



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA
EVALUACION CURRICULAR EN EL NIVEL SUPERIOR

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MARIA DEL PILAR CONTRERAS GONZALEZ

299554

ASESORA. MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV.



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



CIUDAD UNIVERSITARIA

NOVIEMBRE, 2001.

COLEGIO DE PEDAGOGIA



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 esta 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.

A mis padres:
Guadalupe y Norberto

*Con todo el amor
que soy capaz de dar,
producto del mismo
que he recibido de ustedes.*

Agradecimientos:

A cada uno de mis hermanos Vero, Pilla, Beto y Raúl, por que en ustedes encuentro amor, ternura, amistad y solidaridad, lazos fundamentales que me hacen existir para quererlos siempre.

A mis sobrinos: Beto, Alfre, Raúl, Lili, Ray, Lupita y Mauricio, que me llenan de amor, orgullo y alegría diariamente.

A Liliana por su alegría y ganas de dar.

A Lupe por su silenciosa fortaleza.

A todos y cada uno de mis amigas y amigos, por todo el camino que hemos recorrido juntos.

Agradezco especialmente a Martha Corenstein por su dedicación y apoyo para la construcción de este trabajo.

A cada uno de los maestros de mi entrañable Universidad, principalmente a los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, quienes han hecho posible mi formación profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I.	CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	1
1.	Cobertura	2
2.	Financiamiento	5
3.	Pertinencia	8
4.	Calidad	11
CAPÍTULO II.	MARCO CONCEPTUAL	
1.	Tres enfoques de currículum	15
	a) Enfoque tecnicista o empirista	16
	b) Enfoque práctico	18
	c) Enfoque crítico	20
2.	Enfoques de evaluación	22
	a) Evaluación por objetivos o tecnicista	23
	b) Modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto)	24
	c) Evaluación sin metas u orientada al consumidor	26
	d) Modelo de evaluación respondiente o centrada en el cliente	28
	e) Evaluación iluminativa	32
3.	Evaluación curricular	35
	a) La evaluación en el currículum técnico	35
	b) La evaluación en el currículum práctico	36
	c) La evaluación en el currículum crítico	38
CAPÍTULO III.	PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR	
1.	Enfoque metodológico para la evaluación curricular	39
	a) Currículum prescrito	43
	1) Evaluación de contexto	45
	2) Evaluación del plan de estudios	47
	b) Currículum presentado a los profesores	50
	c) Currículum moldeado por los profesores y currículum en acción	55
	d) Currículum evaluado	60
	e) Currículum oculto	64

**CAPÍTULO IV. EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

1.	Reseña histórica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	66
2.	Problemática	71
	a) Dirección	73
	b) Docencia	76
	c) Alumnos	83
	d) Recursos	87

CONSIDERACIONES FINALES	89
--------------------------------	-----------

BIBLIOGRAFÍA	93
---------------------	-----------

INTRODUCCIÓN

La educación superior en México se encuentra ante nuevos retos: sociales, estructurales, de gobierno, de administración y de innovación curricular, aunque muchos de estos valores corresponden a una política globalizadora que se aplica a las universidades de todo el mundo basada en enfoques de carácter económico y social.

Estos valores responden a "recomendaciones" emitidas principalmente por el Banco Mundial determinando con ello las principales acciones y estrategias a desarrollar en todos los sectores, y el educativo no es la excepción, como lo demuestran las recientes enviadas al actual gobierno, donde se menciona que es necesario "consolidar las ganancias en materia económica, acelerar el crecimiento mediante una mayor competitividad, reducir la pobreza a través del desarrollo del capital humano, equilibrar el crecimiento y la reducción con la protección de los recursos naturales y lograr todo lo anterior a través de un gobierno eficiente, responsable por sus acciones y transparente".¹ Este mismo tipo de elementos fueron transmitidos a los anteriores gobiernos y, en general, es a partir de ellos que se han generado los últimos programas de desarrollo educativo y por lo tanto del nivel superior.

Frente a esta avalancha de presiones es que las universidades han iniciado una serie de procesos de autoevaluación y evaluación, aunque no se tiene tan claro al interior de las instituciones de educación superior cuál ha sido el sentido real de este requerimiento. Se plantea que las universidades están en crisis pero no se habla de que es necesario discutir cuál será su proyecto institucional, se desecha de una vez la idea de una universidad humanista y se dice que las universidades tienen que responder a las necesidades de trabajo que se plantean desde las industrias y empresas que generalmente son transnacionales.

Sumado a lo anterior, las autoevaluaciones y evaluaciones se proponen como únicas vías de financiamiento para las universidades, y quienes no respondan a éstas, se quedarán sin recursos y, por lo tanto, sin alternativas para el fomento de la calidad educativa en la institución.

Por ello es conveniente que los responsables de la evaluación adopten un papel serio y reconozcan las implicaciones que tienen estos nuevos modelos educativos en nuestras universidades y, principalmente, es responsabilidad de nosotros los universitarios enfrentar estos procesos desde una visión más amplia y comprometida.

¹ Observatorio Ciudadano. Comunicado No. 57. *Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México*. Martes 3 de julio. La Jornada 2001.

Si bien es cierto que esta demanda en gran medida ha sido externa, se abre una fisura importante para realizar una evaluación crítica y reflexiva que propicie espacios que contribuyan a evidenciar las dinámicas, las prácticas, los roles y las dificultades que enfrentan las instituciones universitarias para revertirlas desde una posición de "globalización solidaria"², en donde la educación superior amplíe sus espacios a la cultura para responder a las características de la sociedad contemporánea, formando personas capaces de desarrollar sus talentos en un mundo básicamente cambiante, preparadas para desarrollar sus potencialidades de aprendizaje permanente.

Bajo este panorama de demandas es que se ha realizado la siguiente propuesta metodológica de evaluación curricular, misma que ha sido instrumentada en trece licenciaturas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y en donde he tenido la oportunidad de trabajar como coautora de la metodología y responsable de su implementación en cada una de las licenciaturas.

En este sentido, este trabajo tiene por finalidad proponer una metodología de evaluación curricular, que contribuya desde lo pedagógico al análisis de estos retos, y a reflexionar sobre lo que implica, para las instituciones de educación superior, responder a esos cambios y cómo enfrentarlos sin perder su sentido universal:

Para lograr este propósito, en el primer capítulo se parte de realizar un análisis de las políticas nacionales de educación superior que en los últimos dos sexenios se han aplicado, sus líneas de acción, así como los avances que en la materia se han alcanzado en nuestro país.

Se estima conveniente retomar como eje para el análisis cuatro categorías prioritarias que aparecen en los programas de desarrollo educativo: pertinencia, financiamiento, cobertura y calidad. Esta última es a la que se le dará mayor énfasis pues en ella, se establece la evaluación como una estrategia básica para elevar el nivel académico y dar rumbo a las instituciones de educación superior.

En el segundo capítulo se identificarán las características de las teorías más significativas sobre currículo: la tecnológica (centrada en los objetivos), la práctica (centrada en el alumno) y la crítica (reflexión-acción), lo cual permitirá tomar una postura sobre la forma en que se mira al currículum, además de caracterizar los enfoques de evaluación que se han desarrollado hasta ahora, para finalmente tomar una postura que permita fundamentar la propuesta metodológica.

Conceptualizar al currículum y a la evaluación permitirá proponer y fundamentar en el tercer capítulo una metodología (indicadores, instrumentos y técnicas) que habrá

² García, Carmen "La Universidad y la integración académica y la globalización" en *Diálogo U·NESCO* No. 25 Noviembre 1998 p. 13

de emplearse en la evaluación de los proyectos educativos de las licenciaturas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; esta propuesta metodológica intenta ser distinta a las que hasta ahora se han utilizado en la institución.

En el cuarto capítulo se recuperarán las experiencias, tanto del diseño de la propuesta metodológica, como de la implementación y operación de ésta en las licenciaturas con relación a cuatro categorías: dirección, docencia, alumnos y recursos.

Finalmente se abre un rubro de consideraciones generales del trabajo.

Es conveniente precisar que el presente trabajo no pretende conformar un modelo de evaluación curricular susceptible de ser generalizado, es más bien un producto de la experiencia profesional en este campo.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para ubicar la evaluación curricular en el contexto actual se estimó pertinente hacer un análisis de las principales líneas de acción instrumentadas en el nivel superior en los últimos 11 años; éstas, nos presentan los marcos para entender el papel que juega la universidad pública, su razón de ser, el financiamiento que en ella se aplica, la eficacia de sus profesionistas, la relación universidad gobierno, las presiones internacionales para otorgar los títulos y acreditaciones de calidad para el ejercicio profesional. Se trata de realizar un análisis de estos temas que provienen de distintas administraciones que surgen desde concepciones que llegan a ser semejantes entre sí y que por la falta de solución en su momento oportuno, se complejizaron.

Hacer referencia al propósito de elevar la calidad de la educación superior, la cual ha sido aspiración de las políticas para la universidad pública en los sexenios de Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, posibilita hacer un análisis de las estrategias adoptadas en estas dos administraciones considerando como estrategia fundamental la evaluación y actualización de los planes y programas de estudio. Para cumplir con este compromiso se establecieron cuatro categorías en los programas nacionales de desarrollo, que si bien es cierto se presentan como líneas de acción, su abordaje y definición por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) se han llevado a cabo de acuerdo con las posibilidades y características de cada universidad.

Es en este marco que se estima conveniente realizar un análisis de las categorías presentes en los Planes de Desarrollo de Educación y que han dando rumbo a las universidades públicas:

1. Cobertura
2. Financiamiento
3. Pertinencia
4. Calidad

1. COBERTURA

Los programas de desarrollo educativo de los últimos 11 años propusieron elevar la escolaridad de la población; disminuir la reprobación, la deserción escolar y el rezago educativo; promover la igualdad de oportunidades para ingresar y concluir estudios de cualquier nivel; ampliar la oferta de educación superior frente a una demanda creciente, impulsar las modalidades de educación extraescolar; fortalecer el uso de los medios de comunicación social y de la informática con fines educativos.

Dichos planteamientos los localizamos en los objetivos propuestos para ello en el Programa de Modernización Educativa (1989-1994): "promover la igualdad de oportunidades para ingresar y concluir estudios de cualquier nivel; ampliar la oferta de educación superior frente a una demanda creciente; impulsar las modalidades de educación extraescolar; fortalecer el uso de los medios de comunicación social y de la informática con fines educativos".³

Por su parte el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) estableció "fomentar la expansión de la matrícula en la educación media y superior, bajo los requisitos de vocación y aptitud; aprovechar las telecomunicaciones para ampliar la cobertura educativa y estimular los sistemas de enseñanza abiertos y semiabiertos".⁴

En los programas se consideró la cobertura como prioritaria en la educación superior; así se puso el acento en promover cambios estructurales necesarios con la intención de brindar un servicio de educación en forma oportuna y suficiente considerando los requerimientos regionales y nacionales; por ejemplo, se buscó incrementar la proporción de los alumnos de las ciencias agropecuarias, naturales exactas e ingenierías y moderar el crecimiento de la matrícula en ciencias de la salud, sociales, administrativas y humanidades.

Sin embargo, para lograr una amplitud en la cobertura fue necesario instrumentar algunas políticas que dieran respuesta a los problemas que se venían arrastrando desde los años setentas cuando se contaba, en el nivel superior, con una población de 271,275 alumnos y que para 1989 incrementó a 1,256,947, mientras que se

³ Mendoza, Javier. "La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados" en *Universidad y sociedad la inminencia del cambio*. No. 32. UNAM, CESU. p. 74.

⁴ *Ibid.*, p. 75.

proyectaba para el año 2000 una población de 1,800,000 estudiantes de nuevo ingreso.⁵

Este gran crecimiento representó un logro en materia de cobertura educativa, pero rebasó la capacidad de repuesta de muchas instituciones por la rapidez del proceso. Ello implicó improvisaciones, duplicación innecesaria de programas e insuficiente desarrollo de los métodos y contenidos educativos, insuficiente relación con sectores sociales y productivos, desequilibrio en la distribución de la matrícula por área de conocimiento, insuficiente planeación en las universidades; considerando esta situación, las universidades se dieron a la tarea de formular e impulsar sus propias estrategias de superación académica descritas y plasmadas en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)

En éste se buscó atender la creciente demanda de educación media superior y superior, ampliando la capacidad del sistema con nuevas y mejores oportunidades formativas, acordes con las aptitudes y expectativas de quienes demandan educación y con las necesidades del país; fue una de las prioridades en su momento, "una política concentrada para propiciar un crecimiento racional de la educación superior que permitiera establecer y consolidar la calidad educativa"⁶, como se demuestra en los objetivos que a continuación se describen:

1. Crear comisiones de oferta y demanda de educación en el DF y en cada una de las entidades federativas con la finalidad de que analicen y propongan soluciones en la materia.
2. Promover la atención a la nueva demanda se llevará a cabo, primero mediante las instituciones educativas que posean capacidad de crecimiento, considerando los criterios de eficiencia, dimensión adecuada y calidad previstos en sus planes.
3. Formular proyectos de ampliación de la cobertura que de hecho representará soluciones innovadoras, entre ellas destacan la creación de nuevas modalidades educativas, la flexibilización de las estructuras académicas y el uso intensivo de los sistemas modernos de comunicación electrónica.
4. Fortalecer el desarrollo de la educación abierta y a distancia, empleando de manera óptima las capacidades e infraestructura disponibles, sobre todo para generar oportunidades educativas en lugares donde no existen instituciones suficientes en cualquiera de los tipos educativos, para quienes no pueden incorporarse a sistemas escolarizados.

⁵ Programa para la Modernización Educativa. 1989-19991. Poder Ejecutivo Federal, México, 1989, p. 138

⁶ Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. Secretaría Educación Pública. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México, 1985, p. 137

Por su parte, el Programa para la Modernización Educativa retomó en el capítulo correspondiente a la educación superior varios postulados y políticas que habrían sido expresados en el PROIDES. De este modo, la política nacional de los últimos años ha dado mayor énfasis al fomento de la calidad académica. De ahí que se hayan incorporado exámenes de selección, proyectos de modernización de la infraestructura institucional y de innovación curricular, actualización de programas y formación de personal académico. El énfasis en los logros cuantitativos fue sustituido por una mayor atención a la calidad de los servicios.

Sin embargo, el gobierno federal reconoce que el problema de cobertura está latente cuando se menciona que: "debemos reconocer que tenemos un problema de cobertura de la educación superior, un país con 90 millones de habitantes atiende en sus instituciones de educación superior únicamente a un millón doscientos mil estudiantes en un país que, claramente, está atacando de manera deficiente este aspecto crucial de su desarrollo. Es particularmente preocupante, que la matrícula en las instituciones de educación superior pública haya permanecido prácticamente estacionada durante los últimos doce o quince años; con un incremento de solamente poco más del 4% en esta matrícula".⁷

El problema de la cobertura en la educación superior pública, es evidente y si bien se ha establecido como línea de acción prioritaria, también es cierto que la definición de estrategias para hacerle frente no ha sido la más pertinente. Además de que la problemática a nivel superior se complejiza con la apertura económica y comercial que ha tenido el país, los avances tecnológicos y la generación constante de conocimientos, ponen a la educación superior pública en desventaja con respecto a la educación privada y con respecto a Estados Unidos y Canadá.

Para evidenciar y resaltar la idea expuesta analizaremos algunos datos recientes: en una "población de más de 90 millones de habitantes, hay poco más de 4 millones de personas con educación superior en el mercado de trabajo, de las cuales sólo 8.5% tienen estudios de posgrado. ... Un ejemplo lo podemos encontrar en las ingenierías, mientras que en México por cada 10 000 habitantes, se cuenta con 13 ingenieros y sólo uno con posgrado, en Estados Unidos la relación es de ocho a uno".⁸

⁷ Palabras del Presidente Ernesto Zedillo en la inauguración de las instalaciones de la ANUIES, el 18 de marzo de 1995, en *Confluencia*, boletín mensual de la ANUIES No. 28 Junio de 1995 P. 4 Citado en Mendoza, Javier. *Pensamiento Universitario*. Tercera época. Universidad Nacional Autónoma de México. CESU, 1996, p. 76

⁸ Didriksson, Axel. "Educación Superior: mercado de trabajo e integración económica del Merconorte. El caso de México" en *Perfiles Educativos*. No. 77. México, 1997. p. 65

Aunque es un tema que se sigue considerando en la agenda de las políticas de educación superior y como se ha demostrado se han realizado algunas acciones tendientes a resolver el problema, éstas no han sido las más eficaces pues "el país no posee suficientes cuadros profesionales y científicos para el funcionamiento del modelo de desarrollo recién instaurado y es necesario un nuevo proceso de expansión para producir más recursos humanos de este tipo".⁹

En tal sentido, es obvia la necesidad de establecer metas y objetivos que permitan equilibrar la calidad educativa que se imparte en las Instituciones de Educación Superior Pública y responder, al mismo tiempo, a los requerimientos de expansión de cobertura a nivel nacional.

2. FINANCIAMIENTO

En el periodo que nos ocupa, las políticas financieras establecidas para la educación superior han planteado y mantenido a ésta como un servicio público, aunque se menciona que es necesaria la diversificación de fuentes de financiamiento y abrir las puertas de la universidad a la sociedad para garantizar la calidad y eficacia de este tipo de educación.

El problema de financiamiento que enfrenta hoy la educación superior representa un reto que es necesario resolver para dar respuesta a las necesidades que la sociedad demanda y que desde el discurso político se menciona y enfatiza como clave para reportar beneficios sustanciales a la sociedad, desde sus diversas actividades de investigación, docencia y extensión de la cultura.

En los programas de desarrollo educativo se enfatiza que:

- ✓ "El gobierno federal reitera su compromiso de definir junto con las instituciones de educación superior, criterios claros y mecanismos eficientes para la asignación de recursos, propiciando la participación de los gobiernos estatales".¹⁰

⁹ Muñoz, Humberto y Ma. Herlinda Suárez. *Los que tienen educación superior. Escenarios para la Universidad contemporánea*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad. México, 1998. p. 12.

¹⁰ *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*. Poder Ejecutivo Federal. México, 1989. p. 131.

- ✓ “Apoya firmemente la consolidación de las instituciones de educación superior, mediante mecanismos de interacción armónica y solidaria, entre las instituciones y la asignación de recursos públicos adecuados”.¹¹
- ✓ “Se impulsarán y regularán actividades de concertación, evaluación, descentralización, fijación de criterios académicos”.¹²

Sin embargo, aunque la educación superior se ha planteado como prioritaria no lo es, ya que la crisis presupuestal de los ochentas impactó en el sector y en el desarrollo de programas de calidad.

Ya en los noventas el financiamiento mejoró, pero éste no fue suficiente para atender adecuadamente a la creciente población escolar, como lo demuestran algunos datos relacionados al producto interno bruto “en donde existe una tendencia a la alza de 1989 a 1994 y a partir de ese año ha venido disminuyendo al pasar del 0.66% en 1994 al 0.84% en 1999”.¹³

Si bien ha habido intentos por apoyar la educación, éstos han sido insuficientes para atender adecuadamente la creciente población escolar y realizar con calidad las actividades de generación y aplicación del conocimiento y de servicio a la sociedad.

Entre las distintas estrategias que se han instrumentado para dotar a las universidades de recursos se encuentran programas específicos que canalizan apoyos adicionales al subsidio ordinario, todos ellos encaminados al mejoramiento de la calidad.

Éstos han sido auspiciados por organismos como el Banco Mundial o el Interamericano de Desarrollo, otorgando millonarios préstamos y donaciones para realizar cambios en la educación superior “sobre todo tendientes a modificar las estructuras tradicionales de financiamiento vía la reducción de los recursos públicos provenientes del estado; elevar la importancia de la participación privada, redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior y adoptar políticas que propicien los

¹¹ Ibid. p. 134

¹² Ibid., p. 135

¹³ www.anues.mx/anues/libros98/lib_41/43.htm p. 1

objetivos de calidad, desde el plano de la evaluación y la acreditación de acuerdo a estándares internacionales".¹⁴

Entre los programas vigentes se pueden mencionar el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), que ha permitido otorgar anualmente recursos extraordinarios para programas especiales de cambio y mejoramiento institucionales no susceptibles de ser financiados mediante el presupuesto normal de la institución.

Entre las líneas de desarrollo que se han apoyado se pueden mencionar las siguientes:

1. Actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales.
2. Formación de profesores
3. Formación de investigadores
4. Revisión y readecuación de la oferta educativa
5. Definición de una identidad institucional en materia de investigación y posgrado
6. Actualización de la infraestructura académica
7. Reorientación de la administración y normatividad
8. Sistema institucional de información
9. Diversificación de fuentes de financiamiento
10. Impulso a la participación de los sectores social y productivo
11. Difusión y extensión de la cultura

Aunque estas líneas de financiamiento son muy amplias han permitido canalizar los recursos a las instituciones de educación superior en áreas específicas y han generado el diseño de proyectos en cada universidad.

Sin embargo, cada vez los programas de financiamiento han incorporado nuevos requerimientos para que los recursos puedan ser canalizados a las universidades, por ejemplo: se ha demandado a las instituciones de educación superior (IES) la creación e implementación de proyectos integrales para generar una propuesta articulada; posteriormente se ha solicitado la creación de programas de desarrollo institucional, que sirvan para detectar los problemas más apremiantes, además de que ha sido requisito tomar en cuenta las necesidades de desarrollo social o regional, los

¹⁴ Didriksson Axel y Luis Yarzabal "El cambio de la educación superior y la cooperación internacional: las propuestas de la UNESCO" en *Políticas Públicas y Educación Superior* ANUIES México, 1997, p. 345

resultados de procesos de evaluación institucional, la opinión de los académicos, de cuerpos colegiados, entre otros indicadores.

Se debe reconocer que el desarrollo acelerado de estos requerimientos ha impedido conocer o apreciar cabalmente el grado de realización entre los proyectos planteados por las IES y los programas de desarrollo. Además de que el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) menciona que: "estriba la opacidad que prevalece en torno al proceso de dictaminación y asignación de fondos".¹⁵

Por otro lado, se creó el Programa de Mejora del Personal Académico (PROMEP) que pretendió ser el programa de mayor relevancia para el sexenio 1994-2000, incluso se vislumbró con un alcance transexenal, encaminado principalmente al desarrollo profesional docente.

Si bien es cierto que existe una necesidad de recursos, para consolidar los cuerpos académicos en las universidades, es necesario detenernos a analizar qué implicaciones tiene para estos centros de conocimiento (universidades) responder de manera acelerada a los requerimientos de los programas de financiamiento nacionales e internacionales, ya que los recursos que se han obtenido del extranjero han amarrado compromisos del estado frente a la educación superior.

Si las universidades no enfrentan críticamente las nuevas condiciones para su funcionamiento y desarrollo se corre el peligro de situarse por un lado, como inamovible y estática, mientras que si acepta entrar en esta revolución de libre mercado y globalización, sin una posición clara, corre el riesgo de perder la función que históricamente le ha encomendado la sociedad, con relación a la difusión de la cultura, la docencia y la investigación.

3. PERTINENCIA

Se ha buscado fomentar la pertinencia de la educación en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional y reorientar la educación superior conforme a las exigencias de modernización del país. Se ha valorado a las instituciones de educación

¹⁵ Didou, Sylvie. *El Fondo para la Modernización de la Educación Superior: Balance de un quinquenio y perspectivas de cambio*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1996. p. 19

superior como el acervo estratégico para el desarrollo nacional y como el medio para hacer más competitiva internacionalmente la economía, para lo cual se requiere de profesionistas y técnicos mejor preparados, responsables y con una sólida formación, ya que "se ha llegado a la conclusión de que el país no posee suficientes cuadros profesionales y científicos para el funcionamiento del modelo de desarrollo recién instaurado y que es necesario un nuevo proceso de expansión para producir más recursos humanos".¹⁶

Como estrategias para tratar de resolver estos problemas se dictaron algunas políticas educativas a nivel superior que pretendían:

- ✓ "Vincular a las instituciones de educación superior con la sociedad para orientar participativamente el desarrollo de este nivel educativo y contribuir a resolver con los recursos del conocimiento y la organización institucional, los grandes retos sociales, económicos, tecnológicos y científicos del país.
- ✓ Equilibrar territorialmente la matrícula, propiciando el incremento de la inscripción en las opciones de ciencias básicas, ingenierías, tecnología y humanidades".¹⁷

En este sentido, se ha definido a la pertinencia como uno de los retos prioritarios de la educación superior y se ha constituido en uno de los criterios para la asignación de recursos financieros a las universidades, por ejemplo: a través de FOMES se ha especificado criterios "como mostrar la incidencia de los proyectos académicos en la problemática social; la contribución institucional a la generación, aplicación y difusión del conocimiento; la inserción de los egresados en la fuerza de trabajo y la participación de los sectores social y productivo en el desarrollo de la universidad y de proyectos específicos".¹⁸

Es necesario reconocer que en la conformación de la oferta educativa del nivel superior no se ha considerado plenamente el comportamiento del mercado de trabajo profesional ni las perspectivas reales de empleo, que deberían servir de base para orientar la demanda.

En este sentido, se ha propuesto impulsar la apertura del mayor número posible de oportunidades educativas, con base en los siguientes cinco criterios:

1. "Hacerlo con calidad y donde exista un flujo consistente en la demanda.

¹⁶ Muñoz, Janet, op. cit. p. 12

¹⁷ Programa de Modernización Educativa 1983-1991 op. cit., p. 140

¹⁸ Didou, Sylvie, op. cit. p. 4

2. Poner énfasis en el crecimiento de los servicios en las entidades donde los índices de absorción de estudiantes de la educación media superior y superior sean inferiores al promedio nacional.
3. Desalentar la creación de nuevas instituciones públicas en donde exista capacidad para absorber la demanda.
4. Procurar el desarrollo equilibrado de la oferta educativa en relación con las necesidades sociales y las aspiraciones formativas de los educandos.
5. Considerar los mercados laborales, el desarrollo de los profesores, los requerimientos del sector productivo, las necesidades tecnológicas, así como las perspectivas del desarrollo regional y local, entre otros aspectos relevantes".¹⁹

Asimismo, se apoyarán las acciones de las instituciones que tengan como fin la creación de nuevas modalidades educativas, así como la reforma de planes y programas de estudio que considere como criterios fundamentales: el mejoramiento de la calidad de la educación, los avances más recientes en el conocimiento, la pertinencia de los programas y la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos.

Se fomentará una organización escolar y académica que propicie mejores experiencias de aprendizaje en el estudiante, vinculadas, desde las primeras etapas de su formación, con su ámbito de desarrollo profesional. Se procurará que la nueva organización escolar también facilite la educación permanente.

Se estimulará a las instituciones de educación superior del país para que lleven a cabo acciones que promoverán la educación permanente mediante alternativas de educación continua, actualización y superación de profesionales en ejercicio.

El objetivo de estas acciones es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y responder a las demandas sociales nacionales e internacionales.

Aunque algunas de estas estrategias se han implementado es necesario reconocer que "aún no se puede hablar de la pertinencia en la educación superior cuando el verdadero problema se encuentra en su cantidad y calidad".²⁰

¹⁹ Programa Nacional de Desarrollo Educativo. 1995-2000. Poder Ejecutivo Federal. México. 1995. p. 145

²⁰ Muñoz Javier op.cit. p. 18

La pertinencia debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades deberán estar encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades.

De acuerdo con esta percepción la pertinencia de la educación superior debe dar respuesta a los problemas económicos del país, como un instrumento metodológico que coadyuve a la formación de valores de los hombres y las mujeres, y sobre todo a la construcción más justa para todos los que vivimos en México.

4. CALIDAD

El crecimiento y masificación de la educación superior en los años setenta ocasionó graves problemas, que se pueden distinguir en distintos niveles como son: la carencia de infraestructura, el descuido de rubros tan importantes como la formación y actualización docente, así como la de planes y programas de estudio, entre otros.

Para atender esta problemática y distribuir mejor el presupuesto, el estado en los ochentas estableció ciertas líneas y dio preferencia a universidades que desarrollaran sistemas integrales de planeación y autoevaluación, puesto que en ellos se establecen objetivos y metas específicas, que están orientadas a alcanzar la calidad de sus servicios.

La evaluación se implementó en muchas universidades y algunos indicadores fueron retomados en el 1986 por el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), que para el inicio del sexenio 1989-1994 marcó la política a nivel de educación superior.

Entre los objetivos que planteaba el Programa de Modernización Educativa, se menciona que "es imprescindible que las instituciones de educación superior apoyen el desarrollo económico, cultural y social del país con servicios académicos de calidad para lo cual debe llevar a cabo las reformas institucionales que se requieran".²¹

²¹ Programa para la Modernización Educativa. p. 132

Alcanzar la calidad implicó el desarrollo de acciones que se manifestaron en distintos ámbitos, como fue la imprescindible tarea de profesionalizar la práctica docente y fomentar la actualización permanente.

Por otra parte, la planeación institucional se planteó como un proceso en constante mejoramiento, tanto en los niveles de gestión, administración y evaluación; elementos todos que contribuirían a elevar los niveles de calidad.

Es necesario mencionar que específicamente la evaluación se impulsó como un elemento prioritario para alcanzar niveles de calidad en la educación superior. Es decir, la evaluación se consideró como sinónimo de calidad.

Como resultado de esta evaluación, se creyó que los planes y programas de estudio de las licenciaturas ofrecidas en distintas universidades requerían una revisión y modificación, la problemática común fue la siguiente: excesiva carga horaria, porcentajes elevados de asignaturas obligatorias, al igual que excesivas seriaciones, todas estas características propias de planes de estudio rígidos hacen más difícil incorporar estrategias educativas innovadoras, que vinculen la realidad profesional y social a la formación de los egresados, limitando de esta manera la prestación de servicios de calidad, aunque se debe considerar que aun logrando estas modificaciones en los planes y programas de estudio no se garantiza alcanzar la calidad de la educación.

Otra situación que se creyó que ha impedido elevar la calidad de la educación superior ha sido la poca capacidad de las universidades para desarrollar estudios de posgrado y centros de investigación, limitando con ello el desarrollo regional.

Por otro lado, uno de los elementos decisivos que ha marcado la política educativa a nivel superior se refiere a la creación en 1990 de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Padrón de Excelencia de Posgrados (CONACYT), así como la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL)

Todos estos programas están supuestamente encaminados a "mejorar la calidad" de la educación superior en distintos niveles, como son:

- La flexibilización de las estructuras académicas para permitir que los estudiantes participen más activamente en el diseño de su currículo, sin descuidar su formación disciplinaria básica.
- La integración del Padrón Nacional de licenciaturas de alta calidad, al que se procurarán asociar estímulos para alumnos y profesores.
- La consolidación de la coordinación interinstitucional para el desarrollo de programas de desarrollo de proyectos de alta calidad.
- El desarrollo de la capacidad instalada en telecomunicaciones, cómputo y producción audiovisual.
- El fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación a fin de conocer la calidad de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y de investigación.
- Los procedimientos para elevar los elementos que intervienen en el proceso educativo: personal académico, estudiantes, planes y programas de estudio, programas de investigación, infraestructura, métodos de enseñanza, materiales educativos y administración de las instituciones.

Como se puede ver, en estos años las políticas de educación superior, han colocado a la evaluación en un papel preponderante, bajo la idea de que con la definición de ciertos criterios se logrará alcanzar la calidad, sin embargo, estas actividades han servido a fines más estrechos, como es el acceder a recursos para instrumentar acciones tendientes a apoyar proyectos académicos, que en muchas de las ocasiones son aislados.

Aunque es necesario reconocer que en algunos casos este mecanismo ha servido para distintos fines, que van desde el compromiso claro de algunas universidades por elevar la calidad de su educación incorporando la evaluación a la vida académica, hasta ser solamente un trámite burocrático que hay que cumplir.

En este sentido, es necesario concluir que si bien las políticas instrumentadas por el estado en los últimos años han intentado imprimir un dinamismo constante a la educación superior, mediante la resolución de problemas, no siempre se han tenido los mejores resultados, aunque habrá que reconocer que las políticas no sólo han tenido fracasos.

Apostar a que todas las políticas han fracasado en su intento por alcanzar la cobertura, la mejor distribución del financiamiento, la pertinencia social de su oferta y la calidad en sus universidades, es un error, pues como menciona Gonzalo Varela:

“en realidad, el dinamismo del sistema de educación superior, si el éxito no es estricto, es lo que se trata de asegurar por medio del cambio constante de estrategias y políticas”.²²

Agrega “las políticas y programas no culminan exactamente, no triunfan o fracasan, ni siquiera tienen un punto de terminación clara. Hay desarrollos relativos que luego son suplantados por otros y así sucesivamente”.²³

Es principalmente en este contexto de calidad, que el trabajo de evaluación adquiere relevancia para las universidades, centrando el debate en los enfoques curriculares y de evaluación que se han retomado para llevarla a cabo.

Si se soslaya la importancia de este proceso se corre el peligro de que las instituciones de educación superior realicen una evaluación que no tenga que ver con un sentido auténtico de modificación y cambio, principalmente de sus planes de estudio y de manera más puntual de sus prácticas cotidianas dentro de las aulas. En este sentido se plantea el siguiente capítulo que describe cuáles son las concepciones que se tienen de currículum y cómo éstas se vinculan con los enfoques de evaluación hasta ahora existentes, y cómo a partir de conocer las implicaciones de estos enfoques (tanto de currículum y evaluación) es conveniente realizar una evaluación curricular encaminada a incorporar elementos de análisis, tanto políticos, sociales, económicos y educativos que intervienen en el currículum visto como una construcción social en proceso.

²² Varela, Gonzalo. “La política de evaluación de la educación superior” en *Escenarios para la Universidad Contemporánea* No. 83 Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad. México, 1998, p. 99

²³ *Ibid.* p. 100

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

1. TRES ENFOQUES DEL CURRÍCULUM

Para abordar la evaluación curricular es necesario antes plantear algunos enfoques que sobre currículum existen, lo cual permitirá contar con un marco de información para identificar la complejidad del campo curricular y las implicaciones que se tienen en la evaluación. En este capítulo se revisarán brevemente los tres que se consideran como más representativos, para después abordar las principales tendencias que sobre evaluación se han aplicado a la práctica educativa. Esta información llevará entonces a comprender cuál es el enfoque que de evaluación curricular se maneja en esta propuesta de tesis; ya que como menciona Estela Ruiz "la forma de visualizar el currículum (como producto, como proceso o como práctica), de alguna manera determina la selección de un enfoque de evaluación que sea conceptual o metodológicamente afin. Esta combinación, en resumidas cuentas, se traduce en un método de evaluación curricular".²⁴

Como se mencionó anteriormente la complejidad del campo curricular plantea la necesidad de revisar las características de los enfoques curriculares que influyen en las prácticas en las aulas y que son expresiones que median el pensamiento y la acción. Enseguida se describen los tres que se mantienen vigentes:

²⁴ Ruiz Larraguivel, Estela. *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. Cuadernos del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1998, p. 37

a) Enfoque tecnicista o empirista

El interés técnico se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control del medio. "El interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con las reglas basada en leyes con fundamento empírico".²⁵

Esta forma de entender la realidad tiene congruencia con los principios de las ciencias empírico-analíticas, basadas en la experimentación y observación. Esta forma de saber es conocida como positivismo. "Comté ...utiliza 'positivo' para referirse a lo concreto frente a lo meramente imaginario...lo que puede ratificar, la certeza en contraste con lo indeciso...lo exacto frente a lo indefinido...lo que deja constancia de una validez relativa en contraste con lo absoluto".²⁶ Así, para las ciencias empírico-analíticas, el saber consiste en determinadas teorías sobre el mundo basadas en nuestra observación y experiencia "positivas" de ese mundo.

Esta forma de entender el conocimiento se apoya en el diseño de hipótesis que si son comprobadas a través de la observación, adquieren significado, logrando con ello una capacidad predictiva sobre los eventos, que permite controlar el ambiente con respecto a ese saber o conocimiento y da la posibilidad de explotarlo y manipularlo: conocimiento técnico sobre el saber.

El conocimiento, en este sentido, implica una forma de actuar que identifica las regularidades que existen en el medio y manipularlas, es decir formular leyes, trasladándolas al plano educativo, por ejemplo: si se identifica la forma en que los niños aprenden a escribir, será cuestión de sistematizar esos pasos y aplicarlos a todos los niños para que lleguen a ese aprendizaje.

El currículum concebido desde este enfoque presupone que si se diseña un plan de estudios considerando los mejores elementos en su construcción, cuidando de cada uno de los indicadores prescritos, los resultados serán los planeados. Por lo tanto, el currículum construido desde esta posición es concebido como producto, pues se refiere

²⁵ Grundy, Shirley *Producto o praxis del currículum* Madrid Morata, 1998, p. 28

²⁶ *Ibid.*, p. 29

al conjunto de asignaturas y cursos que se ofrecen en una determinada institución educativa, diseñados por especialistas, en donde los maestros ponen en práctica lo que está hecho, sólo es necesario ponerlo a funcionar.

Hay que considerar que una premisa básica de este enfoque es el control. No sólo hay que controlar el desarrollo del curriculum, sino que también se debe controlar a los estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del curriculum han planeado.

Así conceptualizado se le mira como un sinónimo de plan de estudios, en donde se considera únicamente los componentes programáticos; "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 y un sistema de evaluación. En síntesis, el currículo es el producto resultante de un proceso de planeación".²⁷

Este producto, o sea el plan de estudios, adquiere un sentido prescriptivo y regulador cuya planeación se hace previamente a la enseñanza. Bajo esta concepción se considera al plan como un instrumento para alcanzar un fin, el currículum como aislado del contexto y sus protagonistas.

El docente queda reducido a un manipulador de información, ésta es depositada en los alumnos cuyo papel se centra en repetirla, el aprendizaje por su parte es inamovible y queda garantizado en la medida en que se obtienen los productos previamente determinados y observados en los alumnos.

El interés técnico se concreta en el modelo de diseño curricular por objetivos desarrollado inicialmente por Bobbit, posteriormente por Tyler presenta la propuesta más completa e Hilda Taba realiza grandes contribuciones: en estos se plasma el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las ideas expresadas en los contenidos.

Por su parte, la evaluación, como proceso de desarrollo curricular, está separada del proceso de enseñanza, del mismo modo que el diseño del curriculum está separado de la acción de enseñanza y aprendizaje. Se piensa que las piezas anatómicas del

²⁷ Ruiz, Estela. *op cit.*, p. 21

aprendizaje pueden identificarse y medirse, aunque la educación es algo más que una lista de piezas separadas de saber o conductas identificables y mensurables.

b) Enfoque práctico

Tanto las ciencias empíricas como las interpretativas tienen que transformar la acción humana en algo distinto para estudiarlo. Las ciencias empírico-analíticas (como ya se mencionó) se dedican a estudiar la "conducta", dividiendo la acción en pequeñas partes "manejables" para experimentar con ellas y analizarlas. Las ciencias interpretativas, por su parte, pretenden tratar la acción en un sentido global, describiendo formas de registrarla para reproducirla después.

Se trata de un interés por comprender el entorno de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él, se basa en el interés fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo, ni controlando el ambiente para sobrevivir.

La cuestión que plantea el interés práctico no es: ¿qué puedo hacer? sino: ¿qué debo hacer?, para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación, por eso este interés recibe la denominación de práctico - se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción práctica) en un contexto.

Este conocimiento relacionado con la comprensión no puede pensarse como el éxito de los productos obtenidos de ese saber. "Ha de juzgarse, con relación a que el significado interpretado ayude o no al proceso de construcción de juicios respecto a la manera de actuar".²⁸

En este interés, la comprensión y la interacción juegan un papel muy claro, ya que el diseño del currículum se considera como un proceso en el que el alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo (comprenderlo). Este enfoque a diferencia del técnico, considera al desarrollo del currículum sobre una base cualitativa.

El interés del diseño curricular práctico está centrado en el proceso de enseñanza - aprendizaje y no en el producto, aprendizaje basado en una interacción adecuada entre

²⁸ Grundy, Shirley, op. cit., p. 31

sus participantes. Por lo tanto, éstos en el desarrollo curricular habrán de ser sujetos y no objetos, así las experiencias de aprendizaje del alumno constituyen el núcleo de la planeación curricular.

En cuanto a los contenidos, este enfoque plantea que el profesor no sólo habrá de ocuparse de comprender los objetivos, sino de rechazar aquellos que no tengan que ver con la construcción del significado del alumno, "el mundo del significado se descubre ante el intérprete en la medida en que su propio mundo resulte aclarado al mismo tiempo... Asimila el contenido sustantivo de la tradición al aplicarse la tradición a sí mismo y a su propia situación".²⁹ Esta manera de concebir el conocimiento pone en el centro al alumno, como actor, en el sentido que se apropia de conocimiento mediante el razonamiento y la experiencia.

A diferencia del currículum técnico, en éste se toma en cuenta a los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos. Esto supone que la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, es decir, la construcción de significados, que logre el estudiante tanto en el aula como fuera de ella.

Esto significa que el conocimiento ha de evaluarse en sí mismo y no con relación a un plan, como se plantea en el enfoque de currículum técnico.

Desde lo educativo, el profesor con este tipo de práctica se ocupará de las interacciones en el ambiente de clase, proponiendo oportunidades adecuadas para el aprendizaje. El proceso de aprendizaje constituye su propio fin, brindando oportunidades al alumno para que elija entre más acciones, considerando los procesos y los medios.

Desde esta perspectiva, la práctica no aparece como mera aplicación de un deber ser establecido, sino al contrario, como un factor para analizar y evaluar los logros, donde los fines no son percibidos como aprendizaje, sino como guías para la acción.

En este sentido el currículum ha de ser evaluado constantemente, permitiendo que el profesor aprenda y mejore su práctica a través de la reflexión sobre la misma.

De ahí se deriva la implicación directa de los maestros como planeadores, ejecutores y evaluadores de una propuesta educativa, de modo que la combinación reflexión y

²⁹ Ibid. p. 34

práctica los transforme en investigadores en la acción y de sus propios procesos de enseñanza, los principales autores que han desarrollado esta forma de entender al currículum según Stenhouse (1984, p. 128 - 135), son: Metcalf (1963), Peters (1966), Bruner (1966), Bernstein (1971), Raths (1971), entre otros.

La evaluación, por su parte, se convierte en una hipótesis que ha de comprobarse en la práctica de clase. Los participantes, profesores y alumnos, quedarán comprometidos en la evaluación de las actividades prácticas, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de considerarse. La evaluación es parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo por separado.

c) Enfoque crítico

La característica principal de este tipo de enfoque es la emancipación.

En éste los estudiantes y el profesor de manera conjunta son participantes activos en la construcción del conocimiento. "Esta perspectiva de transacción de la enseñanza y el aprendizaje significa que no tiene sentido hablar de la enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje. Como tampoco puede hablarse sin más del aprendizaje, puesto que la liberación de la educación no rechaza la acción de enseñar. La pedagogía emancipadora, por tanto, ha de incluir en su significado el acto de enseñanza-aprendizaje".³⁰

Este enfoque plantea propuestas radicalmente opuestas al técnico antes revisado, y es compatible con el enfoque práctico; en este sentido el aprendizaje dialógico adquiere significado, es una negociación que entre profesor y alumno se genera desde el principio de la experiencia educativa. Bajo este enfoque, (cuyo representante más reconocido es Freire), los contenidos se presentan como una negociación comprometida entre el alumno-profesor; los contenidos no son una imposición, ni un regalo, "es la representación organizada, sistematizada y desarrollada para los individuos de las cosas sobre las que quiere saber más".³¹

La característica principal de este enfoque es su criticidad, es decir, se sitúa el punto de análisis, discusión y negociación en las experiencias cotidianas y problemáticas del

³⁰ Ibid., p. 143

³¹ Ibid., p. 144

alumno y del maestro. El alumno por su parte se enfrenta de manera crítica a problemas cotidianos de la existencia, para tratar de resolverlos e identificar lo que en ello está implícito, y "pronto se encara con su propia opresión", la cual le permite analizar que lo que parece natural, es consecuencia de las relaciones culturales (ideología) y en esta medida será capaz de transformar la realidad.

Por lo tanto, el conocimiento está en el grupo de aprendizaje, no en un curriculum determinado por especialistas; el conocimiento que cotidianamente se genera es un interés emancipador, "pues plantea una reflexión y acción que son los elementos constitutivos de la praxis".³²

El curriculum no se plantea como un conjunto de planes a instrumentar, "sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en un proceso".³³

La praxis como característica de este enfoque, permite mirar al aprendizaje como un acto social, no como un espacio ya dado; el saber, es decir el conocimiento, es una construcción colectiva, que permite cuestionarse constantemente y en ello está implícita la crítica; en este sentido el conocimiento no es de nadie puesto que éste es dinámico.

Esta constante construcción hace del curriculum un acto político, ya que el proceso resulta conflictivo, al seleccionar y plasmar solamente unos y no otros contenidos.

Lo fundamental del curriculum crítico es su orientación emancipadora, que para mencionarlo claramente consiste en cuestionar y confrontar las condiciones materiales de cualquier situación, y en esto es que se basan los contenidos, es decir la posibilidad de recuperar y establecer relaciones entre el conocimiento y la realidad para establecerlos como objetos de estudio.

Por lo tanto, la evaluación no puede quedar fuera de estos parámetros de construcción curricular; los protagonistas en este enfoque son los que deciden y emiten juicios acerca de la calidad de la situación de aprendizaje que se generó.

³² Ibid. p. 147

³³ Ibid. p. 160

2. ENFOQUES DE EVALUACIÓN

Distintos autores han mencionado que entrar al terreno de la evaluación resulta complicado, la dificultad del campo se centra en que para ello es necesario abordar los problemas fundamentales de la pedagogía, porque es "conocer la forma en que interactúan los elementos y factores que participan a lo largo del proceso educativo en toda su complejidad".³⁴

Considerando lo anterior, es necesario mencionar que las formas de entender la evaluación se relacionan con distintas corrientes educativas. El término evaluación aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en los Estados Unidos a principios de este siglo, que no sólo incidió y modificó su organización social y familiar sino que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo. Igualmente, varias de las tesis utilizadas en administración laboral se reflejaron directamente en la educación, el control de tiempos y movimientos marcó una pauta inequívoca para el origen de los objetivos del aprendizaje y para la incorporación de la evaluación entendida como control de los resultados obtenidos.

Éste es el contexto en el que surge la evaluación científica en educación, dentro de un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática. Hasta hace algunos años la evaluación se había mirado desde esta posición dominante, como una medida de control que permitía regular los recursos materiales y financieros destinados al desarrollo del currículum.

Sin embargo, esta visión resultó limitada, pues era necesario que la evaluación ofreciera mayor información acerca del proceso educativo en todas sus etapas y componentes.

Fue a partir de lo anterior, que en los setentas surgieron nuevas concepciones de evaluación; planteamientos alternativos abrieron la posibilidad de reconceptualizar el papel de la evaluación y la función de ésta en el proceso curricular, incluso especializar el campo en líneas de evaluación del aprendizaje, evaluación institucional y la que se aborda en este trabajo que es la evaluación curricular.

³⁴ Casarini, Martha. *Teoría y diseño curricular*. Universidad Virtual, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México. México, Trillas, 1997, p. 184.

Enseguida se presentan algunos de los enfoques más representativos que surgieron en estos años y que permitieron abordar la evaluación curricular desde enfoques más abiertos e interpretativos.

a) Evaluación por objetivos o tecnicista

Considera a la evaluación como una práctica comparativa entre las especificaciones formales del plan de estudios y sus resultados.

La evaluación del currículum se visualiza como un proceso que permite determinar en qué medida este y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos educativos propuestos.

La evaluación se presenta como un instrumento de control, que a su vez permite regular los recursos materiales y financieros destinados a las universidades.

Considera la medición de los resultados o efectos, "lo que implica empleo de instrumentos confiables que produzcan datos que posteriormente pueden ser comparados con algún tipo de escala estandarizada".³⁵

"Tyler desarrolló un método cuya principal característica consiste en centrarse en unos objetivos muy claros en los que la evaluación queda reducida a determinar si éstos han sido alcanzados".³⁶

La desventaja de este enfoque es concebir la evaluación como un proceso terminal y de un estrecho alcance asignado a los objetivos.

"La evaluación es considerada como un proceso en el que lo esencial es explicar los cambios logrados en el comportamiento mediante la instrucción, comenzando por la redacción de objetivos conductuales para el aprendizaje del estudiante y siguiendo por la medición de cambios verificados en el comportamiento hacia dichos objetivos".³⁷

³⁵ Grundy, Shirley, op cit. p. 30

³⁶ Stufflebeam, Daniel y Anthony Shunkfield. *Evaluación sistemática. Guía metodológica y práctica*. Barcelona, 1995, p. 91

³⁷ Casarini, Martha, op cit. p. 190

En este modelo de evaluación lo importante es el uso de una norma absoluta y no relativa, lo cual implica el desarrollo de instrumentos de medida referidos a criterios, no a normas.

b) Modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto)

De acuerdo con Stufflebeam, "la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el 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 los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".³⁸

Propone cuatro actividades a ser evaluadas:

Evaluación del contexto, ésta sirve para realizar la planificación de acuerdo con condiciones reales y aporta información para especificar objetivos de los programas a desarrollar.

Sirve, por tanto, a las decisiones de planificación en función de las necesidades y condiciones reales. Su propósito es proporcionar información relevante y racional para la especificación de objetivos del programa.

Evaluación de los insumos, pretende generar y proporcionar información sobre las actividades y estrategias más adecuadas para llevar a cabo el programa, de acuerdo con su contexto y con ello alcanzar las metas propuestas.

En este rubro se consideran: los conocimientos y cualidades de las personas que serán coordinadores y responsables del trabajo, las estrategias más adecuadas para realizar el trabajo y el diseño de los procedimientos para que resulten más adecuados, económicos y eficientes.

³⁸ Stufflebeam op cit p 183

Sirve al propósito de proporcionar información sobre los medios y estrategias más adecuadas para desarrollar los objetivos del programa en el contexto peculiar de desarrollo. La evaluación tiene que proporcionar información sobre:

- Las capacidades de las personas responsables de los programas.
- Las estrategias más adecuadas para alcanzar las metas.
- Los diseños y procedimientos adecuados para el desarrollo eficaz y económico de la estrategia seleccionada.

Evaluación del proceso. Permite contar con información necesaria durante el desarrollo del programa para identificar cuáles han sido sus aciertos y errores, además de considerar e incorporar elementos que no han sido tomados en cuenta o que resultan del proceso natural del desarrollo del programa y replantear las decisiones.

Se propone proporcionar información para tomar las decisiones que día a día son necesarias para el desarrollo eficaz del programa. Indaga los defectos y consecuencias no previstas que aparecen durante el desarrollo del programa de modo que puedan corregirse y reorientarse a tiempo.

Evaluación del producto. Proporciona información para interpretar los logros del programa definiendo criterios que posibiliten identificar el cumplimiento de las metas demandadas y tomar decisiones sobre su pertinencia y valorar su continuidad.

Tiene como objeto proporcionar información; por lo que requiere:

- Definir operacionalmente los objetivos del programa
- Elaborar criterios de medida asociados en los objetivos
- Medir los resultados del programa
- Comparar las mediciones con estándares predeterminados
- Interpretar los resultados.

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

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

Las características más sobresalientes de este modelo de toma de decisiones son su orientación práctica, la relevancia de la información y el énfasis en la utilidad para la acción racional.

Sin embargo, lo que puede decirse sobre este modelo es que plantea una visión teórica inocente de la vida social a la que ve como un sistema ideal: se apoya en la creencia de la buena intención de los que gestionan la sociedad y deciden la orientación de los programas educativos.

Sus críticos señalan que la evaluación debe mirarse como una empresa o quehacer que conlleva connotaciones ideológicas, políticas y éticas que no se pueden soslayar a la hora de valorar los resultados de una evaluación curricular.

El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar, y no se puede estar seguro de que las metas son valiosas si no se comparan con las necesidades de la gente a las que presuntamente sirve.

c) Evaluación sin metas u orientada al consumidor

"Scriven es el representante de este enfoque, ha ido desarrollando su definición de evaluación, pero su mensaje básico sigue siendo el mismo ... definía a la evaluación como una actividad metodológica que consiste simplemente 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 ... la evaluación, esencialmente, es la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto".³⁹

Los siguientes conceptos son los ejes fundamentales de esta propuesta y tienen las siguientes funciones dentro del enfoque:

³⁹ Ibid., p. 343

Evaluación formativa, proporciona información continua de la manera en que se está desarrollando un programa, de los aciertos y errores que se generan durante su operación y permite tomar decisiones al respecto.

Evaluación sumativa, ésta permite comprobar la eficiencia de los resultados del programa.

Evaluación intrínseca, "valora las cualidades de las mediaciones, relativizando los efectos, juzgando ciertas características como las metas, la estructura, la metodología,... se preocupa de la naturaleza de un programa".⁴⁰

Evaluación final, se refiere a los efectos que tiene el programa en los consumidores (estudiantes); esta evaluación puede involucrar una valoración de las diferencias entre pre y post-test, entre pruebas de grupo experimental y pruebas de grupo control, o sobre el rendimiento escolar del estudiante.

El evaluador intrínseco de este enfoque reclamará la importancia de los aspectos cualitativos y prefiere observarlos directamente; con estas afirmaciones se muestran las primeras reservas sobre los alcances de los métodos cuantitativos en la evaluación.

Este autor ha sido muy crítico con las ideologías evaluativas que se centran en alcanzar los objetivos de los participantes en lugar de satisfacer las necesidades de los consumidores propone métodos destinados a desplazar la evaluación desde los objetivos hasta las necesidades.

Menciona también que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor justificables más que medir cosas o determinar si las metas han sido alcanzadas.

El evaluador debe identificar todos los resultados reales y calcular sus valores desde el punto de vista de las necesidades del consumidor, independientemente de las metas, es decir, debe actuar como una conciencia social informada, utilizar series de valoraciones para llegar a conclusiones acerca del mérito y valor de los programas.

⁴⁰ Casarini, Martha, p. 198

"Una crítica muy fuerte que hace Scriven a la tradición tyleriana es que menciona que las metas propuestas pueden ser poco realistas o demasiado limitadas. Él menciona que los evaluadores deben juzgar las metas y no dejarse limitar por ellas en la búsqueda de resultados".⁴¹

Según Stufflebeam (1995), Scriven ofrece definiciones rigurosas de evaluación, además incorpora conceptos nuevos y hace distinciones sustanciales entre ellos y que hasta ahora se conservan como parte del lenguaje de la evaluación, por ejemplo:

- a) Distinción entre objetivo y funciones de la evaluación.
- b) Distinción entre evaluación formativa y sumativa.
- c) Distinción entre evaluación y estimación de la consecución de objetivos.

Los tipos de evaluación formativa/sumativa, intrínseca/final, constituyen una de las contribuciones más importantes de este enfoque, pues introducen en el campo evaluativo consideraciones sobre los procesos de enseñanza - aprendizaje y análisis cualitativos que han contribuido a modificar la concepción de los alcances de la evaluación curricular.

Según Martha Casarini (1997, p. 1999), Scriven presenta una propuesta de evaluación "sin metas"; esa derivación responde a dos grandes preocupaciones: en primer lugar el convencimiento de que en el desarrollo de un programa educativo se dan efectos no previstos y que estos efectos pueden ser más relevantes que los previstos en los objetivos; en segundo lugar, que el evaluador se orienta a percibir y enfocar datos sólo en función de los objetivos previstos por el programa.

d) Modelo de evaluación respondiente o centrada en el cliente

Este enfoque desarrollado por Stake "rompió totalmente con la tradición tyleriana al recoger datos con el fin de discutir si se habían realizado las intenciones originales ... asumía que las intenciones pueden cambiar y pedía una comunicación continua entre el evaluador y la audiencia con el fin de descubrir, investigar y solucionar los problemas

⁴¹ *ibid.*, p. 196

... es el líder de una nueva *escuela de evaluación* que exige un método pluralista, flexible, interactivo, subjetivo y orientado hacia el servicio".⁴²

Dentro de las aportaciones más importantes que realiza al campo de la evaluación están las siguientes:

- ✓ La información debe ayudar a tomar decisiones para mejorar lo que está haciendo.
- ✓ La evaluación debe aportar información sobre antecedentes, operaciones y resultados.
- ✓ Se deben considerar los logros que se han alcanzado de manera involuntaria tanto como los buscados desde un inicio.
- ✓ Es necesario proporcionar la información que se ha recopilado y analizado, y que refleja los juicios de las personas que participaron en el proceso.
- ✓ Los experimentos y test no son los suficientemente adecuados, habrá que recurrir a una variedad de métodos.

La denominación utilizada para este tipo de evaluación la recibe de la concepción que tiene sobre la necesidad de responder y trabajar con distintas audiencias y con ello a sus necesidades, puesto que son ellas, las que apoyan y administran los programas que se estudian y recurren al evaluador para comprenderlos y mejorarlos.

Por otro lado, Stake, referido por Stufflebeam (1995), menciona sobre los evaluadores, que éstos deben incluir sus juicios siempre y cuando se basen en algunas razones sustentadas en la recopilación, precisa de información de otras personas y no revelar que son suyos; considera, sin embargo, que los evaluadores no deben ser los únicos que emitan juicios finales sobre los programas, es necesario desde su perspectiva, incorporar opiniones importantes como las de expertos en el tema, profesores, padres y estudiantes.

El sistema de evaluación respondiente o centrada en el cliente propone un esquema para la recopilación de datos basada en tres conceptos:

- a) **Antecedentes**, referida a la información más relevante sobre el historial del programa, ésta podrá considerar alguna condición antes de la enseñanza y el aprendizaje y quizá relacionada con los resultados.

⁴² Stufflebeam, op. cit., p. 235.

- b) **Transacción de la enseñanza**, considera los encuentros de los alumnos con otras personas: padres, profesores, tutores, entre otros.
- c) **Resultados**, producto final de un programa, es decir, lo que se consigue y cómo impacta, incluyendo capacidades, logros, actitudes y aspiraciones de los participantes.

Para poder ubicar las características de la evaluación dirigida al cliente, se retomará un ejercicio que Stufflebeam⁴³ integra en su libro y que a su vez fue utilizado por Stake para explicar las diferencias entre su propuesta y la evaluación preordenada o por objetivos (que fue la inicialmente mencionada):

- 1) La evaluación preordenada siempre se preguntará sobre cuáles han sido los resultados logrados, la evaluación respondiente se inclina por comprender, e identificar cuáles son los aciertos y errores del programa.
- 2) La evaluación preordenada demanda del evaluador resultados concretos y precisos sobre lo previamente acordado, mientras la evaluación respondiente buscará los problemas durante el proceso, al mismo tiempo que se ocupará de proporcionar información útil y oportuna.
- 3) En cuanto a los acuerdos y formalidades, la evaluación preordenada los realiza precisos e inmovibles, que es lo contrario a lo que se plantea para la evaluación respondiente.
- 4) La evaluación preordenada recurre a los objetivos del programa y parte de ellos para examinar si han sido alcanzados o no, la evaluación respondiente no debe priorizar esa intención, las evaluaciones con este enfoque deben ser más abiertas, flexibles y tender a la descripción narrativa.
- 5) En relación con el método, la evaluación preordenada utiliza el experimental y la evaluación respondiente el método naturalista.

⁴³ Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía metodológica y práctica*. Barcelona, 1995.

- 6) En cuanto a la orientación, los evaluadores preordenados consideran los propósitos como las guías para recuperar información, mientras que los evaluadores respondientes, se guían por ciertas expectativas de lo que será importante, examinando las actividades y problemas del programa.
- 7) Las técnicas empleadas por los evaluadores preordenados son las referidas a la medición de objetivos de comportamiento, hipótesis, muestreos al azar, estadística deductivas e informes narrativos. Por su parte los evaluadores respondientes utilizan el estudio de casos, los objetivos expresivos, los muestreos intencionados, la observación y los informes narrativos.
- 8) En cuanto a la comunicación que establecen los evaluadores, los preordenados lo harán de manera formal y planificada, de tal manera que se verifique que cada participante está cumpliendo con sus responsabilidades, los respondientes tratan de comunicarse de manera informal y frecuente, de tal manera que la comunicación fluya de manera natural.
- 9) La evaluación respondiente menciona que es posible que exista intercambio con otros métodos en cuanto a las técnicas utilizadas para recuperar más información, aunque no debe ser priorizada y avalada como la única y la verdadera, mientras que la evaluación preordenadora solo admite información recuperada a través de técnicas científicamente aceptadas.
- 10) En lo relativo a la tendenciosidad que puede haber en la evaluación, la ordenadora trata de eliminar a través de la precisión en la aplicación de instrumentos objetivos, por su parte la evaluación respondiente "destaca la importancia de la información subjetiva y resta importancia a la utilización de técnicas regularizadas y objetivas, dando paso así a una mayor tendenciosidad"⁴⁴ que debe ser comprobada con la recopilación de información y datos que den respuesta a sus estudios de casos.

Entre las características propias de este enfoque podemos mencionar que existe una estructura sustancial de la evaluación respondiente que se refiere a los organizadores previos que permitirán ubicar los problemas que existen en la evaluación:

⁴⁴ Stufflebeam, *ibid.*, 258

- 1) Familiarizarse con el programa y la gente para posteriormente crear y desarrollar planes de recopilación de datos.
- 2) El esquema de recopilación de datos en donde el evaluador puede identificar contradicciones, congruencias y contingencias.
- 3) Los evaluadores, o sea, los "observadores humanos" son considerados como los mejores instrumentos de investigación.
- 4) El problema de la validación podrá subsanarse con la cantidad de información que pueda recopilarse para comprobar lo expuesto.

Por otro lado, la estructura funcional de este enfoque de evaluación consiste en:

1. Identificar el alcance del programa.
2. Conocer el panorama de las actividades del programa.
3. Descubrir los propósitos e intereses.
4. Conceptualizar las cuestiones y problemas.
5. Identificar los datos necesarios para investigar los problemas.
6. Seleccionar observadores, jueces e instrumentos.
7. Observar los antecedentes, las transacciones y los resultados propuestos.
8. Desarrollar temas, preparar descripciones y estudiar casos concretos.
9. Validación: confirmación búsqueda de evidencias para la falta de confirmación.
10. Esquema para uso de la audiencia.
11. Reunir los informes formales.
12. Hablar con los clientes, el personal del programa y las audiencias.

Finalmente Stake considera que lo más importante son los propósitos de la audiencia. Se puede decir que los anteriores enfoques corresponden a la concepción de currículum determinado en el apartado anterior como práctico.

c) Evaluación iluminativa

La evaluación iluminativa tiene en cuenta el amplio contexto en el que funcionan los programas educativos, su preocupación principal es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción.

La evaluación iluminativa pertenece al “paradigma socioantropológico y busca describir e interpretar (antes de medir y predecir), los contextos más extensos dentro de los cuales funcionan las innovaciones educativas”.⁴⁵ Esta ha sido desarrollada por Hamilton y Parlett.

Los propósitos de la evaluación iluminativa son los siguientes:

- 1) Estudia el programa o plan de estudios, cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones escolares, las ventajas y desventajas que tiene y cómo éstas afectan las tareas y expectativas de los estudiantes.
- 2) Identifica y documenta qué significa participar para el docente y el alumno.
- 3) Identifica las características más significativas de la innovación y los procesos críticos que tiene.

Todo ello lleva a considerar aquellos aspectos del programa que pueden ayudar a favorecer y conseguir los resultados deseados.

Dentro de las principales características de la evaluación iluminativa se puede mencionar que:

- ✓ Es una estrategia de investigación general, no un método.
- ✓ Se propone ser adaptable para descubrir las metas y técnicas de investigación.
- ✓ Las técnicas de investigación surgen de la situación que se quiere conocer.
- ✓ Se busca distintas técnicas que ayuden a llegar al conocimiento del problema.
- ✓ La tarea del evaluador es conocer los ciclos causa – efecto de una situación, comprender las relaciones entre las creencias y las prácticas.
- ✓ Las entrevistas a profesores y la observación en el aula, resultan herramientas indispensables.

Cuatro son los elementos principales que debe contemplar una evaluación iluminativa:

- 1) Familiarizarse con el contexto
- 2) Observar
- 3) Investigar y
- 4) Explicar

⁴⁵ Ruiz, Estela, op. cit., p. 36.

Se trata de una evaluación que se adentre en el conjunto de prácticas, interacciones, rituales e intercambio de ideas y códigos que se suscitan en la vida académica de la escuela entre los actores que participan en la operación del currículum: autoridades, maestros y estudiantes. En consecuencia, se pretende trabajar con eventos discretos que difícilmente pueden ser descifrados a través de técnicas cuantitativas y experimentalistas.

La evaluación iluminativa no supone sólo un intercambio de métodos cualitativos y cuantitativos, sino que implica también nuevos supuestos, conceptos y terminología. Los dos conceptos básicos para comprender la evaluación iluminativa son el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje.

Al margen del carácter riguroso que presenta el enfoque experimental, "la evaluación iluminativa se acoge a una metodología flexible y ecléctica basada en una variedad amplia y diversificada de fuentes de información".⁴⁶

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, se interesa por evaluar ¿qué sucede durante la operación del programa?

El propósito de esta evaluación es: "el estudio del proyecto innovador: cómo funciona, cómo influyen en él las variadas situaciones escolares en las que se aplica, qué desventajas y ventajas encuentran en él las personas directamente interesadas y cómo afecta a las actividades intelectuales de los estudiantes y experiencias académicas".⁴⁷

Finalmente este modelo de evaluación retoma elementos antropológicos que permiten entender al currículum desde una visión práctica.

⁴⁶ Ibid., p. 41.

⁴⁷ Ibid., p. 43.

3. EVALUACIÓN CURRICULAR

Hasta aquí se han descrito las características de los modelos tanto de currículum como de evaluación que han ido surgiendo a medida que el currículum se visualizó no solo como plan de estudios, considerando que evidentemente toda visión o enfoque curricular lleva consigo igualmente una opción evaluativa congruente, que se traduce en un método. Enseguida con base en los elementos abordados en los apartados anteriores podemos decir lo siguiente:

a) La evaluación en el currículum técnico

En este modelo, con una perspectiva técnica, la evaluación aunque se representa como parte del proceso de desarrollo curricular, está, separada del proceso de enseñanza, lo mismo que el diseño del currículum está separado de la acción de enseñanza y aprendizaje.

En este tipo de modelo se valora el producto y la evaluación curricular para que goce de autoridad y de legitimidad, adopta la forma de medida, evaluando los cambios en los objetos que han constituido su centro de atención.

Esta idea se sustenta en la necesidad de efectuar una valoración (observación de cambios en los sujetos) entre el producto final y la idea o modelo que guía el diseño del currículum, es decir, se dirige a evaluar los componentes de un plan de estudios y el grado de relación que tiene con los resultados obtenidos.

Entre los diferentes autores que plantearon y consolidaron este modelo tanto de currículum como de evaluación se puede mencionar a Ralph Tyler e Hilda Taba mencionado anteriormente como modelo por objetivos o tecnicista.⁴⁸

Sin embargo, es necesario decir que esta delimitación y abordaje de la evaluación permitió realizar y desarrollar el primer método sistemático y que a pesar de las desventajas de concebir a la evaluación como proceso terminal y del reducido alcance

⁴⁸ Ibid., p. 37

de los objetivos, el trabajo de Tyler permanece como el pionero al mirar la evaluación como ciencia, con posibilidades de ser estudiada conceptual y empíricamente.

b) La evaluación en el currículum práctico

Este tipo de currículum se convierte en una hipótesis de trabajo que ha de comprobarse en la práctica de clase. Los participantes, profesores y alumnos, quedarán comprometidos en la evaluación de las experiencias curriculares emprendidas en calidad de actividad práctica, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana.

Por lo tanto la evaluación se convierte también en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado. En este tipo de currículum se parte de ciertos juicios, acciones y la importancia del acontecimiento se cifra tanto en la acción o interacción como en el resultado, se deduce de ello que carece de sentido hablar de la evaluación de la eficiencia del currículum en términos de objetivos especificados de antemano.

Si el interés básico es práctico, la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrolladas a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el bien de los participantes.

Los puntos de vista de otros son importantes y útiles para reflexionar, pero lo esencial del currículum práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones.

Dentro de este enfoque de evaluación curricular se encuentran los modelos planteados por Stufflebeam, Stake, Scriven, Parlett y Hamilton ⁴⁹ ya abordados anteriormente.

Cada uno de estos autores y el enfoque de evaluación que desarrollan aportan elementos de construcción y cuestionamiento a la teoría clásica de evaluación del currículum. Algunos de estos enfoques, como ya se observó son complejos e implican una serie de elaboraciones; cada enfoque permite poner énfasis en distintos lados y responder a una gama amplia de posibilidades, incluso algunos de estos enfoques

⁴⁹ Ibid., p. 38.

están en constante construcción, al mirarse a sí mismos como un proceso inacabado que permite ser congruente con su propia concepción.

c) La evaluación en el currículum crítico

Por su parte "el interés crítico supone que la evaluación no puede tratarse como un aspecto separado del proceso de construcción del currículum. Para empezar, un interés crítico significa la emancipación de la evaluación externa. El lugar de control de los juicios acerca de la calidad y significación del trabajo radica en los participantes en la situación de aprendizaje y no en otra parte".⁵⁰

Se trata de una evaluación que se adentre, en las prácticas, interacciones, roles e intercambio de ideas y códigos que se suscitan en la vida académica de la escuela. En consecuencia, se pretende trabajar con eventos que difícilmente pueden ser traducidos a través de técnicas cuantitativas y experimentalistas. Este tipo de evaluación pretende explicar los resultados del programa en función de quienes están involucrados, es decir, a partir de sus percepciones, visiones del mundo y significados en torno a la práctica educativa, pero no sólo se queda en ello, se compromete a intervenir para evidenciar las contradicciones y transformarlas.

Sin embargo, este enfoque curricular plantea por su complejidad y su compromiso ideológico y político dos limitantes principales, una, la posibilidad de traducirlo en propuestas concretas y la dificultad para instrumentarlo en instituciones cerradas como lo son la mayoría de los ámbitos educativos.

En resumen, se puede mencionar que mirar al currículum sólo como **plan de estudios**, implica realizar una evaluación que planteé la verificación de los productos finales deseados (evaluación por objetivos o tecnicista). Mientras que mirar al currículum como **práctica dinámica**, orienta un tipo de evaluación que permita conocer el proceso e identificar las implicaciones sociales y políticas, se busca, sobre todo, el acercamiento tanto a un análisis de los efectos de su implantación en la práctica educativa, cómo su repercusión en la sociedad.

Finalmente, concebir al currículum desde un enfoque crítico plantea una evaluación intrínseca al **proceso de construcción** del currículum, es decir, continua. No puede

⁵⁰ Grundy, Shirley op cit p 125

constituirse un currículum con estas características y diseñar de manera externa la evaluación.

Bajo estos planteamientos la propuesta de evaluación curricular que se plantea en el siguiente capítulo y que es el sentido principal de esta tesis adquiere matices de una evaluación iluminativa al pretender establecer una congruencia con el enfoque de *vitae* práctico entendido como, dinámico y continuo en el que intervienen distintos elementos que modifican constantemente el quehacer educativo, concibiendo a cada hecho como único e irrepetible y reconociendo que la realidad educativa, implica una compleja trama de situaciones, condiciones y elementos interactuantes dinámicos que requieren ser ubicados y significados, para entender desde dónde se están formando los sujetos en la educación superior.

En este sentido para lograr que exista una congruencia entre el currículum y el enfoque de evaluación se consideró conveniente recuperar la visión de currículum como una práctica procesual y plantear desde la mirada de Gimeno Sacristán⁵¹ la manera en que explica las etapas en que el currículum se va concretando en el quehacer institucional (currículum prescrito, presentado a los profesores, moldeado por los profesores, en acción, evaluado y oculto), considerando que con ello es posible realizar un análisis flexible a través de distintas técnicas que permitan interpretar y comprender la manera en que se dan las prácticas académico-administrativas, políticas y culturales intrínsecas en el currículum, elemento recuperado del enfoque iluminativo de evaluación.

Es decir, el propósito es identificar, reconocer y analizar las prácticas de los sujetos que le dan sentido al currículum y que se generan en el espacio académico. Y no solamente como la estructuración de un campo disciplinario conformado por asignaturas o por la instrumentación que se ha de seguir en el proceso educativo, el currículum no es una idea sino una construcción colectiva.

Es conveniente aclarar que este autor no plantea (por lo menos en la obra que fue retomada para este trabajo) una propuesta de evaluación, pero su construcción dinámica sobre el currículum permite reconocer y ser congruentes con la idea que se mencionó en renglones anteriores.

⁵¹ Sacristán, Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata, 1998

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR

1. Enfoque metodológico para la evaluación curricular

Como quedó de manifiesto en los capítulos anteriores, la evaluación curricular no deberá componerse exclusivamente de las percepciones generales de quienes diseñan o estructuran un plan de estudios; es necesario recordar que en la puesta en marcha de un proyecto educativo, se vuelcan y establecen una infinidad de interrelaciones que son complejas, que se resignifican en la práctica por parte de los alumnos, maestros y autoridades, generando con ello, códigos y normas que permiten una crítica permanente por parte de quienes participan en él.

Bajo este supuesto, la intención en este capítulo es la de presentar una propuesta de evaluación curricular en donde el currículum se entiende como un cruce de elementos en los que intervienen distintos procesos en condiciones específicas, determinadas por elementos culturales y sociales concretos; "la construcción del currículum no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo, y por lo mismo entender al currículum, en un sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en su desarrollo, a las condiciones estructurales, organizativas, materiales, profesores, ideas y significado que le dan forma y que lo moldean en sucesivos pasos de transformación".⁵²

Para que este trabajo sea congruente con este enfoque de currículum, la evaluación tiene que recurrir a estrategias metodológicas que recuperen la complejidad de formas y contenidos que se van generando en el desarrollo, además de utilizar fuentes de información distintas que permitan comprender una situación desde distintos puntos de vista.

⁵² Sacristán, Gimeno op cit p 23

Es decir, la evaluación curricular que aquí se plantea toma en cuenta no sólo las dimensiones académicas, sociales y políticas que originan un diseño curricular, sino también otras que intervienen en el momento en que se construye y desarrolla, considerando que:

- a) Pretende entender el contexto en el que se desarrollan los planes y programas de estudio que se analizan.
- b) Pretende identificar situaciones rutinarias.

Por lo tanto, el proceso de evaluación curricular de ésta propuesta es abierto, ya que sugiere diversos medios, materiales, instrumentos y técnicas tanto cualitativas, como cuantitativas que constantemente construyen y recuperan la información.

Con estos supuestos metodológicos la evaluación curricular se pretende abordar desde el análisis de seis dimensiones, la dimensión de curriculum oculto fue incluida durante la construcción de este trabajo metodológico, considerando que era sustancial para comprender otras prácticas que determinan la realidad curricular.

Las dimensiones de análisis son las siguientes:

- Curriculum prescrito
- Curriculum presentado a los profesores
- Curriculum moldeado por los profesores
- Curriculum en acción
- Curriculum evaluado
- Curriculum oculto

Cada uno de estos niveles de análisis pretende aportar información en distintos grados y desde distintas fuentes, con el propósito de identificar la manera como se percibe y maneja el curriculum, su aplicación en la escuela y en general, su asimilación por parte de los actores involucrados en la formación profesional y educativa.

Así, el análisis de estas seis dimensiones, contribuirá a realizar una evaluación que permita encontrar las interrelaciones que existen en el currículum y cómo se afectan entre sí.

Para que el trabajo de evaluación sea congruente con el enfoque curricular, la metodología incluye las siguientes peculiaridades:

- a) **Participación**, porque a diferencia de las evaluaciones tradicionales que son realizadas por agentes externos, en ésta se involucra a quienes intervienen directamente en ella, alumnos, maestros, autoridades, administradores y sectores sociales, productivos y de servicios, con la intención de que se integren a la evaluación desde una visión reflexiva, formativa y colectiva, aportando información no solo del plan de estudios que administran o cursan, sino de las actividades escolares cotidianas en las que participan.

Además de que como menciona Alicia de Alba, la participación es el "reconocimiento de que todo sujeto grupo o sector social tiene derecho y posibilidad de desarrollar su práctica social de acuerdo con la direccionalidad determinada por su voluntad social. Esto es, se sustenta en el carácter activo de todo sujeto social."⁵³

- b) **Flexibilidad**, con el fin de posibilitar que la evaluación sea considerada de manera diferente por los participantes en el proceso, modificando de manera sustancial la idea tradicional que se tiene con respecto a ella, enseguida se plantean algunos elementos de flexibilidad:

1. Responde a las necesidades académicas del instituto o programa académico.
2. Recupera estudios y experiencias previamente iniciadas dentro de la institución.
3. Pone énfasis en puntos neurálgicos que quiera conocer el equipo de trabajo que desarrolla la evaluación.
4. Incorpora aportaciones que puedan ir surgiendo en los equipos que realizan la evaluación, con el fin de construir una propuesta metodológica más real.

⁵³ De Alba, Alicia. *Evaluación curricular. Conformación del campo*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1991. op. cit. p. 77.

La evaluación pretende convertirse en formativa para los que intervienen en el proceso desde el análisis y reflexión, no sólo como una rendición de cuentas a la administración.

Para llevar a cabo la evaluación curricular con las características antes descritas, se han considerado dos vías o estrategias generales de trabajo:

a) Asesoría pedagógica:

Entendida como facilitadora y orientadora de los equipos de trabajo de cada instituto o licenciatura:

- Apoyo para la reflexión y orientación a los grupos.
- Apoyo a la organización de grupos.
- Orientación metodológica.

b) Guía metodológica

En ella se integran los elementos que habrá de considerar la evaluación para el análisis de cada una de las dimensiones ya mencionadas.

Es necesario precisar que la metodología de trabajo, incluye técnicas de tipo cualitativo y cuantitativo, para "interrelacionar la multiplicidad de actores y su variada naturaleza ...para obtener e interpretar la información en cada uno 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".⁵⁴

Enseguida se organizan las seis dimensiones ya mencionadas para la evaluación curricular y una explicación sobre lo que se entiende y pretende lograr en cada una, exponiendo posteriormente los elementos a considerar para el análisis, las actividades e instrumentos de recopilación de información por cada nivel de concreción.

⁵⁴ Ruiz Estela op cit p. 80

a) CURRÍCULUM PRESCRITO

Primera fase de análisis

El currículum no puede entenderse al margen del contexto en el que se realiza ni independientemente de las condiciones en que se desarrolla, es social e histórico y su papel dentro de un sistema educativo es sustancial. Un currículum que no incorpore el contexto real en que se construye y desarrolla lleva a la incomprensión de la realidad misma que se quiere explicar.

Bajo este supuesto el currículum prescrito incorpora los contenidos y orientaciones mínimas, tiene una importancia decisiva para comprender las formas de ejercer el desarrollo educativo del estado organizado política y administrativamente en un momento determinado, además de conocer, desde una perspectiva pedagógica, lo que ocurre en la realidad escolar, en la medida en que se toman decisiones y operan mecanismos que influyen en otros niveles del currículum.

La importancia de un proyecto curricular para el sistema educativo y para los profesores, estriba, en que define y organiza sus contenidos y obedecen a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas. La justificación de que exista se centra en la posibilidad de que los alumnos que lo cursan, transiten por los contenidos mínimos que definen un programa académico universitario. Esto supone, de alguna manera, que la universidad y cualquier institución educativa ofrezca la formación disciplinar pertinente al contexto en el que se desarrolla el programa.

"Supone la definición de los aprendizajes exigidos a todos los estudiantes y, por lo tanto, es homogéneo para todos. Implica la expresión de un tipo de normalización cultural, de una política cultural y de una opción de integración social en torno a la cultura por él definida".⁵⁵

⁵⁵ Sacristán, Gimeno, op. cit., p. 133.

Expresan una cultura que se considera válida para todos, marca una norma de calidad de conocimientos y aprendizajes básicos para todo el que cursa el programa, es decir marca procedimientos, instrumentos comunes, contenidos que son considerados valiosos, los patrones con los que todos van a ser evaluados y medidos, expresado en sus egresados el valor que han alcanzado en ese proceso de formación. Si todo el curriculum contiene un proyecto de socialización para el alumno, contiene los mínimos reguladores de la exigencia social.

Bajo estos supuestos en esta fase de evaluación es necesario analizar cómo se diseñó el curriculum, a partir de las características del contexto social, cultural e histórico; qué política curricular le da contenido; cuál es la ordenación de los mecanismos administrativos seguidos, así como el perfil de ingreso y egreso; los objetivos curriculares; áreas de conocimiento; ejes de formación; programas de asignatura, entre otros elementos.

Para abordar metodológicamente esta primera fase de evaluación se proponen dos acciones generales; una evaluación del contexto que permitirá contar con información necesaria para conocer a que condiciones sociales, económicas y culturales respondió el diseño curricular en su momento y dos la evaluación del plan de estudios que proporcionará información sobre su congruencia interna.

1) Evaluación de contexto

Permite identificar las necesidades y demandas que el programa habrá de atender permanentemente debido a la naturaleza dinámica de las condiciones, aspiraciones y necesidades sociales.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
Caracterización de la profesión: • Antecedentes de la profesión. • Situación actual de la práctica profesional. • Proyección de la práctica profesional.	✓ Identificar los elementos que determinan la práctica, decadente, dominante y emergente de la profesión.	1. Guía para identificar los elementos correspondientes a las prácticas de la profesión.
Estudio comparativo de planes de estudio con otras universidades en el ámbito regional, nacional y si es posible en el ámbito internacional. • Identificar la estructura curricular de los planes de estudio de las universidades • Objetivos curriculares • Áreas de conocimiento • Perfiles • Asignaturas • Contenidos • Carga horaria y crediticia	✓ Comparar los planes de estudios de la universidad, con los de otras universidades que se encuentran dentro de los padrones de calidad y excelencia a escala nacional, para identificar sus fortalezas y debilidades.	1. Mediante investigación documental y a través de la consulta de distintas fuentes (internet, bases de datos, entre otros) realizar un comparativo.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
Estudio de mercado laboral ➤ Características de las organizaciones y empresas empleadoras de egresados. ➤ Necesidades de las organizaciones y empresas a las que podrían incorporarse los egresados. ➤ Caracterización de las necesidades de formación del egresado en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores. ➤ Demandas actuales y futuras del tipo de profesionistas que egresarán del plan de estudios.	✓ Elaborar un directorio de empresas del estado o la región de acuerdo a su: Sector al que pertenecen: público o privado. Tamaño: Grandes, medianas o pequeñas. Mapa de localización de las empresas. ✓ Levantamiento de la información. ✓ Captura y sistematización de la información. ✓ Análisis de la información. ✓ Presentación del informe final.	El estudio de mercado se podrá realizar mediante dos estrategias: 1. Entrevista 2. Encuesta: Cuestionario guía dirigido a empleadores, "Estudio de factibilidad para determinar el campo laboral" de la licenciatura Documental: 3. Investigación documental, bibliográfica y hemerográfica, consulta de internet, base de datos. Guías para el registro de información documental.

2) Evaluación del plan estudios

El plan de estudios representa la síntesis de la experiencia académica de un programa y debe reflejar los esfuerzos permanentes de la comunidad académica de acuerdo con el desarrollo científico y humanístico de su área, con la intención de adecuarse a las necesidades y los cambios de su entorno.

Revisión del plan de estudios

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
Evolución del plan de estudios: ➤ Fundamentación ➤ Visión de la licenciatura ➤ Misión de la licenciatura ➤ Perfil de ingreso ➤ Perfil de egreso ➤ Objetivos curriculares ➤ Área de conocimiento y/o formación	✓ Analizar cada uno de los indicadores de acuerdo al marco institucional y disciplinar.	1. Ficha técnica para la revisión del programa académico, considerando los siguientes documentos normativos: • Comisión Nacional de Evaluación Superior, (CONAEVA). • Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). • Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). • Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académica (PRODECA) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
Análisis de la vigencia de las normas y reglamentos en el programa académico. ➤ Selección y admisión ➤ Prácticas profesionales ➤ Servicio social ➤ Normas de acreditación ➤ Mecanismos de titulación ➤ Reglamento de academias	✓ Recopilar los reglamentos y procedimientos que se utilizan en la instrumentación de los planes de estudio, para efectuar un análisis de la vigencia y congruencia, de acuerdo al proyecto educativo en operación.	1. Ficha técnica para la revisión del programa normas y reglamentos. 2. Manual operativo de control escolar. 3. Reglamento de academias.
Caracterización del perfil y mecanismos de ingreso de los alumnos y docentes. ➤ Revisión del perfil del alumno. ➤ Expectativas del alumno sobre la carrera. ➤ Niveles de conocimientos hábitos habilidades de estudio.	✓ Identificar el perfil profesional de los docentes. ✓ Identificar del perfil de ingreso de los alumnos Conocimiento, habilidades y actitudes, de acuerdo con los requerimientos académicos del plan de estudios (congruencia con la justificación y objetivos). ✓ Identificar si el perfil docente corresponde al plan de estudios y a la normatividad.	1. Mediante investigación documental y/o aplicación de cuestionarios 2. Guía para la revisión del perfil ideal y real de los profesores y alumnos. 3. Cuestionario dirigidos a los docentes y alumnos. 4. Desarrollo de talleres para conocer las opiniones de los alumnos en torno al plan de estudios.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
Revisión del perfil del profesorado ➤ Asignatura que imparte. ➤ Proceso de contratación. ➤ Cargas académico administrativas para el desarrollo educativo e investigación. ➤ Experiencia y formación académica, disciplinar y pedagógica. ➤ Condiciones laborales del personal académico.	✓ Elaboración de cuestionarios. ✓ Elaboración de guías para entrevistas profundas. ✓ Transcripción y sistematización de información. ✓ Análisis de información ✓ Presentación de la información.	1. Cuestionarios. 2. Entrevistas profundas con profesores. 3. Revisión y sistematización de información documental.
Revisión de la infraestructura y de los recursos de apoyo académico ➤ Disposición, condiciones, disponibilidad de espacios físicos: aulas, cubículos, laboratorios, biblioteca, actualización de la bibliografía, modernización de equipos de laboratorio, cantidad, etc.	✓ Realizar entrevistas a profesores, secretarios administrativos, encargados de laboratorio y laboratoristas para conocer la existencia, disponibilidad y suficiencia de recursos e infraestructura. ✓ Visitas de observación a las instalaciones.	1. Guías de entrevista para el personal administrativo. 2. Guías de observación. 3. Registros para inventario de materiales.

b) CURRÍCULUM PRESENTADO A LOS PROFESORES

Segunda fase de análisis

El siguiente nivel de concreción se plantea cuando el profesor en su práctica, definida por condicionantes personales y de formación, así como por las limitaciones dentro de las que trabaja, no parte de todos y cada uno de los momentos, principios y saberes que se derivan de la elaboración del currículum, sino que, de algún modo acude a "preelaboraciones" que le "prediseñan" su actuación.

Por ello, el hecho de que los maestros tengan que responder con el currículum a una serie de necesidades de orden social y cultural, hace de la práctica pedagógica una labor compleja, en la que es preciso tratar con diversos contenidos, actividades, peculiaridades psicológicas y culturales, y hacerlas coherentes con un modelo educativo aceptable, que implique conectar conocimientos de muy diverso tipo a la hora de actuar.

Por tal razón, el currículum presentado (programas de estudio, guías didácticas, antologías, libros de texto, entre otros) es la traducción que se hace para que los profesores encuentren significado y contenido al currículum prescrito; de forma inevitable, el profesor depende, en el desarrollo de su trabajo, de elaboraciones más concretas y precisas.

Estas estrategias o actividades para la utilización y manejo del currículum, se realizan porque: "al profesor se le pide que enseñe contenidos actualizados... que sean relevantes para comprender en qué consiste la estructura de ese tipo de saber, se le habla de la convivencia de considerar el método científico en las actividades que realicen los alumnos aprendiendo el currículum... se le indica la bondad de que los alumnos obtengan aprendizajes significativos; se le recomienda el método por descubrimiento para fomentar ciertas actitudes positivas; que tenga en cuenta las concepciones previas de los alumnos sobre los tópicos que se enseñan; se le exige que la enseñanza que imparta ayude a los estudiantes a comprender la importancia de las ciencias en la sociedad actual como transformadora de los procesos de producción a través de las aplicaciones de la tecnología. Todo ello además de dominar técnicas de enseñar a grupos numerosos con

capacidades diversas, tener que evaluar a sus alumnos de forma objetiva, atender sus necesidades personales, prestar atención a los condicionamientos del medio, considerar la complejidad de las situaciones de enseñanza en los centros, etc."⁵⁶

Desde luego, los anteriores no son saberes con los que cuentan todos los profesores a partir de la formación que tienen. Las exigencias de la educación escolarizada crecen más deprisa que la mejora de la calidad de los profesores. Ni siquiera la formación inicial del profesorado se adapta con facilidad y rapidez a los cambios necesarios. Al profesor se le exige cada vez más, pero los sistemas, para su formación y actualización se mantienen mucho más estables, aunque sea una tendencia creciente el ir aumentando el nivel académico de su formación.

Dadas las exigencias múltiples que se vierten sobre los profesores, el problema a planteamos es, como afirma Gimeno, retomando a Bruner, "construir currículas que puedan impartirse por profesores corrientes a estudiantes corrientes y que al mismo tiempo reflejen claramente los principios básicos o subyacentes de diversas áreas de investigación".⁵⁷

La debilidad de la profesionalización de los profesores y las condiciones en las que desarrollan su trabajo hacen que los medios elaboradores del currículum sean como dispositivos intermediarios esenciales e indispensables en el actual sistema escolar. Esta es la función capital que cumplen los medios didácticos, pero sobre todo los programas de asignatura, las guías didácticas y los libros de texto, que son los auténticos responsables de acercar las prescripciones curriculares a los profesores.

Recomendar la desaparición de cualquier medio que proporcione al profesor diseños preelaborados del currículum, como son los libros de texto, supone dejar a buena parte de ellos sin salida alguna.

Al profesor no le resulta fácil pasar de principios ideales a prácticas coherentes con los mismos, sino en la medida en que pueda diseñar una estructura de tareas adecuadas en las que se conjunten contenidos curriculares y principios pedagógicos. Ésa es la importancia de los medios estructuradores del currículum.

La existencia de agentes mediadores entre el currículum y los profesores es un hecho que debe considerarse en una explicación del proceso de construcción de los currícula.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 177

⁵⁷ *Ibid.*, p. 178

La necesidad de elaboraciones inmediatas del currículum para los profesores, siendo una necesidad coyuntural, no puede, ni debe convertirse en una práctica de control y desprofesionalización de los mismos, sino un medio entre otros posibles necesarios. De ahí que la política curricular debería plantear los tipos de medios que pueden ser más útiles y eficientes para su profesionalización.

Los materiales son depositarios de la capacidad de estructurar el contenido y los procesos educativos, hemos de ser conscientes de las dificultades que encontrará cualquier proyecto de mejora de la enseñanza que no pase por alterar esos mecanismos.

La importancia de los materiales didácticos que desarrolla el currículum se encuentra en que son:

- 1) Los traductores de las prescripciones curriculares generales y, en esa misma medida, constructores de su verdadero significado para alumnos y profesores.
- 2) Los divulgadores de códigos pedagógicos para llevar a la práctica.
- 3) Recursos muy seguros para mantener la actividad durante un tiempo prolongado. Lo que da una gran confianza y seguridad profesional. Facilitando el gobierno de la actividad en el aula.

El currículum se prescribe desde ámbitos políticos y administrativos, se ordena en materias básicas, complementarias y de especialización que darán sentido y orientación al proyecto educativo, considerando que dichas pretensiones y estrategias son las más adecuadas para los alumnos y que lograrán que los profesores cubran los objetivos establecidos.

Este nivel del currículum se manifiesta en los materiales didácticos que guían y dotan de sentido al proyecto educativo (guías didácticas, libros de consulta, programas de estudio, entre otros materiales), en esta propuesta los programas de asignaturas serán revisados desde esta perspectiva.

Evaluación del currículum presentado a los profesores

Es la revisión del plan de estudios y los programas de asignatura y debe enfocarse hacia todas aquellas acciones y materiales que se planearon, organizaron y diseñaron para que todos los profesores y alumnos transiten por el proceso educativo.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e Instrumentos
Revisión de los programas de asignatura: • Carátula • Prestación de la asignatura • Objetivo general de la asignatura. • Habilidades, actitudes y conocimientos de cada unidad. • Sugerencias metodológicas • Formas de evaluación • Principales recursos didácticos. • Bibliografía y fuentes de información	Analizar la congruencia, vigencia y pertinencia de los programas de asignatura en relación con la estructura general de plan de estudios ✓ Objetivos curriculares. ✓ Perfiles de ingreso y egreso. ✓ Ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios. ✓ Relación que con otras asignaturas ✓ Congruencia de los contenidos de cada unidad y relaciones horizontales y verticales	Talleres con cada academia considerando: 1. Análisis y discusión de contenidos de los programas a través de: — Guía para la revisión de los programas de estudio. — Guías de análisis y discusión — Los marcos de referencia para la evaluación emitidos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
➤ Material y equipo de apoyo para el aprendizaje congruente con el enfoque pedagógico de la licenciatura. ➤ Material y equipo de apoyo para la enseñanza (diapositivas, acetatos, proyectores, etc.). ➤ Infraestructura complementaria, interna y externa, de apoyo para la formación profesional de los alumnos.	✓ Verificar la existencia de equipo y analizar que el material didáctico de apoyo a la práctica educativa esté acorde con las intencionalidades del proyecto educativo y el proceso enseñanza-aprendizaje. ✓ Describir y analizar, cuáles y de qué tipo son las actividades académicas que se desarrollan dentro de la licenciatura que apoyan el proceso formativo de docentes y alumnos.	1.Registro para levantar información sobre el tipo de equipo de apoyo con el que cuenta la licenciatura. 2.Registro para integrar la información sistematizada sobre las características del material didáctico con el que se cuenta en la licenciatura.

c) CURRÍCULUM MOLDEADO POR LOS PROFESORES Y CURRÍCULUM EN ACCIÓN

Tercera y cuarta fases de análisis

Curriculum moldeado por los profesores

El tercer y cuarto nivel de análisis se consideró necesario reunirlos ya que las modificaciones que el docente hace del curriculum se ven reflejadas en la acción cotidiana.

Si el curriculum es, antes que nada, una práctica dinámica y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es necesario decir que, en la actividad pedagógica relacionada con el curriculum, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de éste. Al reconocerlo como algo que configura una práctica, y es a su vez configurado en el proceso de su desarrollo, es obligado analizar a los agentes activos en el proceso. Y éste es el caso de los profesores. El curriculum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca.

El curriculum tiene que ver con la cultura a la que acceden los alumnos; el profesor, mejor que ningún otro, es quien puede analizar los significados más sustanciales que debe estimular para los alumnos.

Esta idea de intervención, trasladada al análisis del desarrollo del curriculum en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el curriculum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo del curriculum, un modelador de los contenidos que se imparten, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos.

Cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores, que ellos, de hecho, ejercen en un sentido o en otro, para enriquecer o para empobrecer las propuestas originales.

El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro, por su propia inercia, por modelos aprendidos o por la simple tradición que se acepta sin discutir.

¿Quién, sino el profesor, puede moldear el curriculum en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural?

La necesidad de entender al profesor necesariamente como un profesional activo en la traslación del curriculum tiene derivaciones prácticas en la concreción de los contenidos para unos alumnos determinados, en la selección de los medios más adecuados para ellos, en la elección de los aspectos más relevantes a evaluar en ellos y en su participación en la determinación de las condiciones del contexto escolar.

Concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos o destrezas propuestos por el curriculum, percepción de necesidades de los alumnos, de sus condiciones de trabajo, etc., llevarán, sin duda, a éstos a interpretar personalmente el curriculum.

La autonomía del profesor es un hecho reconocido como dato observable, sea cual sea el grado y tipo de control exterior respecto a su actuación y sobre los resultados del sistema educativo, independientemente o a pesar de la visión política que se tenga de su función como servicio público, o al margen del modelo de profesionalidad que se defiende en su técnica profesional. Lo que supone concebir su trabajo como oficio cuyas coordenadas básicas dependen sólo de los profesores.

Cuando el profesor juzga un contenido y toma decisiones sobre el mismo y le asigna un determinado énfasis en su enseñanza, está, sin duda, condicionado por influencias externas, pero también refleja, al tiempo, su propia cultura, sus ponderaciones personales, sus actitudes hacia la enseñanza de ciertas áreas o partes de las mismas.

Curriculum en acción

Es en el salón de clase donde los profesores de acuerdo a sus esquemas teóricos y prácticos traducen las acciones académicas, donde se puede apreciar el significado real de lo que son las propuestas curriculares. Es el momento en el que el curriculum se convierte en método de enseñanza. El análisis de esta fase demuestra que la calidad de la enseñanza está por arriba o por debajo de los propósitos prescritos.

El curriculum en acción es la última expresión de la práctica en donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de los propósitos iniciales.

Si el curriculum es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado.

Es ahora el momento del análisis de la práctica pedagógica en la que se proyectan todas las determinaciones del curriculum prescrito, donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos.

Durante el curriculum en acción se entrecruzan todos los aspectos de la enseñanza: tipos de actividades, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos culturales, etc.

La realidad de lo que ocurre en la enseñanza no se puede descubrir, sino en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en esa práctica. Si los profesores tienen que planificarla, conducirla y reorientarla, su competencia está en el saber desenvolverse en esa situación.

Podemos plantear que el curriculum no se da en el vacío, sino que es un proceso social dinámico en donde las vivencias y experiencias de los sujetos que intervienen lo determinan. Lo anterior obliga a considerar en dónde y con qué profundidad los docentes alternan o modifican el plan de estudios. En su afán de realizar un trabajo educativo "de mayor relevancia", los profesores mediatizan lo prescrito y argumentan que lo realizado es lo mejor para los alumnos; deciden, en qué aspectos hay que poner mayor énfasis,

eliminan o modifican los contenidos establecidos, evalúan lo que consideraran como válido para promover a los alumnos.

Dicha situación es bastante entendible, pues es el profesor el sujeto que le imprime dinamismo al proyecto educativo, es decir, es en quien recae la responsabilidad de que el currículum encuentre sentido y dé respuestas a las demandas sociales para las cuales fue elaborado.

Por ello, es importante reconocer las prácticas de mediatización que el profesor realiza para que el alumno adquiera los conocimientos definidos en los programas. Sin embargo, habrá que preguntarse, hasta dónde es posible que un docente pueda modificar los contenidos que están reglamentados y quién o quiénes deciden que fue lo conveniente, cuántas veces se ha modificado el programa de la asignatura, e incluso, si al realizar las modificaciones se hacen conociendo el currículum, es decir: objetivos curriculares, perfil de ingreso y egreso, áreas académicas, teorías de aprendizaje, epistemología disciplinar y pedagógica. O bien es sólo el resultado, de la experiencia del profesor, sin tener clara la influencia de su acción en el plan de estudios.

Por esta razón es conveniente analizar el proceso de adaptación que los profesores realizan al currículum y sumar la reflexión a la acción que imprime la práctica cotidiana en las aulas.

En esta fase es necesario identificar las prácticas educativas que tiene el profesor, los cambios en los contenidos prescritos en los programas, las estrategias de aprendizaje utilizadas en el salón de clases, el material utilizado, la evaluación aplicada, las técnicas de evaluación, el método de aprendizaje utilizado, entre otros elementos.

Evaluación de currículum moldeado por los profesores y currículum en acción

Para la evaluación de procesos es necesario contemplar el nivel real de implementación de los programas de estudio, hasta qué punto se lleva a cabo lo programado, cuál es el tiempo de dedicación a las tareas, tanto de los responsables de su ejecución, como de los beneficiarios de los servicios.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
Conocer cómo se conducen el docente y el alumno durante el proceso educativo. ➤ Planeación, organización y ejecución de los programas de estudio. ➤ Métodos y estrategias que utiliza el docente para promover los aprendizajes en los alumnos. ➤ Estrategias y hábitos de estudio que aplica el alumno en la adquisición de aprendizajes.	✓ Identificar las estrategias didácticas que docente emplea durante el proceso educativo con sus alumnos. ✓ Describir el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase. ✓ Recuperar la opinión que tienen los alumnos sobre el plan de estudios de la licenciatura.	1. Realizar talleres de análisis y discusión, con academias para analizar las formas en que el docente planea y organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje. 2. Llevar a cabo talleres con alumnos para identificar las formas y técnicas que emplea para planea y organiza sus actividades escolares. 3. Observación directa en el aula.

d) CURRÍCULUM EVALUADO

Quinta fase de análisis

En esta fase se identifican los controles para acreditar los cursos y titulaciones, además de identificar las teorías pedagógicas en los profesores, congruentes o incongruentes a los manifestados en el currículum prescrito (objetivos de la licenciatura, áreas curriculares, perfiles de egreso e ingreso, entre otros elementos).

El currículum abarcado por los procedimientos de evaluación es, en definitiva, el currículum más valorado, la expresión de la última concreción de su significado para profesores que así ponen de manifiesto una ponderación, y para alumnos que, de esa forma, perciban a través de qué criterios se les valora. En este sentido, el énfasis que pongan los procedimientos de evaluación sobre determinados componentes curriculares es un aspecto más de la transformación del currículum en el curso de su desarrollo dentro de las condiciones escolares.

De alguna forma, la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos a realizar y en los productos de ellas esperados, y, por tanto, se puede afirmar que existe un cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza, sin que necesariamente deba manifestarse en procedimientos formales que, por otro lado, son muy frecuentes.

La evaluación actúa como una presión modeladora de la práctica curricular, ligada a otros agentes, como la política curricular, el tipo de tareas en las que se expresa el currículum y el profesorado eligiendo contenidos o planificando actividades.

La fuerza de las evaluaciones formales e informales del profesor considerando determinados componentes del currículum son siempre importantes, y se convierten en la únicas realizadas explícitamente. El único procedimiento de control real del currículum es preciso apreciarlo en las pautas internas del funcionamiento escolar y en los procedimientos de evaluación que formal e informalmente realizan los profesores, aunque se justifique la evaluación con fines de diagnóstico del progreso del aprendizaje.

Por otro lado "un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en su discusión y mejora. La política educativa, la evaluación de validez de los currícula vigentes, la respuesta de los centros ante su comunidad queda sin contraste posible; los mismos profesores se justifican con acomodarse a la regulación abundante a que es sometida su práctica. El curriculum que no se evalúa o se hace a través de la evaluación de los profesores solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante. Sin información sobre programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar, de los alumnos y de los profesores".⁵⁸

Como se puede percibir, dentro de los elementos que configuran la didáctica y el curriculum, la evaluación es uno de los procesos más polémicos y difíciles del proyecto educativo. Su importancia estriba en evidenciar las pretensiones educativas, valorar aprendizajes y, por tanto, la eficiencia del proyecto académico en donde existen posturas que consideran la calificación como

Los profesores son los principales agentes de evaluación utilizando las calificaciones por asignatura, en donde, se estiman la viabilidad del proyecto educativo o académico, mediante los llamados índices de reprobación, deserción, calidad y/o excelencia educativa, como únicos indicadores de funcionamiento de un proyecto educativo.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 375

Curriculum Evaluado

La revisión de esta fase del curriculum se realizará mediante el análisis de los propósitos de la evaluación de los aprendizajes planteados en el plan de estudios.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
Enfoque de evaluación definido en el plan de estudios	✓ Análisis del enfoque de evaluación descrito en el plan de estudios.	Análisis del documento (plan de estudios).
Programas de asignatura	✓ Análisis de los programas en el apartado relacionado con las formas que se emplean para realizar la evaluación de los alumnos. ✓ Sistematización de la información ✓ Presentación del análisis final de la información.	Análisis de programas de asignatura.
- Calificaciones por asignatura - Índices de reprobación - Índices de deserción - Mecanismos de titulación. - Reglamentación de prácticas profesionales y servicio social.	✓ Elaborar un estudio de la trayectoria escolar de los alumnos	Guía para orientar la sistematización y el análisis de la información

Trayectoria escolar de los estudiantes de la licenciatura ➤ Número de alumnos que ingresan a la licenciatura. ➤ Nivel de permanencia y deserción del alumno. ➤ Asignaturas con mayores y menores índices de reprobación.	✓ Recuperar la información de la trayectoria escolar de una generación de alumnos, sobre la matrícula de acreditación, reprobación y asignaturas que favorecen u obstaculizan el tránsito de los alumnos durante el recorrido por el plan de estudios.	1. Guía para el análisis de información.
---	---	---

e) CURRÍCULUM OCULTO

Sexta fase de análisis

Como consecuencia de la práctica se produce efectos complejos: cognitivos, afectivos, sociales, morales, etcétera, que se pueden considerar como valiosos; es conveniente detectar aquellos que están interviniendo en la acción educativa como obstaculizadores en el rendimiento académico.

En cada una de las dimensiones anteriores se generan actuaciones, situaciones y problemas a investigar que es conveniente recuperar en este nivel de análisis, así, para el análisis del currículum oculto* es necesario identificar las contradicciones, los aciertos, los errores, que en una situación determinada permitirán que el diseño curricular se estructure, reestructure, y redefina en un proceso educativo pertinente para la formación, actualización y apropiación de conocimientos que le faciliten al estudiante enriquecer constantemente sus aprendizajes.

Se sabe que en el currículum oculto se dan una serie de acontecimientos clandestinos que no se encuentran registrados en el currículum prescrito.

El análisis de estas situaciones permitirá contar con un panorama más claro del contexto en donde se desarrollan estas prácticas.

*Entendido como: "aquellas normas no dichas, valores y creencias implicados en transmitirlos a los estudiantes por medio de las reglas implícitas en transmitirlos a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la ruta y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en el aula". Giroux, Henry A. "Escolarización y las políticas del currículum oculto" en *Teoría y resistencia en educación*. Bergin and Garvey Publishers. U.S.A., 1983.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
Proceso enseñanza y aprendizaje: ➤ Prácticas significativas y comunes que se realizan en el salón de clases con relación a las evaluaciones. ➤ Negociaciones que se dan entre profesor y alumno para transitar por el ciclo escolar. ➤ Negociaciones que establece el profesor y directivos (horarios, contrataciones, criterios de calificaciones, etc.) ➤ Condiciones políticas y organizativas en las que se desarrolla el proyecto educativo (número de alumnos, contratación de maestros, federación de estudiantes, perfiles docentes, academias, control escolar, etc.)	✓ Recuperar en cada sesión de trabajo los puntos relacionados con el desarrollo del currículum con relación a su implementación, modificación, problemática que obstaculiza o potencializa al proyecto académico.	1. Relatorias de trabajo por sesión, con maestros, alumnos y autoridades. 2. Entrevistas profundas con alumnos, profesores y directivos. 3. Encuestas a alumnos.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

1. Reseña histórica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Antes de abordar la experiencia de la instrumentación de este trabajo, es conveniente describir cómo es que la Universidad ha evolucionado históricamente para llegar a considerar a la evaluación como elemento fundamental de su desarrollo.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) fue formalmente declarada así, el 24 de febrero de 1961, cuando la XLIII Legislatura local promulgó el decreto número 23. Antes sucedieron una serie de acontecimientos que iniciaron con el nacimiento de ésta, a partir del Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios, cuando apenas el Estado de Hidalgo se constituía como tal, mediante la promulgación que hizo Juárez el 16 de enero de 1869.

El Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios del Estado de Hidalgo, en sus orígenes se enfrentó a la carencia de recursos y de alumnos, pasando incluso por etapas en las que algunas carreras se cerraban por falta de demanda. Los cursos impartidos fueron: Gramática castellana, Lógica e ideología, Geografía, Matemáticas, Dibujo natural y Escritura; también se ofrecían las siguientes carreras profesionales: Mecánico, Minero, Agricultor, Veterinario, Farmacéutico, entre otros y se podrían realizar estudios preparatorios para Abogacía y Medicina.

La filosofía del Instituto era eminentemente positivista ya que el proyecto educativo fue desarrollado retomando incluso los mismos lineamientos que el Dr. Gabino Barreda, inscribió en el Reglamento de la Ley de la Instrucción Pública de 1868, conservando hasta ahora en su lema los principios de "amor, orden y progreso".

El Instituto fue evolucionando de acuerdo con las demandas de la región, hasta concretarse, como ya se mencionó, en un proyecto de educación superior que fincaba en sus profesionales el apoyo, para la solución de problemas estatales.

Sin embargo, este proceso se ha consolidado de manera paulatina, por ejemplo: en 1929 las carreras de Derecho y Medicina no se cursaban en su totalidad en el Instituto, para cada caso se estudiaban dos o tres años y el resto se concluía en la Universidad Autónoma de México. En este mismo sentido se puede mencionar que la licenciatura en Derecho se cerró en 1945 y fue sola hasta 1952 que se reabrió de manera definitiva; por su parte Medicina instrumentó su programa educativo completo hasta 1973.

Una vez constituida la Universidad como tal, se incorporaron distintas licenciaturas, en 1961 Ingeniería Industrial, en 1965 se creó a nivel medio terminal la Escuela Auxiliar de Comercio y Administración y es hasta 1969 que se concretó en la licenciatura de Contaduría Pública.

Los años setentas en la historia de la Universidad resultaron significativos; se aprobó en 1971 la licenciatura en Administración de Empresas y en ese mismo año se inició la construcción de la Unidad Universitaria que se concluyó en 1975.

A partir de 1974 la Universidad estableció una nueva organización estructural, creando los Institutos de Ciencias Sociales (ICSo), de Ciencias Exactas (ICE, ahora Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería - ICBI) y de Ciencias Contable-Administrativas (ahora Instituto de Ciencias Económico Administrativas-ICEA). En 1975 se abrió la licenciatura en Odontología, en 1978 la licenciatura en Química en ICE y Administración Pública en ICSo.

Los estudios de posgrado en la Universidad se iniciaron en 1981, con la especialidad en impuestos dentro del Instituto de Ciencias Económico Administrativas y en 1982 se abrió la maestría en Criminalística (ICSo.)

En 1986 se creó el Instituto de Ciencias Agropecuarias (con sede en Tulancingo) con la licenciatura en Ingeniería Agroindustrial y al Instituto de Ciencias Exactas se incorporaron las licenciaturas de Ingeniería Minero-metalúrgico y la Licenciatura en Computación.

En 1994 se fundó la licenciatura en Economía y Farmacia integrándose al ICEA y al Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa) respectivamente. Este último instituto se estableció en 1995 conformándose por las licenciaturas de Medicina, Odontología, Farmacia y Enfermería (nivel técnico). Durante 1996 se fundó la licenciatura en Comercio Exterior que se incorporó a ICEA.

Los últimos años de la década de los noventa fueron cruciales para la Universidad, en ellos se concretaron muchos esfuerzos que iniciaron con el diseño de Programas de Desarrollo Institucional (1997), al firmar convenios con la Secretaría de Educación Pública en donde se plantearon compromisos por parte de ambas instituciones, entre estos se pueden mencionar como los más significativos la creación de licenciaturas. Dicho convenio tuvo como antecedente la realización de un análisis sobre las necesidades profesionales en el país y la región.

De acuerdo con estos compromisos y necesidades institucionales la Universidad generó una serie de estrategias que hicieron que para el año de 1999 se aprobaran por parte del Consejo Universitario siete licenciaturas que se integraron a los siguientes institutos: las licenciaturas en Psicología y Nutrición se incorporaron al ICSa; la licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa al ICSa; Ingeniería en Electrónica y Telecomunicaciones; Biología e Ingeniería en Ciencia de los Materiales al ICBI, e Ingeniería en el Manejo de los Recursos Forestales a ICAP.

En el año 2000 el Consejo Universitario aprobó la creación de siete licenciaturas más, las cuales se integraron a los siguientes Institutos: las licenciaturas en Química en Alimentos y Matemáticas Aplicadas se incorporaron al ICBI; la licenciatura en Turismo al ICEA; las licenciaturas en Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación al ICSa.

Las carreras de Enfermería y Trabajo Social que se venían cursando a nivel medio superior ascendieron al de nivel licenciatura y se incorporaron a ICSa y a ICSa respectivamente; estas dos licenciaturas consideraron el nivel de Profesional Asociado y de Nivelación Académica.

Hasta hoy la UAEH cuenta con una oferta educativa a nivel licenciatura de veintiocho carreras, las cuales están distribuidas en cinco institutos:

Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa)

Médico Cirujano
Psicología
Cirujano Dentista
Nutrición
Farmacia
Enfermería

Instituto de Ciencias Económico Administrativas

Administración
Comercio Exterior
Contaduría
Economía
Turismo

Instituto de Ciencias Sociales

Administración Pública
Derecho
Enseñanza de la Lengua Inglesa
Ciencias de la Educación
Ciencias de la Comunicación
Trabajo Social

Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería

Ingeniería Industrial
Química
Química en Alimentos
Matemáticas Aplicadas
Minero Metalúrgico
Sistemas Computacionales
Ciencias de los Materiales
Electrónica y Telecomunicaciones
Biología

Instituto de Ciencias Agropecuarias

Agroindustrial

Manejo de los recursos forestales

La Universidad cuenta con tres campus, integrados con la oferta educativa siguiente:

Campus Tlahuelilpan:

- Licenciatura en Administración
- Licenciatura en Sistemas Computacionales
- Profesional asociado en Enfermería

Campus Ciudad Sahagún

- Licenciatura en Contaduría
- Ingeniería Industrial
- Profesional asociado en Trabajo Social

Campus Actopan

- Licenciatura en Derecho
- Licenciatura en Psicología

Los datos antes mencionados muestran que la diversificación de la oferta educativa ha tenido distintos comportamientos, sobre todo en los dos últimos años, incrementándose considerablemente. Para poner un ejemplo, durante el periodo de 1960 a 1980 el promedio de creación de licenciaturas fue de una por cada tres años, en cambio, durante 1999 y 2000 se crearon siete licenciaturas por cada año; esto es de catorce licenciaturas que existían en 1996 se pasó a veintiocho en el 2000, lo que significa que la oferta educativa se incrementó en un 100%. Está pendiente la apertura de las licenciaturas en Enseñanza de la Lengua Española y Enseñanza de la Lengua Francesa.

Ahora bien, esta diversificación de la oferta educativa trajo consigo un incremento en la matrícula, pasando de 7 mil 996 alumnos en 1979 a 24 mil 767 en 1997. Los datos más recientes al año 2000 muestran la situación de la siguiente manera: 17,612 para el nivel licenciatura, 1661 para el nivel posgrado, para el nivel bachillerato: 13,292 y para la opción terminal: 664 alumnos.

2. Problemática

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), como otras instituciones de educación superior (IES) ha tomado la decisión de instrumentar algunas estrategias y políticas marcadas desde los planes nacionales de desarrollo educativo. Una de éstas y fundamental para obtener financiamiento, es el diseño de programas de desarrollo institucional, en los cuales se concreta la planeación general de la universidad en sus diversas áreas y funciones.

En este sentido, la universidad ha diseñado planes de desarrollo institucional, el último que abarca el periodo 1999-2006 se denomina: Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académica (PRODECA), que incluye para la docencia (como parte de las tres áreas de desarrollo fundamentales de la universidad: docencia, investigación y posgrado, extensión de la cultura y los servicios) el propósito de "Formar profesionales de alta calidad con una sólida base humanista, científica y tecnológica y con plena conciencia de las necesidades sociales, comprometidos y preparados para enfrentar y dar solución efectiva a los complejos problemas estatales y nacionales y con una capacidad competitiva internacional, para hacer frente a los retos de la globalización y a los constantes y crecientes cambios derivados de la ciencia y la tecnología".⁵⁹

Específicamente, el PRODECA señala que: "para asegurar la pertinencia de los planes y programas de estudio de los niveles medio superior y superior, será desarrollada la metodología de evaluación y seguimiento curricular que permita identificar oportunamente desfases y obsolescencia que deban corregirse para el eficiente funcionamiento del modelo educativo de la UAH".⁶⁰

Bajo este marco de acción es que se desarrolló la metodología presentada en el capítulo anterior y que ha servido para hacer la evaluación de las licenciaturas de la institución.

La metodología ha sido el resultado de un proceso acelerado en su construcción, ya que ha tenido que responder con urgencia a los compromisos adquiridos por parte de la institución.

⁵⁹ Universidad Autónoma de Hidalgo. *Programa de Desarrollo y Consolidación Académica*. 1999-2006. Pachuca, Hidalgo. Febrero 1999, p. 4

⁶⁰ *Ibid.*, p. 9

El diseño de la metodología de evaluación curricular presentada en el tercer capítulo se elaboró en un periodo de actividad intenso en donde era necesario trabajar en los cinco institutos que componen la universidad. Esta dinámica fue asumida solamente por dos personas (entre ellas yo) y se trabajó de manera inicial con cinco licenciaturas (Administración, Comercio Exterior, Contaduría, Derecho y Economía).

Habría que agregar que cuando se asumió esta responsabilidad se contaba apenas con una semana de haber ingresado a la universidad. Esta situación provocó que el trabajo en los institutos y con los equipos se diera de manera apresurada, desconociendo que se había iniciado el proceso de evaluación curricular por lo menos en dos ocasiones anteriores y el tiempo que llevaban haciéndola era de un año.

Cuando se retomó el trabajo con los equipos, éstos se encontraban molestos, argumentando que se les habían presentado y exigido distintas formas de hacer la evaluación y que ninguna era clara, situación que ocasionó disgustos al inicio de las actividades. Posteriormente se convirtió en fortaleza, pues lo que se hizo fue recuperar la información con la que ya se contaba e integrarla al trabajo de evaluación que se fue desarrollando.

En un primer momento se pensó que era suficiente proporcionar a los equipos que realizarían la evaluación, la guía metodológica diseñada, en la que se mostraba cuál era la concepción de currículum y el trabajo a realizar.

Sin embargo, la asesoría pedagógica se convirtió en una demanda por parte de los equipos y la guía fue el medio para organizar el avance de las actividades y el intercambio entre los equipos.

El trabajo de asesoría fue importante para llevar a cabo las actividades, ya que la concepción que se consideró con respecto a ella fue "la de no asumir funciones de coordinación, sino de apoyo en estos procesos, a menos de asumir plenamente el compromiso que implica la coordinación de un proyecto de esa índole".⁶¹

El trabajo se concibió como un ejercicio de reflexión y análisis de los problemas que se presentaban en las distintas licenciaturas, pero desde una lógica de organización dada

⁶¹ De Alba, Alicia. op. cit., p. 74

por la estructura de la guía metodológica (desde lo prescrito hasta la acción) recuperando así el sentido práctico del enfoque de evaluación curricular.

La asesoría pedagógica fue sustantiva para el trabajo, la carencia de experiencia en cuanto a la evaluación curricular (aunque algunos de los maestros habían participado en ejercicios), sólo llevaba a los profesores a cambiar asignaturas de semestre sin revisar de manera integral el currículum, es decir, revisar desde su pertinencia social hasta el contenido de los programas de asignatura.

Enseguida se intenta organizar la información sobre la experiencia de evaluación curricular, considerando cuatro niveles:

- I. Dirección
- II. Docencia
- III. Alumnos
- IV. Recursos

Cabe agregar que llevar a cabo un proceso de evaluación curricular en cualquier espacio educativo, no es sólo dirigir un procedimiento, implica la mediación de distintos factores: políticos, sociales, económicos y académicos. La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo no fue la excepción.

I. DIRECCIÓN

La institución se encuentra en un proceso de crecimiento y expansión de su oferta educativa, además de la evaluación y rediseño de las licenciaturas con las que se contaba.

Este crecimiento responde a compromisos adquiridos con proyectos de financiamiento específico firmados con la Secretaría de Educación Pública, entre ellos se puede mencionar programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), Programa de Apoyo al Desarrollo Educativo (PROADU); estos proyectos y compromisos han hecho que las actividades en los institutos se incrementen de manera notable y en ocasiones no se cubran totalmente, por la falta de recursos humanos, materiales y económicos, además de que frecuentemente los recursos que se otorgan generalmente son recibidos a destiempo, incluso cuando hay necesidad de presentar resultados.

El trabajo excesivo en los institutos ha generado que muchas de sus direcciones no tengan claridad en las actividades a desarrollar para cada proyecto, ocasionando que las líneas de acción para responderlas sean duplicadas y que sus equipos de trabajo sufran desgaste.

Sólo por poner un ejemplo de la magnitud del trabajo, únicamente la evaluación de una licenciatura implica sustentarla en estudios de factibilidad y pertinencia, entre ellos de necesidades sociales, estudios de la profesión, estudios comparativos con otras universidades, considerando además que no es solamente una licenciatura la que se debe evaluar por instituto.

Por otro lado, los problemas que se presentan en cuanto a la dirección y coordinación del trabajo en los institutos y las licenciaturas se relacionan con la falta de experiencia en evaluación curricular; las modificaciones que habían sufrido los currícula de las licenciaturas, se realizaron con base en un trabajo empírico y no desde una propuesta o enfoque de evaluación (es necesario considerar que en cada instituto o licenciatura no se cuenta con apoyo pedagógico, ni siquiera para elaborar los programas de asignatura).

Algunos maestros mencionaron que era la primera vez incluso que participaban en un trabajo de este tipo; en otras ocasiones solamente se les dio a conocer el nuevo plan de estudios con las asignaturas que debían impartir.

Esto influye con la forma en que los profesores se han incorporado al trabajo, y fuertemente vinculado con la manera en que los directores conciben la "participación", aunque sea un término que, en educación a fuerza de nombrarlo termine por no significar nada. "Lo mismo que la igualdad de oportunidades, la enseñanza activa, la eficiencia o la calidad, la participación ha acabado por convertirse en algo que todo mundo invoca, porque nadie puede declararse contrario pero que para cada cual recubre un contenido distinto".⁶²

Una categorización clásica de las formas de participación, basada en la crítica de Habermas a los mecanismos de legitimación del estado moderno, es la que hace Pateman (1970). Según esta autora, puede y debe distinguirse entre participación "plena" (cuando se comparte el poder y se participa en él individualmente), "participación parcial" (cuando sólo se puede influir en sus decisiones, pero no

⁶² Fernández, Mariano. *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata, 1999. p.159-160

compartirlas) y “pseudo-participación” (cuando los temas en cuya decisión se participa, en realidad, ya han sido decididos previamente).⁶³

En este sentido la participación de los directores puede plantearse en tres niveles:

Cooperativos. Directores que conciben al trabajo (no sólo el de la evaluación curricular), desde una visión de equipo, en donde se asumen como parte de él y se involucran directamente en las actividades que plantea grupo, además de convertirse en gestores de apoyos pedagógicos, disciplinares, económicos y materiales.

Indiferentes. El sentido del trabajo de estos directores se dio en función de demandar a los profesores de tiempo completo realizar las actividades que dieran respuesta a los compromisos institucionales; demandaron productos finales y solo en ocasiones intervinieron, cuando instancias superiores los presionaron para proporcionar apoyo a los equipos de trabajo.

Autoritarios. Los directores sólo dieron atención a los grupos cuando presentaron los productos finales, no conocieron el proceso de construcción de la evaluación curricular y muchas veces tomaron decisiones sin consultar al equipo y en detrimento de las actividades; generalmente no proporcionaron los materiales necesarios para que los equipos llevaran a cabo la revisión.

“El problema de la participación en los procesos de evaluación curricular se vincula directamente con el carácter axiológico de la evaluación y sólo de manera medida con sustento teórico. Esto es un problema de poder, de ejercicio y de delegación del poder, de relaciones de fuerza. Cabe afirmar que el tópico de la participación es un asunto nodal en el campo de la evaluación curricular”.⁶⁴

Se puede agregar al respecto que las actitudes tomadas por los directores se relacionan con la concepción que tienen sobre la educación y, en esa medida, es que participan o no en la construcción curricular de las licenciaturas.

⁶³ Portán, Rafael. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada, 1998, p.162.

⁶⁴ De Alba, Alicia. op. cit., p. 70-71.

II. DOCENCIA

El trabajo docente es fundamental para la evaluación curricular. En esta experiencia se abordará su participación en dos niveles:

- a) Profesores de tiempo completo, que tuvieron como responsabilidad el desarrollo e instrumentación de la metodología presentada en el capítulo anterior.
- b) Profesores de asignatura. Se relaciona con la importancia de la revisión de programas llevada a cabo con la colaboración de estos profesores. Este trabajo se realizó a través de la convocatoria que se hizo con las academias de cada licenciatura.

PRIMER NIVEL DE PARTICIPACIÓN

Como ya se mencionó los profesores de tiempo completo fueron quienes intervinieron en el proceso por ser los únicos disponibles para realizar la evaluación curricular; su involucramiento fue en distintos niveles, no siempre la más comprometida, en gran medida por las condiciones en que se les asignó la tarea.

"El profesor en suma, no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y, en esa medida, tampoco puede elegir muchas veces cómo desarrollarlo, aunque a él siempre le incumbe representarse la situación y definirse a sí mismo en el problema y actuar de diversas formas posibles dentro de unos márgenes, considerando que los dominantes sociales nunca son totalmente inexorables y si con posibilidades de moldeamiento".⁶⁵

"El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir".⁶⁶

⁶⁵ Sacristán, Gimeno. op. cit. p. 199.

⁶⁶ Ibid., p. 198.

Se puede decir que para la mayoría de los profesores ha resultado más como una demanda por parte de los directores o coordinadores de la licenciatura y no como una necesidad identificada por los propios grupos colegiados; esto, obviamente, provoca que muchas de las actividades que se realizaron estuvieron enfocadas a cumplir con el instituto en donde imparten clase como una tarea administrativa, más que como un proceso de reflexión y análisis colectivo.

"El profesor puede diseñar poco y tiene que ejecutar siempre el diseño en las condiciones de trabajo reales... lo que nos llama la atención sobre la desigualdad de condiciones sociales e institucionales de la actividad de los profesores y sobre la construcción en que, a veces, nos sitúan los modelos".⁶⁷

La mayor parte de los maestros que participaron en la evaluación curricular fueron docentes integrados al PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), quienes tenían entre otras actividades:

- Docencia frente a grupo
- Otras actividades de docencia
- Generación y aplicación del conocimiento
- Gestión
- Difusión y otras

Fue en el rubro de gestión en donde los profesores incluyeron las actividades de evaluación curricular. Enseguida se muestra un cuadro comparativo entre el tiempo dedicado a este rubro antes y durante la evaluación curricular, que incluye los porcentajes de tiempo destinado por los profesores (de una licenciatura) a cada actividad:

Actividad	1996		2000	
	Hora/Semana	%	Hora/semana	%
Docencia	10	25	10	25
Otras	10	25	10	25
Generación	0	0	3	7.50
Gestión	20	50	16.5	41.25
Difusión	0	0	.5	1.25
TOTAL	40	100	40	100

FUENTE: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Instituto de Ciencias
Económico Administrativas. Proyecto de Rediseño del Programa
Académico de la Licenciatura en Economía. Diciembre, 2000. P. 43

⁶⁷ Ibid. p. 202

Como se puede ver en el cuadro, el rubro de gestión tiene el porcentaje más alto, descuidando con ello otras tareas sustantivas que representan hasta cierto punto el carácter principal del quehacer docente.

Esta inclinación y dedicación del maestro a trabajos de gestión, resultó un problema y queja constante durante la evaluación curricular, demandando que otros profesores realizaran la tarea para que ellos pudieran dedicar más tiempo, por ejemplo: a la generación y aplicación del conocimiento que consideraban una tarea prioritaria.

Sin embargo, también sabían que como profesores de tiempo completo contaban con el conocimiento tanto disciplinar, como institucional, que permitiría realizar una evaluación más completa del programa académico de la licenciatura en cuestión.

Con estos profesores la asesoría generó un espacio de intercambio de opiniones en torno al currículum, en donde se reflexionaron y discutieron elementos relacionados con el proceso enseñanza, aprendizaje, evaluación, entre otros.

La reflexión se incorporó como un elemento sustantivo en la evaluación curricular por ser "la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales, los analizamos y depuramos críticamente y a través de ellos, nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento experiencial y de nuestra práctica cotidiana".⁶⁸

Bajo esta premisa es que el trabajo con los profesores de tiempo completo adquirió un sentido formativo más que sólo una actividad más a realizar. El trabajo con los profesores de tiempo completo, sirvió para que pudieran organizar y sistematizar su experiencia sobre la problemática que se presenta en la licenciatura y al mismo tiempo proponer alternativas y sobre todo involucrarse en un ejercicio pedagógico de análisis y construcción.

Este proceso fue básico incluso para el rediseño curricular, actividad que se realizó posteriormente a la evaluación, considerando que:

"Cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores,

⁶⁸ Porlán, Rafael op. cit., p. 127

que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro, para enriquecer o para empobrecer las propuestas originales".⁶⁹

La intervención de los docentes en la evaluación, el rediseño o modificación de los programas podría potenciar o inhibir el enriquecimiento del plan de estudios.

No obstante, se puede considerar la participación de los docentes de la siguiente manera:

- ☞ Maestros que aceptaban hacer el trabajo reconociendo la importancia de éste y asumiendo sus implicaciones. Incluso en muchas ocasiones hicieron el trabajo sin contar con los recursos materiales mínimos.
- ☞ Profesores que participaron en las actividades solamente porque no había otra posibilidad.
- ☞ Profesores que se consideraron a sí mismos como ejecutivos (no realizarían ningún trabajo de investigación o estudio, sino a partir solamente de los supuestos personales).
- ☞ Maestros poco participativos que no se integraron totalmente al trabajo.

Finalmente, se puede mencionar que no resulta fácil para ningún profesor asumir una tarea tan compleja como lo es la evaluación curricular; en primer lugar porque no es su campo profesional y, después, porque sin apoyo tanto humano como material resulta ser una tarea muy difícil de concluir.

Además de que, si bien es cierto que los profesores de tiempo completo deben participar en tareas de gestión, es conveniente que el trabajo de evaluación sea reconocido como de investigación educativa e integrado como parte de los productos que se tienen comprometidos con los distintos convenios ante la Secretaría de Educación Pública.

SEGUNDO NIVEL DE PARTICIPACIÓN

El segundo grupo de profesores que participaron en la evaluación curricular fueron los de asignatura; estuvieron presentes en distintos momentos de la evaluación, pero su aportación sustantiva fue en la revisión de los programas de asignatura.

La participación de los docentes en la revisión de programas de asignatura se creyó conveniente por ser, los programas, el medio en donde se prescriben los contenidos educativos y porque en ellos han de traducirse los perfiles de egreso, las intencionalidades educativas, las experiencias de aprendizaje, entre otros elementos. Esta definición supone:

⁶⁹ Fernández, Mariano op cit. p 158

- Que el programa de asignatura no está descontextualizado del plan de estudios, sino que responde a un planteamiento integral de formación académica.
- Que los elementos a revisar de los programas (ubicación, intención, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación, bibliografía y recursos didácticos) deben tener una congruencia con el perfil de egreso, objetivos curriculares y los conocimientos que la disciplina demanda.

Contrariamente a lo que se cree y se práctica, los programas no comienzan cuando se llevan al salón de clase, inician cuando se define el perfil de ingreso y egreso y se clarifica qué es lo que se quiere lograr en términos de aprendizaje.

Por lo anterior, la revisión de los programas constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo acontecer del proyecto académico; debe regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, la adquisición y construcción del conocimiento en los alumnos, de la propia práctica docente y del plan de estudios en sí mismo y en la acción.

La estrategia utilizada para hacer la revisión de programas, fue el taller, generando con ello la posibilidad de que los participantes tuvieran la oportunidad de intercambiar sus puntos de vista sobre los programas de asignatura, pero también sobre la manera en que ellos perciben el plan de estudios en el que están participando.

Al solicitar a los profesores el ejercicio de revisión sobre la congruencia, vigencia y pertinencia de su programa, la mayoría, en su afán de cumplir con el ejercicio, establecieron los puentes con los objetivos curriculares o el perfil de egreso, a pesar de que éstos en algunos planes de estudio de licenciatura, se plantean de manera general, pretenciosa y, en muchas ocasiones, de manera ambigua.

Lo anterior evidencia que el docente carece del conocimiento sobre el significado que tiene el proyecto académico, como parte de una construcción social que posibilita involucrarse en la profesionalización académica de su labor y, por ende, en la conformación particular de su programa de asignatura como parte del programa académico.

Con base en lo anterior, podemos afirmar que el proyecto académico gira alrededor de la vivencia personal de los docentes y alumnos, y por lo mismo, cada asignatura se convierte en un sistema autónomo y ajeno al proyecto educativo que le dio origen. De ahí que se presenten las siguientes reflexiones:

- Los programas revisados presentan una situación fragmentada e individualista de la práctica educativa en la que el plan de estudios aparece como objeto, en el que la suma de las partes, bien intencionadas, provocarán los objetivos para los que fue planteado, pero que no precisa cómo las partes (áreas curriculares, asignaturas, prácticas docentes y de aprendizaje) habrán de articularse y experimentarse. Un modelo como éste, descansa en la responsabilidad del profesor y los alumnos, desconociendo las variables contextuales.
- Otra lectura sobre la revisión de los programas, es que no se logra visualizar en su totalidad al programa y la relación que existe con los perfiles, objetivos de la licenciatura, áreas de formación, ejes curriculares, entre otros elementos del proyecto académico.

Lo anterior lleva a concluir:

- Cada asignatura se convierte en un proceso autónomo.
- Se transmiten contenidos, en lugar de fomentar aprendizajes y análisis críticos.
- Existe un divorcio entre la metodología de enseñanza y los contenidos.
- Es necesario visualizar al programa como un instrumento metodológico y no como un simple llenado de formato.

Los talleres de revisión de programas concluyeron con plenarias en donde se socializó la información generada en los grupos de trabajo y se intercambiaron opiniones sobre la importancia del ejercicio. Entre las conclusiones vertidas por los profesores se pueden mencionar las siguientes:

- Es necesario realizar reuniones periódicas de revisión de los programas.
- El taller permitió entender que hace falta organizar los contenidos de los programas.
- Trabajar de manera conjunta es importante para conocer las experiencias de los otros profesores.

- Es necesaria la revisión del plan de estudios, ya que existe incongruencia entre la seriación de las asignaturas y por supuesto sus contenidos.
- Se cuestionó la pertinencia de algunas asignaturas optativas, pues sólo representan una carga en el desempeño de los alumnos.
- Es necesario trabajar en academias, pues existen programas de las mismas asignaturas impartidos por maestros distintos con contenidos totalmente distintos.
- No se conocían los integrantes de academia.
- En algunas licenciaturas, las academias se encuentran organizadas no por áreas de conocimiento, sino, por asignatura (32 academias).
- No se reúnen como marca el reglamento: "las academias celebrarán sus sesiones, de acuerdo con un programa de trabajo elaborado para cada semestre lectivo, procurando que no se afecten las labores docentes; pero en ningún caso sesionarán menos de tres veces por semestre y según lo requiera la actividad académica".⁷⁰
- No conocen las asignaturas previas y posteriores que se relacionan con la propia.
- Al revisar los contenidos por asignatura se identificó que éstos se repiten.
- Aunque algunos contenidos se repiten entre las asignaturas, no siempre son aprendidos por los estudiantes y no aportan conocimientos sustantivos.
- Los profesores en su mayoría no conocían el perfil de egreso de la licenciatura, no saben cómo aporta su asignatura al perfil de egreso, ni al plan de estudios de la licenciatura en la que imparten su clase.

Durante los talleres realizados con los distintos profesores de las academias se pudo observar la disposición que éstos tienen para trabajar; por lo menos fue lo expresado en comentarios generales durante las sesiones plenarias. Con ello se quiere plantear que la universidad necesita fortalecer y brindar espacios reales de discusión académica en donde el conocimiento disciplinar en cada área sea el que construya el proyecto de licenciatura en cada instituto.

En este sentido es necesario mencionar que la universidad tiene un fuerte compromiso con la formación docente, pues si bien es cierto, los profesores cuentan con experiencia profesional, es necesario generar las condiciones para que puedan formarse en la docencia y establecer nuevas relaciones de conocimiento con los alumnos dentro del aula.

⁷⁰ Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo. *Reglamento de Academias*, Capítulo III. Del Funcionamiento. Artículo 17º. Hidalgo, 199, p. 25

III. ALUMNOS

Los alumnos juegan un papel importante y poco escuchado en los trabajos de evaluación curricular. En algunos momentos se piensa que éstos no tienen nada que decir en torno al plan de estudios que cursan, sin embargo, la perspectiva de evaluación retomada para este trabajo concibe que su participación es importante.

"Hemos defendido la tesis de que los estudiantes son el sector más desfavorecido en las intervenciones y decisiones formales del currículum. Esto no significa que el alumno/a no tenga poder o no lo ejerza, sino que hay un espacio grande de decisiones que son tomadas por el profesorado. El alumnado intentará incluso hasta 'socializar' al profesor, hacerle cambiar sus actitudes, pero sus mecanismos de decisión no se producen en los mismos ámbitos de poder".⁷¹

Sin embargo, la cuestión de la participación plantea problemas teóricos y prácticos complejos y específicos porque los "significados y sentido cambian de acuerdo con la posición que tienen los distintos sujetos sociales por su pertenencia a determinada clase, grupo o sector, y que conforman el marco ideológico que determina sus intereses específicos, intereses que justificados en dicho marco ideológico han incorporado en su subjetividad, de manera consciente o inconsciente".⁷² De lo anterior se puede mencionar que en el proceso de evaluación curricular se pueden presentar conflictos de intereses.

El desarrollo de este trabajo de evaluación apuntó a la necesidad de superar estas visiones en donde él alumno no participa y en donde es fundamental que los sectores que participan en él intervengan, en las decisiones que los afectan directamente.

"Si los profesores van a enseñar de acuerdo a un currículum planificado, sin primero implicar los intereses de los alumnos, la calidad del aprendizaje será insuficiente: interesa implicar a los estudiantes en compromisos personales. La negociación del currículum significa planificar deliberadamente invitar a los alumnos/as a contribuir y modificar el programa educativo de manera que ellos puedan tener una doble responsabilidad en el aprendizaje y en los resultados.

⁷¹ Martínez, Juan. "El papel del alumnado en el desarrollo del currículum" en *Teoría y desarrollo del currículum* Granada. Aljibe, 1994. p. 52.

⁷² De Alba, Alicia, op. cit., p. 72.

La negociación también significa hacer explícitos, y en conformación, las presiones del contexto del aprendizaje y los requerimientos no negociables a aplicar. Los profesores que actúan sobre los pensamientos de los estudiantes podrían formar con ellos un compromiso para la negociación del *vita*e".⁷³

Sin embargo, al mencionar a las autoridades que como parte de las actividades de evaluación era necesario involucrar a los alumnos, las reacciones de los directivos y coordinadores fueron distintas. En general, la actitud no fue de oposición a que los estudiantes se implicaran en el proceso, pero sí de un condicionamiento y manejo de las formas de permitir la participación.

Como menciona Alicia de Alba "el contexto de nuestra realidad educativa específica se sustenta en proyectos que tienden a posiciones autoritarias (que restringen la posibilidad de participación), aunque existen posiciones democratizadoras (que postulan la importancia de la participación)".⁷⁴

De manera concreta los espacios de participación estuvieron limitados por las posiciones que se plantearon anteriormente, por ejemplo:

- Se invitó a los estudiantes a manifestar sus puntos de vista sin explicar previamente el proceso en el que iban a participar.
- Se seleccionaron los alumnos, en ocasiones entre los de mayores calificaciones, al azar dentro de las listas o jefes de grupo.
- Se invitó a algunos alumnos a los talleres, pero se les proporcionó una guía que orientó la discusión o un cuestionario a contestar de manera individual, evitando con ello que los jóvenes discutieran en torno a sus propios intereses y necesidades relacionadas con los problemas que viven al transitar por la licenciatura.
- Algunos de los grupos que participaron en la evaluación, se seleccionaron con criterios desconocidos.
- No se realizaron entrevistas profundas que pudieran acompañar y complementar el trabajo de aplicación de encuestas.
- Se realizaron algunos foros con participación limitada, no siempre se convocó con suficiente anticipación.
- La forma en que se permitió participar a los estudiantes estuvo mediada por la visión que las autoridades tenían de ellos. Para el caso de las ciencias sociales la técnica utilizada fue la encuesta, mientras que para las ingenierías se organizaron talleres

⁷³ Ibid., p. 64.

⁷⁴ Ibid., p. 73.

con guías de discusión, es decir, algunos alumnos tuvieron la oportunidad de expresarse de manera menos restringida que otros.

Bajo esta dinámica es necesario considerar lo que recupera Alicia de Alba de Giroux al respecto "es necesario profundizar sobre la necesidad de propiciar la participación de estos sectores, es fundamental incorporar en el campo educativo no solo un discurso crítico sino un discurso que de la posibilidad de reconocer tanto la voz del estudiante como el carácter intelectual del maestro".⁷⁵

"Esto exige, por tanto, el análisis de los intereses y de las relaciones de fuerza entre los diversos sectores y de sus posibilidades concretas de participación en términos de formación y compromiso".⁷⁶

Bajo estos supuestos se cree conveniente incorporar algunas de las aportaciones de los estudiantes, las cuales permiten apreciar que su visión es tan valiosa como la hecha por los profesores. Al respecto, Juan Martínez, propone modificar la visión paternalista que se tiene hacia el alumno donde se le considera débil, inferior y desigual; lo cual "supone ante todo un terrible desconocimiento de las estrategias de resistencia y poder de los alumnos/as, de las estrategias para construir conocimiento o asumirlo/rechazarlo".⁷⁷

Las aportaciones generales fueron las siguientes:

- Es necesario revisar los contenidos de ciertas asignaturas (mencionan nombres específicos) por no corresponder a su denominación.
- Demandan el cambio de ciertos profesores y su preparación pedagógica como indispensable para impartir clases.
- Demandan que los grupos sean más pequeños, principalmente los relacionados con las asignaturas que tienen mayores índices de reprobación.
- Sobre la infraestructura mencionan que es adecuada, sólo requiere mantenimiento.
- Consideran importante revisar el acervo bibliográfico, incrementando el número de volúmenes por título.
- Cuidar por parte de la universidad la atención que se proporciona en algunas áreas de servicio.

⁷⁵ Ibid. p. 73

⁷⁶ Ibid. p. 72

⁷⁷ Martínez, Juan, op. cit., p. 52

Desde una visión tradicional de educación se piensa que la autoridad sobre el conocimiento y las modificaciones que puedan hacerse al currículum deben partir del docente; el abrir espacios de participación en este caso para alumnos durante el proceso de evaluación curricular, permitió reconocer principalmente a las autoridades que un ejercicio de esta naturaleza requiere de recuperar la experiencia, vivencia y punto de vista de los alumnos, ya que generalmente se dice "todo es para el alumno/a pero sin el alumno/a".⁷⁸

Esta frase tiene sus implicaciones en el sentido pedagógico porque, se reconoce al alumno y sus aportaciones, cuestionando la práctica educativa que hasta ahora mantiene al profesor en un status superior de conocimiento con respecto al alumno y a los contenidos del currículum.

Esta situación ha sido reconocida por algunos docentes como una posibilidad de involucrar a los estudiantes en un proceso de negociación frente al currículum, pues quien planifica deliberadamente invitando a los alumnos/as a contribuir y modificar el programa educativo, influye en ellos, de tal manera que puedan tener una doble responsabilidad.

"Los profesores que actúan sobre los pensamientos de los estudiantes podrían formar con ellos un compromiso para la negociación del currículum".⁷⁹

Finalmente, la universidad se enfrenta a la oportunidad de permitir modificar sus esquemas tradicionales, abriendo espacios de opinión para todos los sectores que la conforman, pero, principalmente, para los jóvenes estudiantes que son los más beneficiados durante estos procesos.

⁷⁸ Ibid. p. 53

⁷⁹ De Alba Alicia, op. cit. p. 64

IV. RECURSOS

Por otro lado, la falta de recursos materiales para llevar a cabo proyectos, se presenta en ésta y en cualquier otra institución. En este caso su carencia influyó principalmente en la posibilidad de realizar las actividades con mayor rapidez, porque fue necesario, en muchos casos, esperar a que los recursos fueran otorgados y hasta entonces se realizaron las actividades.

Se encuentra en este tema de recursos uno de los problemas más comunes que se presentan como resultado de las evaluaciones; casi siempre se plantea que los docentes, los administrativos y, en general, las personas y actividades relacionadas a lo educativo carecen de recursos suficientes.

La evaluación curricular no fue distinta; los problemas para el manejo y uso de éstos estuvieron presentes durante la esta.

Algunas de las dificultades que se presentaron fueron las siguientes:

- Los equipos responsables de la evaluación estuvieron constituidos por el mínimo de profesores.
- No se destinaron apoyos secretariales específicos.
- Las cargas de trabajo de los maestros fueron excesivas tanto que ellos se decían "maestros de tiempo repleto".
- Las cargas excesivas de trabajo de los profesores llevaron a que los equipos constituidos para la evaluación, tuvieran cambios constantes de sus integrantes.
- La falta de coordinación apareció como limitante, los profesores no podían coincidir en cuanto a horarios, disminuyendo la posibilidad de realizar un trabajo integral y de mayor calidad.

La falta de planeación para realizar estas actividades, junto con el burocratismo para el manejo de recursos económicos dentro de la institución, hizo que éstos no fluyeran de manera oportuna.

Las necesidades que no fueron cubiertas y que habrán de considerarse para posteriores evaluaciones son:

- Es recomendable que los profesores que participan en estas tareas se vean reconocidos de manera económica.
- Las actividades de evaluación fueron intensas, las sesiones de trabajo se ampliaban, hubo necesidad de convocar a un número importante de docentes, desplazamiento a otros municipios para estudios de mercado, etc., y los gastos no siempre fueron cubiertos al 100%, por lo cual es conveniente considerar un rubro de viáticos para posteriores actividades.

CONSIDERACIONES FINALES

Las universidades se encuentran afectadas por tratar de responder al desafío de la globalización y la internacionalización del mercado económico, y con ello a las demandas sociales que se les hacen. Muchas de las ahora "necesarias evaluaciones" de las instituciones de educación superior se plantean como indispensables frente a lo que se dice del agotamiento del modelo universitario existente; se considera el replanteamiento de las funciones tradicionales de la educación superior y se presentan como indiscutibles para hacerle frente al nuevo siglo.

Sin embargo, esta tarea se ha naturalizado como incuestionable y existe el peligro de retomarla y legitimarla sin que antes pase por una agenda de discusión que permita enfrentarla desde el interior de las instituciones y reconocer los aciertos y errores que ha tenido el modelo hasta ahora vigente, existiendo el peligro de que se acepte el nuevo modelo de "la reforma modernizante que tiende a privilegiar, en forma mestizada, el modelo pragmático estadounidense".⁷⁹

No se trata de desechar los antiguos saberes de la universidad, el nuevo proceso deberá incorporar y reconocer los saberes previos que ésta ha aportado para entonces interpretar las nuevas ideas.

El peligro que plantea esta nueva propuesta de modificación del papel de la educación superior se inserta en una lógica de mercado y existe en ella una carencia de propuestas pedagógicas innovadoras y debería ser ahí el encuentro con la tan anhelada calidad educativa.

Con lo anteriormente afirmado, no se plantea que la universidad y sus principios son incuestionables e inamovibles, por el contrario, se piensa que esto realmente es necesario, porque dentro de los problemas innegables que tiene la universidad está el relacionado con la dificultad de proponer y modificar cualquier estructura y concretamente la relacionada con el ámbito pedagógico, ya que este trabajo se ha convertido en burocrático y parte sustantiva del mantenimiento del sistema.

⁷⁹ Díaz, Angel "Modernización, calidad y crisis de la educación. Lo pedagógico una agenda pendiente" en *Curriculum, evaluación y planeación educativas*. Tomo 1. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala, UNAM México 1997 p. 17

Por ello, es necesario discutir dentro de esta reforma educativa, hacia dónde se quiere encaminar este nuevo proyecto de universidad y cuáles son los parámetros que se manejan para decir que la evaluación es el medio a través del cual se alcanza la transformación de la universidad.

En este sentido, la evaluación se ha convertido en prioritaria para las universidades, considerando que al realizarla y presentar resultados, se obtienen recursos financieros para apoyar ciertas áreas de desarrollo universitario.

Y es ahí en donde radica el peligro, porque la evaluación al plantearse desde una demanda externa pierde el carácter reflexivo que debe tener, quedando de lado la discusión sobre la dimensión pedagógica "entendida como la posibilidad de gestar procesos de innovación educativa que se apoyen en una reflexión sociocultural, así como didáctica y psicoeducativa que permita dar cuerpo a la modernización en el trabajo cotidiano entre docentes así como entre estos y estudiantes".⁸⁰

El nuevo modelo plantea innovaciones educativas acompañadas de ideas regresivas, pone énfasis en propuestas técnicas frente a necesidades reales de diversificarlas para responder a los distintos contextos, se desvaloriza el papel del docente al proponer sistemas de control y evaluación "el saber académico devino en una mercancía más que se cambia en el mercado, está puesta al servicio de la industria de consumo"⁸¹, además del establecimiento de exámenes nacionales, frente a la carencia de propuestas innovadoras dentro del aula, cuando se sabe que los estudiantes tienen frente a sí una educación mediada por el lenguaje simbólico "el ser humano que emerge a lo largo de este siglo, es dominado por el progresivo y apabullante protagonismo de la imagen técnica es: más icónico que lógico, más sensitivo que racional, más intuitivo que discursivo, más instantáneo que procesal, más informatizado que comunicativo"⁸². Se plantea una modificación de la manera de ver a la educación superior centrada en el control de resultados, sin innovar en los procesos educativos.

A toda esta problemática no ha sido ajena la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y se ha involucrado en un proceso de transformación y crecimiento, sin plantearse claramente el propósito y sentido que tiene estas intervenciones.

⁸⁰ Ibid. p. 19

⁸¹ www.tach.ula.ve/cohort2/pascual_mora/cap.2.htm, p. 20

⁸² Ibid. p. 22

Sin embargo, la experiencia de evaluación que se desarrolló en esta universidad y que es el sentido de este trabajo, ha planteado algunas preguntas al respecto y tuvo como pretensión realizar la tarea considerando que:

- La realización de un proceso de evaluación curricular en cualquier institución educativa, no es un asunto meramente técnico o de procedimiento. Cualquiera que sea el modelo de evaluación que se elija, tanto su diseño como su aplicación, está mediada por la participación de una multiplicidad de factores de orden político, social, económico y académico.
- La evaluación en cualquier institución encarna problemas éticos, políticos y culturales, por ejemplo: existe una resistencia a evaluarse, se piensa en la información y en el mal uso que se le pueda dar, se cuestiona incluso la legitimidad e imparcialidad de los juicios.
- El propio objeto de evaluación, ha sido tan sobreespecializado que es imposible delimitar entre evaluación institucional, docente, del aprendizaje, institucional y eso complejiza aún más el campo, aunque en la realidad cotidiana esto no suceda.
- En la realidad es difícil que la evaluación curricular se asuma como una práctica realmente política, esto permitiría tomar decisiones sobre aspectos que intervienen e interfieren en el desarrollo del currículum.
- Se observa que en la evaluación existe un "mundo oculto" que aún no ha sido estudiado. Lo que se consigna en los informes de evaluación no necesariamente es lo verdadero o más bien es parcial respecto a lo que sucede realmente.

Haciendo todas estas consideraciones, se puede decir que la experiencia de trabajo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es la siguiente:

- Realizó un proceso de evaluación abierto, no solamente dirigido a la medición de productos o resultados observables.
- Identificó como básica la participación de los sujetos en la evaluación curricular: autoridades responsables, alumnos, coordinadores y maestros, además de iniciar la búsqueda de nuevas formas de participación organizada y asunción de responsabilidades por parte de los sujetos involucrados.

-
- Posibilitó conocer los antecedentes de la licenciatura permitiendo con ello ubicar los procesos de evolución y construcción de los planes de estudio en cuestión, además de identificar y comprender la situación que guarda la vida académica institucional.
 - La tarea del evaluador no se redujo solamente al diseño de estrategias y a asesorar su aplicación en la escuela, el evaluador tuvo una tarea más compleja, en donde la negociación fue básica para sustentar la evaluación y sus estrategias, de tal manera que éste se convirtió también en gestor del propio proceso y se involucró en la dimensión política de la evaluación.
 - La evaluación se organizó con base en indicadores, que permitieron conocer las distintas dimensiones del currículum, lo escrito, lo vivido y lo oculto (aunque este último no siempre fue consignado en los documentos). Ello influyó en que el análisis y reflexión se ubicara en distintos planos de la realidad.
 - El análisis no se limitó a cambiar o agregar asignaturas de semestre, o reducir el tiempo en que se cursa la licenciatura, el análisis atravesó por reflexión de los docentes sobre su propia práctica.
 - Se inició la evaluación curricular de las licenciaturas, convocando a los distintos grupos involucrados en el proceso con el fin de que la evaluación se mirara como un espacio de discusión sobre las cuestiones que en el currículum se dan y en donde confluyen infinidad de intereses. Es decir, como proceso desde una óptica dinámica y participativa.
 - Mirar la evaluación curricular desde un sentido útil para el grupo disciplinar de cada licenciatura, no sólo como un requerimiento externo para obtener financiamiento, sino como un proceso formativo que permitiera mirar a la evaluación como la posibilidad de involucrarse e intervenir en la toma de decisiones y modificar de manera real al currículum.

BIBLIOGRAFÍA

Angulo, José Félix y Nieves, Blanco (coordinadores). *Teoría y desarrollo del currículum*. Granada. Aljibe, 1994.

Baena, Guillermina. *Calidad y educación superior. Los retos para el tercer milenio*. México. Planeta Mexicana, 1999.

Ballesteros, Víctor. *Breve Historia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Centro de Investigaciones Sobre el Estado de Hidalgo. Secretaría de Educación Pública-FOMES. México, 1998.

Brovetto, Jorge. "El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación" en *Diálogo*. UNESCO. No. 25, Noviembre, 1998.

Capetillo, Olga. *El trabajo docente*. México. Trillas, 1998.

Casarini, Martha. *Teoría y diseño curricular*. Universidad Virtual, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, México. Trillas, 1997.

Coll, César. *Psicología y currículum*. México. Paidós, 1998.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Marco de referencia para la evaluación*. México. Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior. México, 1995.

Congreso Nacional de Síntesis y Perspectivas. *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México, 1993.

Contreras, Ofelia. et. al. "Un modelo de autoevaluación institucional". *Currículum, evaluación y planeación educativas*. Tomo 1. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 1997.

De Alba, Alicia. *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1991.

Declaración Mundial Sobre Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. *Marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior*. Conferencia Mundial Sobre Educación. 9 de Octubre de 1998.

Díaz Barriga, Angel (Coordinador). *Curriculum, evaluación y planeación educativas*. Tomo 1. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala. UNAM. México, 1997.

Díaz Barriga, Angel. "Modernización, calidad y crisis de la educación. Lo pedagógico una agenda pendiente" en *Curriculum, evaluación y planeación educativas*. Tomo 1. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala, UNAM. México, 1997.

Díaz Barriga, Frida, et. al. *Diseño curricular para educación superior*. México. Trillas, 1992.

Didou, Sylvie. *El Fondo para la Modernización de la Educación Superior: Balance de un quinquenio y perspectiva de cambio*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 1996.

Didriksson, Axel. "América Latina y el Caribe frente al desafío del siglo XXI. La educación superior ante el nuevo desarrollo integrador" en *Diálogo*. UNESCO. No. 25, Noviembre, 1998.

Didriksson, Axel. "Educación Superior, mercado de trabajo e integración económica del Mercanorte: El caso de México", en *Perfiles Educativos*, No. 77. México, 1997.

Didriksson, Axel y Luis Yarzabal, "El cambio de la educación superior y la cooperación internacional: las propuestas de la UNESCO", en *Políticas Públicas y Educación Superior*. ANUIES, México, 1997.

Espinoza, Alma y Jihovana Sol. "La evaluación, un proceso que llegó para quedarse" en *U 2000 Crónica de la educación superior*. Año XII, número 336. México, Miércoles 14 de marzo de 2001.

Fernández, Mariano. *La profesión docente y la comunicad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid. Morata, 1999.

García, Carmen. "La Universidad, la integración académica y la globalización" en *Diálogo*. UNESCO. No. 25, Noviembre 1998.

Giroux, Henry. "Escolarización y las políticas del currículum oculto" en *Teoría y resistencia en educación*. Bergin and Garvey Publishers. U.S.A., 1993.

Glazman, Raquel. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México. Paidós, 2001.

Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata, 1998.

Jospin, Lionel. "La educación superior, su expansión y la cooperación internacional" en *Diálogo*. UNESCO. No. 25, Noviembre, 1998.

Mayor, Federico. "La educación superior y los retos del nuevo milenio" en *Diálogo*. UNESCO. No. 25, Noviembre, 1998.

Mendoza, Javier. "La educación superior en los planes de desarrollo: de los propósitos a los resultados", en *Universidad y Sociedad la Inminencia del Cambio*. No. 32. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad. México, 1998.

Muñoz, Humberto y Ma. Herlinda Suárez. *Los que tienen educación superior. Escenarios para la universidad contemporánea*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad. México, 1998.

Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado No. 34. *El gasto en educación superior y el conflicto de la UNAM*. 23 de Junio. La Jornada, 2000.

Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado No. 57. *Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México*. 3 de julio. La Jornada, 2001.

Palabras del presidente Ernesto Zedillo en la inauguración de las instalaciones de la ANUIES, en Rojas Mendoza, Javier, *Pensamiento Universitario*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1996.

Pérez, Manuel. *Evaluación educativa. Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior. Evaluación educativa*. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior. SEP-ANUIES, México, 1998.

Porlán, Rafael. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. España. Diana, 1998.

Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. Secretaría de Educación Pública. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México, 1985.

Programa Nacional de Desarrollo Educativo, 1995-2000. Poder Ejecutivo Federal, México, 1995.

Programa para la Modernización Educativa. Poder Ejecutivo Federal., 1989-1991, México, 1989.

Puiggrós, Adriana. *Universidad proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. México. Paidós, 1993.

Rollin, Kent. et al. "La política financiera del gobierno federal hacia las universidades públicas en México en los años noventas", en *Revista Paraguaya de Sociología*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Paraguay, 1996.

Ruiz, Estela. *Propuesta de un modelo de educación curricular para nivel superior. Una orientación cualitativa*. Cuadernos del Centro de Estudios Sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1998.

Sacristán, Gimeno J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata, 1996.

Sacristán, Gimeno J. *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata, 1998.

Saint-Pierre, Céline. "La enseñanza superior y su papel esencial en el desarrollo humano" en *Diálogo*. No. 25, Noviembre, 1998.

Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata, 1998.

Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España. Paidós, 1995.

Torres, Rosa María. *¿Qué y cómo aprender?*. SEP-Coordinación Española, México. 1998.

Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículum*. Argentina. Troquel, 1973.

Universidad Autónoma de Hidalgo. *Programa de Desarrollo y Consolidación Académica, 1999-2006*. Hidalgo, 1999.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reglamento de academias*. Capítulo III. Del funcionamiento. Artículo 17°. Hidalgo, 1990.

Varela, Gonzalo. "La política de la evaluación de la educación superior" en *Escenarios para la Universidad Contemporánea*. No. 83. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad, México. 1998.

www.tach.ula.ve/cohorte2/pascual_mora/cap.2.htm. Mora, Pascual. "Las prácticas pedagógicas desde la postmodernidad". Capítulo II.