



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"CAMPUS ARAGÓN"

"UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DE EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO"

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A :  
VICTOR ISLAS GUERRERO

ASESOR: MTRO. GERARDO MENESES DIAZ

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

FEBRERO DEL AÑO 2002



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 Conchita y Jorge por sus sabios consejos**

**A Alma por su inagotable solidaridad**

**A Mariana y Ximena por el cariño que me tienen**

**A mis hermanas y hermanos por las experiencias y conocimientos compartidos**

**Y a mis amigas y amigos por su apoyo y amistad.**

## INDICE

### INTRODUCCIÓN

#### CAPÍTULO I

##### CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO 8

1.1 Programa para la Modernización Educativa(1988-1994) la evaluación como instrumento para promover el mejoramiento de la calidad de la educación. 10

1.2 Programa de Desarrollo Educativo (1995-200) la evaluación de la educación superior: el camino a la acreditación. 19

#### CAPITULO II

##### MARCO CONCEPTUAL 31

2.1. Enfoques de evaluación 31

2.1.1 La evaluación centrada en los objetivos 34

2.1.2 La planificación evaluativa 37

2.1.3 El modelo de evaluación CIPP 38

2.1.4 La evaluación sin metas de Scriven 39

2.1.5 El modelo de evaluación respondiente de Stake 41

2.1.6 La evaluación iluminativa 42

2.2 Evaluación curricular 45

2.2.1 Perspectiva técnica 46

2.2.2 La evaluación como proceso 49

2.2.3 La evaluación para la acción 51

#### CAPÍTULO III

##### PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR 55

3.1 Currículum prescrito 70

3.2 Currículum presentado a los profesores 77

3.3 Currículum moldeado por los profesores y currículum en acción 82

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

3.3.1 Currículum moldeado por los profesores	82
3.3.2 Currículum en acción	85
3.4 Currículum evaluado	89
3.5 Currículum oculto	93

## **CAPÍTULO IV**

<b>EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO</b>	<b>96</b>
4.1 Perspectiva académica y de políticas de la institución	97
4.2 Perspectivas de saberes de cada disciplina	99
4.3 Perspectiva pedagógica institucional	100
4.4 Perspectiva pedagógica coyuntural.	102
4.4.1 La evaluación curricular bajo un enfoque reflexivo.	102
4.4.2 La participación de los docentes como estrategia de actualización académica con una visión interactiva.	104
4.4.3 La participación de los alumnos en la evaluación curricular.	104
4.5 Nivel constructivo y académico del alumnado que llega a las licenciaturas	105
4.6 Nivel constructivo y académico de los profesores	107
4.7 Diferencias entre los modelos y programas y la vivencia cotidiana educativa	109
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>111</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>120</b>

## INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso de globalización, el mundo está cada vez más interrelacionando en todos los ámbitos de la actividad humana, derivado del dinámico avance del conocimiento científico y tecnológico, y del impresionante desarrollo de las nuevas tecnologías. Lo anterior está provocando que los países se encuentren inmersos en cambios que afectan no sólo a sus relaciones comerciales, sino también en su estructura productiva y de servicios, sus formas de organización y sus relaciones sociales, tanto las que corresponden a la vida cotidiana, como las que se vinculan con el ejercicio profesional.

En este escenario, la educación superior esta representando un papel importante, pues de alguna manera se espera de ella la contribución de conocimientos y habilidades que impacten en la sociedad, en términos de contribuir en la generación de nuevos conocimientos y tecnologías que respondan las exigencias del mercado ocupacional, y a la capacidad de integrarse con rapidez en la evolución social. En este sentido Giovana Valenti apunta, "la educación superior es un segmento estratégico del sector de inversión en capital humano de la economía nacional... la idea de fondo que subyace en la vinculación educación superior-desarrollo, es que la compra / consumo de servicios educativos, si reúne ciertas condiciones, incrementa significativamente la productividad individual futura del "inversionista" (estudiante), de tal forma que las IES garanticen en el presente que se incrementa el futuro de la productividad general del trabajo y, por tanto, la capacidad de producción de la sociedad"<sup>1</sup>.

En este contexto, la educación superior enfrenta la necesidad de evaluar la oferta educativa y transformarla si es el caso para resolver las demandas de la naturaleza de la globalización "la educación superior mexicana opera un nuevo escenario de competencia mundial, que es más visible en el marco de los tratados

---

<sup>1</sup> Valenti Giovana y Mungaray Alejandro, *Políticas públicas y educación superior*, Biblioteca de la educación superior, ANUIES, México 1997, p. 13.

---

comerciales recientemente firmados como el tratado trilateral de Libre Comercio de Norte América y la incorporación a organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La competencia entre universidades mexicanas y de otros países conlleva la necesidad de plantear programas de desarrollo de nuestras IES, con base en indicadores y estándares internacionales<sup>2</sup>.

Frente a estas disyuntivas, la pregunta es ¿de qué manera resolver y proponer un escenario educativo en el nivel superior que intente atender y dar respuesta ante tales demandas?. El Programa Nacional de Educación afirmó que "la educación superior se lograría con base en los diagnósticos y programas presentados por las propias universidades, conteniendo una evaluación sistemática de su actividad y buscando la diversificación en la formación de los estudiantes para generar profesionistas con características flexibles, orientación multidisciplinaria y una actitud emprendedora hacia el trabajo y la productividad. En él convergerían todas las acciones de evaluación de la educación superior que se realizarán en el país, integradas en cinco líneas: desempeño escolar, proceso educativo, administración educativa, política educativa e impacto de los servicios educativos y sus egresados en el entorno económico y social"<sup>3</sup>.

Por lo antes expuesto, el presente trabajo, abre una posibilidad para adentrarse en el análisis y la problemática de la evaluación en las instituciones de educación superior, el sentido de entender el marco contextual y académico que se esta protagonizando, sin duda es complejo y amplio, pero que las universidades y sobre todas las públicas tienen que dar respuesta frente a éstas exigencias.

Los problemas que enfrenta la institución frente a la organización, planeación, definición y operación de su oferta educativa en el nivel de licenciatura, el tema de evaluación curricular plantea una serie de inquietudes tendientes a reflexionar

---

<sup>2</sup> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Programa estratégico de desarrollo de la educación superior*, Versión 7- octubre de 1999, p. 12.

<sup>3</sup> Varela Pettit Gonzalo, "La política de la educación superior" en *Políticas públicas y educación superior*, Biblioteca de la educación superior, ANUIES, México, 1997, p. 275.

---

sobre el contexto y las características que actualmente están demandando y orientando las acciones de evaluación curricular en la universidad autónoma del Estado de Hidalgo.

A partir de las experiencias empíricas con respecto a la evaluación de algunas licenciaturas en esta casa de estudios; en una primera aproximación analítica no es difícil percibir que las formas de estructurar los planes de estudio y llevarlos a la práctica poco se han modificado respecto a las formas tradicionales de elaborar un currículum, es decir, se sigue priorizando a los contenidos, los objetivos continúan centrándose en lo que los alumnos tendrán que aprender, los alumnos siguen asumiendo su rol de receptores, la enseñanza se sigue realizando frente a grupo, los planes de estudio algunos ya tienen más de diez años y no presentan modificación alguna.

Ante esta situación se presenta la interrogante de ¿cómo mover la inercia educativa de la UAEH? ¿de qué manera plantear y realizar una evaluación curricular que supere los vicios de emitir un juicio parcializado de lo que está sucediendo en estos proyectos educativos? ¿de qué manera, o mediante qué acciones la universidad trata de responder a los estándares de calidad requeridos para las instituciones de educación superior? y ¿quiénes son los encargados de realizar la evaluación curricular de cada una de las licenciaturas?

Con estos referentes, se hace necesario implementar una estrategia de evaluación curricular, que permita analizar los procesos que intervienen en el diseño, planeación, organización y operación del acto educativo bajo un enfoque participativo, amplio, crítico y reflexivo que permita orientar el proyecto educativo desde su concepción educativa plural (abierto a la participación y crítica de sus protagonistas) más que múltiple (incorporar acciones fragmentadas que no resuelven lo estructural del proyecto educativo).

Como eje para la evaluación curricular se plantea la investigación como principio didáctico; entendiéndose por principio didáctico a todas aquellas ideas que marcan, dan sentido y centran todo el proyecto educativo, es decir, las interacciones que se dan y se establecen en la práctica educativa.

Como señala Ángel Díaz Barriga "la didáctica implica una combinación de niveles teórico, técnico e instrumental en el análisis y elaboración de problemas de su ámbito"<sup>4</sup>, en tal sentido se considerará la vinculación que se da entre la teoría y la práctica, la cual parte de los principios del currículum y desembocan, precisamente en lo didáctico y dan coherencia a la propuesta curricular. Por lo tanto, la investigación que se propone tiene que ver con los procesos y estrategias de implementación de los proyectos académicos de la universidad, pero sobre todo con una manera global de enfocar el proceso en toda su dimensión educativa.

Para desarrollar la propuesta metodológica de evaluación curricular se considera conveniente retomar la propuesta de Gimeno Sacristán, establece en la conformación del currículum. Si bien es cierto este autor no propone una forma de evaluación curricular, los niveles que define en la concreción curricular, así como su postura teórica para su comprensión son pertinentes para hacer un análisis y reflexión de las diferentes fases que se mezclan y configuran al currículum.

Las fases son las siguientes:

- **Currículum prescrito, currículum presentado a los profesores, currículum moldeado por los profesores, currículum en acción y el currículum evaluado.**

Según este autor en toda propuesta educativa en cada uno de estos niveles se generan actuaciones, situaciones y problemas a investigar, por tanto, en esta evaluación curricular se abordarán con la intención de partir de una concepción amplia del currículum, para la que no sólo es suficiente el plan de estudios, sino

---

<sup>4</sup> Díaz Barriga Ángel, *Didáctica y currículum: problemas educativos*, Nuevaomar, México 1989, p. 36.

que también es relevante el contexto, las situaciones particulares y la participación de los protagonistas.

Congruente con estos planteamientos, el proyecto se abocará a realizar un análisis de las líneas educativas que han emitido organismos internacionales que influyen en la escala internacional, como en el nivel nacional y que orientan las políticas establecidas, las cuales influyen en el diseño de los planes y estrategias de desarrollo de las instituciones de Educación Superior IES, de las cuales forma parte la UAEH.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI establece que en: "El mundo actual, de cambios constantes, se tiene la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, centrado en el estudiante que exige una renovación de contenidos, métodos y prácticas y medios de transmisión del saber"<sup>5</sup>.

Así también se establece la necesidad de redefinir los planes de estudio y diseñar estrategias innovadoras, que coadyuven a la adquisición de aprendizajes significativos que posibiliten la recreación de las disciplinas en estudio.

Por su parte, en el ámbito nacional, desde el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señala que en los próximos años la educación media superior y superior habrán de desarrollar nuevos modelos de organización académica y pedagógica, orientados al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocados al análisis, interpretación y buen uso de la información, más que a su acumulación.

Esta necesidad demanda la revisión constante de los planes y programas de estudio y considera como parámetros: la calidad, la eficiencia y la pertinencia de los modelos y programas académicos.

---

<sup>5</sup> UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción, 9 de Octubre de 1998.

Frente a estos retos y dado que actualmente la UAEH no cuenta con una postura teórica frente a la educación que imparte y tampoco la hay para realizar un seguimiento y evaluación de los planes y programas de estudio vigentes, se abre la posibilidad de tomar una postura teórica-metodológica y realizar un ejercicio de evaluación en sus distintas licenciaturas.

Para ello, es necesario realizar un análisis de los principales enfoques que sobre currículum se han desarrollado para elaborar una propuesta metodológica de evaluación que permita recuperar, sistematizar y devolver la información, pero sobre todo que se aborde como un ejercicio de formación entre los participantes, y no cómo un compromiso a cumplir para rendir cuentas.

Es necesario clarificar, que la evaluación no juega el mismo papel en todas las perspectivas curriculares, de hecho se presupone que dependiendo de "la forma de visualizar al currículum (producto, proceso o práctica), de alguna manera determina la selección de un enfoque de evaluación que sea conceptual y metodológicamente afín, esta combinación, en resumidas cuentas, se traduce en un método de evaluación curricular"<sup>6</sup>. Por tanto es imprescindible bosquejar algunos principios generales de los enfoques curriculares principales. Por lo que en el trabajo se cree necesario presentar las características principales de las concepciones curriculares para inscribirnos en alguna de ellas, es decir, tomar una postura de evaluación curricular.

De esta manera, y expresado sintéticamente, en este trabajo de tesis se seguirá un proceso metodológico que tiene cuatro momentos, uno contextual, encaminado a la comprensión del espacio institucional, educativo y político en que se presenta el marco general de la evaluación desde las políticas educativas; un momento teórico conceptual que analiza las propuestas de evaluación curricular; el desarrollo de una propuesta de evaluación curricular, acorde con las premisas

---

<sup>6</sup> Ruiz Larreguivel, Estela, *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior, Una orientación cualitativa*, Cuadernos del CESU, UNAM 1988, p. 37.

de Sacristán y enfocada a la discusión de las demandas y las prácticas académicas de nuestro presente; y. La exposición de algunos resultados de la experiencia de evaluación que, en torno a algunos planes de estudio de la UAEH, se obtuvieron.

## CAPÍTULO I CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En este capítulo se abordará la importancia que se le ha conferido a la evaluación por parte de las instituciones de educación superior, y cómo se han iniciado en las universidades cambios en la organización de los conocimientos, y el énfasis que se le ha dado a la investigación en determinadas áreas.

Para entender el por qué de la evaluación en las instituciones de educación superior hay que precisar el papel que juegan las políticas frente a las exigencias sociales y económicas del llamado neoliberalismo y las modalidades de evaluación que se aplican, así como analizar el por qué estas evaluaciones en un momento determinado sirven más para descalificar, excluir e incorporar acciones acordes al modelo económico neoliberal. Al respecto Glazman señala que "la educación se liga a la productividad, se relega la democratización (apertura y acceso a la enseñanza), se controla políticamente el proyecto y las instituciones educativas, se seleccionan los conocimientos (contenidos incluidos y excluidos para fines de la enseñanza) y, por añadidura, las causas de la crisis iniciada con los regímenes populistas denotan falta de planeación, desorganización y caos en las instancias educativas"<sup>7</sup>.

En tal sentido no es difícil, percibir cómo el cambio que está experimentando el mundo científico tecnológico en los últimos años, ha provocado un escenario en donde la competencia por la producción y por alcanzar los altos niveles de excelencia y calidad para competir en un mercado globalizado, el conocimiento está representando un bien de consumo, lo que sin duda ha provocado que las expectativas sobre la educación superior se abran ante tales circunstancias. Por lo tanto, surge la preocupación desde un enfoque pedagógico sacar a la

---

<sup>7</sup> Glazman Nowalski, Raquel, *Evaluación y exclusión en la enseñanza*, Paidós Educador, México, 2001. p. 26

universidad del letargo en que se encuentra, la evaluación no puede ser responsabilidad únicamente de una institución tecnocrática, sino el compromiso de todos los sectores y de todos los grupos relacionados directa o indirectamente, con el sistema de educativo, debe ser un proceso descentralizado en el que ni los *expertos* ni las políticas tengan poder de decisión exclusivo y último.

Pero lo que es importante en estos momentos es cómo interpretar este cambio en el escenario de la educación superior en México, al respecto parece que no es posible que se pueda explicar sin ponerlo en relación con lo que sucede en otros ámbitos de mayor complejidad e integración social. De hecho, el debate sobre el papel de la universidad pública está asociado a la crisis económica del país. La brusca caída en las tasas de crecimiento económico, las dificultades relacionadas con la deuda externa, la caída en el precio de los energéticos, entre otras razones, constituye un cuadro que limita el monto y la estructura de los recursos a la disposición del estado y por ende de financiamiento para la educación e investigación de las universidades y de manera importante en el gasto social.

Bajo este contexto se estimó pertinente realizar un análisis de las políticas educativas que se han seguido en los últimos 12 años, conviene indicar, que sólo se examinarán aquellos programas que han emanado principalmente de los Programas Nacionales de Desarrollo Educativo. Asimismo, la intención no es realizar un trabajo que de cuenta de la problemática de la implementación de dichos programas, el sentido parte de tratar de hacer una contextualización del cómo se ha intentado que las instituciones de educación superior logren los estándares de **calidad**.

El trabajo se ceñirá lo más posible a la problemática que ha enfrentado la educación superior para hacer frente a los retos nacionales e internacionales para ofrecer una educación de calidad que de respuesta a los requerimientos sociales, científicos y tecnológicos imperantes en este mundo posmoderno. Conviene precisar que el análisis está enfocado principalmente en los datos que

proporcionan los contenidos de los programas establecidos para este nivel educativo. Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) y el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000).

### **1.1 Programa para la Modernización Educativa(1988-1994) la evaluación como instrumento para promover el mejoramiento de la calidad de la educación.**

A finales de los ochentas, se dieron cambios importantes en la política económica, y por consecuencia también al papel que se le asignó al conocimiento y a la innovación tecnológica en el desarrollo económico, así como la relación que debería tener la universidad como generadora de conocimientos con el sector productivo.

Las políticas educativas y científicas sufrieron a fines de los ochenta cambios importantes enmarcados en el nuevo contexto mundial, estas nuevas orientaciones en el campo de la educación superior se han plasmado en estrategias de políticas educativas, en criterios de evaluación, de financiamiento e incentivos para aumentar la productividad, alcanzar la excelencia académica y crear infraestructura científica y tecnológica en la cual apoyar el desarrollo.

El Programa para la Modernización Educativa dentro de sus objetivos, estableció mejorar a la educación superior mediante "el financiamiento, la planeación y la evaluación"<sup>8</sup> que según Varela comprendían la tríada que, sostendría la política de todo el sistema de educación superior y marcaría el rumbo a partir del cambio de gobierno de 1988. De acuerdo al Programa, una de las líneas esenciales para la modernización, y particularmente en el caso de la educación superior sería la de evaluar sistemáticamente los logros y procesos a fin de reorientar sus propias actividades y llevar a cabo las reformas institucionales necesarias.

---

<sup>8</sup> Varela Pelito, Gonzalo, *Escuelas y calidad de la enseñanza*, ANUIES, Biblioteca de La educación Superior, México 1988, p. 263

Esta nueva política buscó mejorar la calidad de la educación superior, aspecto que se venía intentando desde los años setentas, periodo en el que se experimentó un gran crecimiento de la matrícula universitaria, crecimiento que continuó en los años ochenta bajo la creencia de que la educación constituía un instrumento de ascenso social: "existía el firme convencimiento de que la educación era un bien positivo para un individuo, el camino hacia la movilidad social y que para la sociedad constituía el motor de la prosperidad"<sup>9</sup>.

Por tanto se planteó como prioridad el construir suficientes escuelas y contratar a los maestros necesarios para cubrirlos; sin embargo, ante la crisis económica experimentada en 1985, el gobierno aplicó una serie de ajustes presupuestarios y recorte al gasto público, desde luego, esto generó un fuerte malestar en la población quien no sólo empezó a sufrir los estragos del recorte presupuestario por dejar de percibir buenos salarios, sino además, por no encontrar un empleo bien remunerado.

Dado los problemas económicos, a mediados de los ochenta se aplicaron una serie de restricciones y políticas de ajuste provenientes de presiones, en la que el país asumió de acuerdo con las directrices neoliberales de los organismos financieros internacionales y se planteó en términos cualitativos una cuestión " que antes solamente había provocado manifestaciones públicas bajo la consigna de más presupuesto, la directiva del banco mundial y el fondo monetario internacional fue restringir al mínimo el aporte estatal a la educación superior en los países latinoamericanos, y la relación universidad-estado se tornó un tema político polémico a partir de la tendencia a la des-responsabilización por parte de esta última de su obligación de manutención económica de la educación superior"<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Escuelas y calidad de la enseñanza*, Informe internacional, Paidós Ministerio de Educación y Ciencia, Buenos Aires, p. 22

<sup>10</sup> Puiggrós, Adriana, *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, Paidós, Argentina 1993 p. 14.

Lo anterior implicó la pérdida de credibilidad en la educación como un medio para acceder a la superación de las mujeres y los hombres en la escala social, no sólo se había revelado el fallo de la fórmula simple: "más educación, más prosperidad sino que las serias dificultades que hallaban los jóvenes para ingresar siquiera en el mercado de trabajo impulsaron a algunas personas a culpar a las escuelas de no haberles preparado debidamente para la vida laboral. Ya no aparecía evidente en sí mismo el nexo entre educación y movilidad social"<sup>11</sup>.

Si bien es cierto que la credibilidad y expectativas que la sociedad tenía en la educación superior se venía diluyendo, las instituciones de educación superior encontraron en la firma de acuerdos arancelarios con otros países, así como en la venta de paraestatales una fisura para nuevamente darles sentido, es decir un nuevo camino para apoyar a la educación con una nueva expectativa colectiva en la educación superior. Así podemos decir que: "hacia finales de la década de los ochenta el eje educación - conocimiento emergió visiblemente en la escena internacional como el factor clave del progreso técnico"<sup>12</sup>. De ahí que el desafío de integrarnos competitivamente y eficientemente a las nuevas condiciones de la economía del mundo implicaría profundizar en la reforma de la educación y fortalecer la formación del llamado capital humano.

En efecto, los cambios en la lógica de la organización productiva ocurridos en el marco de la llamada *tercera revolución industrial* implicaron mucho más que la simple modernización de la planta productiva emprendida por el régimen entre 1982- 1988 bajo el rubro de conversión industrial.

En relación educación-estado, se están subordinando las necesidades sociales al proyecto político y económico, se desvirtúan las demandas de los grandes sectores populares, y se limita el acceso a los niveles superiores y se plantean nuevos objetivos para la educación superior, por lo tanto la concepción que se

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>12</sup> UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina, 1992, p. 15

tiene del hombre, para este modelo se desplaza hacia una concepción de competencia individual para alcanzar el tan esperado anhelo de ser competitivo y eficaz, esto de alguna manera sienta las bases, para comprender las exigencias de una vinculación más estrecha entre la industria y la educación "La universidad se concibe como una institución proveedora de los profesionales requeridos por estos sectores, el conocimiento adquiere ante todo un valor práctico. Domina el carácter tecnologizante y se minimizan los proyectos de investigación y docencia en las demás áreas humanísticas, a las que incluso considera improductivas"<sup>13</sup>.

Estos cambios, por el contrario, dieron lugar a incrementos en la producción sin precedentes, la productividad, la eficiencia y la calidad de los bienes y servicios supusieron, por un lado, la explosión y utilización intensiva del conocimiento para combinar nuevas tecnologías aplicadas a materiales, diseños y procesos y, por otro lado como lo señala J. Padua "la adopción de nuevos patrones de organización social del trabajo"<sup>14</sup>.

De manera que para zanjar el profundo desfase entre el sistema de educación tradicional y los requerimientos de una sociedad que basaba cada vez más su desarrollo en el conocimiento, la innovación y la creatividad, el mayor reto que enfrentaba el país para incrementar su competitividad era la transformación de la calidad educacional.

De ahí, que la política contenida en el Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994 planteara que su esencia sería pasar a lo cualitativo, romper usos e inercias para innovar prácticas y superar un marco de racionalidad ya rebasado para poder adaptarse a un mundo en constante cambio. La concreción de este modelo de modernización se articularía por tres componentes fundamentales: "el componente básico, educación primaria; el componente innovador, que sería aportado principalmente por la educación superior; y el componente

---

<sup>13</sup> Glazman, Requel, *op cit*, p 30

<sup>14</sup> Padua N, Jorge, *Presiones y resistencias al cambio en la educación superior en México*, Estudios sociológicos, El Colegio de México, 1988, p 157

complementario, constituido por los servicios de reforzamiento y generalización de la educación para los adultos y la formación para el trabajo<sup>15</sup>.

De acuerdo al Programa, el componente innovador, estaría encaminado a evaluar de manera sistemática los aciertos y problemas de la educación universitaria con el fin de reorientar sus actividades y realizar las acciones necesarias para superar las deficiencias que encontraran.

En este contexto conviene precisar dos cuestiones importantes dentro de estas políticas educativas, primera, el objeto de la evaluación se desplazaría "hacia la acción educativa del sistema, de los establecimientos y funciones, de los programas y de los individuos; segunda, la evaluación supone por naturaleza adoptar un conjunto de normas, definir las, especificar la clase de comparación y deducir en qué grado el objeto satisface las normas"<sup>16</sup>. De modo que se negociarían las normas para establecer un lenguaje común que tuviera en cuenta a la comunidad educativa.

Para las políticas educativas del país, se considera como prioritario ajustarse al modelo económico neoliberal para insertar a la educación superior en este escenario, por ello se puede decir que se han implementado una serie de estrategias y programas, con el propósito de darle respuesta a las presiones externas (Banco Mundial) de las instituciones internacionales financieras. De ahí, que se considera necesario realizar un recorrido descriptivo de los mecanismos utilizados para irrumpir en la planeación y autonomía de las universidades por parte del gobierno federal, es decir vía la autoevaluación que éstas se practiquen es como conseguirán mayores recursos financieros, bajo la atenuante de que la sociedad, está reclamando que la educación superior de cuenta de su utilidad como formadora de los educandos que requiere el país.

---

<sup>15</sup> Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, Secretaría de Educación Pública, México 1989, p. 17.

<sup>16</sup> House, E., *Evaluación, ética y poder*, Morata, Madrid, 1994, p. 20-22

Bajo estos lineamientos, como estrategia se estableció de manera formal la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) que fue creada con el consenso de las instituciones, "pero en los hechos constituye parte de un sistema ... de negociación y acuerdo entre instituciones de educación superior y gobierno, por medio del que se ha regido el diseño y ejecución de la política de educación superior en el largo plazo"<sup>17</sup>.

Su objetivo partió del supuesto de impulsar el proceso general de evaluación dejando a los actores de la educación la orientación y puesta en práctica de la misma, de modo que esta comisión fungiera como instancia de apoyo a la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y cuyos resultados se considerarían para determinar las propiedades de desarrollo de la educación superior. Asimismo, a la comisión se le encomendó que estableciera un marco de referencia, los criterios, las categorías de análisis, los indicadores y los procedimientos para la evaluación del sistema y de las instituciones que lo conforman e impulsar la autoevaluación de las universidades públicas.

En 1990 la asamblea general de la ANUIES, aprobó la propuesta de lineamientos para la evaluación del sistema a través de tres mecanismos que deberían desarrollarse en forma paralela.

1. Una de las rutas lo constituían los procesos de autoevaluación institucional coordinadas por el COSNET para el sistema de educación tecnológica y la otra, la CONAEVA para el sistema universitario; cada sistema evaluado de manera diferente.
2. Los procesos de evaluación externa interinstitucional a cargo de Pares Académicos y,
3. La evaluación del sistema a cargo de especialistas.

---

<sup>17</sup> Varela Petito, Gonzalo, "La política de la educación superior", op cit . p 274

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La CONAEVA coordinó los procesos de autoevaluación de las instituciones universitarias. Los reportes entregados por parte de las IES de sus autoevaluaciones, realizadas en 1990, denotan pocos cambios en lo que se refiere a los procesos de planeación, gestión académica y organización institucional; los resultados que se presentaron se quedaron fundamentalmente en una descripción de la institución. A este respecto, Yañez Hernández; menciona "que los cambios que se dieron esencialmente de las cúpulas institucionales... fue la presentación de solicitudes específicas de financiamiento para impulsar o consolidar la modernización de la infraestructura de apoyo y operación que cada institución fijara, y fueron eventualmente solventadas por las autoridades federales mediante el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), mecanismo de financiamiento anual extraordinario creado con ese propósito"<sup>18</sup>.

Este Fondo se estableció para la realización de proyectos de modernización educativa y se modificaron los criterios de asignación de recursos económicos a las universidades y se fue haciendo cada vez más extensiva la modalidad de asignación de recursos para proyectos que obedecieran a criterios cualitativos que estuvieran ligados a los resultados que arrojará su evaluación.

Por su parte, el FOMES tuvo como propósito fundamental "inducir, apoyar y estimular aquellas estrategias y proyectos que por su naturaleza y objetivos tiendan a transformar la estructura y los procesos de las universidades con la finalidad de que estas respondan, con un mayor nivel de calidad a los grandes retos del país en materia de formación de recursos humanos, de desarrollo científico y humanístico y de extensión y difusión de la cultura"<sup>19</sup>.

Los indicadores para la asignación de recursos se establecieron mediante criterios de orden cualitativo: orientación hacia el mejoramiento institucional, búsqueda de

---

<sup>18</sup> Yañez Hernández, María Lorena, *Políticas estatales en materia de evaluación*, No 98, ANUIES, México p 101.

<sup>19</sup> SESIC - SEP, *Fondo para modernizar la educación superior, 1994. Guía para la formulación y presentación de solicitudes* México, Junio de 1994. p 6

la excelencia académica, pertinencia social, calidad en el desempeño de las instituciones, compromisos de reordenamiento y factibilidad técnica.

Bajo estos criterios las universidades lograron obtener recursos adicionales para el equipamiento y desarrollo de su infraestructura.

Como resultado del segundo acuerdo tomado, de impulsar la evaluación en términos de pares académicos de manera externa, a través de mecanismos Interinstitucionales, la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) creó, a petición de la ANUIES, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, lo que hoy se conoce como CIEES, bajo dos facultades: la de evaluar diagnósticamente los programas académicos y la de acreditar programas académicos. No obstante que esta facultad hasta el momento todavía no se ejerce.

Para el periodo 90-92, la CONAEVA tuvo cierta actividad protagónica, pero a partir de 1992 la actividad de esta comisión fue disminuyendo hasta quedar obsoleta y dejar a los comités la evaluación del sistema, esta es otra de las variables que están presentes en la evaluación del sistema: la falta de continuidad de las acciones realizadas.

Otro de los programas implementados durante ese sexenio es la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), organismo de naturaleza técnica que contó con la participación de representantes del gobierno federal, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de las instituciones particulares y de los colegios profesionales.

La función del CENEVAL ha consistido en el diseño y aplicación de exámenes de ingreso a la educación media superior y superior y de exámenes que certifican la calidad profesional, con base en los cuales ha sido posible empezar a disponer de

referentes nacionales para los conocimientos y competencias de los estudiantes y egresados.

Con la creación de este organismo se materializó, además en cierto modo, la propuesta hecha por la ANUIES, veinte años atrás, de crear una instancia que tuviera por encargo especificar los requerimientos escolares académicos mínimos para cada grado y ciclo de enseñanza.

Su creación también presentó dificultades inherentes a todo proceso de evaluación, como lo demuestra la oleada de reacciones encontradas que han generado la aplicación del llamado examen único para ingresar al bachillerato en la zona metropolitana de la ciudad de México.

Se ha puesto de manifiesto, el esfuerzo realizado para impulsar a la educación superior en el periodo 1989-1994, la evaluación presentó un papel importante para tratar de imponer el modelo educativo acorde al proyecto neoliberal, y es de llamar la atención la cantidad de recursos económicos e intelectuales para tratar de justificar y convencer a la sociedad y a los cuerpos académicos de los beneficios de las autoevaluaciones.

En términos generales se puede decir que en nuestro país, sin desconocer que lo mismo ocurre en América Latina, el modelo económico imperante orilla a todos a aplicar medidas restrictivas a la economía, y dentro de los sectores más castigados se encuentra la educación superior.

En este apartado, se ha tratado de demostrar cómo el gobierno interviene ya en la vida universitaria a través del condicionamiento del presupuesto, así como, en las sugerencias de homogeneizar los contenidos de acuerdo con el aparato productivo y proponer áreas investigación sobre todo de corte tecnológico.

De esta manera parece paradójico los discursos gubernamentales en el sentido de que por un lado reconocen la autonomía de las universidades para que éstas estén en plena libertad para definir sus planes y programas de estudio, así como regir sus esferas de investigación, frente al condicionamiento del gobierno para otorgarles presupuesto. Mismo que como se analizó, éste se establece de acuerdo con los estándares de calidad y rendimiento, "estos juicios, que en un principio son de carácter general, empiezan a apoyarse en distintas instancias que realizan una serie de evaluaciones practicadas por equipos conformadas por profesionales que pertenecen a sectores específicos con interés bien definido"<sup>20</sup>.

Como se puede apreciar, en este periodo gubernamental la injerencia del gobierno sobre la educación superior fue decisiva para intervenir en lo que se debería enseñar y aprender en las Instituciones de Educación Superior de acuerdo con el modelo neoliberal. No obstante, en dicho periodo se encuentra las bases para seguir proyectando este tipo de políticas educativas desarrollistas para el gobierno Zedillista.

## **1.2 Programa de Desarrollo Educativo (1995-200) la evaluación de la educación superior: el camino a la acreditación.**

Particularmente para este trabajo es importante el objetivo relacionado con la evaluación: Mejorar la calidad de la evaluación de las instituciones que conforman el sistema nacional de educación media y superior, cuyas estrategias se concentran en un Sistema Nacional de Evaluación fortalecido y ampliado en torno a los resultados del proceso enseñanza y aprendizaje y de la investigación. Las líneas de acción de este punto prefieren los exámenes estandarizados, los sistemas institucionales de evaluación para el personal de nuevo ingreso y la evaluación externa para los programas de docencia, investigación, difusión y administración, temas que son objeto de revisión en este trabajo en términos de su propuesta.

---

<sup>20</sup> Glazman, Raquel, op cit, p, 48

En este sexenio las políticas de educación respecto a las acciones implementadas en el periodo anterior se nos muestra como suerte de continuidad respecto al régimen anterior en materia de evaluación. Con base en la creencia de que la riqueza de las naciones radica en las cualidades de una población educada, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 "define a la equidad, la calidad y la pertinencia como sus propósitos fundamentales, y a la educación básica de los grupos sociales más vulnerables como su mayor prioridad"<sup>21</sup>.

Complemento de lo anterior, y para mejorar la calidad de la evaluación de los elementos y agentes del proceso educativo (personal académico, planes y programas de estudio, estudiantes, infraestructura y equipamiento, organización y administración), el programa contempla la ampliación, diversificación y consolidación de una nueva figura, la del "Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media y Superior; y con este propósito establece explícitamente las siguientes líneas de acción"<sup>22</sup>.

- Promover que las instituciones establezcan la práctica de aplicar exámenes estandarizados de ingreso y egreso basados en las competencias indispensables, a fin de conocer la calidad del proceso educativo.
- Procurar que todas las IES cuenten con sistemas de evaluación para determinar los conocimientos y aptitudes docentes del personal de nuevo ingreso, y para dar seguimiento a su desempeño.
- Promover la evaluación externa en los programas de docencia, investigación, difusión y administración por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), procurando que sus resultados se utilicen en la toma de decisiones de las propias instituciones educativas y en las instancias gubernamentales.

---

<sup>21</sup> Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, Secretaría de Educación Pública, México, p. 12.

<sup>22</sup> Ibid, p. 127, 149, 152

- Buscar que el mayor número de instituciones públicas de educación media superior y superior practiquen evaluaciones de sus programas académicos, al menos cada tres años y,
- Sopesar los distintos modelos, materiales didácticos sistemas de evaluación y acreditación en las modalidades no escolarizadas.

Es posible advertir que las estrategias y líneas de acción para la educación media y superior se inscriben también en la intención de profundizar en los procesos evaluatorios al:

- Propiciar que los procesos de selección para ingresar a las instituciones de educación media superior se sustenten en criterios de igualdad de oportunidades.
- Establecer estándares y criterios nacionales para evaluar la calidad de la educación media y superior.
- Iniciar los trabajos tendientes a integrar el Padrón Nacional de Licenciaturas de alta calidad, procurando asociar estímulos para los alumnos y profesores participantes.
- Promover la creación y operación de un Sistema Nacional de Becas para apoyar a los estudiantes de bajos recursos y alto desempeño académico.
- Crear y consolidar fondos compartidos destinados a apoyar proyectos de calidad y
- Evaluar, reestructurar el FOMES a fin de que atienda a las instituciones del sistema tecnológico.

Si nos quedamos con la lectura anterior, es fácil perderse de lo que implica la complejidad educativa y su extrapolación externa de los procesos educativos a los procedimientos empresariales ligados al rendimiento académico, así como la escasa discusión en torno a los supuestos de la evaluación aparentemente aceptados, que no han hecho más que subordinar a la educación al mercado, convirtiéndola en un instrumento más de la compleja maquinaria de polarización

social que caracteriza al proyecto neoliberal. En tal sentido las autoevaluaciones en la educación superior y con los resultados por los juicios externos es posible que se pueda intervenir en la definición de los conocimientos y organizarlos de acuerdo a determinados intereses.

Aunque debemos recordar que tradicionalmente la universidad y los docentes eran quienes tenían a su cargo el realizar la evaluación de acuerdo a sus respectivas atribuciones, en la actualidad estos actores también son evaluados por agentes externos a ellos. "La evaluación se sustenta en principios de autoridad; alguien desde afuera valora a la institución académica y con criterios establece sus juicios. Se critica aquí dicha forma de evaluación porque expresa una injerencia de instancias públicas o privadas en la autonomía universitaria"<sup>23</sup>.

Es importante mencionar que para que la evaluación obtuviera el peso que se le esta brindando sin duda el informe realizado por Phillip Coombs represento un aspecto fundamental. Del cual cito a continuación un resumen retomado de Raquel Glazman.

"Sus puntos principales destacan el acelerado crecimiento de la educación superior (aumento de la matrícula y de las instituciones), la dependencia de las preparatorias del sistema universitario en algunas entidades, el dominio del grado de licenciatura como nivel máximo en la formación de docentes universitarios, los nombramientos de tiempo parcial frente a 25% de nombramientos de tiempo completo, las gigantescas diferencias entre universidades públicas y privadas, la politización de las primeras, la inexistencia de sistemas de selección de estudiantes, la falta de condiciones de trabajo para la planta docente de un doble lenguaje en términos de autonomía y dependencia financiera. El informe indica que, como meta universitaria, sería necesario elevar la calidad, entendida como la superación de niveles de enseñanza e investigación"<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Gómez Rodríguez, Roberto, *Escenarios para la universidad contemporánea*, CESU, México, 1998, p.

<sup>34</sup>.

<sup>24</sup> Glazman, Raquel, op cit., p. 37

De lo anterior, se pueden identificar algunas preguntas o disyuntivas que actualmente debe responder la educación superior:

- a) El papel de la universidad frente a la evaluación, bajo la atenuante del presupuesto, o exclusión a las que no estén de acuerdo con las políticas de modernización y descalificar a los alumnos y maestros, sobre todo aquellos que no estén dentro de los padrones de excelencia.
- b) A la calidad que deben responder bajo una lógica empresarial, en el que el conocimiento y el saber hacer esta predeterminado por la utilidad y la competitividad individual.
- c) En la conformación de grupos de evaluadores para realizar juicio al funcionamiento de las universidades, de acuerdo una serie de instrumentos e indicadores sin considerar las condiciones y contexto de las distintas universidades, sometiéndolas a reportar lo que de alguna manera se espera que respondan.
- d) El conocimiento parcial de los evaluadores oficiales respecto a las implicaciones de la evaluación en relación con las políticas educativas y el modelo económico imperante.

Finalmente, uno de los problemas que se viven actualmente para realizar la evaluación en las instituciones de educación superior, es que no se ha definido con claridad un proceso conceptual consensado por las universidades del país referente a la evaluación-calidad que se les exige actualmente.

Para nadie escapa que la mayoría de las universidades han entrado en un proceso de autoevaluación en la última década, en este sentido, se estima pertinente generar un espacio de debate y reflexión, que coadyuve a la posibilidad

de dotar de sentido teórico y metodológico la realización de los procesos evaluatorios de las universidades. Lo anterior podría ayudar a realizar marcos conceptuales, como el tan discutido, concepto de calidad, siempre anclado en las expectativas de quienes están involucrados en tratar de alcanzarla, y por otro lado, en la propuesta de una metodología, estrategias e indicadores que reflejen adecuadamente los perfiles deseables de los egresados, del estado actual de sus propuestas académicas tanto del punto de vista operativo, (directivos y administrativo) como educativo (programas académicos, alumnos, profesores e investigadores). Lo anterior implica una política de evaluación corresponsable de todos los que intervienen en un proyecto educativo universitario.

De acuerdo con lo que se ha venido analizando, podemos apreciar que en este periodo al igual que el anterior se sigue promoviendo que las instituciones de educación superior continúen en la búsqueda del mejoramiento, así como que ellas mismas sean las responsables de ejercer una autoevaluación permanente, llevar a cabo un seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos de ingreso y egreso, realizar un seguimiento puntual de los docentes y por supuesto la de evaluar constantemente sus programas académicos. Asimismo es posible apreciar la intención de ampliar cada vez más el universo susceptible de evaluación, tales como la educación media superior, los programas de licenciatura, el desempeño de personal administrativo y de servicios.

Cabe señalar que la voluntad gubernamental apunta a fortalecer los procesos de evaluación y coincide plenamente con una de las políticas generales contenidas en las propuestas para el desarrollo de la educación superior hecha por la ANUIES en febrero de 1995 a propósito de la redefinición sexenal de las políticas sectoriales.

En efecto, en sus propuestas, la ANUIES recomienda que los procesos de evaluación se fortalezcan teniendo como referente la misión establecida por cada institución, e incorporando la participación de las comunidades académicas para

que verdaderamente retroalimenten los procesos de cambio y de mejoramiento continuo. Más aún, para fomentar cada vez mayor calidad y pertinencia social de la educación. A juicio de la de la ANUIES "es preciso establecer un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior que permita lograr y garantizar públicamente la calidad de las instituciones, de los programas educativos y de los títulos y grados, así como sentar las bases para el desarrollo progresivo de una interacción entre los procesos de evaluación y acreditación, hoy parciales y desarticulados"<sup>25</sup>. Sin embargo se reconoce que para avanzar en dicha propuesta, es necesario definir los marcos sobre los cuales es posible lograr la conformación de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, se requiere de la definición de marcos de referencia, criterios y condiciones para la calidad en la educación superior.

En este contexto, como se mencionó en un principio, dentro de las políticas en materia de educación superior, existe un problema sustantivo en lo referente que a la fecha no existe un consenso acerca de lo que debe entenderse por *calidad educativa*. Lo anterior, lo que evidencia es que en lugar de establecer los marcos de referencia por los cuales las instituciones de educación superior podrían llegar a la excelencia educativa, decidieron comenzar con solicitar a las universidades que realizaran un ejercicio de autoevaluación para dar respuesta al contexto social, que si bien es un criterio de pertinencia de la educación, no es el más importante ni el que debe imperar para la evaluación y creación de nuevos programas académicos.

Como consecuencia de lo anterior, a la fecha la experiencia de autoevaluación de las universidades públicas es poco conocida, en términos de poder precisar que con ello han detectado y encontrado la fórmula para lograr la calidad educativa de sus instituciones. De hecho al realizar este breve recorrido por los principales programas implementados en el Programa para la Modernización Educativa y el Programa de Desarrollo Educativo, tratase por ejemplo de las evaluaciones

---

<sup>25</sup>Guerra Raquel, A., "La evaluación y acreditación de la educación superior en México" en *Revista de la Educación Superior*, 1 (101) 1997, p. 57.

diagnósticas impulsadas por los CIEES, de la evaluación de las competencias de los estudiantes y egresados realizada por el CENEVAL. En ellos los resultados obtenidos han servido para sancionar recursos o no y, difícilmente han encontrado una traducción puntual en la definición de rutas que permitan avanzar efectivamente en la dirección del mejoramiento de la calidad educacional.

A manera de reflexión, con respecto a este capítulo. Es importante hacer un análisis sobre las implicaciones y el significado en la interacción social y escolar de la evaluación. También se deben analizar los aspectos positivos y negativos de sus funciones educativas y sociales.

La evaluación desencadena interrogantes surgidas de los desacuerdos entre autores, teóricos, técnicos y los propios aplicadores sobre lo que representa en relación con las políticas educativas, sociales y económicas, los procesos educativos, los datos que se pueden obtener al aplicarla y los distintos objetos, campos, procedimientos o personas que pueden evaluarse.

Si bien es cierto que muchos elementos están interrelacionados en la tarea educativa pueden ser sujetos de valoración, también lo es que cada aplicación requiere del conocimiento del campo disciplinario, del dominio en torno al objeto a evaluar y de lo que demanda la propia evaluación en cada aspecto específico; a lo que hay que agregar que los diferentes tipos de valoraciones (de las instituciones, de los planes de estudio, de los procedimientos en el salón de clase, del aprendizaje escolar, de los docentes) pueden abordarse desde diversos ángulos. También es importante destacar las consecuencias psicológicas, filosóficas y políticas de la evaluación en ámbitos sociales, institucionales y personales, y por lo mismo incluye tanto problemas relativos a la sociología, la filosofía y la política como aspectos educativos específicos ( las formas de docencia, plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje).

En la evaluación se aplican procesos de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos, conocimientos e instituciones.

"La función selectiva y de graduación pasa a ser un instrumento de poder de la institución sobre los individuos, que regula las relaciones interpersonales"<sup>26</sup>.

Al evaluar se hacen elecciones de diferente tipo: en el proceso educativo del alumno se escogen los conocimientos que se pondrán a prueba para confirmar su aprendizaje (frente a los saberes socialmente disponibles en un campo o área disciplinar), y se elige dentro de los mecanismos existentes los que se aplicarán para evaluar, lo que a su vez conduce a distinguir a los alumnos que certificarán su dominio del conocimiento de los que no pasarán al siguiente grado.

La evaluación conduce a clasificar en escala de sujetos, contenidos y programas, según juicios de valor de distintos tipos, emitidos con base o no en resultados. Con las evaluaciones se jerarquizan instituciones y programas para integrar padrones de excelencia y se sustentan calificaciones de profesores e investigadores para promociones, estímulos y sueldos.

Mediante criterios basados en concepciones como niveles de calidad, concentración total en la docencia o en la investigación, formación profesional para mercados específicos, preparación tecnificada, usos de los recursos disponibles como directrices de los procesos educativos o tipo de servicios prestados a instituciones específicas, las universidades, sus escuelas y facultades, los proyectos de investigación y los académicos de distintas denominaciones se ubican en diferentes cuadros.

Las clasificaciones originadas en el juego educativo crean y promueven las jerarquías sociales sustentadas en los distintos tipos de evaluación. La evaluación asume funciones que rebasan el diagnóstico o la retroalimentación para

---

<sup>26</sup> Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, España, 1992, p. 337.

constituirse en mecanismo de estructuración social, de valoración de los individuos, de catalogación de sujetos e instituciones, de luchas de poder y competencia. Así la evaluación llega a convertirse en actividades funcionales para las políticas discriminatorias que impiden el acceso a oportunidades académicas y económicas a una gran cantidad de individuos e instituciones y desencadenan en sujetos y centros —rechazados, descalificados o subestimados— autocrítica, pérdida de estima y frustración. Todos estos procesos, relacionados con la psicología individual y grupal, afectan las condiciones económicas y sociales y las características políticas y académicas de las instituciones.

La evaluación se asocia con la organización de redes escolares en las que los sujetos pueden hacer el recorrido hasta el final, quedarse en medio o no pasar de los primeros niveles. Este principio rige no sólo sobre los alumnos, sino también sobre los centros universitarios, los programas y los académicos.

Los problemas que surgen de las políticas educativas, es que los programas establecidos para alcanzar la calidad-evaluación de las Instituciones de Educación Superior, para que éstas respondan a la vinculación entre la universidad y la sociedad, hasta el momento han resultado parcializados, a pesar de que los discursos oficiales en educación superior, en los periodos analizados, en apariencia nos deja entrever una continuidad por lograr los objetivos y, esa misma continuidad de alguna manera también no se refleja en la consolidación de los programas implementados y cuando se señala implementados, es que éstos han sido impuestos y no construidos, sobre una base contextual teórico metodológica que permita realizar una evaluación y seguimiento de las IES, obteniendo como resultado problemas que históricamente se siguen viviendo, y en las que evidentemente la desvinculación universidad mercado de trabajo-sociedad.

El intento de instrumentar programas educativos amplios e ideales, que como se constató tienen una duración muy corta y los resultados no han sido los

---

<sup>27</sup> Ibidem.

esperados. Asimismo el imaginario pedagógico innovador esta ausente, como señala Adriana Puiggrós "no se ha logrado romper con el cerco hegemónico de los modelos pedagógicos neoliberales en los países latinoamericanos se siente doblemente la imposibilidad de producción, creación e intención desde las profesiones tradicionales, como consecuencia de la concentración mundial de la producción de saberes del monopolio de los desarrollos tecnológicos y de la pobreza en las inversiones para la investigación"<sup>28</sup>.

Si bien es cierto que nuestro país ha realizado importantes estrategias, nuevos conocimientos y tecnologías acordes con los avances actuales, es clara la desventaja que se tiene frente al contexto del intercambio internacional; el atraso y dependencia en que se encuentra el país respecto al desarrollo científico y tecnológico, querámoslo o no son dos aspectos medulares que si los obviamos, difícilmente las universidades podrán dar batalla para promover el desarrollo social. "El aparato productivo nacional deberá adoptar una nueva racionalidad que contribuya a hacerlo más funcional con respecto a las pautas de desarrollo de las industrias más avanzadas del mundo, estas exigencias requerirán de la explotación de conocimientos que se materialicen en el diseño de instrumentos y procedimientos cada vez más complejos"<sup>29</sup>.

Frente a ello las universidades se encuentran en franca desventaja, pues las condiciones financieras de éstas no son las más favorables para el desarrollo de la investigación y por lo tanto del desarrollo tecnológico.

Frente a todo lo anterior, se impone recuperar a la evaluación como una forma de conocer, ponderar y valorar el funcionamiento de las instituciones de educación superior desde sus propios criterios. Esto permitiría revisar sus funciones; la definición de concepciones propias sobre el funcionamiento de la universidad pública, su compromiso de formación, su concepto de hombre, del futuro y del

---

<sup>28</sup> Puiggrós, Adriana, op cit., p. 23

<sup>29</sup> Casillas, María de Lourdes, "Problemática y perspectivas de la colaboración entre educación superior y el sector productivo y de servicios ante la actual estrategia de desarrollo" en *Revista de la Educación Superior* ANUIES, oct-dic, No. 84, México 1993, p. 92

papel del conocimiento; el carácter científico y axiológico de la evaluación, sus límites y posibilidades; en sentido de una propuesta de autoevaluación y su utilidad para las propias universidades.

En el siguiente capítulo, se explican con detalle algunos aspectos en torno a la conceptualización de la evaluación, en el entendido de que de la forma en cómo se entienda, se relaciona con distintos enfoques educativos. Esto permitirá, asumir una postura frente a ella.

## CAPITULO II MARCO CONCEPTUAL

### 2.1. Enfoques de evaluación

El presente capítulo tiene por intención establecer un marco general de la evaluación y de cómo ésta ha ganado terreno dentro de la educación e incluso como señalamos en el primer capítulo está representando una herramienta fundamental para justificar el quehacer de la educación superior en México. Lo anterior obliga a hacer una reflexión y análisis de los modelos de evaluación imperantes dentro de la educación. Conviene precisar, que no es la intención de este apartado realizar una investigación del campo de la evaluación, que si estamos de acuerdo por sí sola requiere de un trabajo profundo. El sentido estriba en reconocer el campo y a partir de ello, diseñar una propuesta metodológica de evaluación curricular para la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

Para dar inicio a este apartado surge el siguiente cuestionamiento, de dónde surge el término evaluación, porque si bien es cierto que quienes nos dedicamos a la educación de alguna u otra forma la hemos utilizado para evidenciar el "logro" de los resultados de los alumnos, el pase de un grado escolar a otro, o simplemente en la asignación de una calificación numérica producto de un examen, pero en realidad qué **denota** y qué **connota**, pregunta difícil de responder a priori, para tratar de ir dilucidando el cuestionamiento anterior se considero necesario ubicarnos en el contexto de su génesis, al respecto Díaz Barriga apunta "el término evaluación no tiene tradición dentro de los planteamientos pedagógicos: tampoco puede considerarse sólo como un reemplazo "científico" de las prácticas de examen; en el fondo, es una concepción que ha surgido con la transformación industrial de Estados Unidos"<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Díaz Barriga Ángel, *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*, CICE/UNAM, México

Pero si la evaluación no tiene sus orígenes en la pedagogía, sí tiene una historia y una evolución en la educación que es importante comprender desde una visión amplia así, al analizar el surgimiento del modelo económico de industrialización de los Estados Unidos la evaluación tiene un papel importante por que se convierte en una herramienta de control social e individual de tal suerte que al "considerarse como científica, se considera la postulación de esta ciencia de la educación más de carácter político-pedagógica, en la línea de fortalecer y consolidar el pensamiento norteamericano educativo dominante, que de carácter teórico-científico en el sentido de arribar a la construcción de un discurso"<sup>31</sup>.

Por la importancia que tiene la evaluación en el terreno de la planeación, se han derivado diferentes formas de concebir y ejercer la evaluación. Sin embargo, el enfoque dominante y mayoritariamente reconocido por la mayoría de las instituciones de educación superior, persiste en considerar a la evaluación cómo una práctica comparativa entre las especificaciones formales del plan de estudios y sus resultados.

En efecto, íntimamente ligada a los modos metodológicos que tradicionalmente se emplean en los procesos de evaluación institucional, la evaluación del currículum se visualiza como un proceso que permite determinar en qué medida éste y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos educativos propuestos. La manera como se valora esta relación se apoya por la obtención de algunos indicadores: deserción, reprobación, eficiencia terminal, titulación, etc. y a partir de los datos recolectados, se determina la eficiencia del plan de estudios. Esta función, que generalmente se le asigna a la evaluación del currículum predomina en los ámbitos de la planeación académica, la administración escolar y la investigación educativa. "La evaluación se interesa por asegurar la demostración del logro de

---

1992, p. 4.

<sup>31</sup> De Alba, Alicia, *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*, UNAM, México 1991, p.

---

objetivos específicos en la institución"<sup>32</sup>.

El concepto de evaluación curricular se encuentra articulado por dos términos: *currículum escolar* y *evaluación educativa* los cuales representan por separado dos de las problemáticas que difícilmente se pueden abordar en forma independiente, y dada la magnitud en la diversidad de tratamientos conceptuales y metodológicos que cada una ha recibido, el análisis teórico de la evaluación curricular se complejiza aún más.

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

Pero también la evaluación educativa ha sido abordada desde diferentes interpretaciones teóricas que van desde los modelos que atienden los aspectos meramente cuantitativos, los enfoques sistemáticos de entrada y salida, que buscan la comparación de resultados finales con respecto a los objetivos o criterios de ejecución, hasta aquellas corrientes que sustentan una evaluación de corte cualitativo.

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

---

37.

<sup>32</sup> Klasusmeier, Goodwin, *Psicología educativa, habilidades humanas y aprendizaje*, Karla, México 1980, p. 408.

Por lo expuesto, este apartado tiene como propósito fundamental realizar una somera revisión de los principales modelos teóricos existentes sobre la evaluación. Planteado así el marco de análisis que a continuación se presenta, deben ser valorados en función de los deslindes entre el planteamiento subjetivo de la evaluación como campo de conocimiento, su reconocimiento institucionalizado en la educación como campo social y cultural, así como la función social que esta cumple.

Antes conviene precisar que por modelo se entiende una "construcción teórica que pretende informar (explicar) un fragmento de la realidad"<sup>33</sup>.

### **2.1.1 La evaluación centrada en los objetivos**

Tyler destacó la necesidad de establecer, clasificar y definir los objetivos en términos de rendimiento, como una etapa inicial del estudio evaluativo, por tanto se convirtió en un proceso para determinar la congruencia entre estos objetivos y las operaciones.

La atención acabó fijándose en los datos (por lo general relacionados con los logros del estudiante), que son válidos sólo cuando el programa ha recorrido ya su ciclo completo. A pesar de las desventajas de la evaluación, concebida como un proceso terminal y de estrecho alcance asignado a los objetivos, el trabajo de Tyler permanece como uno de los grandes hitos en la historia de la evaluación.

Al respecto este autor concebía que el " proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta que punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza, de cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir

---

<sup>33</sup> Bunge, M. citado por Portán Rafael, *Constructivismo y escuela*, Diada, Sevilla 1998, p. 143

ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento<sup>34</sup>.

De esta manera, Tyler puso las bases de un estilo de evaluación *centrado en los objetivos*. Ya que los resultados que se obtuvieran, necesariamente tendrían que tener una correspondencia entre los objetivos del programa y los resultados esperados. Con lo cual sería posible determinar en que medida se habían alcanzado los objetivos planteados, con la consecuencia de tomar las medidas y decisiones pertinentes para su corrección. Tyler recomendaba que " el profesor, el administrador o el que realizara los currículos debía llegar a emitir juicios racionales acerca de las áreas programáticas que fueran en su dirección"<sup>35</sup>.

Este modo de considerar la evaluación se refiere esencialmente a la medición, es decir, en reconocer si los objetivos que se plantearon verdaderamente están funcionando, "la esencia 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"<sup>36</sup>.

Los cuestionamientos que se pueden hacer a este planteamiento son: la poca flexibilidad que tiene un programa una vez que están definidos los objetivos a alcanzar, la experiencia y habilidad tanto de planeadores del diseño curricular, como de los maestros en la definición de los objetivos versus creatividad, la importancia que se le da al resultado en términos de nota numérica (cuantificables) obviando actividades y habilidades difíciles de calificar como el análisis y la reflexión.

---

<sup>34</sup> Stufflebeam L. Daniel, *Evaluación sistemática, guía y práctica*, Paidós, España 1995, p. 92

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 93

<sup>36</sup> Stenhouse L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid 1998, p. 145

---

Así mismo, la elaboración de los objetivos tiene como consecuencia imponer barreras fragmentarias para el abordaje de los campos disciplinares, imposibilitando con ello perder de vista, la totalidad del fenómeno a estudiar y únicamente se dispone que el conocimiento se aborde de manera fragmentada.

Estos planteamientos ocasionaron para quiénes fueron responsables de la elaboración o revisión de los planes y programas de estudio que estuvieran más al pendiente de realizar una labor técnica y que no pasarán por alto una adecuada redacción en la elaboración de objetivos que en preparar adecuadamente un trabajo metodológico para la impartición de una disciplina; "se cuidaba con más empeño que el objetivo redactado reflejara una conducta unívoca, tuviese un ítem de evaluación, marcara el tiempo de su logro"<sup>37</sup>.

Para cerrar este apartado se enuncian una serie de problemas que encierra este modelo:

Al concebir los objetivos programados como metas definidas y únicas, el profesor queda bastante encorsetado para adaptar y flexibilizar su curso en función de las dinámicas de la clase y para conseguir involucrar realmente al estudiante, con sus propios intereses en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Al concebir que el conocimiento se estructura jerárquicamente en secuencias conceptuales únicas, se niega la diversidad de secuencias de aprendizaje y, por lo tanto, se fuerza una uniformidad psicológica que plantea problemas de fracaso en los estudiantes y favorece el aprendizaje memorístico.

Al concebir que los conocimientos disciplinares tienen un único significado

---

<sup>37</sup> Díaz Barriga Ángel, *En torno a la noción de objetivos de aprendizaje y su papel en la didáctica*, UNAM, México 1993, p. 10.

verdadero, objetivo y neutral, se transmite una imagen autoritaria del mismo, así como una conciencia de que aprender es eliminar significados erróneos, sustituyéndolos por los verdaderos.

El carácter cerrado de las secuencias de actividades crea problemas de rigidez en la práctica, al no poder modificar el plan sobre la marcha genera autoritarismo en el profesor, así como falta de motivación y conductas divergentes en los alumnos.

### **2.1.2 La planificación evaluativa**

Cronbach sugiere que "la evaluación debe ser planificada bajo criterios rigurosos y de carácter científico"<sup>38</sup>. Cronbach hace alusión a la planeación evaluativa, la cual cumple una función básicamente política, ya que, por lo general, la evaluación de un proyecto, programa o proceso se hace a solicitud del administrador. Con estos antecedentes, se considera que la planeación evaluativa tendrá éxito si la información que se obtiene es clara, oportuna, exacta, válida y amplia, sobre los aspectos psico-sociales y sobre todo si dicha información va dirigida a los grupos políticos más importantes de la institución.

Cronbach propone su modelo UTO, en donde se consigna el tipo de información que debe obtenerse, la cual debe corresponder a tres conceptos:

**Unidades:** cualquier individuo o clase.

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

**Operaciones de observación:** el evaluador obtiene datos antes, durante y después del tratamiento, empleado para ello diferentes instrumentos o técnicas de obtención de información.

---

<sup>38</sup> Cronbach citado en Stufflebeam y Shinkiefel, op cit , p 147

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

### 2.1.3 El modelo de evaluación CIPP

Stufflebeam define a la evaluación como: " el proceso de identificar, obtener y proveer información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, de solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados"<sup>39</sup>.

De acuerdo con este autor, la evaluación es u proceso cíclico, continuo que debe desarrollarse de manera sistemática y sobre todo debe estar estrechamente ligado a la toma de decisiones.

El modelo Contexto, Insumos, Procesos y Productos (CIPP), plantea la necesidad de identificar etapas del proceso donde se requiere contar con información para la toma de decisiones. Se proponen cuatro actividades a ser evaluadas:

Evaluación del contexto. Para fundamentar la toma de decisiones en relación con el establecimiento de las metas y objetivos.

Evaluación de los insumos. Para ofrecer elementos que contribuyan a la toma de decisiones sobre los modos, medios y recursos que deben emplearse para alcanzar los objetivos.

---

<sup>39</sup> Ibid., p. 182.

**Evaluación del proceso.** Para promover una retroalimentación periódica a los responsables en la toma de decisiones sobre el desarrollo del proceso.

**Evaluación del producto.** Para valorar e interpretar los logros del proyecto, ya sea al final del ciclo o en algunos puntos intermedios, lo que permite a los tomadores de decisiones resolver si el proyecto debe continuar, modificarse o repetirse.

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

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

Por último, *Stufflebeam* señala que el logro del éxito en el proceso de evaluación exige de un intercambio constante entre evaluadores y administradores, siendo éstos últimos los que se responsabilizan por las decisiones finales.

#### **2.1.4 La evaluación sin metas de Scriven**

Scriven propone una concepción de evaluación distinta pero al mismo tiempo complementaria a los enfoques anteriormente expuestos y define a la evaluación como una actividad metodológica que consiste en la recopilación y combinación de los 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.

Este tipo de evaluación es conocida también como evaluación de metas o evaluación orientada al consumidor. Scriven plantea que la evaluación debe ser un

---

en cuenta sus objetivos planteados, además cuestiona el hecho de que los enfoques evaluativos existentes se apoyan de alguna manera en los objetivos previamente formulados, en algún tipo de estándares o necesidades de información o decisión, sin considerar lo que se evalúa es de beneficio al consumidor.

La metodología de este modelo se dirige principalmente a la valoración de los resultados y efectos que produce el programa, a partir de las necesidades del consumidor, para juzgar con ello el valor y mérito del programa. En este sentido, el autor agrega que la evaluación bien hecha es aquella que recopila una buena información que permita emitir juicios con fundamento.

Para este autor, la evaluación juega dos funciones: Una formativa y la otra sumativa. La primera es parte integral del proceso de desarrollo del programa. Gracias a ella es como se puede obtener información continua, útil a la planeación y a la corrección de errores y dificultades que impiden el éxito de la ejecución del programa.

La evaluación sumativa se aplica una vez que haya concluido el proceso incluyendo las mejoras hechas, como efecto de la evaluación formativa. Scriven argumenta que la evaluación sumativa es de enorme utilidad para los administradores, ya que provee de información para decidir del éxito del programa y al mismo tiempo para determinar si responde o no a las necesidades del consumidor.

Otro elemento importante que aporta a su modelo de evaluación se refiere a la distinción quehacer de la evaluación "intrínseca y final". La evaluación intrínseca implica la valoración de los objetos o procesos mediadores independientemente de los efectos que el programa pueda tener sobre los consumidores, como metas a alcanzar, actitudes del profesor, metodología empleada, entre otras. Scriven

---

a alcanzar, actitudes del profesor, metodología empleada, entre otras. Scriven acota que estos aspectos no pueden ser formulados operacionalmente ya que la evaluación se preocupa por los efectos del programa sobre los consumidores (estudiantes).

A diferencia de la intrínseca, la evaluación final puede involucrar una valoración de las diferencias entre pre y postest, entre pruebas del grupo experimental y pruebas del grupo control, o sobre el rendimiento escolar del estudiante.

Así mismo agrega este autor que los defensores de la evaluación centrada en el producto final, apoyarían esta función de la evaluación, ya que según ellos, lo importante es conocer los efectos que produce el programa y por lo tanto la evaluación intrínseca no sería útil. Sin embargo argumenta que la valoración intrínseca representa una función de butaca toda vez que los aspectos mediadores que se presentan durante el proceso, no aparecen en la vista de los estudiosos orientados al producto final, debido a las limitaciones de los tests. Por lo tanto, el evaluador intrínseco reclamará la importancia de los aspectos cualitativos y preferirá observarlos directamente.

### **2.1.5 El modelo de evaluación respondiente de Stake**

Stake, por su parte propone su método de evaluación respondiente, el cual resulta ser "un proceso interactivo para adquirir información sobre una institución, un programa o u proyecto; identifica y define los problemas correspondientes, atendiendo la fuerza o debilidad de los programas"<sup>40</sup>.

Para Stake, los objetivos o metas no son necesariamente importantes, sino los problemas previamente identificados. Todos los aspectos del objeto a ser evaluado son inicialmente tomados en cuenta, pero esto no significa que alguno

---

<sup>40</sup> Gardner citado por Ruiz Larraguivel, Estela, op cit , p 35

---

evaluar. El método de Stake comprende once etapas, que en su conjunto orientan el proceso de evaluación:

1) hablar con los clientes, equipos, audiencias; 2) identificar los alcances del programa; 3) revisar las actividades del programa; 4) identificar propósitos e intereses; 5) conceptualizar problemas; 6) identificar necesidades de obtención de datos; 7) seleccionar observadores, jueces e instrumentos formales; 8) considerar antecedentes transacciones y resultados; 9) tematizar y preparar perfiles y casos de estudios; 10) equipar problemas y audiencias y 11) preparar y suministrar reportes formales y presentaciones<sup>41</sup>.

Stake precisa que su propuesta de evaluación está basada "en lo que la gente suele hacer para evaluar las cosas: observar y reaccionar"<sup>42</sup>. Por último, señala que la evaluación de este tipo obliga al evaluador a formular un plan de actividades y negociaciones, al mismo tiempo que tendrá que disponer de un equipo de personas que lo auxilien en las observaciones y en la recopilación de datos.

### **2.1.6 La evaluación iluminativa**

En este método se advierten las graves limitaciones que presentan los tests estandarizados de rendimiento, toda vez que no proporcionan la información completa que se requiere para comprender el conjunto de relaciones y comportamientos que manifiesta el profesor y los alumnos durante su convivencia cotidiana en el salón de clases y la manera de cómo estos factores se combinan con los objetivos y lineamientos académicos expresados en el programa educativo. Se reconoce además que estos aspectos difícilmente pueden ser objeto de mediciones o tratamientos mediante los métodos cuantitativos. Agregan que la

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 583.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 96.

de mediciones o tratamientos mediante los métodos cuantitativos. Agregan que la estrechez de las metodologías cuantitativas que imperan en el campo de la evaluación educativa, ha sido determinante en el desarrollo de nuevos enfoques alternativos de evaluación, con supuestos conceptuales, epistemológicos, éticos y metodológicos muy diferentes. Se trata de un nuevo paradigma denominado "evaluación cualitativa naturalista", el cual desde los setenta, ha despertado un enorme interés entre los evaluadores educativos ingleses y americanos.

Bajo un paradigma que presenta un abordaje teórico y metodológicamente distinto, la evaluación cualitativa surge de la desconfianza de los investigadores evaluativos hacia el uso de los métodos cuantitativos, para convertirse en una alternativa de evaluación cada vez más aceptada en las últimas décadas. Conocida principalmente como "evaluación naturalista", sus supuestos centrales son las experiencias y comportamientos individuales y colectivos en su relación con los intentos formales, delineados en el proyecto. Su análisis requiere, por lo tanto, múltiples perspectivas para iluminar el proceso completo de todas las interacciones, significados y efectos.

Como se puede apreciar en este breve recorrido, el tema de evaluación cuenta ya con una larga trayectoria y su origen se encuentra íntimamente asociado con la carrera por la búsqueda de parámetros de calidad y de eficiencia emprendida por los sectores dirigentes de la sociedad industrial norteamericana; "la práctica de evaluación nace de ciertas presiones sociales que empujan hacia la implantación de una política estatal de mejoramiento social. Dicha política supone la incorporación de una forma particular de racionalidad que define el cambio político desde una concepción utilitarista y vincula los métodos científicos a la administración de la sociedad"<sup>43</sup>.

Al ser incorporada como proceso sustantivo al funcionamiento institucional

---

<sup>43</sup> Popkewitz, Thomas, *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Mondatori, Madrid 1988, p. 192.

instrumento de Estado, los rasgos que la definen no distan mucho de las características de dominación técnica "bajo esta modalidad, los propósitos de la evaluación influyen de manera diferenciada sobre los distintos campos del conocimiento, así como sobre la diversidad de condiciones institucionales existentes"<sup>44</sup>.

Las disposiciones de carácter administrativo y de carácter local establecidas para regular la evaluación mediante la aplicación de instrumentos de evaluación sobre actividades académicas han generado distintas reacciones que van desde quiénes consideran que el establecimiento de parámetros de valoración homogéneos para todos los campos de conocimiento, para todo tipo de instituciones y para todo tipo de condiciones de trabajo académico es el acertado en la medida que las pautas de la producción de conocimiento son, sin lugar a dudas, universales; otros en cambio, ven seriamente afectada su situación académica en la medida que consideran que su trabajo requiere de patrones específicos y particulares de acuerdo con el ámbito de especialidad donde se ubica su actividad y productividad. No obstante los argumentos a favor de una u otra posición, el problema de la evaluación continúa sin ser planteado y resuelto en toda su magnitud y complejidad; poco se ha avanzado en una concepción que considere el conjunto de elementos que intervienen en todo proceso de evaluación.

Para abordar el tema de evaluación se consideró necesario establecer y reconocer el campo, al menos en sus rasgos esenciales, la problemática de carácter teórico e ideológico que la acompaña; para posteriormente formular una estrategia que apunte, en forma preliminar, hacia la definición de criterios que den la posibilidad de debate y reflexión para enfrentar y trascender en lo medida de lo posible los obstáculos y los límites impuestos por la evaluación en el sentido de su razón técnica. Pero antes se consideró necesario reconocer en el siguiente apartado,

---

<sup>44</sup> Pacheco M, Teresa, *La investigación universitaria en ciencias sociales, su promoción y evaluación*, CESU, UNAM, México 1997, p. 73.

como estos modelos de evaluación son retomados en un planteamiento curricular y que de alguna manera el no reflexionar sobre ellos se corre el riesgo de retomar alguno de ellos de manera irreflexiva en detrimento de sus finalidades de carácter académico y profesional.

## 2.2 Evaluación curricular

En la actualidad, la influencia de la evaluación esta ejerciendo dentro del sistema educativo una suerte de condicionante. De entre los elementos que configuran la enseñanza y el curriculum, quizás sea la evaluación la que más controversias despierte y sobre el que menos se ha profundizado en nuestro sistema educativo. Con ello no se quiere decir que sea el elemento medular, pues de alguna manera la forma de conceptualizar la elaboración de una propuesta educativa, la forma de secuenciarlo o bien desagregarlo, son vitales para que una propuesta educativa se considere como tal. No obstante, la evaluación es el elemento central en el sentido de que centra y orienta a los demás elementos, les reconduce y pone a prueba su potencial educativo.

En todo sistema educativo es necesario la evaluación como factor capaz de producir información sistemática y veraz que oriente sus elementos y estructura. "En la enseñanza, la evaluación adquiere una significación particular por cuanto se presenta como mecanismo permanente de control de las condiciones del funcionamiento y de los resultados del sistema de comunicación didáctica"<sup>45</sup>. La evaluación adquiere una importancia singular como instrumento de comprobación y validación de la estrategia didáctica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los modelos de funcionamiento vigentes en el sistema.

---

<sup>45</sup> Pérez Gómez, Ángel I., "Modelos contemporáneos de evaluación, en la enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid, Akal 1988, p. 123.

Ahora bien, la evaluación no tiene la misma consideración ni juega ni el papel para cada una de las perspectivas curriculares aludidas. Como afirma Grundy, "el enfoque del curriculum influye en la forma de contemplar la evaluación y la valoración"<sup>46</sup> pero, al mismo tiempo, la forma de plantear la evaluación influye en el diseño y desarrollo del curriculum. Posiblemente, sería muy arriesgado establecer una relación biunívoca y afirmar que cada enfoque lleva aparejada una forma de evaluación curricular, de los alumnos, de los docentes, de la operación. Sin embargo, sí es fácil vislumbrar algunos principios generales de evaluación propios de cada una de las perspectivas curriculares arriba mencionadas, y de acuerdo a ellas es que se realizará un análisis de su papel y funciones dentro de la evaluación.

### **2.2.1 Perspectiva técnica**

El curriculum entendido como producto supone que, en el último término, el elemento curricular que posee el verdadero poder son los objetivos. El profesor juega un papel secundario, cuando no nulo, en la elaboración de esos objetivos. Tampoco el alumno participa en lo absoluto; en todo caso, se le tiene en cuenta como persona con un conjunto de características psicológicas que se presupone actúan, procesa, siente, aprende de determinada forma en tales o cuales circunstancias, por lo que luego entonces, ambos carecen de poder real.

Esta forma de entender el curriculum, sus componentes y el papel de los elementos humanos que en él intervienen o se ven implicados, conlleva concebir la evaluación como un elemento de control a distintos niveles de los profesores sobre los alumnos, del centro sobre los alumnos, de la escuela sobre los maestros y los alumnos y de los planificadores y administradores de la curricula sobre todos y cada uno de los anteriores. "El intento de construir una curricula a prueba de profesores como pretendieron algunos diseñadores desde la perspectiva, y de los

---

<sup>46</sup> Grundy, Shirley, *Producto o praxis del curriculum*. Morata, España 1998, p 101.

estudiantes, centros y hábitat en el que se ponen en práctica podría añadirse, habría de acompañarse con el diseño y aplicación de evaluaciones capaces de controlar e imponer esa verticalidad, cuestión que algunos países se ha intentado llevar a cabo mediante la elaboración de test cada vez más sofisticados<sup>47</sup>. Para conseguir esta cadencia jerárquica, las evaluaciones externas objetivizadas son el elemento esencial. El peso y el punto de mira principal de la evaluación son los alumnos, ellos cargan sobre sus hombros tanto las calificaciones que reciben de los profesores como el que se mida a través de ellos el índice de fracaso o éxito escolar.

En este modelo curricular, lo que se persigue en el proceso de construcción curricular es la redacción clara y precisa de, los objetivos y una vez que están bien definidos, todo lo demás queda ya determinado. Se impone desde afuera de la comunidad escolar cómo y qué contenidos culturales seleccionar, cómo presentarlos y, por supuesto como valorarlos. Así pues, aunque sea los profesores los que elaboran las pruebas de evaluación de los alumnos, no pueden considerarse propias, originales o contextualizadas en el sentido de la palabra, ya que están marcadas por normas externas, y sobre todo por la dominación hegemónica de la ideología educativa subyacente en los profesionales que actúan desde esa perspectiva. Es más la mayoría de las veces no son necesarias imposiciones externas para que la evaluación siga siendo, de hecho, un control externo. "Esa misma filosofía tecnocrática aludida pueda darse incluso en los planteamientos evaluativos formalmente más participativo. En estos casos la aceptación incuestionable de los objetivos y fines conseguida por los procesos de inculcación ideológica pedagógica de los profesores, estudiantes y padres a través de la hegemonía, es suficiente para provocar la repetición de esquemas de rutinas evaluadoras al servicio de intereses a todas luces ajenos a las necesidades educativas de las comunidades escolares. "Este modo de considerar

---

<sup>47</sup> Sierra Fernández, Juan, "Evaluación del currículum perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación" en Angulo Félix y Blanco Nieves (coordinadores), *Teoría y desarrollo del currículum*, Aljibe, Málaga 1994, p. 300.

la evaluación se refiere esencialmente a la medición<sup>48</sup>. Los profesores se convierten en mediadores de las conductas observables de sus alumnos, mientras su trabajo se rutiniza, degrada y devalúa. La evaluación llevada a cabo por los profesores deja de ser un servicio de autoformación para conducir su labor y para introducir en el sistema elementos de remodelación y reorientación y por el contrario, se transforma en una preocupación casi exclusiva por el control de la situación, por el mantenimiento de la disciplina. La evaluación además de la función de selección pasa a cumplir la de represión, fiscalización, vigía y potenciación social dominante.

Desde la perspectiva técnica, la evaluación, igual que sucede con el diseño y aplicación del currículum, está separada de la acción de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, puede ser llevada a cabo por personas distintas de los profesores que imparten la docencia al grupo de estudiantes. La separación de estas dos funciones (docencia y evaluación) se da de hecho, aun realizándose y siendo responsabilidad de la misma persona, pues los profesores entran en una especie de juego representando un doble papel, de tal forma que, cuando ejercen de evaluadores, actúan como si nada tuviesen que ver con los evaluados, a pesar de que éstos son sus alumnos, olvidando que son ellos mismos (enseñantes) los responsables de concretar el currículum en las aulas de clase. Como asevera Grundy, "la necesidad de realizar la evaluación, desde esta concepción curricular, está en la de valorar el producto, en que éste ajuste al **aidos** que guía a su preparación: Para que la evaluación goce de autoridad y legitimidad ha de adoptar la forma de medida... la consecuencia de esta forma de pensar es que sólo si pudiésemos perfeccionar las medidas y, quizá, sólo si los alumnos actuasen de forma más parecida a objetos inanimados a los que pudiéramos aplicar nuestros instrumentos de medida, podríamos operar la educación como una ciencia empírica analítica"<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Stenhouse, op cit p. 19.

<sup>49</sup> Grundy, op, cit., p. 61-62.

---

Al objetivizarse los procedimientos de evaluación de los alumnos, paralelamente se refuerza la idea de que la acción de los profesores es eminentemente mecánica. Como consecuencia, los docentes siguen quedando fuera de las esferas en las que se considera que han de diseñarse los currícula, siendo sometidos a presiones de productividad para que lleven a cabo lo que otros deciden, valorándose dicha "productividad", a su vez, por criterios que también le son ajenos e impuestos. De esta manera, los profesores son arrastrados por una especie de círculo tecnicista en el que las condiciones externas les imponen unas formas de hacer pensar rutinizadas y esas formas producen una infravaloración de su papel en los procesos educativos que, al mismo tiempo, justifican su no participación en las decisiones curriculares, por tanto no es difícil percibir que los profesores inmersos en la tecnología educativa, perciban a la acción educativa y por tanto a la evaluación informada desde la perspectiva técnica.

### **2.2.2 La evaluación como proceso**

Desde el momento que aceptamos que el currículum es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados como sujetos activos. La tarea del docente deja la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en la de ponerlos en contacto y capacitarlos para que se introduzcan en una comunidad de conocimientos. Por tanto, el concepto de evaluación habrá de reconsiderarse. Desde esta perspectiva la evaluación de los objetivos previos queda fuera de contexto. "Como el significado de currículum es cuestión de deliberación a cargo del práctico, del que parten ciertos juicios y acciones, y dado que la importancia del conocimiento se cifra tanto en la acción o interacción como el resultado, se deduce de ello que carece de sentido hablar de la evaluación de la eficacia del currículum en términos de objetivos especificados de antemano"<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Grundy, op. cit., p. 102 -103.

Como acertadamente observa Kemmis, "la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y qué tipos de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado en un momento determinado, lo que pone de manifiesto la propia sabiduría"<sup>51</sup>.

Este juicio se aleja mucho del interés por la evidenciación impuesta desde afuera, ni el dualismo del profesor actuando separadamente como instructor y como evaluador, desempeñando dos papeles en la misma trama como si fueran dos personajes distintos. Sólo hay un papel con múltiples funciones o tareas interrelacionadas. El docente es, por el hecho de serlo, evaluador y como evaluador también es y ha de seguir siendo educador. Sólo hay un papel con múltiples funciones o tareas interrelacionadas. Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en estos todos son actores, todos son participantes activos y responsables directos. Los objetivos se convierten en hipótesis que se han de comprobar en la práctica de la clase. "De tal suerte que los estudiantes y maestros también han de comprometerse en la evaluación de las experiencias curriculares emprendidas en la Universidad, lo anterior obedece que de alguna u otra manera, los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana"<sup>52</sup>. Este tipo de enfoque de la evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen, e incluso, puede chocar con las normas oficiales impuestas por la institución para la acreditación de los estudios por parte de los alumnos.

La evaluación se concibe y se convierte en un elemento esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de elaborar juicios sobre las bondades dificultades que se viven en dichos procesos para y en opinión de los

---

<sup>51</sup> Kemmis, Stephen, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata Madrid, 1986, p. 71.  
<sup>52</sup> Stenhouse L., op. cit., p. 145-146.

---

que participan en ellos "o son juicios que puedan efectuar por completo quienes permanecen fuera de la situación de enseñanza por que requieren el tipo de conocimiento personal que sólo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje. Los puntos de vista de terceros son útiles para la reflexión, pero en último término, el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones"<sup>53</sup>.

### 2.2.3 La evaluación para la acción

La teoría tradicional del currículum divide los procesos correspondientes al mismo en cuatro o cinco etapas; diseño, difusión, implementación, evaluación y en ocasiones, innovación, y los profesores por lo regular tiene que ver por lo general en dos de ellas, la implantación o puesta en escena y la evaluación, aunque como anteriormente se menciona, sólo en términos de la acreditación de los alumnos, por lo mismo, cuando el currículum ha de ser instrumentados por éstos, todo está diseñado, en tal sentido lo que se espera de los docentes es su adecuada realización de acuerdo a lo prescrito por los diseñadores y el éxito está asegurado, no obstante, los profesores, nunca realizan una implementación de manera fiel como se esperaría de ellos, ya que en menor o mayor grado éstos realizan adaptaciones de acuerdo a sus marcos referenciales, profesionales, e incluso a sus intereses y por supuesto a los intereses de los alumnos. Lo anterior nos deja ver, que incluso desde la perspectiva técnica, se puede aseverar que en las aulas se producen transgresiones a las recomendadas por los diseñadores, que finalmente las actividades que se experimentan por parte de los alumnos y maestros en el salón de clase son las que le dan sentido al currículum vivido o real.

Si esto es así para el currículum entendido como producto, desde una posición crítica el currículum visto como praxis es imposible aceptar la separación entre las

---

<sup>53</sup> Grundy, op. cit., p. 111.

diferentes etapas de la teoría tradicional y por tanto, carece de sustento utilizar a la evaluación como un elemento independiente de lo demás que conforma al currículum "desde un enfoque emancipador la evaluación no puede plantearse como un aspecto separado del proceso de construcción del currículum. Un poder emancipador significa la emancipación de la evaluación externa del trabajo de los prácticos"<sup>54</sup>.

El juicio sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las situaciones educativas ha de ser realizado por los participantes en ellas y sólo adquiere su verdadera dimensión mediante la negociación de los significados expresados y críticamente valorados. Estos mismos juicios "personal y libremente ejercidos, son actos de aprendizaje, de formación y de educación de los participantes, que tienen lugar en el marco de la práctica educativa"<sup>55</sup>.

Por tanto la acción y la reflexión están dialécticamente relacionadas, por tanto la acción no aparece como algo azaroso, sino que es la consecuencia de la reflexión crítica y aquella a su vez es sometida al análisis continuo. Se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación. Son criterios importantes para la evaluación la autonomía e igualdad de los individuos del grupo, la participación en la toma de decisiones, el ambiente de aprendizaje creado, la argumentación sobre las proposiciones que se definen entre otras. "La evaluación no consiste en considerar sin más el trabajo de aprendizaje, sino que abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en las situaciones de aprendizaje"<sup>56</sup>.

Para realizar este tipo de evaluación se requiere de la participación colectiva y colaborativa de todos y cada una de los elementos involucrados en el proceso de

---

<sup>54</sup> Grundy, op cit., p. 178.

<sup>55</sup> Sierra Fernández Juan, op cit., p. 304.

<sup>56</sup> Grundy, op cit., p. 190.

enseñanza y aprendizaje, ya que son éstos quienes comprenden la profundidad de los problemas que en escenario educativo suceden.

De acuerdo con lo expuesto en los dos incisos anteriores, se estima necesario establecer una metodología de evaluación curricular que nos permita visualizar la compleja realidad educativa en forma integral, a partir de la cual se puedan generar cambios cualitativos. En este sentido, es que se parte de considerar al currículum como objeto en el que se concretan diferentes aspectos y funciones. En otras palabras es el encuentro de las distintas historias de maestros, alumnos y autoridades mediadas por la cultura, la cual da lugar a la existencia de espacios independientes por lo que es posible se generan transformaciones educativas cotidianamente.

Congruentes con lo anterior es recomendable reconocer y comentar la forma en que la universidad interpreta e incorpora las políticas, planes y programas que en materia de evaluación marcan una dirección a seguir, mismas que en la práctica educativa dadas las diferentes instancias que entran en juego se matizan, se reinterpretan, se resignifican de manera permanente.

La institución en este caso la UAEH, con su política, organización académica y administrativa adquiere ciertas características que pueden generar contradicciones entre ellas al llevarlas a la práctica. Por lo que es imprescindible, realizar un ejercicio de evaluación curricular que considere hasta donde sea posible, los diferentes eventos que le dan movimiento a sus proyectos educativos. Aunque hay que tener presente, que el todo no es igual a las partes, ni la suma de las partes es igual al todo.

Por tanto, la evaluación del currículum y las implicaciones que ésta tiene en los distintos institutos que conforman a la universidad se estima conveniente abordarla de manera integral, considerando los siguientes aspectos: Las

dimensiones sociológicas, políticas, económicas y la concepción educativa que pretende; las características del proyecto político educativo que se trate, mismo que repercute en la organización curricular y el proceso educativo al que le da lugar; las condiciones y el proceso de vida institucional en sus diferentes aspectos laboral, administrativo, académico incorporando a los alumnos y maestros; las distintas formas de expresión curricular en los niveles y momentos del proceso educativo institucional.

Estos elementos generales de análisis se abordan en el siguiente capítulo, retomando los conceptos del curriculum procesual ya comentados, a fin de presentar una propuesta metodológica de evaluación curricular.

### CAPÍTULO III

## PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Como se analizó en el capítulo anterior la evaluación principalmente ha devenido en una teoría jerárquica para la toma de decisiones, enraizada en un funcionalismo socialmente dominante, así mismo la ausencia de un cuerpo teórico sobre este aspecto no ha permitido abordar y delimitar su quehacer pedagógico, por lo que hemos utilizado un concepto fenoménico que dificulta su precisión y como se ha venido desarrollando en este trabajo, nos encontramos frente a un constructo polisémico que igual se puede utilizar para la fiscalización, como para el control académico y administrativo en general.

De esta manera, la evaluación se ha incorporado más por mandato que por la necesidad para dar cuenta del quehacer educativo, lo que le permite ser utilizada como una "moderna religión, portadora de verdades irrefutables y saberes no contaminados por la peligrosa subjetividad"<sup>57</sup>. Visto de esta manera, la evaluación ilumina y justifica la toma de decisiones económicas y políticas, convirtiendo así a la técnica en el instrumento básico para el control y la dominación social; "mientras tanto, otras categorías epistemológicas (filosofía, ideología, práctica, estética, ética, cotidianidad, subjetividad, etc.) quedan reducidas a la marginalidad, como conocimiento fronterizo situado fuera de lo positivo, lo funcional, lo útil y, en definitiva, lo auténticamente verdadero"<sup>58</sup>.

Así la incorporación de la evaluación, se justifica como instrumento institucional de medición, que se concibe " como mecanismo para recopilar información y

---

<sup>57</sup> Porfán Rafael, op cit , p 125

<sup>58</sup> Ibid., p. 125

racionalizar la toma de decisiones, buscando como meta fundamental alcanzar una mejor eficiencia, eficacia e impacto<sup>59</sup>.

Para construir la presente propuesta metodológica, se estima necesario explicitar la posición teórica que fundamenta su construcción conceptual, y que nos oriente en los procesos que habrá de dar cuenta un proyecto educativo bajo una concepción más de indagación sobre procesos, que de una simple búsqueda de resultados; desde esta perspectiva se difiere sensiblemente de los postulados reduccionistas de las prácticas de control.

Antes conviene precisar que por proyecto educativo entendemos "un campo de pensamiento y de práctica donde proyectamos ideales diversos, utopías individuales y colectivas, ideologías globales o valores concretos que pretendemos se extiendan y que otros compartan, bien por vías de proposición, a través de imitaciones y también por manipulaciones soterradas"<sup>60</sup>.

De esta manera, la perspectiva procesual se considera como la vía pertinente para el estudio de los procesos educativos, este enfoque concibe al currículum como un "objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan el mismo"<sup>61</sup>. En donde la estructura y dinámica educativa se construye cotidianamente a partir de múltiples condiciones, producto de la interacción de los elementos que intervienen en todo el quehacer educativo.

Las ventajas de realizar una evaluación más de carácter cualitativo da la posibilidad de " percibir la vida social como la creatividad compartida de los

---

<sup>59</sup> Díaz Barriga, Ángel, (Coordinador), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. Consejo mexicano de investigación educativa, México 1995, p 75

<sup>60</sup> Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel, I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid España 1992, p 156

<sup>61</sup> Gimeno Sacristán, J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid 1998, p 119.

individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además, el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable y dinámico.<sup>62</sup>

Por tanto el enfoque procesual abre la posibilidad de reconocer la complejidad de los procesos y de la particularidad de hechos, incluso aquellos aparentemente insignificantes, que pueden resultar clave para un análisis " mediante la descripción de aquellos hechos considerados como los más relevantes, situar estos en cierta relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de una organización social"<sup>63</sup>.

En este sentido, centrar la mirada en los procesos educativos implica localizar y priorizar los elementos que componen el sistema, intentando ubicar las relaciones y mutuas implicaciones que resultan no sólo ineludibles, sino fundamentales para un abordaje pertinente.

Para guiar el trabajo en la conformación de la propuesta metodológica de evaluación para la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), es importante destacar y definir algunas categorías que permitan ubicar la problemática que se pretende abordar. Las categorías fundamentales que guiarán este trabajo surge principalmente de la teoría de la complejidad de Edgar Morín que nos da una visión del conocimiento o una postura epistemológica para tratar de interpretar la realidad que pretendemos conocer; también se utilizarán categorías más cercanas al campo de la investigación educativa, de los planteamientos de diseño curricular que han desarrollado autores como Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez.

---

<sup>62</sup> Filstead William, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Paidós, México 1988, p. 62

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 64.

Por tanto, es fundamental mencionar que la intención principal de la propuesta es realizar un proceso de evaluación para el nivel superior, que de cuenta sobre la forma como se han instrumentado las propuestas o proyectos académicos en un contexto determinado. El concepto central que nos sirve de guía es precisamente el de la **complejidad** que desde los planteamientos de Morín es "un tejido de constituyentes heterogéneos (eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares) inseparablemente asociados"<sup>64</sup>.

Este concepto alude a lo enredado, al desorden, a la incertidumbre, a lo inextricable, a la ambigüedad, por lo tanto, es útil para comprender lo que ocurre en cualquier espacio social, del cual la educación no es ajeno, de ahí que sea posible identificar la "asociación combinatoria de elementos diferentes cuya existencia y estructura dependen de una alimentación exterior: material-energética y organizacional-informacional"<sup>65</sup>.

Este concepto también alude a una estructura que se mantiene y a componentes cambiantes, y es desde esta perspectiva se considera, que para conocer al currículum "es preciso ir bastante más allá de las declaraciones, de la retórica, de los documentos, o mejor dicho, quedarse mucho más cerca de la realidad... se expresan más los deseos que las realidades. Sin entender las interacciones entre ambos aspectos, no podemos comprender lo que les ocurre realmente a los alumnos y lo que aprenden"<sup>66</sup>.

Por lo anterior, es necesario establecer una metodología que intente abordar el proceso de evaluación, no como dos acciones dicotómicas; una como intención y otra como realidad, al respecto Stenhouse comenta, "nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es

---

<sup>64</sup> Morín Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Cátedra Madrid 1988, p. 32

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 41-43

<sup>66</sup> Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I., op cit., p. 158

considerado como intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas"<sup>67</sup>.

Con estos referentes, se hace necesario implementar una estrategia de evaluación curricular, que lleve a analizar los procesos que intervienen en el diseño, planeación, organización y operación del acto educativo bajo un enfoque participativo, amplio, crítico y reflexivo que permita orientar el proyecto educativo desde una concepción educativa plural (abierta a la participación y crítica de sus protagonistas) más que múltiple (incorporar acciones fragmentadas que no resuelven lo estructural del proyecto educativo).

De esta forma, para tratar de superar los esquemas rígidos que hoy en día limitan los procesos educativos en la universidad, es necesario reconocer las problemáticas operativas y académicas del proyecto educativo de cada licenciatura y visualizar al diseño y evaluación curricular como un proceso siempre abierto, de investigación, en el que el currículum se conceptualice y ejercite como una hipótesis más de trabajo.

Por ello y entendiendo el currículum como un proceso de construcción social, donde alumnos y profesores modifican y moldean constantemente su quehacer educativo, se impone que éstos últimos se aproximen entre sí con una actitud de reflexión sobre su práctica, traten de irrumpir las cajas negras de concebir a los programas de estudio como el único medio de obtener los conocimientos, las habilidades y destrezas que se necesitan para ejercer su profesión con una mejor preparación. Así se requiere realizar un ejercicio de evaluación curricular con un enfoque abierto, "una práctica sobre la que no existe la posibilidad de control técnico riguroso, lo cual implica que el diseño del trabajo docente necesitará ser

---

<sup>67</sup> Stenhouse, op cit , p 27

asumido como un proyecto abierto, como guía que oriente nuestras intenciones cuyo diseño no puede ser preestablecido rigurosamente<sup>68</sup>.

Todo lo anterior sirve de fundamento para concebir a la evaluación curricular como un proceso plural de cambios y ajustes en todo su desarrollo, por lo tanto es necesario no perder de vista que lo propuesto en este trabajo es *una guía de reflexión sobre el quehacer educativo cotidiano, y no la instrumentación de una propuesta metodológica rígida y lineal que prefigura y secuencia los pasos a seguir, como si se tratase de llegar al resultado ya establecido.*

Como se mencionó más arriba la práctica educativa como fenómeno social, está mediada por infinidad de interacciones que complejizan y resignifican su accionar.

En este sentido, para comprender y tratar de cambiar las posturas y concepciones técnicas que se tienen sobre el currículum, es necesario reconocerlo y abordarlo desde su complejidad, aproximarnos a los distintos momentos de concreción, en donde se constriñen, irrumpen, ordenan y resignifican la multitud de fenómenos que están interactuando (sociales, psicológicos, pedagógicos, epistemológicos y culturales) Por ello durante los trabajos de evaluación curricular se parte del enfoque de la **pedagogía procesual** en la que se concibe al currículum "como una inclusión amplia de contenidos y objetivos, así como de métodos y criterios de evaluación, no limitándose a la instrucción, incluyendo las relaciones y aprendizajes sociales (currículum no escrito), en este contexto, los contenidos curriculares serían el conjunto de discursos (verbales y no verbales) que entran en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo, las informaciones y conocimientos previos que maestros y alumnos tienen y los que se construyen a lo largo del proceso educativo en la interacción entre unos y otros; los contenidos en planes y programas de estudio, así como en materiales curriculares y tareas de clase; los procedimientos utilizados para enseñar y aprender; la organización

---

<sup>68</sup> Capetillo González, Olga, *El trabajo Docente*, Trillas, México 1998, p. 17

del espacio que se ocupa; el clima que se genera entre todos los elementos<sup>69</sup>.

Adoptar esta postura, implica no limitarnos solamente al llamado currículum prescrito, sino reconocer que cada sujeto relativiza el conocimiento de acuerdo con sus vivencias educativas, profesionales y cotidianas. Además es necesario incorporar la existencia de este saber en el proceso educativo y entendiendo "al cambio de contenidos no únicamente como modificación en los planes y programas de estudio, sino en el saber escolar y la cultura escolar en el sentido amplio"<sup>70</sup>.

Para tratar de superar los esquemas rígidos que hoy en día limitan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad, es necesario establecer un currículum que propicie la investigación, la construcción de significados múltiples, que pueda ser más abierto, dotado de sentido, sin estar fijo en forma definitiva y proponer un sistema de construcción permanente.

Por ello, y entendiendo el currículum como "un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evolución, como resultado de las diferentes intervenciones que operan en el mismo"<sup>71</sup> no debe separarse el proceso de realización de las condiciones concretas en las que se desarrolla.

Atendiendo a lo expuesto, se propone que la evaluación curricular de la universidad se vea no como un objeto estático, sino como la expresión de un equilibrio entre diversos compromisos, lo que posibilitará un acercamiento a la práctica escolar vigente y a una actitud, crítica y reflexiva para su cambio.

Por ello es conveniente incorporar elementos de análisis, como la **situación**

---

<sup>69</sup> Torres Rosa María. *¿Qué y Cómo Aprender?*, Biblioteca del Normalista, México, D. F. 1998, p. 17.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 25

<sup>71</sup> Gimeno Sacristán José, *op cit.*, p. 119

**política y educativa actual**, los **modelos educativos** a los que debe responder, los **propósitos**, los **protagonistas** y finalmente la **estructuración de los planes de estudio** que operan en los Institutos y/o escuelas de la UAEH.

Congruentes con el enfoque que aquí se sustenta, es conveniente que para el diseño de la estructura metodológica se tome en cuenta el contexto que esta demandando se realice la evaluación en esta universidad "para asegurar la pertinencia de los planes y programas de estudio de los niveles medio y superior será desarrollada una metodología de evaluación y seguimiento curricular que permita identificar oportunamente desfases u obsolescencias que deban corregirse para el eficiente funcionamiento del modelo educativo de la UAEH"<sup>72</sup>.

Por su parte, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior para realizar sus recomendaciones de basan en tres dimensiones "**la normatividad**, referida a la vigencia y observancia de los ordenamientos que sustenten y regulen las funciones; **la funcionalidad**, entendida como la operación o gestión de las actividades propias de cada área; y **los resultados o productos obtenidos**, con base en los cuales es posible conocer la eficiencia y la eficacia de la función de administración y gestión institucional y sus impactos en la actividad académica"<sup>73</sup>.

Los comités para realizar las recomendaciones a las instituciones de educación superior, se basan en el análisis de información documental, entrevistas personales, emisiones de juicios de valor basados en categorías y criterios definidos, y la discusión colegiada de los miembros del comité. El proceso de evaluación que consideran esta predeterminado por seis fases; recopilación de la información, elaboración de prediagnóstico, visita institucional, elaboración del

<sup>72</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, *Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académica 1999-2006* (PRODECA), Pachuca de Soto, Hidalgo 1999, p. 19

<sup>73</sup> Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), *Marco de referencia para la evaluación de la administración y gestión en las instituciones de educación superior*, Coordinación Nacional para la planeación de la educación superior SEP-ANUIES, 1997, p. 11.

reporte, entrega de reporte a la institución y entrega de reporte a la CONPES<sup>74</sup>.

En este marco se consideró necesario incorporar los indicadores que este comité utiliza para la elaboración de reportes de evaluación para que la universidad este cubierta ante la demanda de determinados resultados. Conviene mencionar, que si bien es cierto que se consideran indicadores de corte cuantitativo no implica que la propuesta metodológica descansa principalmente en ella, o se esté abandonando el enfoque procesual, es más bien utilizada como una posibilidad de realizar cruces de información para trabajar con los equipos pero sobre todo no desconocer su utilidad, para no caer en el llenado de un formulario para la toma de decisiones. Así lo que se pretende, es dar respuesta institucional a lo que están demandando las políticas educativas sobre evaluación, y además como un proceso formativo para quienes participan en la autoevaluación de sus proyectos educativos, docentes y alumnos bajo en esquema de reflexión en la praxis cotidiana con miras en la búsqueda de cambiar su práctica educativa.

Uno de los puntos nodales e ineludibles para la conformación de la propuesta metodológica de evaluación curricular, lo constituyen los instrumentos y técnicas a emplear, trabajo nada sencillo, si reconocemos la cantidad de críticas que se han hecho al respecto. No obstante, como ya se comentó, no se puede obviar el contexto en el que se está demandando se realice la evaluación institucional la cual requiere contar con una serie de indicadores, pruebas, cuestionarios, encuestas que permitan emitir un juicio respecto a la educación que ofrece. Al respecto Gimeno Sacristán y Pérez Gómez apuntan "La construcción de instrumentos objetivos y libres de cultura y contexto se han convertido en una auténtica obsesión dentro de la investigación positivista en ciencias sociales en general y en educación en particular. Y no podía ser de otra forma dentro de esta lógica de investigación, por cuanto que la calidad del dato, base de todo proceso de contrastación, verificación o refutación de hipótesis, reside en la objetividad de

---

<sup>74</sup> Véase, Marco de referencia CIEES, op cit , p. 10 y 11.

los instrumentos de recogida del mismo"<sup>75</sup>. Este es el punto crucial y el problema a sortear. ¿Cómo elaborar instrumentos objetivos, libres de las condiciones culturales y contextuales dónde se realiza la evaluación?. Parece una tarea imposible, toda vez que los datos que se pretenden reportar están predeterminados por un contexto nacional e internacional, convirtiendo a la evaluación en un proceso bastante encorsetado como se mencionó en el capítulo primero.

En este contexto se consideró pertinente incorporar los criterios de evaluación emitidos por las instituciones recomendadoras de la evaluación en la educación superior. Toda vez, que estos serán utilizados e incorporados más que como una actividad de tipo pregunta respuesta, en **estrategia** para centrar los debates, para involucrar a los protagonistas en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar las aleas, los decires y haceres en un contexto cambiante y difuso dentro un escenario social, cultural y educativo, en otras palabras para hacer aperturas y realizar cierres. Es decir, responsabilizando a los involucrados de realizar la evaluación como un proceso siempre abierto a los cambios sociales que se generen cotidianamente. "Serán el juicio, la sensibilidad y la competencia profesional del investigador/a los mejores e insustituibles instrumentos para captar la complejidad y polisemia de los fenómenos educativos, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios y a la aparición de acontecimientos imprevistos y anómalos"<sup>76</sup>.

A este respecto, y para tratar de comprender los acontecimientos académicos en el marco educativo institucional, su complejidad e integralidad, se propone recurrir a las siguientes estrategias metodológicas:

La reflexión, de acuerdo con Porlán, "es la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses

<sup>75</sup> Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I., op cit., p. 124

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 128.

individuales y colectivos, los analizamos y depuramos críticamente y, a través de ellos, nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento experiencial y de nuestra práctica cotidiana, en interacción activa y crítica con el conocimiento disciplinar socializado<sup>77</sup>.

Por lo tanto el proceso de evaluación curricular planteado en esta propuesta pretende ser abierto, ya que propone diversos medios, materiales, instrumentos y técnicas tanto cualitativas, como cuantitativas que constantemente construyen y recuperan la información.

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 y administradores, con la intención de que éstos 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"<sup>78</sup>.

- b) **Flexibilidad**, con el fin de posibilitar que la evaluación sea considerada de manera diferente por los participantes en el proceso; modificando de

---

<sup>77</sup> Portón Rafael, op cit , p. 127.

<sup>78</sup> De Alba, Alicia, *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, op cit , p. 71.

manera sustancial la idea tradicional que se tiene con respecto a la evaluación en donde se mira como rígida y definida por agentes externos a la institución.

Algunos de los elementos que caracterizan a esta flexibilidad son los siguientes:

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

En este sentido 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:

- **Asesoría pedagógica**

Entendida como facilitadora y orientadora de los equipos de trabajo de cada instituto o licenciatura. Por tanto, el asesor durante los trabajos de evaluación tendrá que fomentar la reflexión alrededor de las variables e indicadores en cuestión, así como la expresión y sustentación de los puntos de vista e ideas,

facilitando de esta manera que los debates se amplíen. Además debe tener la habilidad y conocimientos contextuales en los que se mueve la práctica educativa para poder relativizar las conclusiones previas. Se busca por tanto que a partir de la reflexión se exploren las ideas desde diferentes ángulos y se confronten los diferentes puntos de vista de determinado significado; esta forma de abordar los trabajos presupone que durante los debates, se puede verter y compartir las diferencias de saberes tanto del asesor como de los distintos integrantes del equipo de trabajo en un espacio de debate entre iguales y reconocer que todos tienen que aportar desde su experiencia educativa.

- **Guía metodológica**

Con el propósito de realizar una dinámica de trabajo de reflexión colectiva entre los involucrados de la evaluación curricular se diseñó una guía metodológica para centrar los debates al interior de los grupos. Por guía metodológica entendemos una estrategia que nos dé la posibilidad de dar cuenta de lo que implica un proceso educativo en un hecho social; implica aproximarse a las condiciones en que se produce, implica encontrar los vínculos que tiene con sistemas más complejos de la realidad y desde la cual cobra sentido. Asimismo, implica la expresión de este encuentro por algún medio que posibilite manifestar su reconocimiento, nombramiento o enunciación y su valoración dentro de sistemas específicos. Dar cuenta significa un intento de decir cómo es un proceso, de nombrar lo que ahí sucede, de presentar los elementos que lo constituyen y las formas en que éstos se vinculan en la construcción de la experiencia educativa.

En esta guía metodológica, la importancia de abocar la labor al dar cuenta como herramienta teórica-metodológica, implica en principio reconocer que la intención no es la verificación de datos o premisas con la realidad educativa; no es comparar y validar desde determinados esquemas o modelos de análisis didáctico si lo que sucede es "coherente", "pertinente", "correcto", "propicio", etcétera, sino

por el contrario, intentar poner de manifiesto lo que sucede, lo que se genera ahí cotidianamente, aquello que sucede de la relación concreta de enseñanza y aprendizaje, las respuestas que los sujetos generan a partir de condiciones específicas.

De acuerdo a lo anterior, compartimos el planteamiento de Ángel, Pérez Gómez el cual menciona que "como estrategia de investigación una lógica mixta, inductivo-deductiva, de modo que se produzca constantemente una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y acontecimientos. El propósito no es comprobar hipótesis, sino sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales, e indagar sobre ellos con la libertad y la flexibilidad que quieran las situaciones, elaborando descripciones y abstracciones de los datos, siempre provisionales y utilizadas con hipótesis subsiguientes de búsqueda y trabajo"<sup>79</sup>.

Desde el enfoque de productos el currículum se concibe como "una realidad, producto u objeto, algo tangible, un plan elaborado que después se plasmará en la realidad"<sup>80</sup>, en vez de reconocerlo como un proceso que se recrea y se experimenta por infinidad de situaciones, lo que propicia que se viva y se desarrolle de manera distinta a como fue planteado.

Por lo anterior se estima conveniente que para el proceso de evaluación, se busque reconocer las distintas interacciones que se dan entre sí. Si bien es cierto Gimeno Sacristán no desarrolla una metodología de evaluación, los procesos que ubica se dan en un proceso educativo, permiten realizar una reflexión orientada en sus distintas conexiones "ideas y prácticas, que adquieren sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones, que todo él es una construcción social"<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup> Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I., op cit., p. 123

<sup>80</sup> Grundy citado por Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. op cit., p. 158

<sup>81</sup> Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I., op cit., p. 160

En esta propuesta metodológica se busca integrar los elementos para el análisis de cada una de las dimensiones del currículum que este autor considera se dan prescrito, presentado a los profesores, moldeado por los profesores, en acción, evaluado y oculto.

En este sentido, es necesario precisar sobre la metodología de trabajo, incluyendo algunas 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"<sup>82</sup>.

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

Las dimensiones de análisis son:

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

Cada uno de estos niveles de análisis pretenden aportar información en distintos grados y desde distintas fuentes, con el propósito de identificar la manera como se percibe y maneja el currículum, su aplicación en la escuela y en general, su

---

<sup>82</sup> Ruíz Larraguivel, Estela, op cit., p. 80

asimilación por parte de los actores involucrados en la formación profesional y educativa.

## PRIMERA FASE DE ANÁLISIS

### 3.1 Currículum prescrito

"El currículo formal existe (teóricamente) en congruencia con la política y la organización legal, académica y administrativa propia de la facultad o escuela de que se trate, por lo cual adquiere ciertas características que pueden generar contradicciones, al ser llevado a la práctica"<sup>83</sup>.

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.

Por tanto, 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. Por lo que es necesario realizar un análisis del como se llevo a concretar este primer nivel en el plan de estudios pus esto nos dará un primer acercamiento en cuanto a: "La concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarla en un momento determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional"<sup>84</sup>. Por tanto un currículum que descuide el contexto real en que se construye y desarrolla puede llevar a la incomprensión parcial de la

---

<sup>83</sup> Marín Méndez y Giral Galán, "Evaluación curricular. Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar" en *Perfiles educativos* Núm. 32 abril-junio 1986, p. 42

realidad que se quiere explicar.

La importancia del currículum prescrito para el sistema educativo y para los profesores, estriba, en que define y organiza sus contenidos y que están implícitas las determinaciones que le dan contenido tanto políticas, administrativas, como psicopedagógicas.

"El currículum prescrito 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".<sup>85</sup>

En él se parte del supuesto de garantizar la existencia de los mínimos curriculares regulados, expresan una cultura que se considera válida para todos. El mínimo marca una norma de calidad de conocimientos y aprendizajes básicos homogéneos 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 después a la sociedad el valor que han alcanzado en ese proceso de formación.

Bajo estos supuestos en esta fase de la evaluación es necesario analizar cómo se diseñó el currículum, 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:

---

<sup>84</sup> Gimeno Sacristán, José, op cit, p. 16.

### Evaluación de contexto

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

### Objetivo

Analizar la fundamentación del currículum de las licenciaturas, con relación a los requerimientos sociales y económicos del estado, el país y el ámbito internacional.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
Caracterización de la profesión: <ul style="list-style-type: none"><li>• Antecedentes de la profesión.</li><li>• Situación actual de la práctica profesional.</li><li>• Proyección de la práctica profesional.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar los elementos que determinan la práctica, decadente, dominante y emergente de la profesión.</li></ul>	1. Guía para identificar los elementos correspondientes a las prácticas de la profesión.

<sup>85</sup> Ibid, p. 133.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
<p>Estudio comparativo de planes de estudio con otras universidades en el ámbito regional, nacional y si es posible en el ámbito internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la estructura curricular de los planes de estudio de las universidades</li> <li>• Objetivos curriculares</li> <li>• Áreas de conocimiento</li> <li>• Perfiles</li> <li>• Asignaturas</li> <li>• Contenidos</li> <li>• Carga horaria y crediticia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mediante investigación documental y a través de la consulta de distintas fuentes (Internet, bases de datos, entre otros) realizar un comparativo.</li> </ol>
<p>Estudio de mercado laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características de las organizaciones y empresas empleadoras de egresados.</li> <li>• Necesidades de las organizaciones y empresas a las que podrían incorporarse los egresados.</li> <li>• Caracterización de las necesidades de formación del egresado en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores.</li> <li>• Demandas actuales y futuras del tipo de profesionistas que egresarán del plan de estudios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un directorio de empresas del Estado o la región de acuerdo al:</li> <li>• Sector al que pertenecen: público o privado.</li> <li>• Tamaño: Grandes, medianas o pequeñas.</li> <li>• Mapa de localización de las empresas.</li> <li>• Levantamiento de la información.</li> <li>• Captura y sistematización de la información.</li> <li>• Análisis de la información.</li> <li>• Presentación del informe final.</li> </ul>	<p>El estudio es mercado se podrá realizar mediante dos estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrevista</li> <li>2. Encuesta:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario guía dirigido a empleadores, "Estudio de factibilidad para determinar el campo laboral" de la licenciatura Documental:</li> <li>• Investigación documental, bibliográfica y hemerográfica, consulta de Internet, base de datos.</li> <li>• Guías para el registro de información documental.</li> </ul> </li> <li>3.</li> </ol>

### 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.

#### Objetivo

Analizar la vigencia, pertinencia y congruencia del plan de estudios de las licenciaturas con relación a su deber ser, su intencionalidad y orientación práctica.

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Evolución del plan de estudios:</li><li>• Fundamentación</li><li>• Visión de la licenciatura</li><li>• Misión de la licenciatura</li><li>• Perfil de ingreso</li><li>• Perfil de egreso</li><li>• Objetivos curriculares</li><li>• Área de conocimiento y/o formación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analizar cada uno de los indicadores de acuerdo al marco institucional y disciplinar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ficha técnica para la revisión del programa académico, considerando los siguientes documentos normativos:</li><li>• Comisión Nacional de Evaluación Superior, (CONAEVA).</li><li>• Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).</li><li>• Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).</li><li>• Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académica (PRODECA) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.</li></ul>

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
<p><b>Análisis de la vigencia de las normas y reglamentos en el programa académico.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección y admisión</li> <li>• Prácticas profesionales</li> <li>• Servicio social</li> <li>• Normas de acreditación</li> <li>• Mecanismos de titulación</li> <li>• Reglamento de academias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ficha técnica para la revisión del programa normas y reglamentos.</li> <li>2. Manual operativo de control escolar.</li> <li>3. Reglamento de academias.</li> </ol>
<p><b>Caracterización del perfil y mecanismos de ingreso de los alumnos y docentes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión del perfil del alumno.</li> <li>• Expectativas del alumno sobre la carrera.</li> <li>• Niveles de conocimientos hábitos habilidades de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar el perfil profesional de los docentes.</li> <li>○ Identificar del perfil de ingreso de los alumnos</li> <li>○ Conocimiento, habilidades y actitudes, de acuerdo con los requerimientos académicos del plan de estudios (congruencia con la justificación y objetivos).</li> <li>○ Identificar si el perfil docente corresponde al plan de estudios y a la normatividad.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mediante investigación documental y/o aplicación de cuestionarios</li> <li>2. Guía para la revisión del perfil ideal y real de los profesores y alumnos.</li> <li>3. Cuestionario dirigidos a los docentes y alumnos.</li> <li>4. Desarrollo de talleres para conocer las opiniones de los alumnos en torno al plan de estudios.</li> </ol>

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
<p>Revisión del perfil del profesorado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignatura que imparte.</li> <li>• Proceso de contratación.</li> <li>• Cargas académico administrativas para el desarrollo educativo e investigación.</li> <li>• Experiencia y formación académica, disciplinar y pedagógica.</li> <li>• Condiciones laborales del personal académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de cuestionarios.</li> <li>• Elaboración de guías para entrevistas profundas.</li> <li>• Transcripción y sistematización de información.</li> <li>• Análisis de información</li> <li>• Presentación de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cuestionarios.</li> <li>○ Entrevistas profundas con profesores.</li> <li>○ Revisión y sistematización de información documental.</li> </ul>
<p>Revisión de la infraestructura y de los recursos de apoyo académico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Disposición, condiciones, disponibilidad de espacios físicos: aulas, cubículos, laboratorios, biblioteca, actualización de la bibliografía, modernización de equipos de laboratorio, cantidad, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar entrevistas a profesores, secretarios administrativos, encargados de laboratorio y laboratoristas para conocer la existencia, disponibilidad y suficiencia de recursos e infraestructura.</li> <li>▪ Visitas de observación a las instalaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías de entrevista para el personal administrativo.</li> <li>• Guías de observación.</li> <li>• Registros para inventario de materiales.</li> </ul>

## SEGUNDA FASE DE ANÁLISIS

### 3.2 Currículum presentado a los profesores

El profesor cuando diseña, su práctica, 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 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 de los currículos prescritos realizados fuera de su práctica. Por ejemplo, programas de estudio, guías didácticas, antologías, libros de texto, entre otros.

Estas estrategias o actividades para la utilización y manejo del currículum, se realizan porque "al profesor se le pide que enseñe contenidos actualizados de la ciencia que sean relevantes para comprender en qué consiste la estructura de ese tipo de saber, se le habla de la conveniencia de considerar el método científico en las actividades que realicen los alumnos aprendiendo el currículum

de ciencias; se le indica la bondad de que los alumnos aprendan aprendizajes significativos; se le recomienda el método por descubrimiento para fomentar ciertas actitudes positivas hacia la ciencia; que tenga en cuenta las concepciones previas sobre los tópicos que se enseñan; se le exige que la enseñanza que imparta ayude a los alumnos a comprender la importancia de la ciencia 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."<sup>86</sup>.

Desde luego, lo anterior no son saberes con los que cuentan todos los profesores si partimos de la formación que tienen, las exigencias de la educación escolarizada crecen más de prisa 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.

Dadas las exigencias múltiples que se vierten sobre los profesores el problema a plantearnos es, como afirma 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"<sup>87</sup>.

La debilidad de la profesionalización de los profesores y las condiciones en las que desarrollan su trabajo hace que los medios elaboradores del currículum sean como dispositivos intermediarios esenciales e indispensables en el actual sistema escolar. Ésta es la función capital que cumplen los medios didácticos pero, sobre

---

<sup>86</sup> Ibid, p. 171.

<sup>87</sup> Ibid, p. 177.

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 adecuada en la 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 la currículas.

La necesidad de elaboraciones inmediatas del currículum para los profesores, siendo una necesidad coyuntural, no puede ni debiera convertirse en una práctica de control y desprofesionalización de los mismos, sino un medio entre otros posibles. De ahí que la política curricular debiera plantearse qué tipos de medios pueden ser más útiles en orden a instrumentar un determinado currículum, que sean a la vez medios eficientes de ayuda a los profesores y de desarrollo de su profesionalidad.

En la medida que 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.

**ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA**

**Importancia de los materiales didácticos que desarrollan todo el currículum:**

- Son los traductores de las prescripciones curriculares generales y, en esa misma medida, constructores de su verdadero significado para alumnos y profesores.
- Son los divulgadores de códigos pedagógicos que llevar a la práctica, es decir elaboran los contenidos al tiempo que diseñan al profesor su propia práctica: son depositarios de competencia profesional.
- De cara a la utilización por el profesor, son recursos muy seguros para mantener la actividad durante un tiempo prolongado. Lo que da una gran confianza y seguridad profesional. Le facilitan 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 y programa de estudio y debe enfocarse hacia todas aquellas acciones y materiales que se planearon, organizaron y diseñaron para que todos los profesores y alumnos transiten con éxito por el proceso educativo.

#### Objetivo

Analizar la congruencia que existe entre los principios rectores del plan estudios y los programas de las asignaturas (organización disciplinaria y didáctica).

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
<p>Revisión de los programas de asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carátula</li> <li>• Prestación de la asignatura</li> <li>• Objetivo general de la asignatura.</li> <li>• Habilidades, actitudes y conocimientos de cada unidad.</li> <li>• Sugerencias metodológicas</li> <li>• Formas de evaluación</li> <li>• Principales recursos didácticos.</li> <li>• Bibliografía y fuentes de información.</li> </ul>	<p>Analizar la congruencia, vigencia y pertinencia de los programas de asignatura en relación con la estructura general de plan de estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos curriculares.</li> <li>• Perfiles de ingreso y egreso.</li> <li>• Ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios.</li> <li>• Relación que con otras asignaturas</li> <li>• Congruencia de los contenidos de cada unidad y relaciones horizontales y verticales.</li> </ul>	<p>Talleres con cada academia considerando:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis y discusión de contenidos de los programas a través de:</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía para la revisión de los programas de estudio.</li> <li>• Guías de análisis y discusión</li> <li>• Los marcos de referencia para la evaluación emitidos por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).</li> </ul>

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material y equipo de apoyo para el aprendizaje congruente con el enfoque pedagógico de la licenciatura.</li> <li>• Material y equipo de apoyo para la enseñanza (diapositivas, acetatos, proyectores, etc.).</li> <li>• Infraestructura complementaria, interna y externa, de apoyo para la formación profesional de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Registro para levantar información sobre el tipo de equipo de apoyo con el que cuenta la licenciatura.</li> <li>○ Registro para integrar la información sistematizada sobre las características del material didáctico con el que se cuenta en la licenciatura.</li> </ul>

### TERCERA Y CUARTA FASES DE ANÁLISIS

#### 3.3 Currículum moldeado por los profesores y currículum en acción

##### 3.3.1 Currículum moldeado por los profesores

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

Si el currículum 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 currículum, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de este. Al reconocer al currículum 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 currículum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca.

El currículum 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 currículum en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo del currículum, 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 o por la simple tradición que se acepta sin discutir.

¿Quién, si no es el profesor, puede moldear el currículum 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 cultura?

La necesidad de entender al profesor necesariamente como un profesional activo en la traslación del currículum 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 currículum, percepción de necesidades de los alumnos, de sus condiciones de trabajo, etc., llevarán, sin duda, a éstos a interpretar personalmente el currículum.

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.

### 3.3.2 Currículum 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 currículum 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 currículum 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 currículum 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 currículum prescrito, donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos.

Durante el currículum 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 currículum 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 alteran 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 que aspectos hay que poner mayor énfasis, eliminan o modifican los contenidos establecidos, evalúan lo que considerarían como válido para promover a los alumnos.

Dicha situación es bastante entendible, pues el profesor es uno de los sujetos medulares que le imprime dinamismo al proyecto educativo, es decir, es en quien recae en primera instancia la responsabilidad de que el currículum encuentre sentido y dé respuestas a las demandas sociales para las cuales fue elaborado. Al respecto De la Orden señala "los profesores pueden ayudar a los alumnos a lograr las metas educativas que la sociedad valora. Este servicio sólo puede ser prestado si los profesores poseen la preparación y los conocimientos que no son patrimonio común de la comunidad"<sup>88</sup>.

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 con conocimiento y si se conoce al currículum, es decir: objetivos curriculares,

---

<sup>88</sup> De la Orden, A. "Un problema inaplazable. La formación del profesorado" en *Revista de Educación*, Año xxx, No. 269, enero-abril 1982, Cd Universitaria, Madrid, p. 14

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. "así, podemos observar cómo la actividad profesional docente parece ser más una opción que debe mantenerse en lo privado, que es compartida y sostenida por los alumnos, que un objeto de discusión. El profesor tiende a desarrollar su labor aislado de la crítica y la colaboración de sus colegas; pareciera que todo está bien y las decisiones y soluciones se toman en forma individual"<sup>80</sup>

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.

---

<sup>80</sup> Zuluaga Eusse Ofelia, "Procesos de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente" en *Perfiles educativos*, Núm. 63, UNAM, México 1994, p. 33.

### **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.

#### **Objetivo**

Identificar las diversas prácticas educativas que se realizan o tienen lugar en los escenarios educativos, mediante el análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje, la implementación e interpretación de los programas de estudio por parte de los docentes, la trayectoria escolar de los alumnos, que permitirá establecer los niveles de congruencia entre las intencionalidades y la calidad educativa del programa académico de la licenciatura.

<b>Elementos a considerar</b>	<b>Actividades</b>	<b>Técnicas e instrumentos</b>
<p>Conocer cómo se conducen el docente y el alumno durante el proceso educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación, organización y ejecución de los programas de estudio.</li> <li>• Métodos y estrategias que utiliza el docente para promover los aprendizajes en los alumnos.</li> <li>• Estrategias v</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las estrategias didácticas que el docente emplea durante el proceso educativo con sus alumnos.</li> <li>• Describir el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase.</li> <li>• Recuperar la opinión que tienen los alumnos sobre el</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>2. Llevar a cabo talleres con alumnos para identificar las formas y técnicas que emplea para planea y organiza sus</li> </ol>

hábitos de estudio que aplica el alumno en la adquisición de aprendizajes.	plan de estudios de la licenciatura.	actividades escolares. 3. Observación directa en el aula.
--	--------------------------------------	--

## QUINTA FASE DE ANÁLISIS

### 3.4 Currículum evaluado

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 única realizada explícitamente cuando, no existen controles externos en el sistema educativo. 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 currículas 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 currículum 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"<sup>90</sup>.

Como se puede percibir, dentro de los elementos que configuran la didáctica y el currículum, la evaluación, es uno de los procesos más polémicos y difíciles del

---

<sup>90</sup> Ibid, p. 375

proyecto educativo. Su importancia estriba en evidenciar las pretensiones educativas, valorar aprendizajes y por tanto la eficiencia del proyecto académico.

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.

### **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.

### **Objetivo**

Identificar las estrategias implementadas por los maestros para la evaluación y acreditación de sus alumnos en el marco institucional.

<b>Elementos a considerar</b>	<b>Actividades</b>	<b>Técnicas e instrumentos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Enfoque de evaluación planteado en el plan de estudios</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis del enfoque de evaluación descrito en el plan de estudios.</li></ul>	1. Análisis del documento (plan de estudios).
<ul style="list-style-type: none"><li>• Programas de asignatura</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis de los programas en el apartado relacionado con las formas que se emplean para realizar la evaluación de los alumnos.</li><li>• Sistematización de la información.</li><li>• Presentación del</li></ul>	1. Análisis de programas de asignatura.

	análisis final de la información.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificaciones por asignatura</li> <li>• Índices de reprobación</li> <li>• Índices de deserción</li> <li>• Mecanismos de titulación.</li> <li>• Reglamentación de prácticas profesionales y servicio social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un estudio de la trayectoria escolar de los alumnos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guía para orientar la sistematización y el análisis de la información.</li> </ol>
<p>Trayectoria escolar de los estudiantes de la licenciatura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de alumnos que ingresan a la licenciatura.</li> <li>• Nivel de permanencia y deserción del alumno.</li> <li>• Asignaturas con mayores y menores índices de reprobación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guía para el análisis de información.</li> </ol>

## SEXTA FASE DE ANÁLISIS

### 3.5 Currículum oculto

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 y /o dinamizadores en el rendimiento académico.

En este sentido se impone realizar una reflexión del conjunto de situaciones contextuales que se dan en el entramado educativo y en el que se entrecruzan múltiples prácticas; políticas, económicas, pedagógicas, culturales, entre otras. "Para lograr el razonamiento analítico sobre la realidad, es necesario concebirla en las múltiples relaciones a partir de sus componentes, lo cual nos permite tener diferentes estructuras explicativas que nos remitan de nuevo a la revisión de totalidad y den paso al razonamiento sobre lo no previsto, lo dándose"<sup>91</sup>.

Para lograr lo anterior, se estima necesario reconocer las relaciones entre los esquemas explicativos (currículum prescrito) y las exigencias de transmisión del conocimiento. La lectura formal del plan de estudios como ya se explico más arriba, nos permitirá poder razonar o problematizar si es posible su aplicación en un determinado contexto o bien como se desenvuelve.

En consecuencia, y ubicando la postura metodológica asumida para la evaluación curricular en la UAEH, esta fase, estará presente en cada una de las dimensiones anteriores bajo la premisa de que el currículum no es la suma de las partes, por lo que cada uno de sus niveles de concreción tendrán que ser abordados con una actitud problematizadora que de cuenta de lo real en

---

<sup>91</sup> Zuluaga Eusse, Ofelia, op cit, p. 40.

pensable y no sólo en explicable.

Así, para el análisis del curriculum oculto es necesario identificar las contradicciones, los aciertos, los errores, las aleas 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.

### **Revisión del Curriculum Oculto**

Se sabe que en el curriculum realizado y también denominado oculto se dan una serie de acontecimientos clandestinos que no se encuentran registrados en el curriculum prescrito.

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

Elementos a considerar	Actividades	Técnicas e instrumentos
<p>Proceso enseñanza y aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prácticas significativas y comunes que se realizan en el salón de clases en relación a las evaluaciones.</li> <li>• Negociaciones que se dan entre profesor y alumno para transitar por el ciclo escolar.</li> <li>• Negociaciones que establece el profesor y directivos (horarios, contrataciones, entrega de calificaciones, etc.)</li> <li>• 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.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperar en cada sesión de trabajo los puntos relacionados con el desarrollo del currículum en relación a su implementación, modificación, problemática que obstaculizan o potencializan al proyecto académico.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relatarías de trabajo por sesión, con maestros, alumnos y autoridades.</li> <li>2. Entrevistas profundas con alumnos, profesores y directivos.</li> <li>3. Encuestas a alumnos.</li> </ol>

## CAPÍTULO IV

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

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento y a la experiencia que se ha obtenido en la evaluación curricular en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a continuación se presentan algunas de las reflexiones y problemáticas que se detectaron, con la finalidad, de que no únicamente se enuncien, sino como la posibilidad de arribar, en la construcción de un trabajo de investigación próximo, así que lo aquí expuesto, es sólo la aportación de una experiencia producto de una realidad parcial.

Siguiendo con la concepción de evaluación de currículum que se asumió, existen y se manifiestan infinidad de factores que propician que ésta se desarrolle de determinada manera, así localizamos un grupo de elementos y sujetos que buscan un cambio y por otra parte, hay determinados grupos o sectores que argumenta que es imposible modificar a la institución, por lo que es mejor dejar las cosas como están. Algunos de los comentarios de los docentes que se dieron durante los trabajos de la evaluación curricular son: por qué hacer una serie de actividades, por qué mantener determinadas actitudes, qué necesidad hay de sostener debates intelectuales, si quienes no hacen nada de esto tienen mejores sueldos, reciben menos crítica y están más tranquilos, no tengo tiempo, las cosas no cambian porque nunca toman en cuenta mi opinión, eso ya esta hecho..

Estos discursos son la base estructural del proceso mismo de la evaluación curricular. Del análisis producto de la evaluación que se efectuó en 11 licenciaturas de la UAEH, el interés principal consiste en exponer los puntos nodales que se tuvo que enfrentar el grupo de trabajo de cada uno de los equipos conformados para realizar la autoevaluación de las licenciaturas de la que forman parte. Pero a partir de estos decires es posible identificar seis niveles, mismos

que en la medida de los posible, se tratarán de ir analizando desde un modelo complejo<sup>92</sup>.

Por tanto, las próximas reflexiones, serán expuestas bajo el supuesto de construcción de un espacio o grupos de elementos que contienen funciones estabilizadas y desestabilizadoras pretendiendo con esto evidenciar las tendencias a una reducción sistemática o a una complejización sistemática (que obviamente contempla el desorden interactivo) es necesario indicar que ambas tendencias intervienen en la construcción de un modelo estabilizado móvil.

#### **4.1 Perspectiva académica y de políticas de la institución**

Las perspectivas académicas responden a un proceso de políticas culturales, económicas y sociales conformando concepciones y funciones de conocimiento y su transmisión que por una continuidad de uso devienen transparentes o naturales: si bien se considera que el conocimiento y la educación deben estar actualizados, hay una tendencia a fundamentar en la universidad el saber bajo planteamientos de verdades estabilizadas, impermeables a una experimentación continua.

Por otro lado la institución exige actitudes y productos que compitan con las mismas perspectivas de la complejidad académica y cultural de otras universidades tanto nacionales como internacionales sin ofrecer dinámicas de actualización que ejerciten la ampliación del conocimiento tanto en el campo de organización académica como en el de la actividad pedagógica.

---

<sup>92</sup> "El método de la complejidad no tiene como misión volver a encontrar la certidumbre perdida y el principio Uno de la Verdad. Por el contrario, debe constituir un pensamiento que nutra de incertidumbre en lugar de morir de ella. Debe evitar cortar los nudos gordianos entre objeto y sujeto, naturaleza y cultura, ciencia y filosofía, vida y pensamiento... Lo que anima esta investigación es el horror al pensamiento mutilado/mutilante, es el rechazo del conocimiento automatizado, parcelario y reductor, es la reivindicación vital del derecho a la reflexión". Véase Morín Edgar, *El método. La vida de la vida*, Cátedra, España 1980, p. 24.

Así desde los discursos, se enuncia que la misión de la universidad "consiste en educar y formar a profesionistas emprendedores, responsables y honestos, con un sólido sustento humanista, científico y tecnológico, que contribuyan al desarrollo integral del Estado de Hidalgo y de México, comprometidos... y con una actitud crítica para comprender la globalización mundial como una oportunidad para proyectar sus valores, conocimientos, habilidades y cultura"<sup>93</sup>.

De lo anterior se podría considerar que las programaciones académicas educativas cubren la función estabilizadora sin cuestionar la dinámica de cambio de agentes externos (interacción con otros y nuevos campos del saber bajo nuevas expectativas socioculturales) sin construir las bases teóricas, académicas y administrativas para modificar lo estructural de la institución y no sólo, en la de descargar la función creativa en la actividad del maestro el cual pertenece al mismo ámbito estabilizado de cultura sin ofrecer dinámicas de formación y actualización y expansión de saberes en la experiencia del docente. De acuerdo con Díaz Barriga, habría que precisar que el "concepto de formación se utiliza en contraposición al de capacitación. Mientras que éste último se considera más técnico, inmediato y anulante de la dimensión intelectual, el primero se conceptualiza como de mayor integración y de mayor profundidad"<sup>94</sup>. Por lo que se refiere a la actualización en esta universidad, los espacios en donde se pueda confrontar los saberes con otros profesionistas, es sumamente limitado, los encuentros académicos sirven más para formalizar las formas que la de crear escenarios que posibiliten expandir y recrear los saberes. No se realizan debates sobre la influencia de los proyectos neoliberales en la educación, continua la forma estandarizada de enseñar y aprender, se obvia la repercusión de que la universidad continúe respondiendo al corporativismo como destino principal, y sobre todo no se analiza cuál es el papel de la universidad frente a un proyecto educativo neoliberal.

---

<sup>93</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, PRODECA, op cit, p. 3.

<sup>94</sup> Pacheco Teresa y Díaz Barriga Ángel (coordinadores), *El concepto de formación en la educación universitaria*, Cuadernos del CESU, UNAM, México 1993, p. 48

Por lo anterior no se puede ubicar al menos no debería situarse al docente como el principal responsable de lograr que los objetivos de un programa se cumplan con el dominio de ciertas técnicas didácticas o mediante el control de los grupos, habría que involucrarlos en la conformación de un proyecto social, institucional, grupal e individual.

#### **4.2 Perspectivas de saberes de cada disciplina**

Las disciplinas y conocimientos que se transmiten, bajo el fundamento de verdad absoluta, responden a una gama disciplinaria con técnicas, decires y haceres específicos que permiten estabilizar una tradición cultural y transmitirla como un campo diferenciado y móvil. Sin embargo, esta movilidad es muchas ocasiones se ve frenada por el mismo cuerpo doctrinario que la define. Por ejemplo de la revisión de las áreas de conocimiento que integran al plan de estudios de la licenciatura en Derecho se observó que "de las 47 materias que conforman el plan de estudios 15 (32%) están vinculadas directamente con la formación de un abogado corporativo; 8 (17%) a la tutela de las garantías constitucionales del gobernado, así como de la defensa de sus derechos humanos; 4 (8.5%) a las necesidades de las mayorías e intereses colectivos; 16 (34%) son de formación general; 2 (4.2%) de apoyo técnico y 2 (4.2%) orientadas a la práctica profesional en escenarios áulicos. Así mismo por el formalismo imperante en el plan de estudios, éste se reduce a una formación de orden dogmático (96%), en virtud de que sólo el 4% de las materias está planteado para la experiencia profesional, en escenarios virtuales... La práctica educativa se concreta, a través de las clases magistrales, a la conservación y reproducción de los hábitos mentales conservadores, las definiciones estáticas de las instituciones jurídicas, el formalismo inoperante y la jurisprudencia reiterativa; habida cuenta, de que sólo

se pone a disposición de los estudiantes, contenidos acabados y elaborados para ser memorizados y recordados por éstos<sup>95</sup>.

Lo interesante además de este ejemplo, es que quienes se encargaron de la conformación del campo profesional de esta licenciatura se asumen como los conocedores y portadores de lo que consideran según su experiencia deben aprender los alumnos, pero además, los docentes que tienen un argumento y mayor presencia institucional pueden incidir en quitar y/o agregar contenidos.

De ahí, que el plan de estudios se organiza bajo un listado de materias y esas materias están constituidas por una serie de contenidos que pretenden reflejar el inmóvil orden de un discurso que, producido mediante reglas lógicas se presenta bajo una realidad inalterable.

Ante un campo de conocimiento como éste la multiplicidad informativa, el concepto disciplinario viene a ser nuevamente las veces de un restrictivo dentro de la complejidad sistemática e informacional.

#### **4.3 Perspectiva pedagógica institucional**

La función pedagógica se considera como un proceso aleatorio a los modelos disciplinarios, un método para ejercitar los saberes ya estabilizados. El campo de los conocimientos ofrecido a los alumnos nace de una propuesta rígida o de una metodología programática sin propuestas estratégicas que contemplen las variables ofrecidas por los constructos tanto de los maestros como de los alumnos.

El método ha sido utilizado como función de apoyo y no como ejercicio de creatividad, sería necesario indicar que el método en sí mismo es fundamento de la creatividad.

---

<sup>95</sup> Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de ciencias sociales, *Evaluación curricular de la*

La búsqueda, entonces, de mecanismos que permitan a los docentes dedicar tiempo a la escuela y viceversa, debería emprenderse por parte de autoridades y comunidades con el espíritu flexible que oriente, cada vez más, la vida académica como un complejo conjunto en el que investigar forma parte de la enseñanza y el aprendizaje. Sería conveniente que el maestro asuma su propia práctica educativa como un proceso continuo de investigación y experimentación.

Existen varios caminos, que sin duda deberían emprenderse conjuntamente por parte de maestros, investigadores, autoridades de la escuela e institutos. ¿qué sucedería, por ejemplo, si al registrar un proyecto de investigación educativa, la escuela y el instituto educativo acordarán que, como parte de la investigación, quienes la realicen tuvieran la posibilidad y las facilidades para dedicar una hora al trabajo de campo en los salones de clase?. Si se posibilitaran las vías para que se constituyeran equipos conjuntos de investigadores y docentes abocados a un campo o proyecto específico, que retroalimentaran y pusieran en común, en la práctica, los resultados de su investigación, y si ésta se concibiera, más que como un producto final al que se tiene, como un proceso de experimentación continua, estaría dadas las condiciones para un trabajo conjunto de largo alcance.

Conviene precisar que no se trata de afirmar que los investigadores de los institutos se resistan a confrontar sus investigaciones con la práctica, o el docente a pensar, leer y experimentar sobre lo que hace. Más bien de lo que se trata es de enfatizar, y reconocer que el divorcio de esas prácticas y reconocer sólo alguna de ellas, la otra también se realiza, pero no se pone en juego: cualquier maestro que diseña, experimenta y retroalimenta sus contenidos y métodos de enseñanza, está investigando. Un investigador contrasta sus resultados con la práctica. No obstante se le da un peso determinante (administrativo, curricular, y profesional), a los resultados finales como el aprovechamiento del curso o la

publicación del ensayo, pero todos esos factores que han estado ahí, construyéndolo, se olvidan a veces en aras de ese mismo resultado, con una mentalidad entre eficientista y simplificadora, que entre todos de alguna manera hemos contribuido a perpetuar.

Propiciar una actitud distinta, una valoración de los múltiples componentes de esos procesos, no podrá darse más que desde una mayor flexibilidad, y una concepción que no necesariamente restrinja a los investigadores como compiladores de documentos y productores de materiales didácticos, a los maestros como transmisores del aprendizaje, ni a los alumnos como receptores del conocimiento. La riqueza de la vida académica podría ser mucho mayor cuando estos caminos (para los que ya existe posibilidades desde el punto de vista normativo) se faciliten y se conciben con la seriedad que ameritan.

#### **4.4 Perspectiva pedagógica coyuntural.**

"En un libro, como cualquier otra cosa, hay líneas de articulación o de segmentariedad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación"<sup>96</sup>. Bajo esta perspectiva, se puede mencionar que la ya mencionada demanda de las políticas educativas de que las universidades efectuaran una autoevaluación dio inicio a un proyecto de evaluación en la UAEH, donde a través de espacios de reflexión y de actividades se delinearon temas estratégicos a trabajar:

##### **4.4.1 La evaluación curricular bajo un enfoque reflexivo.**

El que se esté demandando a las instituciones de educación superior que realicen una autoevaluación de su oferta educativa, ofrece un espacio fisural para la universidad en la medida que al no haber un cuerpo teórico y metodológico en el

---

<sup>96</sup> Deleuze Gilles y Guattari Félix, *Rizoma. Introducción. Pre-textos*, Valencia, España, 2000, p 10

que se tenga que basar para elaborar y dar cuenta de los procesos y/o resultados obtenidos, es la propia universidad la que desde un espacio flexible y creativo se propuso generar un proceso de investigación que intentara superar las formas recurrentes de realizar una evaluación. Al respecto Glazman opina, "en la actualidad se observa una tendencia a reducir la investigación educativa en varias universidades. En un contexto en el que éstas han hecho pocos estudios sustanciales sobre problemas, existe la creciente tendencia de impulsar las formas cuantitativas de recopilación de datos"<sup>97</sup>.

No obstante, que la oportunidad está ahí, dónde el sistema educativo abre un espacio para que la universidad brinde un mejor servicio educativo o como se menciona hoy en día de calidad. El problema se nos presenta cuando las estructuras de la institución (UAEH) con desplegar sus mecanismos controladores, tiende a estabilizar cualquier intento de desorden, (entendido como la fuerza irruptora de creatividad) vía los dispositivos administrativos y operativos; Tipos de contratación docente que en su mayoría son por horas, controles escolares, saturación de grupos escolares (50 a 60 alumnos), esquemas rígidos en los diseños curriculares, entrega de resultados de la evaluación del plan de estudios de acuerdo a una fecha preestablecida.

Pero para que lo anterior se convierta en posibilidad o alternativa de cambio es posible si lo reconocemos y nos acercamos a la evaluación como un proceso de incertidumbre, en el que a partir de los discursos existentes, se intente ubicar el trabajo en el entramado discursivo del contexto en que la universidad se encuentra inmerso; cultural, económico y educativo.

Lo anterior funciona como estrategia para no encontrarse y ubicarse solamente en los decires, ya que éstos lejos de ser un espacio de apoyo a los procesos de indagación educativa y evaluativa responden únicamente a las políticas educativas y empobrece este tipo de proceso.

---

<sup>97</sup> Glazman Nowalski, Raquel, op cit. , p 57

#### **4.4.2 La participación de los docentes como estrategia de actualización académica con una visión interactiva.**

Se señalaron más arriba los pocos espacios que existen para la formación docente, por lo que la evaluación en estos momentos, representa un escenario, que bien utilizado e intencionado los docentes encuentren una alternativa para alimentar su propia capacidad de reflexión, para iluminar su práctica y para enriquecer la acción educativa

#### **4.4.3 La participación de los alumnos en la evaluación curricular.**

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 asumida en este trabajo considera su participación importante.

"Hemos defendido la tesis de que los estudiantes son el sector más desfavorecido en las intervenciones y decisiones formales del curriculum. 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"<sup>96</sup>.

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 tiene los distintos sujetos sociales por su pertinencia a determinada clase, grupo o sector, y que conforman el marco ideológico que determina sus intereses específicos, intereses que justificados en dicho marco

---

<sup>96</sup> Martínez Rodríguez, Juan Bautista. "El papel del alumnado en el desarrollo del curriculum en teoría y

ideológico han incorporado en su subjetividad, de manera consciente o inconsciente<sup>99</sup>. De lo anterior se puede mencionar que en el proceso de evaluación se presentan conflictos e intereses.

Por tanto el trabajo de evaluación debe apuntar a la necesidad de superar las visiones en dónde el alumno no participa, es preciso sostener que en medular que los distintos sectores que intervienen en el proceso educativo de alguno u otra forma condicionan la manera en que se desarrolla la propuesta educativa.

Desde una visión tradicional de educación se piensa que la autoridad sobre el conocimiento y las modificaciones que puedan hacerse al curriculum deben partir del docente; el abrir espacios de participación es este caso para los alumnos durante el proceso de evaluación curricular, permitirá 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"<sup>100</sup>.

#### **4.5 Nivel constructivo y académico del alumnado que llega a las licenciaturas**

Existe una gran distancia entre el ámbito de conocimiento y las necesidades del alumno que llega a la universidad y la estructura disciplinaria y pedagógica de las mismas. Los jóvenes tienen en su mayoría información con menores mapas teóricos de ubicación. Para Morín, "el conocimiento comporta información y estructuras teóricas que le dan sentido. Si hay demasiada información y estructuras mentales insuficientes, como es el caso del momento presente, se favorece el desconocimiento de los individuos. En la actualidad hay muchos conocimientos especializados y fragmentarios; circula mucha información y sin

---

desarrollo del curriculum" en Angulo, José Félix y Blanco García, Nieves (coordinadores), op cit . p 52

<sup>99</sup> De Alba, Alicia, op cit . p 72

<sup>100</sup> Ibidem.

embargo hay muy poco conocimiento general-reflexivo-formativo. Esto provoca un aumento de la incertidumbre y un progreso de la ignorancia<sup>101</sup>.

Es interesante escuchar como los docentes se refieren a los alumnos en términos de los conocimientos que deberían dominar, y al no tenerlos se dice que es necesario recurrir a los milagrosos cursos propedéuticos o remediales para proporcionar a los alumnos los conocimientos mínimos para el curso en cuestión. Por lo que parece paradójico, que el pase de un nivel educativo a otro es necesario comenzar de nuevo.

Los cuestionamientos que se pueden hacer al respecto son; por qué el alumno presenta en su mayoría este tipo de conductas, cuál es la función y responsabilidad del docente frente a ello y la universidad qué mecanismos y/o dispositivos tiene considerado emplear para mover la inercia académica en la que al parecer se encuentra

Esto en gran medida se debe a las formas estabilizadas de aprendizaje, en la que la plétora de información (noticieros, periódicos, revistas electrónicas, etc.) a la que estamos sujetos se nos presentan como una suerte de verdad y que es difícil escapar de ella, pero hay que agregar que este tipo de información esta mediada e interpretada por un interlocutor que se toma la atención de hacer los análisis, síntesis e interpretaciones para ahórranos la molestia de reflexionar. En el salón de clases no ocurre lo contrario, el docente es quien en su mayoría realiza una planeación y organización de los contenidos que habrá de transmitir a sus alumnos e incluso tratando de que lo que se va enseñar, sea lo más práctico posible, entendible para que los alumnos lo entiendan, en otras palabras el docente primero interpreta y planifica para que el alumno le cueste menos trabajo aprender.

---

<sup>101</sup> Morin, Edgar, *El método. El conocimiento del conocimiento*, Cátedra, Madrid 1988, p 89

Se observa una tendencia del estudiante, creada por la educación tradicional a la aceptación de modelos rígidos y al mismo tiempo, una falta de creencia en verdades estabilizadas que no compiten con la polisemia cultural.

En lo que concierne a la ciencia escolar, aparecen dos posiciones extremas; el realismo ingenuo y el instrumentalismo. En el realismo ingenuo se cree que la teoría científica proporciona una descripción verdadera del mundo, sin embargo dada que nuestros sentidos son deficientes y nuestros métodos ocasionalmente sospechosos, podemos estar confundidos y por ello hemos de modificar o refundir totalmente nuestra visión a la luz de nuestros datos, o de un nuevo modo de interpretar los datos existentes.

#### **4.6 Nivel constructivo y académico de los profesores**

Los institutos y escuelas de la UAEH responden a una tradición no sustentada en la académica tradicional. Sin embargo, en el proceso de globalización cultural fueron absorbidas por el modelo académico estabilizador. Esto provocó diferentes matices en la construcción profesional. Se detectan:

- Antiguos profesores con planteamientos tradicionales con un bajo nivel académico.
- Antiguos profesores con planteamientos tradicionales con un alto nivel académico no actualizado.
- Nuevos profesores con una concepción disciplinaria rígida con poca experiencia.
- Nuevos profesores con una concepción disciplinaria abierta con poca experiencia profesional.

Estos son sólo cuatro ejemplos de la multiplicidad combinatoria que se puede observar.

En todos los casos se propone que el maestro tenga un espacio creativo o de investigación que pueda repercutir en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, no siempre los maestros se han enfrentado con un mercado profesional en el que puedan aplicar su campo disciplinario, muchos de ellos sólo se han dedicado a la docencia sin haber enfrentado el campo de su profesión, tampoco se puede presumir que el maestro que si lo ha enfrentado sepa transmitir este proceso al alumno.

Así mismo se puede mencionar, que los modelos educativos de la universidad no explicitan tácitamente la actualización profesional y por otro lado los maestros, por causas tanto económicas como de abandono del ideal profesional, no pretenden (y en ocasiones se niegan) a nuevas informaciones. La influencia de las estructuras tradicionales estabilizadoras han dejado al maestro como centro del ejercicio de conocimiento sin permitir la interacción libre de los constructos del estudiante como modelo de experiencia continua.

Un claro síntoma de los problemas de resolución que tiende a resolver el problema educativo y que se esta dando en esta universidad, es la incorporación de maestros con perfiles de posgrado, como si con ello la enseñanza y la transmisión del conocimiento estuviera garantizado, pero además no habría que perder de vista que el adoptar estas medidas propicia más un sistema de competencia entre los docentes que lo que puede ocurrir. De acuerdo con Puiggrós, el "ser titular de una cátedra feudo – que es un sistema de monopolio de saberes y subsidios ineficaz por pasado de moda- es aún el sueño de muchos universitarios que prefieren engrosar sus programas y alargar sus planes de estudios, antes que aceptar formas de diferenciación curricular"<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> Puiggrós, Adriana. op cit , p 26

#### **4.7 Diferencias entre los modelos y programas y la vivencia cotidiana educativa**

Los programas tradicionales han cumplido una función académica administrativa, su función estabilizadora presupone temas y resultados determinados que no siempre son relativizados en la actividad experiencial de la dinámica de clase. Esto implica, en muchas ocasiones, un cuerpo temático y de objetivos que no coincide con la vivencia cotidiana del maestro y el alumno. Es indudable que el maestro en su práctica genera cambios constantes que responden a la interacción de constructos y que el modelo estable no permite detectar. Es necesario, por tanto, crear un modelo que considere a la investigación del maestro en la vivencia-aula como estrategia metodológica e incrementar un sistema complejizante de estrategias que actualicen las visiones del profesorado.

"El programa << lo que está inscrito por adelantado >> es un conjunto de instrucciones codificadas que, cuando las condiciones específicas de su ejecución, permiten el descubrimiento, el control, el mandato por un aparato de secuencias de operaciones definidas para llegar a un resultado determinado"<sup>103</sup>.

Los programas por asignatura, han sido por excelencia la herramienta fundamental para el docente y en él se prescriben los comportamientos y los objetivos que tendrán que alcanzar los alumnos y de manera oculta los comportamientos que se espera de él.

Al realizar el análisis de los programas de asignatura, los docentes lo primero que enfatizan es si la secuencia de organización de los contenidos es la adecuada, consideran que una buena derivación de contenidos propiciara mejores resultados para el aprendizaje. Por otro lado los demás componentes que se deben considerar en la elaboración del programa como son, el llenado de los

---

<sup>103</sup> Morin Edgar, *El método. El conocimiento del conocimiento*, op cit. p. 265

datos de identificación, objetivos, introducción a la asignatura, estrategias de aprendizaje, formas de evaluar, bibliografía. No tienen un peso determinante en el aprendizaje, si bien es cierto que lo hacen, es más por un requisito administrativo que por que reconozcan su utilidad. Ante tal postura los programas funcionan más como un camino que tiene un principio y un fin, que siguiendo los señalamientos se arribará sin ningún percance. Pero la pregunta es entonces para qué utilizar programas que además funcionan más como *calcos*<sup>104</sup>, de lo que se tiene que aprender, que como una guía de enseñanza y aprendizaje, además debería preguntarse a qué recurren cuando se les presenta una incertidumbre en el salón de clase, ¿al programa?, que en un momento determinado se nos presenta como una camisa de fuerza. Por lo anterior es necesario reflexionar sobre la pertinencia de utilizar al programa como medio imprescindible para la organización de las clases, se debería además tener en cuenta las aleas que se nos pueden presentar en una determinada situación educativa.

---

<sup>104</sup> Su finalidad es la descripción de un estado de hecho, la compensación de relaciones intersubjetivas o la exploración de un inconsciente *déjà là*, oculto en los oscuros recovecos de la memoria y del lenguaje. Consiste pues en callar algo que se da por hecho, a partir de una estructura que sobre codificada o de un eje que soportara". Ver a Deleuze Gilles y Guattari, op cit , p.28

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se desarrollaron algunos elementos críticos referidos a la evaluación de la educación superior en México en los términos que solicita la política educativa nacional, al análisis de algunas fuentes teóricas y autores adentrados en el campo de la evaluación, así como a la experiencia personal.

Al concluir esta tesis y de acuerdo con lo realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo quisiera resaltar dos aspectos socio-educativos, que están siendo el blanco de las políticas de educación superior para cambiar el rumbo universitario: la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.

Para incidir en la autonomía se localiza que el gobierno a cambio de apoyos económicos esté solicitando que las instituciones de educación superior den cuenta vía la autoevaluación que practiquen, es como conseguirán recursos financieros, bajo la atenuante de que la sociedad esta reclamando que la educación superior de cuenta de su utilidad como formadora de los educandos que la sociedad requiere. Por lo que respecta a la libertad de cátedra existe una presión por parte del sector privado para que las universidades respondan con la formación de los cuadros profesionales que requiere el mercado laboral.

Esto de alguna manera se puede ver reflejado, en los informes internacionales de evaluación de la educación superior y sus recomendaciones que insisten en la necesidad de replantear los objetivos de los centros de educación superior, lo cual implica un proyecto que podría cambiar significativamente el papel social y cultural que las universidades públicas han cumplido dentro de la historia nacional de nuestro país.

Lo anterior, bajo un particular punto de vista, constituye una amenaza a la libertad y fluidez de la creación y circulación del conocimiento. Pero además atentan seriamente contra la autonomía de las universidades y la de los profesores en el

---

---

entendido a que se les esta demandando proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas acordados por los sectores que propugnan por un proyecto neoliberal de la educación superior.

Si bien es cierto que la educación superior siempre ha estado subsidiada por el gobierno federal, actualmente, representa una forma de control. En donde la evaluación resulta el instrumento eficaz para condicionar y sancionar los recursos a las IES. Parece haber una suerte de conciencia global que tiende a imponer valores y usos, como bien se puede inferir de los distintos comentarios y reflexiones realizadas en el trabajo. El cambio en la definición de los objetivos por sí solos, no son un argumento suficiente para irrumpir en la autonomía de educación superior, pues si no se hubiera acompañado de una estrategia consecuente como la de modificar los estatutos y reglamentos universitarios, a los planes de estudio, a las formas de atender los resultados de la investigación como productos útiles.

Si se quiere cambiar lo estructural del proyecto educativo, es evidente que no es posible abordar a la evaluación en forma aislada, pero tampoco es posible sin la participación de los docentes, quienes con su trabajo cotidiano en la escuela son portadores de experiencias, ideas, reflexiones, valores y esquemas de trabajo. Son ellos los que a través de la evaluación, encuentran una posibilidad de revalorizar su práctica académica y a la vez en la de incidir con una plataforma de reflexión más sólida en el plan de estudios en que están inmersos.

Así los principios de autonomía universitaria y libertad de cátedra se han interpretado de diversas formas en la universidad y también se han tratado desde diferentes posturas teóricas. Mi postura frente a estos cuestionamientos, estriba en la necesidad de reconocer la complejidad del campo, la diversidad en los paradigmas, la multiplicidad de tratamientos, así como una participación más intensiva de investigación y docencia, que querámoslo o no son fundamentales para dinamizar y favorecer el enriquecimiento científico, técnico, cultural y social

---

---

de la posibilidad de aportar conocimientos a los universitarios. Son precisamente estos puntos los que indirectamente se cuestionan hoy mediante los intentos de homologación y algunos criterios de evaluación.

Pero donde se afecta de manera terrible a toda la estructura académica es en la producción y difusión del conocimiento, en la labor de los docentes e investigadores y por supuesto en los egresados al tener que someterse a evaluaciones por parte de agencias de acreditación de "profesionales" externos a la institución hay que preguntarse entonces ¿para qué sirve la certificación de las universidades públicas?, ¿tienen o no validez y facultad las universidades para certificar un saber profesional?, ¿cuál es la función docente frente a los conocimientos que propicia en sus alumnos si posteriormente tendrán que sustentar su saber hacer y no su saber?. En fin los cuestionamientos serían interminables, por lo que habría que preguntarse sobre el rumbo de la universidad pero sobre todo de qué manera nos queremos involucrar en ella.

Otro de los análisis con los que se puede concluir es la falta de discusión en la que esta inmersa la evaluación, así mismo al uso indiscriminado de técnicas que se hacen desconociendo los conceptos y valores que la fundamentan, el uso de procedimientos recomendados para una determinada situación pero que al aplicarlos la falta de conocimiento de la contextualización histórica, académica, social, no corresponden y por lo mismo no se ajustan a dichas necesidades obteniendo respuestas parcializadas. Pero además el mito de realizar y utilizar modelos únicos de evaluación para una determinada situación aplicados a otra, la falta de contextualización histórica, académica, social, los resultados resultan falsos o parcializados. También utilizar patrones únicos de evaluación y de técnicas estandarizadas, solamente lo que hacen es resaltar las desigualdades educativas, de tal suerte que lo que se esta haciendo para su nivelación es la aplicación indiscriminada de exámenes únicos y certificación a sujetos y, acreditaciones a universidades, propiciando con ello una serie de injusticias pues,

---

---

en el fondo, en ocasiones son utilizadas para etiquetar a los sujetos o las instituciones como buenas o malas o bien para ser utilizadas políticamente.

Por lo anterior, es necesario se realice un debate en torno a las formas de apreciación de los evaluadores, un debate que se oponga a la apreciación aparente de acuerdos, a la irresponsabilidad de los evaluadores frente a juicios emitidos y a la carencia de políticas y definiciones consensuadas. Para eliminar las subjetividades se estima necesario aclarar las distintas posiciones y los diferentes esquemas de evaluación de las universidades, puesto que éstos dominan ideologías, efectos y intereses de diversa índole y claridad.

El trabajo metodológico inspirado en un enfoque procesual, posibilitó no sólo conocer el tejido de la realidad curricular que cotidianamente se vive en la institución, sino también analizar el propio proceso de evaluación a partir de las formas en que cada uno de los actores implicados interviene en la estrategia educativa.

Por lo general, cada uno de ellos le otorga un valor específico a la tarea de la evaluación, valores que van desde su formación disciplinar, técnica, política y ética. Mientras que para las autoridades, la evaluación representa un medio de control, legitimación y en algunos casos hasta de poder, en este sentido se puede decir que el asesor de la evaluación difícilmente puede dejar de percibir y comprender las prácticas, los estilos de trabajo y formas de pensamiento que ostentan los sujetos que participan en el trabajo de evaluación, con el fin de entender la organización escolar, el proceso educativo y en general, la vida institucional y académica y consigo aportar sugerencias de mejoramiento del proceso educativo.

Esta situación pone de manifiesto la imposibilidad de que el asesor sea el único responsable de dar cuenta de la eficiencia de tarea educativa. Esto representa desde el punto de vista metodológico trascendente en la medida que a lo largo de

---

la evaluación, es necesario combinar las valoraciones propias que se tengan con las que presentan los demás protagonistas, de tal forma que el proceso se convierte más en un proceso de interacción en los grupos (autoridades, asesor pedagógico y los sujetos de la evaluación integrada por maestros y alumnos).

En este contexto, la función de la asesoría pedagógica dentro del diseño y aplicación de la evaluación, no quedó reducida al diseño de una guía y la estrategia a seguir, la tarea fue mucho más compleja, en la medida que para poder iniciar con el trabajo y a lo largo del mismo es necesario realizar una serie de negociaciones para cumplir con las tareas encomendadas que finalmente sustentan la estrategia de evaluación, de tal forma que la asesoría también pasa a ser una gestoría del proceso de evaluación. Esto es entendible si reconocemos que para el enfoque de procesos, como analizamos en el capítulo tres, el proceso no lo ubica únicamente a los aspectos estructurales de los planes, sino además se requiere de un pensamiento mucho más abierto y crítico sobre los hechos cotidianos que se experimentan durante la operación del currículo. En este sentido una de las cosas importantes que ofrece este tipo de trabajo, es el desarrollar las habilidades de negociación con los diferentes actores de la institución.

Por negociación se entiende el establecimiento y demarcación de diálogos verbales y no verbales como son las expresiones corporales al respecto Larraguivel expresa: "El término negociación implica el establecimiento de un diálogo con un **adversario**, en donde los interlocutores compiten por imponer sus valores en algún momento o contexto. Asimismo, hablar de negociación, explicita una clase de poder que emplean y sostienen interlocutores en las interacciones de negociación"<sup>105</sup>. Aquí podemos citar los siguientes ejemplos de cómo se dan este tipo de situaciones; para nadie es desconocido que las autoridades son quienes asignan los presupuestos y por lo mismo los montos a designar para los proyectos en este caso de evaluación, a un más para iniciarlos o cancelarlos: los

<sup>105</sup> Ruiz Larraguivel, Estela op cit p 85

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

coordinadores, maestros y alumnos tienen en un momento determinado el poder para desviar la información, e incluso a negarse para proporcionarla.

Como se puede apreciar, bajo este contexto caótico de interacción, la asesoría pedagógica pasó primeramente por un fuerte proceso de negociación por el tipo de propuesta metodológica a utilizar que implica la asunción de una teoría, un enfoque, los tiempos y las técnicas de recolección de datos a utilizar, etc. A este proceso permanente de negociación se agrega la de gestión educativa para tratar de convencer a los maestros y coordinadores del proyecto en aceptar un enfoque en el que las relaciones y puntos de vista que coexisten en la vida académica de la escuela, les resulta extraño y aún riesgosa para la propia estabilidad de la institución, principalmente para las autoridades.

Entre las principales problemáticas que se encontraron durante el trabajo de evaluación, destacan las siguientes:

Llevar a cabo la evaluación con los equipos de trabajo, coordinadores y maestros, no fue siempre satisfactoria debido a la apatía y a la inercia que presentan algunos por no querer cambiar la forma de concebir a la educación, argumentando que tienen suficiente experiencia en la docencia (veinte años enseñando las mismas materias y utilizando el mismo programa de asignatura), otros se presentan escépticos porque por lo regular sólo cambia la intención (lo prescrito) pero lo estructural continúa. Así como las trabas institucionales para entregar los trabajos en forma y en el tiempo establecido.

La evaluación es vista por la institución, como un compromiso que se tiene que cumplir, por tanto, los recursos, así como las directrices educativas no son tema de debate para tratar de modificar lo estructural de su quehacer educativo. Restando con ello la posibilidad a proyectos de investigación, o la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. El interés principal se ubica en la obtención de mayores recursos para la ampliación de la infraestructura y la captación de una

---

mayor matrícula vía la diversificación de la oferta educativa a través de nuevas carreras.

Debido al compromiso que guarda la institución respecto a su interés por la evaluación. Los resultados obtenidos no se toman en cuenta, lo que de alguna manera imposibilita generar una modificación sustantiva hacia la forma tradicional de ejercer la educación. Esto representa un factor decisivo dentro de la institución, al no preocuparse por el cambio, sino únicamente a la adaptación de supervivencia, sacrificando la evolución de saberes y conocimientos no estables.

En cuanto al personal responsable de la evaluación, presenta una serie de resistencias para involucrarse a fondo. Algunos por la excesiva carga de trabajo, los llamados maestros de tiempo completo, que como ellos mismos se denominan de tiempo repleto, siendo los encargados de realizar todo aquello que la institución les demande, aunado que si bien es cierto muchos de ellos dominan ampliamente su profesión, carecen de una formación en evaluación curricular, acción que la perciben como lejana y poco trascendente.

El sentido común es uno de los obstáculos más difíciles de persuadir en los docentes, lo sustantivo de un curriculum, es el mapa curricular todo lo que lo rodea es sólo un discurso que se podría obviar y centrarse únicamente en quitar o cambiar asignaturas. Además existe el temor sobre todo por parte de los docentes de asignatura de que su materia se elimine o le resten horas, implicando con ello cierta subjetividad al momento de emitir un juicio de la asignatura dentro del plan de estudios.

El problema fundamental es que a la institución no le interesa tratar de cambiar las formas de ejercitar la educación, esta aseveración, se sustenta en la medida de que las evaluaciones solicitadas sus resultados no se tomaron en cuenta para el rediseño de las carreras. En algunas de las carreras sujetas al análisis, se contrataron a especialistas externos en la disciplina para cumplir con el

---

---

compromiso adquirido por la universidad, originando con ello que quienes son los consumidores del proyecto sean ajenos al planteamiento educativo en cuestión, originando nuevamente un malestar y desconocimiento del plan de estudios por la gran mayoría de los docentes. El llamado al respecto no es ya de carácter académico, en la medida que la voluntad política, en este caso anuló el planteamiento metodológico como una alternativa de incidir en las prácticas educativas de manera tradicional.

En cuanto a la propuesta metodológica aplicada se puede decir que cumplió con su cometido por dos razones: Se dio respuesta institucional y a la vez favoreció en la formación de quienes participamos en ella por lo siguiente: En lo que respecta al compromiso institucional, los resultados que se obtuvieron permiten responder a las peticiones y/o recomendaciones de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en el sentido de que la guía de evaluación considera las distintas categorías e indicadores que demandan sean considerados, así como los indicadores requeridos por las asociaciones acreditadoras de las IES, tal es el caso de la carrera de Médico Cirujano.

Fue formativo, en la medida que desde un inicio se conceptualizó al curriculum como una propuesta de trabajo entre muchas, pero sobre todo como un espacio de convocatoria para realizar debates reflexivos y críticos, como un fenómeno social, que está mediado por infinidad de interacciones que complejizan y resignifican su accionar superando el enfoque de medios fines.

Por tanto, no hay que perder de vista que la propuesta metodológica no se localiza únicamente en los distintos criterios que se utilizan para dar cuenta de la situación que guardan los curriculum en términos de su valor numérico, sino en la estrategia de abordaje epistémico para dar cuenta de las distintas fases que intervienen en un proceso curricular mediante una actitud reflexiva y crítica, con la intención de no quedarse en el análisis del documento formal, sino en tratar de entender y comprender las distintas situaciones y acciones contextuales, económicas,

---

---

políticas y educativas, así como la de sus protagonistas que resignifican constantemente la práctica educativa. De esta manera se intento superar la concepción técnica, del seguir los pasos diseñados de antemano para llegar al resultado esperado.

Como resultado del trabajo de evaluación curricular se juzga conveniente presentar algunas sugerencias con el propósito de avanzar hacia la consolidación del campo y sobre algunas ausencias notorias.

- Promover eventos u otros mecanismos de difusión e intercambio que acerquen a los interesados en la evaluación con el propósito de intercambiar experiencias.
- Promover líneas de investigación sobre la concepción de evaluación curricular, por medio de las cuales se intente precisar este concepto tan polisémico.
- Promover la divulgación de los resultados obtenidos en las instituciones de nivel superior para ubicar las problemáticas y formas de abordaje metodológico.
- Desarrollar mecanismos de participación que involucren a los académicos, alumnos y autoridades que han tenido experiencias de evaluación curricular. El objetivo de esta propuesta es el de acercar y conciliar intereses, expectativas y experiencias concretas entre los investigadores evaluativos y aquellos académicos, alumnos y directivos que por su quehacer educativo no se consideren como portadores de experiencias en la intervención curricular.

Se queda en el tintero la experiencia que se tuvo frente a los trabajos de evaluación con cada una de las licenciaturas en las que se participó (once) y que la experiencia es sumamente enriquecedora, así como los resultados que se obtuvieron. Desafortunadamente o afortunadamente por la dimensión que representa es un tema que se presta también a una investigación y me es difícil exponer en este espacio.

---

**BIBLIOGRAFÍA**

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), *Programa estratégico de desarrollo de la educación superior*, Versión 7- octubre de 1999.

ANUIES, La evaluación y acreditación de la educación superior en México en *Revista de la Educación Superior*, 1 (101) 1997.

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

Brovetto, Jorge, "El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación" en *Diálogo La educación Superior*, UNESCO, Una puerta abierta al siglo XXI, No. 25, Noviembre 1998.

Bunge, M. citado por Porlán Rafael, *Constructivismo y escuela*, Diada, Sevilla 1998.

Capetillo González, Olga, *El trabajo Docente*, Trillas, México 1998.

Casarini, Martha, *Teoría y diseño curricular*, Trillas, Universidad virtual, ITESM, México 1997.

Casillas, María de Lourdes, "Problemática y perspectivas de la colaboración entre educación superior y el sector productivo y de servicios ante la actual estrategia de desarrollo" en *Revista de la Educación Superior* ANUIES, oct-dic, No. 84, México 1993.

Coll, César, *Psicología y curriculum*, Piados, México 1998.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), *Marco de referencia para la evaluación*, Coordinación Nacional para la planeación de la educación superior SEP-ANUIES, México, julio 1995.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), *de la administración y gestión en las instituciones de educación superior*, 1997.

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

De Alba, Alicia, *El curriculum universitario*, UNAM, México, 1997.

De Alba, Alicia, *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*, UNAM, México 1991.

De Alba, Alicia, et al., "Evaluación: análisis de una noción" en *Revista Mexicana de Sociología*, Año. XLVI, VOL. XLVI, No. 1, Instituto de Investigaciones sociales, UNAM, México 1984.

De la Orden, A, "Un problema inaplazable: La formación del profesorado" en *Revista de Educación*, Año xxx, No. 269, enero-abril 1982, Cd. Universitaria, Madrid.

Deleuze Gilles y Guattari Félix, *Rizoma. Introducción. Pre-textos*, Valencia, España, 2000.

Díaz Barriga Ángel, *Didáctica y curriculum: problemas educativos*, Nuevomiar, México 1989.

Díaz Barriga Ángel, *En torno a la noción de objetivos de aprendizaje y su papel en la didáctica*, UNAM, México, 1992.

Díaz Barriga Ángel, *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa*, CICE/UNAM, México.

Díaz Barriga, Ángel, (Coordinador), *Curriculum, evaluación y planeación educativa*, Tomo I, COMIE, AC/CESU/ENEP-Iztalaca-UNAM, México 1997.

Díaz Barriga, Ángel, (Coordinador), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. Consejo mexicano de investigación educativa, México 1995.

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

Drdriksson, Axel, "América Latina y el Caribe frente al desafío del siglo XXI. La educación superior ante el nuevo desarrollo integrador" en *Diálogo La educación superior*, op cit.

Drdriksson, Axel y Yarzabal, Luis, "El cambio de la educación superior y la cooperación internacional: Las propuestas de la UNESCO" en *Políticas públicas y educación superior*, Biblioteca de la Educación superior, ANUIES, México 1997.

Eggleston John, *Sociología del curriculum escolar*, Troquel, Buenos Aires 1980.

Elliot W.,Eisner, *Cognición y curriculum; una visión nueva*, Amorrourtu, Buenos Aires 1998.

---

Espinoza, Alma y Sol, Jihovana, "La evaluación, un proceso que llegó para quedarse" en *Periódico U2000*, Crónica de la Educación Superior, Miércoles 14 de marzo de 2001, Año. XII, No. 336, México.

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

Filstead William, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Paidós, México 1998.

Furlán, Alfredo y Pasillas, Miguel Ángel, *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*, UNAM, México 1989.

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

Gimeno Sacristán, José y Pérez, Gómez, Ángel I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid España, 1992.

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

Gómez Rodríguez, Roberto, *Escenarios para la universidad contemporánea*, CESU, México. 1998.

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

House Ernest, R., *Evaluación, ética y poder*, Morata, Madrid, 1994.

Jospin, Lionel, "La educación superior, su expansión y la cooperación internacional" en *Diálogo. La educación superior*, op cit.

Jurjo Torres, Santomé, *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*, Morata, Madrid 1998.

Kemmis, Stephen, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata Madrid, 1986.

Klasusmeier, Goodwin, *Psicología educativa, habilidades humanas y aprendizaje*, Karla, México 1980.

Martínez Rodríguez, Juan Bautista, "El papel del alumnado en el desarrollo del currículum en teoría y desarrollo del currículum" en Angulo, José Félix y Blanco García, Nieves (coordinadores), *Teoría y desarrollo del currículum*, Aljibe, Maracena (Granada), 1994.

Marín Méndez y Giral Galán, "Evaluación curricular. Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar" en **Perfiles educativos** Núm. 32 abril-junio 1986.

Mayor, Federico, "La educación superior y los retos del nuevo milenio" en **Diálogo. La educación superior**, op cit.

Mendoza, Javier, "La educación superior en los planes de desarrollo: de los propósitos a los resultados" en **Universidad y sociedad, la inminencia del cambio**, UNAM, Estudios sobre la universidad, No. 32, México 1987.

Morín, Edgar, **El método. El conocimiento del conocimiento**, Cátedra, Madrid 1988.

Morín Edgar, **El método. La vida de la vida**, Cátedra, España 1980.

Morín Edgar, **Introducción al pensamiento complejo**, Cátedra. Madrid 1988.

Muñoz, Humberto y Suárez, Ma. Herlinda, "Los que tienen educación superior. Escenarios para la universidad contemporánea" en **Cuadernos del CESU/UNAM**, México 1998.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, **Escuelas y calidad de la enseñanza**, Informe Internacional, Paidós Ministerio de Educación y Ciencia, Buenos Aires.

Pacheco M. Teresa y Díaz Barriga Ángel.(coordinadores), **El concepto de formación en la educación universitaria**, Cuadernos del CESU, UNAM, México 1993.

Pacheco Mendez, Teresa, "La investigación social, problemática metodológica para el estudio de la educación" en **Cuadernos del CESU, UNAM**, México 2000.

Pacheco Mendez, Teresa, "La investigación universitaria en ciencias sociales, su promoción y evaluación" en **Cuadernos del CESU, UNAM**, México 1997.

Panzas, Margarita, **Pedagogía y currículum**, Gernica, México 1987.

Padua N., Jorge, **Presiones y resistencias al cambio en la educación superior en México**, Estudios sociológicos, El Colegio de México, 1988.

Popkewitz, Thomas, **Paradigma e ideología en investigación educativa**, Mondatori, Madrid 1988, p. 192.

Porlán Rafael, **Constructivismo y escuela**, Diada, Sevilla 1998.

Puiggrós, Adriana, **Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico**, Piados, Argentina 1993.

Ruíz Larraguivel, Estela, **Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior, Una orientación cualitativa**, Cuadernos del CESU, UNAM 1988.

Secretaría de Educación Pública, **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**, México.

Secretaría de Educación Pública, **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**, México 1989.

SEP/ ANUIES, **Programa integral para el desarrollo de la Educación Superior**, México, 1985.

SESIC – SEP, **Fondo para modernizar la educación superior, 1994. Guía para la formulación y presentación de solicitudes** México, Junio de 1994.

Sierra Fernández, Juan, "Evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación" en Ángulo Félix y Blanco Nieves (coordinadores), **Teoría y desarrollo del curriculum**, Aljibe, Maracena (Granada), 1994.

Stenhouse L., **Investigación y desarrollo del curriculum**, Morata, Madrid 1998.

Stufflebeam L. Daniel y Shinkfield, J., **Evaluación sistemática, guía y práctica**, Paidós, España 1995.

Torres Rosa María, **¿Qué y Cómo Aprender?**, Biblioteca del Normalista, México, 1998.

Tyler Ralph, W., **Principios básicos del curriculum**, Troquel, Buenos Aires 1973.

UNESCO, **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior**, La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, 9 de Octubre de 1998.

UNESCO, **Educación y conocimiento: eje de transformación productiva con equidad**, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina, 1992.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Instituto de ciencias sociales, **Evaluación curricular de la licenciatura en Derecho**, Pachuca de Soto, Hidalgo, marzo del 2000.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, **Proyecto de Desarrollo y Consolidación Académica 1999-2006** (PRODECA), Pachuca de Soto, Hidalgo 1999.

Valenti Giovana y Mungaray Alejandro, *Políticas públicas y educación superior*, Biblioteca de la educación superior, ANUIES, México 1997.

Varela Petito, Gonzalo, *Escuelas y calidad de la enseñanza*, ANUIES, Biblioteca de La educación Superior, México 1968.

Varela Petito Gonzalo, *Políticas públicas y educación superior*, Biblioteca de la educación superior, ANUIES. México, 1997.

Yañez Hernández, María Lorena, *Políticas estatales en materia de evaluación*, No. 98, ANUIES, México.

Zuluaga Eusse Ofelia, "Procesos de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente" en *Perfiles educativos*, Núm. 63, UNAM, México 1994.