts, películas, rotafolio, muestras de laboratorio, animales vivos y muertos. Al respecto los alumnos expresan que estos materiales se utilizan de manera adecuada además de que son muy útiles para su aprendizaje.

TEMA II. Relación Teoría-Práctica

La forma como se vincula la teoría con la práctica en la impartición de las materias, los alumnos opinan que es muy estrecha y congruente. Señalan que la materialización de los conceptos teóricos en hechos reales y su posible aplicación a una situación concreta, resulta ser muy importante y bien realizada.*

Se plantean que las actividades prácticas se llevan a cabo en el campo, en donde se efectúan tareas de diagnóstico, observaciones, pronósticos, se elaboran gráficas, estudios preventivos, evaluaciones y tratamiento de casos.** También

* Alumno de la EPAC.

** Alumno de la EPAC.

comprenden actividades evaluatorias, de planeación, corroboración de resultados y en general actividades dedicadas al desarrollo y al dominio de ciertas destrezas manuales.*

Si bien hay consenso de que la Relación Teoría-Práctica en la especialidad es adecuada, un alumno sostiene que será en el momento en que él empiece a ejercer lo aprendido durante su formación cuando pueda determinar la pertinencia de la relación teoría-práctica.** Sin embargo, más adelante expresa que las prácticas proporcionan mayores conocimientos y habilidades:

*"aún cuando no tuve oportunidad de comprobarlo, pues en mi especialidad no se llevaron prácticas fuera de la Universidad, tal vez no eran necesarias".****

Para el alumno, las actividades prácticas son de enorme valor en su formación:

*"...si realmente se quiere aprender algo, hay que hacerlo uno mismo, y que con el simple hecho de salir a prácticas, ya se ha aprendido. De hecho depende de uno mismo si se aprende o no por que uno ya sabe a lo que se va a la práctica".*****

TEMA III. Evaluación:

De acuerdo a lo expresado por los alumnos, las formas de evaluación varían de acuerdo al interés del profesor. Estas consisten en: exámenes parciales y finales, elaboración de tareas

* Alumno de la EPAC.

** Alumno de la EPAC.

*** Ibidem.

**** Alumno de la EPAC.

y trabajos, la participación en la clase, la asistencia y participación en las prácticas, etc.

Los alumnos del nivel de Especialidad coinciden en que los medios de evaluación que se emplean son correctos y justos"*** Se agrega, sin embargo, que estas cualidades de la evaluación van a estar determinadas por las características de las materias. Un alumno expresa:

*"Solamente en pocas materias me parecía que la forma de evaluar no era adecuada conforme a lo que se revisó en clases. En las materias de Economía y Sanidad Animal I y II, la evaluación es muy justa porque el nivel de la clase era alto y en consecuencia, los exámenes tenían un grado de dificultad alto, lo que permitía un mayor rendimiento y eficiencia en los exámenes".*****

TEMA IV. Valoración del Profesor.

Los alumnos de la Especialidad expresan un conjunto de cualidades que a su juicio debe poseer el profesor, tales como: Carisma, tener facilidad y habilidad para transmitir los conocimientos, el dominio que tiene de los mismos, su puntualidad y responsabilidad, al respeto y comprensión hacia el alumno, su habilidad para inspirar confianza, etc.

Si bien el perfil antes descrito corresponde a una imagen deseable del profesor, los alumnos están conscientes que es difícil que todos los profesores posean todos estos atributos.

*** Alumnos de EPAC y de EPAA

**** Alumno de la EPSA.

En términos generales, el alumno percibe al profesor de la especialidad como persona que posee conocimientos amplios y con bastante experiencia en la materia.* Asimismo, se menciona que la mayoría de los profesores responde a las exigencias de la especialidad, que significa impartir clases con un buen nivel de calidad en donde se nota su preocupación por preparar las clases además son puntuales y no faltan a las clases.**

Para el alumno de la especialidad generalmente los profesores adoptan actitudes de tolerancia y comprensión especialmente cuando se les pide la aclaración de dudas o que amplíen el tema.*** Incluso varios profesores se muestran receptivos y con voluntad para ampliar la información accediendo a veces a bajar el nivel de complejidad, aunque esto dependa del tipo de información, de la disponibilidad del tiempo, el dominio del tema, etc.

De igual manera, cuando se les pide la recomendación de una bibliografía reaccionan con interés apreciando esta inquietud y cooperan con los estudiantes al sugerir bibliografía adecuada.

Por último, los alumnos reconocen que la posibilidad de establecer acuerdos con los profesores depende de éstos últimos y de la disponibilidad de tiempo, pero generalmente se muestran accesibles para negociar algún asunto siempre y cuando no se haga

* Alumno de EPAC

** Alumno de EPAA y alumno de la EPAC.

*** Alumno de EPAA

en la hora de clases.*** El estudiante de EPAC señala que:
"...los acuerdos en cuanto a la forma de evaluación, la hora de inicio de clase, etc., los tomamos entre otros".

TEMA V. Expectativas del alumno.

El criterio común que motivó a los estudiantes para ingresar a la especialidad fue la de adquirir y ampliar sus conocimientos y el interés de superarse en el aspecto académico-científico del Área.**** Consideran también, que al relacionarse con profesores mejor preparados les posibilita desarrollar más conocimientos.*****

Al terminar la especialidad, los alumnos planean integrarse al trabajo en el campo y ejercer en el área que estudiaron, aspiran también a actualizar los conocimientos aprendidos y dedicarse a la docencia.*****

Por otra parte, el alumno de la especialidad opina que su formación como investigador es algo vaga, toda vez que en este nivel no se enfatiza la investigación.***** El alumno de EPSA expresa lo siguiente:

*** Alumno de EPAC.

**** Alumno de la EPAA..

***** Alumno de la EPAC.

***** Alumnos de la EPSA y de la EPAC.

***** Alumno de la EPAC.

"se dan las bases suficientes para ser un buen investigador en materias como Seminario de Investigación o Epidemiología. Sin embargo el ser investigador o un buen investigador depende de uno mismo, porque se requiere de cualidades tales como la inquietud y el deseo de saber el porqué de ciertas situaciones o eventos".

Los obstáculos con los que se ha enfrentado el alumno para cursar la especialidad giran en torno al factor económico, ya que la mayoría trabaja. Un estudiante de la EPSA, expresa:

"En mi caso el principal obstáculo fue la falta de tiempo puesto que también trabajo, pero claro, que esto depende de mí. Me hubiera gustado tener una buena beca (un buen ingreso de dinero) y así poder dedicarme exclusivamente a mi preparación".

Por último, los alumnos plantean una serie de factores que han favorecido sus estudios en la especialidad, mismos que van desde la disponibilidad de tiempo y el conocimiento del inglés, el contar con información adecuada y oportuna para cada materia, hasta aspectos que tienen que ver con el apoyo familiar, el buen estado anímico y moral, las buenas relaciones con los profesores, etc.*

TEMA VI Aprendizaje:

La calidad del aprendizaje que desarrollan los alumnos de la especialidad depende en gran medida de las actividades y estrategias que realizan para facilitar la adquisición de conocimientos.

Asistir a la biblioteca de los departamentos y de la facultad, recurrir a personas que puedan proporcionar

* Alumnos de la EPAA, EFAC y EPSA.

información, o acudir a lugares donde se encuentre información relevante, son, aparte de la clase, actividades que el alumno lleva a cabo para complementar su formación.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje que los alumnos emplea, estas consisten en: asistir y atender a la clase, leer los apuntes, verificar los conocimientos fuera del aula, cuando se trate de ejercicios, practicarlos fuera del salón de clases, transferir los conocimientos con los demás compañeros, entre otros. Sin embargo, el alumno de EPAC señala:

"algunas materias exigen más que otras, y eso determina el tipo de estrategias a utilizar".

Continuando con este mismo tema, el método de estudio que utilizan los alumnos comprende actividades tales como: leer a diario los apuntes, subrayar lo más importante, memorizar lo necesario y recordarlo continuamente, explicarle a alguien el tema estudiado, tratar de comprender el tema, etc. Esto último es muy importante, ya que sin comprensión no puede haber aprendizaje. El alumno de la EPSA señala:

"...Cuando no comprendo en clase, trato de analizar y saber el porqué ocurre algo. De nada sirve una buena memoria sin la comprensión".

*"no utilizo resúmenes, ni cuadros sinópticos ni nada, lo hago mentalmente teniendo bien claros los conceptos [...] cuando se tiene que estudiar se estudia donde sea y como sea".**

Los alumnos reconocen que han aprendido cuando pueden explicar un tópico en el momento en que les es requerido y sin ayuda, y es en el momento de la evaluación o cuando se tiene la

* Alumno de la EPAC.

capacidad de hacer muchas cosas cuando los alumnos descubren que han aprendido y que los medios que utilizaron para aprender dieron buenos resultados.

3. Conclusiones generales de la Lógica de Consumo en el Posgrado de la FMVZ

El propósito de caracterizar el eslabón del proceso educativo, muchas veces desconocido, que existe entre el programa y los resultados mostrados por el alumno; exige adentrarse en la vida académica que se vive en las aulas del posgrado y con ello poder determinar cómo el profesor y los alumnos interpretan y "consumen" los lineamientos y normas educativas que establece el currículo formal y a su vez, cómo estas interpretaciones imponen una manera de ejercer la práctica docente; un tipo de relación social y educativa entre el profesor y el alumno; y una forma de enseñar y de aprender.

En el posgrado de la FMVZ, el modelo de docencia que prevalece es en esencia, el mismo que rige en la licenciatura y en general, en los ciclos educativos anteriores: un profesor que insiste en ser la figura central de la enseñanza; cuya función principal es la de asumir la responsabilidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje; y un estudiante que continúa en lo general, desarrollando pautas de comportamiento escolar muy arraigadas que lo hacen aparecer en algunas ocasiones, como un

sujeto imponente para hacerse cargo de su propio aprendizaje y autoformación.

Siendo el posgrado el nivel educativo en donde se busca la formación de especialistas profundos en una rama de la profesión, de investigadores y docentes, en el posgrado de la FMVZ destaca la ausencia de condiciones didácticas y pedagógicas que conduzcan a la preparación de alumnos críticos, con habilidades de solución de problemas, creativos y sobre todo con actitudes de indagación y de interés por producir nuevos conocimientos. Empero las dificultades para lograr este propósito tiene que ver con otros aspectos importantes:

- a) Las actitudes que muestran el profesor y el alumno durante la enseñanza.
- b) Las relaciones sociales y educativas que se establecen entre el profesor y el alumno en la transmisión y consumo de conocimientos.
- c) Las formas de transmisión de conocimientos y el tipo de métodos y técnicas didácticas que se emplean.

Se podría plantear que el tipo de relación social que en torno a la transmisión de conocimientos, tradicionalmente mantienen el profesor y el alumno del posgrado, se caracteriza por una actitud dependiente y pasiva en el alumno y un comportamiento muy directivo en el profesor.

Se observa también, que son pocos los alumnos que reconocen sus limitaciones en su desenvolvimiento escolar y en su mayoría

no reconoce que parte de su preparación, tiene que ver con la forma en que participa en la clase y se comporta durante la enseñanza-aprendizaje.

Más aún, en ocasiones en que un profesor establece condiciones pedagógicas orientadas a la participación amplia y creativa del alumno, por ejemplo en una discusión polémica o en las prácticas, éste no siempre responde adecuadamente, toda vez que no contempla en su comportamiento como alumno, este tipo de actitudes abiertas y espontáneas.

Asimismo, el alumno del posgrado tampoco ha modificado sus hábitos y estrategias de estudios, siendo los mismos que realizaba en la licenciatura. El aprendizaje es visto por los alumnos como sinónimo de recordar conocimientos, de memorización y de seguir instrucciones. Si bien, en los alumnos del nivel de maestría, se observa una mayor preocupación por ir más allá de estos niveles y trascender a la comprensión y al análisis y tal vez a la crítica. Pero esto no se logra, debido a que en el posgrado, los estilos de trabajo académico que impone el profesor no permiten que el alumno desarrolle etapas superiores del aprendizaje.

También es importante abordar el problema de la incongruencia entre los métodos de enseñanza empleados por el profesor en las transmisiones de los conocimientos y el desarrollo de habilidades de investigación (en el caso de las maestrías).

Varios de los alumnos reportan estar trabajando en universidades de provincia y el aprendizaje de habilidades de investigación y de docencia son requisitos indispensables para su desempeño académico posterior. Sin embargo el alumno de maestría detecta una enseñanza muy pobre en cuanto a su formación como investigador y en consecuencia sus reclamos se orientan en ese sentido. No solo cuestiona la falta de líneas de investigación en las coordinaciones o departamentos de la MVZ sino también su débil participación en los proyectos de investigación. De este modo, se plantea que la elaboración de la tesis constituye el único espacio para desarrollarse como investigador.

En síntesis, profesores y alumnos deben estar de acuerdo en que el aprender a investigar tiene mucho que ver con la dinámica que impone el profesor pero también con la disponibilidad del estudiante por lograr su autoformación.

CAPITULO V I I

Análisis de los alcances y limitaciones del Modelo de evaluación curricular cualitativo: Experiencias e implicaciones

1. Implicaciones políticas, sociales y académicas en la práctica de la evaluación curricular cualitativa.

La realización de un proceso de evaluación curricular en cualquier institución educativa, no es un asunto meramente técnico o de procedimientos. Cualesquiera que sea el modelo de evaluación que se elija, tanto su diseño como su aplicación es mediada por la participación de una multiplicidad de factores de orden político, social, económico y académico.

La evaluación de carácter cualitativo, orientada al conocimiento de los valores, propósitos, intereses y concepciones que sustentan la vida académica y normativa de la institución educativa y en general del proceso de formación, permite también dilucidar las motivaciones que hay detrás de todo intento de evaluar el proceso curricular. Por lo general, la decisión de emprender un proceso de evaluación recae en las autoridades (administradores) de la escuela y los motivos que emplean para su justificación, son de diversa naturaleza. Ellos proveen los fondos necesarios para financiar la evaluación, así como también otorgan las facilidades requeridas para la realización de la misma.

Asimismo en todo proceso de evaluación participa un evaluador (experto en evaluación), o equipo de evaluadores. Un tercer tipo de actores que participan activamente en la empresa de la evaluación, lo constituyen los maestros, estudiantes y autoridades menores, encargados de la vigilancia y coordinación

del proceso educativo en la escuela. Normalmente, estos actores no participan en el diseño de la estrategia de evaluación a desarrollar y raras veces toman la iniciativa por llevar a cabo por si mismos, la evaluación de los planes y programas de estudios.

Empero, cada uno de estos actores, incluyendo las autoridades y el evaluador, sostienen diferentes concepciones y valores sobre la evaluación educativa y su combinación define y orienta el origen, diseño, aplicación y práctica del modelo final de evaluación.

El empleo de un modelo cualitativo, inspirado en una visión antropológica del proceso educativo, posibilita no sólo conocer el tejido de la realidad curricular que cotidianamente se vive en la institución educativa, sino también permite analizar al propio proceso de evaluación a partir de las formas en que cada uno de los actores involucrados, interviene en la estrategia evaluativa.

Generalmente, cada uno de ellos, le otorga un valor específico a la tarea de la evaluación, valores que pueden ser de corte científico, técnico, político y ético. El evaluador por ejemplo, difícilmente puede dejar de visualizar a la evaluación como una tarea científica en donde intenta demostrar su utilidad. Igualmente, se interesa por conocer las prácticas, los estilos de trabajo y formas de pensamiento que ostentan los sujetos que participan en la institución educativa, todo ello con el fin de entender la organización escolar, el proceso educativo y en general, la vida institucional y académica.

Mientras que para las autoridades, la evaluación puede representar un medio de poder, de legitimación y control, de apoyo a la comunidad escolar y de dirección del propio proceso educativo.

Esta situación demuestra que el evaluador no es el único responsable del éxito, pertinencia y eficiencia de la evaluación. De hecho, al no ser el único protagonista que realiza todo el proceso, a lo largo de la evaluación. El combina sus propias valoraciones sobre el quehacer evaluativo con las que presentan los otros actores de tal forma que la evaluación se convierte en una dinámica interacción entre los tres principales grupos participantes: autoridades, evaluadores y los sujetos de la evaluación integrada por los maestros, alumnos y coordinadores.

En este contexto, la función del evaluador dentro del diseño y aplicación de la evaluación, ocupa un lugar importante. Sea éste un especialista externo a la institución contratado por las autoridades o un miembro de la comunidad escolar, el modo como actúa y decide, es clave en la práctica evaluativa.

Asimismo, la tarea del evaluador no se reduce únicamente al diseño de la estrategia y a asesorar su aplicación en la escuela. Su tarea es más compleja, toda vez que desde el inicio y a lo largo del proceso evaluativo, con frecuencia se ve en la necesidad de negociar esos "valores" que finalmente sustentan a la estrategia de evaluación, de tal forma que el evaluador se convierte en un gestor del proceso de la evaluación.

Esta situación se reafirma más, cuando el evaluador se apoya en un enfoque cualitativo, inserto en el paradigma antropológico y naturalista de la investigación y evaluación educativa. Así, el evaluador interesado en los aspectos cualitativos, se ve aún más, obligado a entablar negociaciones con los diferentes actores de la institución.

El término negociación implica el establecimiento de un diálogo con un "adversario", en donde los interlocutores compiten por imponer sus valores en algún momento o contexto. Asimismo, hablar de negociación, explicita una clase de poder que emplean y sostienen los interlocutores en las interacciones (de negociación). Por ejemplo, las autoridades detentan la toma de decisiones administrativas y académicas de la institución, al mismo tiempo que tienen la capacidad para determinar los montos de financiamiento, iniciar el estudio e inclusive cancelarlo; los coordinadores, maestros y alumnos tienen el poder de desviar el flujo de la información, hasta negarse a proporcionarla.

Bajo esta enmarañada interacción, el evaluador interesado en aplicar un modelo de evaluación cualitativa, como ya se mencionó, tiene que negociar de entrada, teorías, enfoques y técnicas de recolección de datos, así como tiempos y escenarios con las autoridades y posteriormente con los coordinadores y maestros.

Igualmente, a este proceso permanente de negociación, se le agrega la función de gestión educativa, en un intento por convencer y lograr la aceptación de un enfoque que por su intervención en los procesos, relaciones y puntos de vista que

coexisten en la vida académica de la escuela, para muchos principalmente las autoridades, les resulta extraño y aún un riesgo para la propia estabilidad de la institución.

2. Alcances y limitaciones del modelo de evaluación curricular cualitativo en el Posgrado de la FMVZ.

El diseño y puesta en marcha del modelo de evaluación curricular cualitativa en el posgrado de la FMVZ, no estuvo exenta de los conflictos e interacciones, anteriormente expuesta, que acarrearán este tipo de modelo evaluativo.

Es evidente, que fue necesario desarrollar trabajos con una rigurosidad académica sobre las características y ventajas que ofrece la evaluación cualitativa, con el propósito de convencer a las autoridades de la FMVZ (director, secretario académico, jefe de la División de Posgrado, secretario Académico de la División, coordinador de Universidad Abierta de la Facultad, Jefe de la Unidad de Planeación de la Facultad), sobre las bondades del enfoque cualitativo, sobre todo si se considera que las autoridades pertenecen a la profesión veterinaria, y no están familiarizados con las teorías recientes en la investigación y evaluación educativa.

Una segunda instancia de negociación, al principio con fuerte resistencias para aceptar la realización de una evaluación curricular, no importando bajo que teoría, lo constituyó el Consejo Interno de la División de Posgrado de la FMVZ. La

participación en sus reuniones, para explicar detalladamente el modelo de evaluación a emprender en la Facultad, suscitó en un principio, extrañamientos y debates por confiar en un modelo cualitativo. Al mismo tiempo, dichas reservas dejaron entrever los conflictos que sostenían algunos miembros del Consejo con las principales autoridades de la escuela.

Finalmente los resultados de la "negociación" entre el evaluador y las autoridades en resumen consistieron en:

- Un plazo no mayor de 18 meses para llevar a cabo el proceso de evaluación en el Posgrado.
- Conformación de un equipo de asistentes para la evaluación, mediante la contratación de dos especialistas en educación y un estudiante de pedagogía en servicio social.
- Eliminar el uso de las técnicas de observación en el aula y sustituirla por entrevistas a profesores y alumnos.
- Acceso al archivo de la División de Estudios de Posgrado y a la lectura de algunas actas de reuniones del Consejo Interno de esta División.
- Envío de memorandas dirigidas a los coordinadores y jefes de departamento para apoyar las tareas de evaluación.

En el proyecto original sobre el modelo de evaluación curricular cualitativo, se tenía previsto aplicar una encuesta dirigida a todo el personal docente de la División de Posgrado, acerca de sus opiniones sobre el plan de estudios y el programa respectivo de la materia que imparte. Ello, dentro de la Lógica

de Tribunal. Sin embargo, la encuesta fracasó al no contar con un número significativo de cuestionarios contestados. Esta situación determinó que se seleccionara una muestra de profesores para trabajar con ellos. La estrategia fue la de realizar reuniones de trabajo con los profesores pertenecientes a una determinada área (Patología, Viriología, Reproducción, Nutrición, Salud Pública, Economía y Administración, etc.). Sin embargo, dichas reuniones se hicieron con poca asistencia de los profesores, al grado que en varias ocasiones fue necesario cancelar la reunión para reprogramarlo otro día.

Una huelga que estableció en la UNEM con duración de un mes, vacaciones y días festivos y la constante postergación de entrevistas y reuniones, alargaron el proceso de la evaluación seis meses más, concluyendo la evaluación en dos años.

Con respecto a las limitaciones y ventajas del modelo de evaluación cualitativa, se resalta la Lógica de Construcción. El conocer con precisión los detalles que se vivieron en la construcción de los primeros planes de estudios del primer curso de posgrado que ofreció la Facultad, sus antecedentes académicos, profesionales, políticos y económicos así como la historia de la profesión, los gremios y de la propia Facultad, permitió entender claramente, el estado actual que guarda el posgrado de la Facultad, así como identificar los diferentes grupos (gremios) dominantes en diferentes etapas históricas de la facultad, y sobre todo, visibilizar y latentes pugnas entre los veterinarios (E), los clínicos (C), los patologistas, y su influencia en la

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

construcción de un determinado plan de estudios. La Lógica de Construcción, inserta en detalles "históricos" no documentados pero conocidos gracias a la información vertida por los maestros que vivieron determinados procesos, fue clave en el entendimiento de la Lógica de Traducción en sus planes de la consistencia interna y externa.

La Lógica de Traducción constituyó una pertinente oportunidad para combinar lo que está "escrito" en el plan y programas de estudios con los puntos de vista e interpretaciones que presentan los maestros y coordinadores. El estudio de este nivel de análisis, evidenció que los coordinadores y maestros que opinaron a favor de las especificaciones formales, fueron aquellos que participaron en su formulación. También permitió conocer el grado en que se relacionan las dimensiones formales y reales del currículo de cada especialización y maestría.

El modelo de evaluación, en su nivel de Lógica de Traducción, sin embargo, presenta algunas deficiencias de orden metodológico para el tratamiento de la Consistencia Externa en su dimensión social, es decir, en lo que concierne a las demandas y requerimientos del mercado profesional veterinario. Dadas las entrevistas que se hicieron con profesionistas de la MVZ, destacados, así como con investigadores, la información que se obtuvo, no pudo ser relacionada con la situación actual de los planes y programas de estudios, y mucho menos con la enseñanza que se verifica en el posgrado. Esto se debió en gran parte, a que las respuestas, se ubicaron en "el deber ser" y no en

propuestas concretas en lo que debiera contener el plan de estudios, así como de un perfil claro del profesionista posgraduado, con base en los requerimientos del mercado profesional y los avances en la investigación científica y tecnológica en MVZ.

La evaluación de la Lógica de Consumo, originalmente comprendía como principal método de recolección de información, la observación en el aula durante el proceso de enseñanza. Empero, esta actividad no fue admitida por las autoridades de la Facultad, dada sus implicaciones en el sentir de los maestros. Además que no se contaba con el tiempo suficiente para llevarla a cabo. Sin embargo las opiniones expresadas en las entrevistas por parte de los profesores, permitieron armar una configuración sobre la práctica docente en el Posgrado.

Asimismo, la Lógica de Consumo, permitió confirmar que en el salón de clases, se intercambian posturas muy arraigadas frente a las especificaciones curriculares, tales como la concepción tradicionalista de la enseñanza, así como las actitudes mostradas por parte del profesor y del alumno en relación a la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento científico. Situación que pesa sobre la formación del estudiante.

Es importante agregar, que el modelo de evaluación cualitativo no dejó de caracterizarse como un proceso integral y participativo. Si bien los tres niveles de análisis (Es decir las tres lógicas), se presentan en el reporte final como tres apartados separados, el análisis de cada uno de ellos, se hizo

casi simultáneamente lo que permitió que la evaluación de cada nivel, se hacía considerando la información obtenida en las otras dos.

Otra situación interesante que produce esta evaluación, se refiere a la obligación del evaluador por involucrarse prácticamente en la vida de la institución (aunque sin llegar a convertirse en nativo), familiarizándose con su cotidianidad académica y sus estilos de trabajo de la División de Posgrado y en algunos otros ámbitos de la Facultad. Situación que sin lugar a dudas fue de enorme utilidad para el estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. ANDERSON, L. GARY; (1991); La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas; En: Rueda B. Mario, Delgado, B. Gabriela y Campos H. M.A. (coords.): "El Aula Universitaria"; Edit. CISE/UNAM.
2. APAGON GONZALEZ, C. y FERNANDES PALMA, A.; (1982); Elementos constitutivos de una metodología para el diseño curricular; Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XI, No. 1 (41), ene-mar. 1982, pp. 89-102.
3. ARNAZ, J. A.; (1981); La planeación curricular; Edit. Trillas/ANUIES, México.
4. ARREDONDO, A. VICTOR; (1981); Fundamentación de la Comisión Temática sobre el desarrollo curricular; Congreso Nacional de Investigación Educativa; Documento Base, Vol. 1, pp. 347-373.
5. BEAUCHAM, B.; (1971); Curriculum theory network 80; Edit. John Wiley & Sons Inc. E. U. A.
6. CAMPBELL, T. DONALD & STANLEY, J.C.; (1978); Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social; Edit. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
7. ----- (1986); Grados de libertad y estudios de casos, En: Coock, T.D. y Reichardt, S.CH.: "Métodos Cualitativos y Cuantitativos en la Investigación Evaluativa"; Edit. Morata, Madrid, Cap. III.
8. CAMPOMANES CORTES, J. ET. AL.; (1990); Revisión histórica del proceso de reestructuración del plan de estudios de la Carrera de Médico Veterinario y Zootecnista, (1974-1989); En: Evaluación Curricular, Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación; Cuadernos de Planeación Universitaria, UNAM, 1a. Epoca, AÑO 4, diciembre.
9. CASTELLANOS CASTELLANOS, A.R.; (1989); Evaluación curricular en la Universidad de Guadalajara. Una experiencia que comienza; En: Furlán, A. & Pasillas, M.A. (comps): "Desarrollo de la Investigación en el campo del currículum"; ENEP - Intersala/UNAM.

10. CASTREJON D. JAIME; (1977);
Planación y modelos universitarios; Edit. Trillas/ANUIES, México.
11. CHAMORRO, D.; (1925);
El proceso curricular en la educación superior: un planteamiento alternativo; En Foro Universitario, STUNAM, Epoca II, marzo, pp. 54.
12. DIAZ BARRIGA, A.; (1980);
Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares; Perfiles Educativos, No. 10. CISE/UNAM.
13. ----- & BARRON T. CONCEPCION; (1982);
La formación del Pedagogo. Un analisis desde el diagnóstico de necesidades y la estructuración curricular por asignatura; Memoria "Encuentro sobre Diseño Curricular", ENEP-Aragón/UNAM.
14. DONMOYER ROBERT; (1992);
Argumentos para la investigación de estudios de caso: redefinición de conceptos de validez interna y externa; En: Rueda b. Mario & Campos Miguel Angel (Coords): "Investigación Etnográfica en Educación"; Edit. CISE/UNAM.
15. EISNER, W. ELLIT; (1992);
Are all causal claims positivistic? A reply to Frances Schrag; Educational Researcher, Vol. 21, No. 5, pp. 8-9.
16. FETTERMAN M. DAVID; (1988a);
Qualitative approaches to evaluating education; Educational Researcher, Vol. 17, No. 8, pp. 17-23.
17. FETTERMAN, M. DAVID; (1988b);
Ethnographic Educational Evaluation; En: Fetterman, M. David (Comp.) (1988): "Qualitative Approaches to Evaluations in Education. The Silent Revolution"; Edit. PRAEGER Publishers, New York.
18. FIRESTONE, A. WILLIAM; (1987);
Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research; Educational Researcher, vol. 16, No. 7, pp. 16-21.
19. FOLLARI, ROBERTO; (1982);
El Curriculum como práctica social; Memoria del Encuentro sobre Diseño Curricular; ENEP ARAGON/UNAM.

20. FURLAN, A. & REMEDI, E. (1991);
Consideraciones al documento del currículum de la Comisión Temática de Desarrollo Curricular; Foro Universitario, STUNAM, No. 45, febrero, pp. 54.
21. GARDNER, E.D.; (1977);
Five evaluations frameworks. Implications for decisions making in higher education; Journal of Higher Education; Vol. 58, No. 5, Spring, pp. 571-593.
22. GLAZMAN, R. & IBARROLA, M.; (1980);
Diseño de planes de estudio; NICE/UNAM, 2da. Edición.
23. ----- & FIGUEROA, M.; (1981);
Panorámica de la investigación sobre el desarrollo curricular; Congreso Nacional de Investigación Educativa, Documento Base, Vol. I.
24. ----- & IBARROLA, M.; (1984);
Diseño de planes de estudio: "Modelo y realidad curricular"; En Foro Universitario, STUNAM, No. 38., enero, pp. 58.
25. GIROUX, A.H. & PENNA, N.A.; (1979);
Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum; Theory and Research in Social Education, Vol. 7, No. 1, spring, pp. 21-42.
26. -----, PENNA N. ANTHONY Y PINAR F. WILLIAM (comps); (1985);
Curriculum & instruction; Edit. McCutrhan Publishing Corporation, U.S.A..
27. GOETZ, P. JUDITH & LECOMPTE D. MARGARET; (1984);
Ethnography and qualitative design in educational research. Edit. Academic Press, London, U.B.K.
28. GOMEZ ARANDA J; (1990);
Experiencia de evaluación curricular en la Facultad de Odontología; En: Evaluación Curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación; Cuadernos de Planeación Universitaria, UNAM, 3a. Época, Año 4, diciembre.
29. GRONLUND, E. NORMAN; (1971);
Medición y evaluación en la enseñanza; Edit. Pax-México.
30. CUBA, G. EGON; (1981);
Criterios de credibilidad en la investigación naturalista; En: Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.I. (comps); "La Enseñanza, su Teoría y su Práctica"; Edit. Akal/Universitaria, Madrid.

31. HAMILTON DAVID & PARLETT MALCOM; (1935); La evaluación como iluminación; En: Gimeno Sacristan, J. & Pérez Gómez, A.I. (comp): "La Enseñanza, su Teoría y su Práctica"; Edit. Akal/Universitaria, Madrid.
32. HOWE, R. KENNETH; (1988); Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or dogmas die hard; Educational Researcher, Vol. 17, No. 8, pp. 10-16.
33. IBARROLA, M.; (1982); Comentarios a los trabajos de la Comisión Temática sobre Desarrollo Curricular; En Foro Universitario, STUNAM, No. 15, Febrero, pp. 57.
34. IBARROLA, M.; (1990); Evaluación curricular: entre la realidad y el modelo; En: Evaluación Curricular: Memoria de VI Encuentro de Unidades de Planeación; Cuadernos de Planeación Universitaria, UNAM, 3a. Época, Año 4, diciembre, pp. 17.
35. JACKSON, P.; (1975); La vida en las aulas; Edit. Marova, España.
36. JACOBS, EVELYN; (1988); Clarifying Qualitative research: A focus on traditions; Educational Researcher, Vol. 17, No. 1, pp. 18-24.
37. JOHNSON, M.; (1967); Definitions and models in curriculum theories; Educational Theory, Vol. 17, No. 2, Spring 1967, pp. 127-140.
38. KEMMIS; S; (1982); Seven principles for programme in curriculum and innovation; Journal of Curriculum Studies, Vol. 14 No. 3, 1982, pp. 221-240.
39. KUHN, S.T.; (1971); La estructura de las revoluciones científicas, Edit. Fondo de Cultura Económica, México.
40. LECOMPTE, D. MARGARET; (1992); La etnografía educativa: Teoría y práctica. De la Antropología al Postestructuralismo; En: Rueda B. Mario & Campos Miguel Angel (Coords): "Investigación Etnográfica en Educación"; Edit. CISE/UNAM.
41. McDONALD, BARRY; (1976); La evaluación y el control de la educación; En: Gimeno Sacristan, J. & Pérez Gómez, A.I. (comp): "La Enseñanza, su Teoría y su Práctica"; Edit. Akal/Universitaria, Madrid.

42. MENGA IUDKE & MARLI F. D. A.; (1986);
Posquisa em educaco: Abordagens qualitativa. Editora Pedagógica e Universitaria, LTDA, Sao Paulo Brasil.
43. MILES, B. MATTHEW & HUBERMAN, MICHAEL A.; (1983);
Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft; Educational Researcher, Vol. 13, No. 5, pp. 20-30. También publicado en: Fetterman, M. David (Comp.) (1988): "Qualitative Approaches to Evaluations in Education. The Silent Revolution"; Edit. PRAEGER Publishers, New York.
44. MONTERO MARTHA; (1984);
La investigación cualitativa en el campo educativo. La Educación; Revista Interamericana de Desarrollo Educativo; No. 96, diciembre, pp. 19-31.
45. MORENO SILVA, P.; (1985);
Evaluación del plan de estudios de la Facultad de Medicina, UNAM (1967); Revista de la Facultad de Medicina, Vol. 23, No. 3, Jul-Sep.
46. NEVO DAVID; (1983);
The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature; Review of Educational Research, Vol. 53, No. 1, pp. 117-128.
47. PAREDES VIDRIO, G. ET. AL; (1990);
La evaluación curricular en la carrera de Cirujano Dentista de la ENEP - Zaragoza; En: Evaluación Curricular, Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación; Cuadernos de Planeación Universitaria, UNAM, 3a. Epoca, Año 4, diciembre.
48. PARSONS CARL; (1978);
The new evaluation: A cautionary note; Journal of Curriculum Studies, Vol. 8, No. 2, pp. 125-133.
49. PATTON, Q. MICHAEL; (1980);
Qualitative evaluation methods. Edit. SAGE Publications, U.S.A.
50. PATTON, Q. MICHAEL; (1988);
Paradigms and pragmatism; En: Fetterman, M. David (Comp.) (1988): "Qualitative Approaches to Evaluations in Education. The Silent Revolution"; Edit. PRAEGER Publishers, New York.
51. PAUSTON G. ROLLAND.; (1980);
Múltiples enfoques en la evaluación de reformas educativas; Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México, Vol. X, No. 1, 4o. trimestre, pp. 97-120.

52. PEREZ GOMEZ A. I.; (1985); Modelos contemporáneos de evaluación; En: Gimeno San cristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (comp.): "La Enseñanza, su Teoría y su Práctica"; Edit. Akal/Universitaria, Madrid.
53. QUINTANILLA O. SUSANA; (1987); Nuevos problemas para la educación superior; En Foro Universitario No. 15, Febrero, pp. 30.
54. REICHARDT, S. TH.; (1985); Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos; En: Cook, T.D. y Reichardt, S. TH.: "Métodos Cualitativos y Cuantitativos en la Investigación Evaluativa"; Edit. Morata, Madrid, Cap. primero.
55. SANTOS, MIGUEL ANGEL; (1990); Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares; Edit. Akal Universitaria, Madrid.
56. STAKE, R. E.; (1983); La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica; En: Dockrell, W. B. & Hamilton, D. (Comps.): "Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa"; Edit. Narcea Ediciones, Madrid.
57. SMITH, K. JOHN; (1983); Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue; Educational Researcher, Vol. 12, No. 3, pp. 6-13.
58. SMITH, K. JOHN & HESHUSIUS LOUS; (1986); Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquirers; Educational Researcher, Vol. 15, No. 1, pp. 4-12.
59. STUFFLEBEAM, L. D. & SHINKFIELD, J. A.; (1989); Evaluación Sistemática; Edit. Paidós, Madrid.
60. TABA, H.; (1962); Curriculum Development. Theory and practice; Edit. Harcourt, Brace & World, San Francisco, U.S.A.
61. TAYLOR, J. S. & BOGFAN, R.; (1990); Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Edit. Paidós Studio Básica, Buenos Aires.
62. TIERNEY, G. WILLIAM, (editor); (1990); Assesing academic climates and cultures; Edit. Jossey-Bass Inc. Publishers, San Francisco, U.S.A., No. 68, winter.

62. TRUJANO, RALPH; (1973);
Principios básicos del currículo; Edit. Tréquel, Argentina.
63. --- --- --- GAGNE, R; SCRIVEN, M.; (1967);
Perspectives of curriculum evaluation; AERA Monograph Series
on Curriculum Evaluation; Edit. Rand McNally & Company,
Chicago.
64. URRUTIA SORIA, J. & GIRÓN HIDALGO, B.; (1990);
Evaluación curricular en la Facultad de Psicología; En:
Evaluación Curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades
de Planeación; Cuadernos de Planeación Universitaria, UNAM,
3a. Época, Año 4, diciembre.
65. WALKER, R.; (1989);
La realización de estudios de casos en educación: ética,
teoría y procedimientos; En: Dockrell, W.B. & Hamilton, D.
(Comp.); "Nuevas Reflexiones sobre la Investigación
Educativa"; Edit. Narcea Ediciones, Madrid.
66. WITTECK, C. MERLIN; (1989);
La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y
de observación; Edit. Paidós Educador, Madrid.
67. WOODS, PETER; (1999);
La escuela por dentro. La etnografía en la investigación
educativa; Edit. Temas de la Educación, Paidós M.E.C.,
Madrid.

DOCUMENTOS

1. CONFERENCIA ANUIES (SEP; 1983);
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR; (PRONAES)
diciembre, pp. 49.
2. DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE MEDICINA
VETERINARIA Y ZOOTECNIA (SEP/FMVZ); (1983);
Evaluación de la División de Estudios de Posgrado de la
FMVZ. Documento Interno.
3. ANUIES (1984);
XXI Reunión Ordinaria y VII Reunión Extraordinaria de la
Asamblea General de la ANUIES; Revista de la Educación
Superior; ANUIES, No. 49.
4. SECRETARÍA EJECUTIVA DEL CONSEJO DE ESTUDIOS DE
POSGRADO/UNAM; (1985);
Documento de Trabajo: Facultad de Medicina Veterinaria y
Zootecnia/División de Estudios de Posgrado; Documento
Interno.
5. ANUIES (1986);
PROGRAMA INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR (PROIDES) 1986-1988;
ANUIES. México
6. DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE MEDICINA
VETERINARIA Y ZOOTECNIA; (1985);
Cursos de posgrado que imparte la Facultad de Medicina
Veterinaria y Zootecnia; Folleto de Divulgación; FMVZ/UNAM.

ANEXOS

Nombre de la Materia _____

Clase _____

Grado () Especialidad

() Maestría

() Doctorado

Nombre del Profesor: _____

Desde cuando imparte la materia y en qué periodos lo ha hecho? _____

INDICACIONES: Conecte con letra clara y lo más apropiada, pidiendo las -
diplicadas necesarias, le ser necesario, hacer los ajustes pertinentes.

1.- ¿Cuáles son las temas que usted aborda en la materia? (Especificación, un -
tema, 2 o más temas, y 3 temas que le dedice a cada uno.)

2.- ¿Qué materias estudiaría usted como antecedentes, a nivel de licenciatura y transfe -
rentes a la materia que imparte y por qué?

3.- ¿Cuáles han sido las modificaciones que usted ha hecho a los temas en
los últimos dos años?

4.- ¿ Cómo enseña los temas de la materia ?

5.- Indique las actividades de aprendizaje que propone a sus alumnos para abordar los temas de la materia.

6.- ¿ Qué recursos (materiales, traducciones, equipo, etc) utiliza para la impartición de la materia ?

7.- Entre lo que usted ha señalado y lo propuesto formalmente como programa de la materia ¿ qué similitudes, diferencias o contradicciones existen ?

8.- ¿ Qué modificaciones propondría para la materia ?

Cd. Universitaria, D.F., 30 de mayo de 1988.

PROFESOR DE LA DIVISION DE ESTUDIOS
DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE MEDICINA
VETERINARIA Y ZOOTECNIA, U.N.A.M.
P r e s e n t e .


Distinguido Profesor:

La División de Estudios de Posgrado tiene - entre sus objetivos fundamentales, evaluar los planes y programas de estudio que tiene a su cargo, para ello resulta de vital importancia la información que nos proporcione contestando el cuestionario anexo a la presente. Partimos del supuesto que Usted es el actor principal en el proceso de formación de los profesionistas de posgrado de nuestra área, por lo tanto la información que nos proporcione permitirá un acercamiento riguroso a la problemática de la División.

Le pedimos entregue el cuestionario contestado antes del 6 de junio, anexando opiniones y documentos que fundamenten y/o amplíen la información que pone a nuestra disposición.

Sirvan todas estas acciones para elevar el nivel académico de nuestra Facultad.

A t e n t a m e n t e



DR. JAVIER VALENCIA MENDEZ
JEFE DE LA DIVISION

JVM/AT/rmje.

GUIA DE ENTREVISTAS PARA EL PERSONAL
ACADEMICO DE LA DIVISION DE ESTUDIOS
DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE MEDICI
NA VETERINARIA Y ZOOTECNIA.

Estela Ruiz Larraguivel

INTRODUCCION.

La presente guía de entrevistas está orientada a la obtención de información sobre la caracterización profesional y académica de los profesores que imparten docencia en el Posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, y muy especialmente a la configuración de las impresiones y experiencias que individualmente manifiestan los docentes - en relación a su práctica docente, los alumnos y los contenidos de los programas y planes de estudios del Posgrado -- que ofrece la Facultad.

Con estos propósitos, se justifica la intención de realizar una entrevista de carácter cualitativo que busca acceder a las perspectivas personales de los sujetos que van a ser entrevistados sin anteponerle conceptos e ideas preconcebidas que no posibilitan recoger fielmente las respuestas "espontáneas" de los entrevistados sobre una situación determinada en la que están involucrados.

En consecuencia esta guía de entrevista contiene cuatro rubros que en su conjunto posibilitan una aproximación global del docente y en general del currículum escolar del Posgrado

la primera de ellas tiene que ver con una caracterización precisa del docente que labora en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad, cuyas preguntas exigen respuestas únicas y precisas. Esta parte se puede estandarizar a todos los entrevistados. Los tres rubros restantes se refieren a preguntas abiertas de modo tal que posibilite desarrollar una conversación en torno al tema en cuestión, realizar otras preguntas espontáneamente y, sin salirse de los límites impuestos por el tema, abordar o - - abordar en otros aspectos no considerados específicamente en las preguntas.

TEMAS DE LA ENTREVISTA

1. CARACTERIZACION PROFESIONAL Y ACADEMICA DEL DOCENTE DE POSGRADO.

1. Cual es su último grado escolar y en que área?
2. Cuando ingresó a la F.M.V.Z., como docente?
3. En que programa del posgrado imparte docencia?
4. Cómo o a través de quién ingresó a la F.M.V.Z.?
5. Que materias imparte?
6. Desde cuando imparte esa (s) materia (s) ?
7. Por-qué le asignaron esas materias?
8. Cuál es su especialidad dentro de su área profesional?
9. Ejerce su profesión actualmente?
10. Desde cuando ejerce su profesión?
11. En donde ha trabajado como profesionista?

12. Corresponde el contenido de las materias que imparta con sus experiencias profesionales?

2. PERSPECTIVAS PERSONALES SOBRE LOS CONTENIDOS, PROGRAMAS Y PLANES DE ESTUDIOS DEL POSGRADO.

1. Que contenidos considera usted que debiera presentar el programa de su materia?
2. Que objetivos considera usted que debiera presentar el programa de su materia?
3. Considera usted que el programa oficial de su materia corresponde a sus expectativas tanto académicas como profesionales.
4. En su opinión como estructuraría el plan de estudios del curso... (especialidad, maestría, doctorado)
5. Considerando sus opiniones anteriores con respecto al plan de estudio, a que problemas se enfrenta -- cuando lleva a cabo su materia?

3. PERSPECTIVAS PERSONALES SOBRE LOS ESTUDIANTES DEL POSGRADO.

1. Como caracterizaría a sus alumnos tanto en el pasado como actualmente?
2. Desde el punto de vista personal y considerando -- que usted establece con ellos una relación educativa cómo trata a sus alumnos?
3. Hacia que tipo de alumnos manifiesta mayor preferencia?
4. Que actitudes o comportamiento de los alumnos consideran que afectan su trabajo docente?
5. Cuando considera usted que sus alumnos aprendieron?

3. PERSPECTIVAS PERSONALES SOBRE LA PRACTICA DOCENTE DEL POSGRADO.

1. Que hace usted cuando imparte su clase? Expone? Interactua con los alumnos? Establece actividades para realizarlas con sus alumnos? Establece formas de trabajo con el fin de obtener productos -- concretos?
2. Cómo organiza el contenido que transmite?, respeta el orden especificado en el programa? establece - su propio orden? elimina contenidos del programa? agrega otros contenidos no especificados en el -- programa?
3. Como transmite el conocimiento? solo expone, abre discusiones, busca ejemplos, promueve participacion en los alumnos? platica sobre experiencias - profesionales en torno al conocimiento?
4. Que representa para usted la necesidad de calificar y acreditar a sus alumnos?
5. Cómo propone la forma de evaluación lo discute, - lo pone a consideración, lo da a conocer sin más justificaciones?

A N E X O 2.

**QUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS
DE ESPECIALIDADES Y MAESTRIAS DE LA FMVZ.**

FORMATO DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

TEMA I CONTENIDO

- ¿Con qué profundidad se revisan los temas y subtemas del programa?
- ¿Qué utilidad tiene la bibliografía que se recomienda con respecto a los temas?
- ¿Cuál es la secuencia de los temas del curso?
- ¿Qué materiales de apoyo se dan para mejorar el aprendizaje?

TEMA II RELACION TEORICA PRACTICA

- ¿De qué manera el programa relaciona la teoría con la práctica?
- ¿Qué actividades se desarrollan en la práctica?
- ¿Las actividades realizadas en la práctica te proporcionan mayores conocimientos y habilidades?

TEMA III EVALUACION

- ¿Cómo se evalúan?
- ¿Qué opinas de la (s) forma (s) de evaluación?

TEMA IV VALORACION DEL PROFESOR

- ¿Qué cualidades son las que más aprecias en un profesor?

-¿En relación a su experiencia profesional ¿Qué opina del profesor?

-¿Qué opina del trabajo docente de su profesor?

-Explica como se trabaja con el profesor.

-¿En cuanto a asistencia y puntualidad qué opina de su profesor?

-¿Qué actitud toma el profesor cuando se le pide que aclare alguna duda?

-¿Cómo reacciona el profesor cuando se le solicita que amplie la información?

-¿Qué actitud adopta el profesor cuando se le pide recomendar bibliografía?

-Cuando desea establecer acuerdos con el profesor ¿Qué actitud tiene ésta?

TEMA V EXPECTATIVAS DEL ALUMNO:

-¿Porqué ingresaste al posgrado?

-¿Qué materias son las que más te han gustado, y porque?

-¿Qué planes tienes una vez que termines estos estudios?

2

-¿Qué opinas de tu entrenamiento como investigador?

-¿Con qué obstáculos te has enfrentado durante tus estudios?

-¿Qué factores han sido favorables durante tus estudios?