



REFERENTES TEÓRICO METODOLÓGICOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ISCEEM.

David Pérez Arenas
pearenas@prodigy.net.mx

Resumen:

La ponencia expone los referentes teóricos y metodológicos recuperados para la evaluación y el análisis curricular del programa de doctorado en Ciencias de la Educación que se imparte en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), impartido desde el 2002, pero del que hasta el 2013 no se había realizado una evaluación sistemática y sustentada en la investigación. Al tiempo que se describen las etapas definidas para su evaluación, con el propósito de atender las recomendaciones de la Dirección General de Estudios Superiores para Profesionales de la Educación (DGESPE) para seguir otorgándole su registro oficial, así como de identificar y atender las problemáticas que presenta tanto en su estructura formal, como en el plano de sus procesos y prácticas educativas, e incidir con ello en el mejoramiento de su calidad; para lo cual se recupera a la evaluación curricular como una perspectiva metodológica que articula dos campos el de la evaluación y del currículo, desde un enfoque de la complejidad y las tensiones. En un siguiente apartado se señalan algunos de los hallazgos derivados de la etapa del análisis curricular global inicial, después se dan a conocer algunas de las actividades realizadas, así como las pendientes para las siguientes etapas; se concluye con algunas de las problemáticas enfrentadas en todo este proceso.

Palabras Clave: evaluación curricular, estudios de posgrado, formación para la investigación.

Planteamiento del Problema

El doctorado en Ciencias de la Educación se empezó a impartir en el 2002 en el ISCEEM, con los objetivos de: contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación en sus diferentes niveles educativos, formar investigadores y crear espacios de discusión académica e intelectual sobre la situación de la educación en México; por lo que se definió a la investigación como el eje central de su estructura curricular. (Programa Doctorado ISCEEM, 2002:15)



El plan de estudios de 2002, señala que tendrá que realizarse una evaluación curricular del programa, así como de sus procesos y productos, sin embargo a más de diez años de haberse puesto en marcha el programa y de contar con cinco promociones de egresados, salvo un proyecto realizado bajo encargo de la dirección del Instituto no se ha realizado ninguna evaluación curricular con un sentido más integral del programa. No obstante que presenta fuertes problemas en relación con la permanencia y graduación de sus egresados, hasta el 2013 de los 164 inscritos, sólo 55 habían obtenido el grado y 40 se encontraban cursando el programa, además de otros asociados con la formación para la investigación que ofrece.

Por otro lado la DGESE, instancia que registra y certifica los programas del ISCEEM, en junio de 2013, a través de los dictámenes técnico-académicos que especialistas de evaluación curricular realizan, emitió varias recomendaciones en relación con el plan de estudios del doctorado, que tendrán que atenderse para seguir conservando su registro.

Por lo cual la Dirección del Instituto convocó a los representantes de campo del plan de estudios y coordinadores del ISCEEM, para integrar la Comisión de Evaluación del Doctorado, con el propósito de atender a las recomendaciones de la DGESE, así como de hacer los cambios que a mediano plazo le permitieran ingresar al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC); sin embargo en la primer reunión de trabajo, a partir del análisis de esta demandas, así como del contexto actual de los estudios de posgrado y problemática que presenta desde hace varios años el doctorado; la comisión decidió asumir esta tarea como un proyecto de investigación institucional, es decir que no se redujera a responder y resolver las demandas de la DGESE, sino que además buscara mejorar la calidad académica del programa.

Con base en este contexto es como se definió uno de los planteamientos centrales del proyecto y de esta ponencia ¿Qué tipo de referentes teóricos y metodológicos en relación con la evaluación curricular nos brindan elementos para atender las demandas de la DGESE, así como las problemáticas académicas que ha enfrentado la puesta en marcha del programa de doctorado del ISCEEM, en relación con sus objetivos orientados a la formación para la investigación? Como coordinador de la Comisión, en esta ponencia daré cuenta de ellos, así como de su incidencia en las etapas definidas para la evaluación



curricular, recuperada como estrategia de investigación, de algunos hallazgos iniciales y de las problemáticas enfrentadas en el proceso.

Justificación

En el contexto actual de crisis estructural generalizada (De Alba 2003) en que se inscriben los estudios de posgrado en educación, y los coloca en un momento de desestructuración de su identidad social (Pérez Arenas, 2008), surgen polémicas en relación con los objetivos, las modalidades y tipo de formación que deberán orientar este tipo de programas, pero que tendrán que abordarse con una lógica diferente que nos lleven a tomar decisiones con una sola dirección y sentido, frente a ello las instituciones tendrán que aprender a manejarse más desde una lógica de las tensiones (Pérez Arenas, 2010 y 2013) y complejidad, lo que les demande en algunos casos responder a diferentes objetivos en algunos casos aparentemente contradictorios.

En relación con el tema que nos ocupa y en el contexto de las políticas educativas modernizadoras, desde las cuales la asignación de financiamiento se asocia y justifica cada vez más en la evaluación y acreditación permanente de sus programas de posgrado, es necesario reconocer la necesidad e importancia de la evaluación, pues es muy difícil que éstos sobrevivan sin someterse a estos procesos; pero al mismo tiempo debemos reconocer sus limitaciones, sobre todo cuando han sido elaborados a partir de los esquemas de programas de las denominadas ciencias duras y naturales; por lo que se requiere también pensar y diseñar propuestas de evaluación para los programas de posgrado, pero desde esquemas o referentes teóricos y metodológicos más acordes a las ciencias sociales y humanidades, con propósitos orientados hacia la comprensión de los procesos y las prácticas educativas que se generan al poner en marcha los programas, al tiempo que se ocupen de responder más a la lógica académica que deberá guiar su desarrollo, con base en las funciones sociales originales de toda institución de educación superior, la producción del conocimiento y el compromiso social (Villaseñor, 2007).

Es necesario en este sentido elaborar propuestas teórico metodológicas que si bien tengan que atender las demandas de los organismos acreditadores de los programas de posgrado; se les dé una orientación que les permita atender los problemas particulares que se enfrentan en su puesta en marcha, reconociendo a los sujetos y prácticas educativas que concretizan y dan el sentido final a los proyectos de



formación contenidos en los planes de estudio; al tiempo que incorporen la participación del mayor número de sujetos involucrados en todos estos procesos con base en el trabajo colegiado.

Fundamentación teórica

Realizar la evaluación del programa de doctorado con base en un proyecto de investigación, implicó reconocer a este programa como un proyecto y proceso de formación, o currículum en el sentido que plantean autores como Alicia de Alba, Gimeno Sacristán, Ángel Díaz Barriga, entre otros; cuyo estudio demanda a su vez de las tareas sustentadas en la evaluación y el análisis curricular, comprendidas como una articulación teórico conceptual de dos campos, el del currículum y el de la evaluación (De Alba, 1991), en tanto ubicamos al doctorado como un programa curricular que se va a evaluar.

Al respecto fue necesario reconocer al doctorado como un proyecto y proceso de formación institucional, es decir como un programa curricular, lo que implica delimitar qué entendemos por currículum, y cuáles son sus componentes; partimos de una postura que si bien reconoce que los programas escolares y planes de estudio son un elemento sustantivo del mismo, como lo plantearon los clásico tradicionalistas y los conceptual empiristas (Bobbitt, 1917, Kilpatrick, 1924, Tyler 1949, Taba 1962, Schwab 1973, Bruner 1963, Posner 1979); consideramos que es necesario ampliar nuestra mirada a las múltiples dimensiones (socioculturales, institucionales y didáctico áulicas) que concretizan a través de los procesos, los proyectos de formación, lo que implica incorporar perspectivas socioculturales del currículum, como lo han hecho los reconceptualistas (Bersteem, 1975, Giroux 1981, Apple 1986, De Alba 1991 y 2007, Reid 2002, Popkewitz 2004, Efland, 2007, Díaz Barriga 2008, Gimeno Sacristán, 2003 y 2010).

Sin embargo al ampliar la mirada del currículum, corríamos el riesgo de que el campo se diluyera, por lo que fue necesario precisar algunos de sus componentes, recuperando la perspectiva analítica de Alicia de Alba, que coincide con la de otros autores como Gimeno Sacristán, Pinnar y Giroux; recuperamos así las tres dimensiones del Currículum: la social amplia, referida a la incidencia de los contextos económicos, políticos y socioculturales que intervienen en la definición de los proyectos de formación institucionales, los referidos a los estudios de doctorado en educación; la institucional, orientada a las dinámicas que se generan en los procesos de formación a partir de la relación entre lo instituido y lo instituyente; y por supuesto a la dimensión didáctico áulica enfocada en los procesos y prácticas educativas que posibilitan la



concreción de los proyectos de formación; al tiempo que se reconocimos los dos planos del currículum: el formal y el procesual práctico, y los niveles de significatividad (explícitos o manifiestos, e implícitos y latentes) (De Alba, 1991); de manera que dar cuenta de las problemáticas que presenta el programa de doctorado, implica reconocer factores y elementos que tienen que ver tanto con las políticas educativas en que se inscriben los estudios de posgrado en el contexto actual, como con las condiciones institucionales en que se desarrolla, así como con los procesos y prácticas educativas que se dan dentro o fuera de las aulas; tomando siempre como referencia los planes y programas de estudio que constituyen su estructura formal, así como los diferentes sujetos que intervienen en este proceso, de manera particular docentes y alumnos

Del Análisis a la Evaluación Curricular del Programa de Doctorado

Identificar los diferentes dimensiones o planos del currículum, demanda una tarea de análisis curricular, es decir de deconstrucción de sus diferentes componentes, con varias finalidades que pueden ir desde lograr una mejor comprensión de cada uno de ellos hasta lograr una valoración de todo el programa de doctorado; en esta situación transitamos hacia lo que se ha denominado la evaluación curricular, lo que implicó precisar la perspectiva desde donde comprenderemos y realizaremos la evaluación.

Tomamos distancia de aquellas posturas que reducen los propósitos de la evaluación al seguimiento, control o fiscalización de tareas o sujetos que intervienen en los procesos educativos; así como de aquellas que la limitan a una tarea técnica y/o sistémica, donde la máxima preocupación es el cómo evaluar y lograr que los programas respondan a las funciones sociales encomendadas (Tyler 1950, Scriben 1967, Lafourcade 1992, Carreño 1970, Rosales, 1990, Carrión 2001); enfoques que en tiempos actuales su máxima preocupación es cumplir con los requisitos e indicadores de calidad que las instancias acreditadoras establecen a las instituciones y programas para su certificación.

La mirada de la cuál partimos, reconoce a la evaluación como un proceso más complejo, que antepone a la pregunta de cómo evaluar, el qué y para qué evaluar; definiendo como propósitos fundamentales el lograr una *comprensión teórica del objeto a evaluar* y una *valoración axiológica del mismo*.



En relación con la comprensión teórica, de los doctorados en educación, es importante reconocer que en la actualidad, al igual que los estudios de posgrado, estos enfrentan un proceso de desestructuración de su identidad social, es decir los elementos y características que hasta hace unas décadas permitían tener cierta claridad en relación con sus propósitos, orientaciones y estrategias de formación, han empezado a dislocarse, a partir de las nuevas características que están adquiriendo: expansión, privatización, profesionalización, acreditación y tecnologización; y que han empezado a perfilar lo que parece ser su nuevo contorno caracterizado por la comercialización de la educación (Pérez Arenas, 2007), lo que ha generado entre otros problemas, el desplazamiento de su función social originaria orientada hacia la producción de conocimiento a través de la formación para la investigación, por una función social asignada orientada más por una lógica de mercado, lo que se ha traducido en lo que Moreno Bayardo (2003) ha denominado los efectos perversos en los estudios de posgrado, al anteponer, las instituciones que los ofrecen y los sujetos que los demandan, un interés mercantilista al interés académico que prevalecía hace algunas décadas.

Por otro lado, lograr una comprensión teórica del doctorado, asociado con las diferentes dimensiones y planos del currículum, implica definir algunas categorías que permitan una comprensión global de sus componentes y procesos, pero destacando aquellos que se consideren sustantivos, como la formación para la investigación; así como aquellas otras que se relacionen con alguna dimensión en particular, por ejemplo: su Infraestructura institucional y Académica, los Planes y Programas de Estudio del Doctorado; los Sujetos - Actores del Programa (Directivos, Académicos, Alumnos, Administrativos); la Vida Académica y Cultura Escolar; las Tutorías y Eficiencia Terminal; las Trayectorias Escolares y el Seguimiento de Egresados (Sánchez Puentes y Arredondo 2000 y 2001, Díaz Barriga 2001, Piña Osorio 2001, Pontón Ramos 2001, Ducoing 2009, Pacheco Méndez y Díaz Barriga 2009, Moreno Bayardo 2011, Barrón Tirado 2013).

En relación con el otro componente de la evaluación, la valoración axiológica o el responder al *para qué evaluar* el programa de doctorado, está asociado a los sentidos y significados que se otorgue a esta tarea, con la intención de lograr además de un conocimiento, y una explicación del objeto a evaluar, una retroalimentación y/o transformación del mismo (De Alba, 1991, House 1994, McCormic y James, 1996, Glazmán 2005, Díaz Barriga 2009) ; lo cual no implica excluir o descalificar la importancia de los enfoques



técnicos de la evaluación, o de responder a los requisitos para la acreditación de los programas, sino de realizar esas tareas pero con una dirección y un sentido definido por los sujetos que realizan la evaluación curricular, lo que nos va a ubicar en el campo de las tensiones, de manera que al preguntarnos el ¿para qué evaluar el programa del doctorado? respondemos con dos razones que conforman una de las tensiones de origen de este proyecto, y desde donde definimos los objetivos de su evaluación.

Objetivos

Con base en todo lo anterior, el proyecto tiene dos propósitos, responder a las demandas normativas de la DGESPE para su certificación en la SEP, al tiempo que le permitan contar con mejores condiciones para su acreditación en el PNPC; y tomar decisiones orientadas a retroalimentar, fortalecer, reorientar y/o transformar el plan de estudios del doctorado y los procesos de formación y prácticas educativas, con base en la comprensión teórica y valoración axiológica que se logre de los componentes del programa, para lo cual se requiere de referentes teórico-metodológicos en relación con la evaluación curricular.

Metodología

Para la evaluación del doctorado, recuperamos la noción de *Evaluación curricular* de Alicia de Alba (1991), quien la define como la articulación de múltiples análisis curriculares, los que a su vez son comprendidos como una tarea de investigación particular, a través de la cual se abordan aspectos significativos (nociones de significatividad) del currículum, con el fin de comprenderlos, valorarlos y/o transformarlos, de manera que una evaluación curricular se conforma por la articulación de múltiples análisis curriculares.

Entiende a su vez las *nociones de significatividad*, como el conjunto de aspectos que generan o propician un proceso de evaluación o análisis curricular, que tienen relevancia en un contexto específico determinado, por ejemplo en el caso del doctorado algunas nociones de significatividad pueden ser: la función social originaria del posgrado, la formación académica, la formación para la investigación, la eficiencia terminal, entre otras; mismas que pueden relacionarse con alguna(s) dimensión(es) o plano(s) del currículum de acuerdo a lo señalado anteriormente.

Para la evaluación del programa definimos siete etapas: I. Análisis Global Inicial, Aprehensión del campo a Evaluar, II. Delimitación de Campos de Observación y Problematicación, III. Aspectos Teórico-



Conceptuales y Referentes Empíricos del Objeto, IV. Diseño y Aplicación de Instrumentos para los Análisis Curriculares, V. Acopio y Sistematización de Información, VI. Del Análisis Curricular a la Argumentación de Categorías, VII. Conclusiones y Propuestas. A continuación una caracterización de las etapas ya trabajadas y productos derivados de las mismas.

El Análisis global inicial se realizó a partir de un ejercicio en el que se les solicitó a todos los integrantes de la Comisión, que con base en su experiencia o conocimiento del programa, identifican lo que en su juicio eran los mayores problemas del doctorado, anotando en orden de importancia los tres que consideraban más graves; con base en esta información se realizó un cuadro o matriz de doble entrada que permitió identificar aquellos problemas en que un mayor número de integrantes de la Comisión coincidían estaban afectando más al programa; al tiempo que se ubicaba la dimensión o plano del currículum con el que se relacionaban y se les iba denominando como las nociones significativas iniciales o categorías analíticas que orientarían el análisis curricular, quedando definidas las siguientes: 1) Proceso de Selección, Perfiles de Ingreso y Egreso, 2) Plan de Estudios, Programas y Seminarios, 3) Institución Escolar, 4) Comités Tutorales, 5) Cultura y Vida Académica, 6) Prácticas Educativas, 7) Sujetos (tutores, académicos y alumnos). 8) Requisitos de Graduación, 9) Seguimiento de Egresados; y Formación para la Investigación como eje transversal que cruza todas las categorías anteriores.

Para Delimitar los Campos de Observación y Problematicación de cada una de las nociones de significatividad, cada integrante de la Comisión elaboró un escrito de 2 a 3 cuartillas en el que argumentaba porqué consideraba que la categoría elegida era las más problemática, al tiempo que aportaba datos que permitieran sostenerlo (estadísticas, registros de observación, comentarios de sujetos o descripción de experiencias, lo que permitió focalizar las problemáticas del doctorado y ubicar las dimensiones o planos del currículum con los que se relaciona.

La siguiente etapa consistió en argumentar cada categoría desde referentes teórico conceptuales del objeto, con el propósito de tener claridad en el qué se va a evaluar y desde donde, así como los referentes empíricos y unidades de análisis que deberán considerarse para el análisis curricular, tratando de encontrar al mismo tiempo una relación entre estos referentes y las variables e indicadores propuestos por la DGESPE Y SEP-CONACYT, para los procesos de acreditación de los programas de posgrado.



Con base en lo anterior se definió el diseño metodológico e instrumentos para el acopio de información y análisis curricular, acordándose que fuera cualitativo y cuantitativo, incorporara la participación del mayor número de docentes, alumnos y egresados del programa y se invitara a especialistas en evaluación curricular en los posgrados de otras instituciones para no quedarse con una mirada endogámica. Se acordó organizar el *Primer Foro de Análisis Curricular del Doctorado en Ciencias de la Educación*, mismo que se realizó en el mes de junio del 2014, con base en 8 ejes temáticos derivados de las nociones significativas, e invitando a participar a toda la comunidad del doctorado del ISCEEM.

El otro acuerdo fue aplicar una encuesta a estudiantes del doctorado y egresados, con el apoyo de un Cuerpo Académico del Instituto que trabaja la *Formación para la investigación en los posgrados en educación*, actualmente se está revisando la estructura y contenido del cuestionario y se tiene contemplado aplicar en el mes de julio. Las etapas relacionadas con la sistematización de información, análisis curricular y argumentación de categorías, así como derivación de conclusiones propuestas, se realizarán a partir del mes de agosto del 2014.

Resultados y conclusiones Preliminares

Por ahora solo se presentan resultados parciales del análisis curricular, derivadas de las primeras etapas del trabajo de la comisión, entre las cuales podemos destacar las siguientes:

Reconocer que el doctorado en educación al igual que todos los programas de posgrado, al carecer de una identidad fija, tienen que irse modificando y adecuando a los nuevos contextos sociales y políticas educativas en que se inscriben, por lo que su evaluación se constituye como una necesidad institucional con el propósito de mantener su registro y lograr su acreditación, pero es fundamental también hacer los cambios o ajustes al programa, desde una mirada crítica que no se limite a responder de manera mecánica a las recomendaciones de las instancias evaluadoras, sino atiende de manera particular las condiciones institucionales y lógica académica que debe orientar estos procesos.

En relación con el análisis global inicial, si bien aparecen problemas asociados con las nueve categorías ya señaladas, es importante destacar que hay tres que de manera inicial se vislumbran como las más problemáticas, las relacionadas con los comités tutorales, con la institución escolar y con el plan de estudios; las dos primeras asociadas más con el plano de los procesos y las prácticas educativas, y la



tercera con el estructural formal del currículum; por otro lado identificamos a la dinámica institucional (instituido-instituyente) como una de las nociones de significatividad que no sólo en la primera etapa, sino en las ponencias del foro realizado en junio, aparece como uno de los ejes que está sobredeterminando los demás problemas, al tiempo que está afectando tanto los procesos de formación para la investigación, como uno de los indicadores más relevantes de los organismos acreditadores: la eficiencia terminal del doctorado.

Al respecto es importante plantear como una línea de investigación, que si bien en este programa se habla de una eficiencia terminal del cien por ciento, porque quien en cuatro años no presenta el examen de grado es dado de baja, no afectando con ello aparentemente los procesos de acreditación; sin embargo las dinámicas derivadas de esta tendencia, están afectando de sobremanera la permanencia de los estudiantes en el programa y la calidad de los productos de investigación, lo que podríamos denominar como uno de los efectos de estos nuevos procesos.

Por otro lado es necesario reconocer como la dinámica institucional, generada entre otras razones por la sobredeterminación de tareas los efectos derivados de lo que consideramos un excesivo número de alumnos de los programas de la maestría y doctorado, así como lo que he denominado un desplazamiento de la investigación, ha afectado de manera sustantiva incluso el trabajo de la Comisión, no sólo en cuestión de los tiempos sino en el de las condiciones para realizar estas tareas con el cuidado que ameritan.

Finalmente es importante señalar que el haber dejado pasar más de diez años para evaluar del programa, no sólo complica el hacerlo en este momento, sino sobre todo ha tenido efectos que se han revertido en una agudización de los problemas que de haberse identificado a tiempo pudieron haberse atendido a tiempo y evitar se agudizaran, acumularan y generaran otros.

Referencias bibliográficas.

- Barrón Tirado, Concepción y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda (2013) *El posgrado. Programas y prácticas*, Méx., IISUE-UNAM, pp. 173 pp.
- Carrión, Carmen (2001) *Valores y principios para evaluar la educación*. México, Paidós.
- De Alba, Alicia, Ángel Díaz Barriga y Edgar González Gaudiano (1990) *Currículum* tomo I y II, (antología), México, CESU-UNAM.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



- De Alba, Alicia (1991) *Evaluación Curricular. Conformación teórico conceptual del campo*. México, CESU-UNAM.
- De Alba, Alicia (2003) *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*, Estado de Conocimiento. Perspectiva Nacional y Regional. 1992-2002, COMIE-SEP-UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (2001) Planes de estudio y programas de posgrado: las maestrías, en *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo Galván (Coordinadores), México, CESU-UNAM , pp. 137-146
- Glazman, Raquel (2005) *Las caras de la evaluación educativa*, México, UNAM Paideia.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe y Martha Váladez Huzar (Coordinadoras) (2009) *Pensar los procesos de formación en educación superior y posgrado*, Méx., Universidad de Guadalajara, 283
- Pacheco Méndez y Ángel Díaz Barriga (Coordinadores) (2009) *El posgrado en educación en México*, México, IISUE-UNAM, 151 pp.
- Pérez Arenas, David (2008) *Filosofía, Teoría e Investigación en las Maestrías en Educación. Un campo sobredeterminado*. México, Plaza y Valdes.
- Pérez Arenas, David (2010) Las maestrías en educación desde otra mirada: un campo en tensión, en *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, Raquel Glazmán y Alicia de Alba (Coordinadoras), Méx., CONACYT-UNAM Posgrado, Díaz de Santos, pp. 69-92 pp.
- Pérez Arenas, David, et. al. (2013) Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la filosofía, epistemología y teoría educativa en los posgrados en educación, en *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación Estado de Conocimiento 2002-2011*, Bertha Orozco y Claudia Pontón (Coordinadoras) Méx., ANUIES-COMIE, 213-283 pp.
- Programa de Doctorado ISCEEM (2002), Toluca, México.
- Sánchez Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván (Coordinadores) (2001) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores, 231 pp.
- Villaseñor García, Guillermo (2003) *La función social de la educación superior en México*, Méx., UNM-CESU-UNAM Y UV