



## LA EVALUACIÓN CURRICULAR COMO PROCESO COLEGIADO: TENSIONES Y ENCUENTROS

Cirila Cervera Delgado  
cirycervera@yahoo.com.mx

Mireya Martí Reyes  
mireyadeug@gmail.com

Sergio Jacinto Alejo López  
jacintosergio@hotmail.com

### RESUMEN

Esta ponencia deriva de los resultados de una investigación colectiva, cuyo objeto de estudio lo constituye la evaluación curricular de tres programas educativos que, académicamente, residen en el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México; se trata de la Licenciatura en Educación, la Maestría en Investigación Educativa y la Maestría en Desarrollo Docente. La tarea de evaluación fue asumida por el claustro académico como un proceso de investigación participativa, enmarcada en el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y basada en metodologías con enfoque cualitativo, como complemento a las tendencias de la evaluación externa.

A partir de tal contexto, nos propusimos recuperar la participación de los autores del proceso de evaluación, tomando como premisa la importancia del trabajo colegiado en la mejora de los programas educativos. La diversidad de posturas creó tensiones entre las voces acordes y disonantes, pero asumimos que de este estado crítico se pueden derivar las medidas para elevar la calidad de la educación.

De esta manera, el propósito principal de nuestra contribución es mostrar las resistencias surgidas al enfrentarse las dos dimensiones de la evaluación: la



que se orienta por criterios externos (administrativos, técnicos, burocráticos, obligatorios), y la de aquella que se construye al interior de los grupos colegiados (académicos, crítico-transformadores, participativos, incluyentes). Los resultados develan una enorme dificultad de hacer dialogar ambas posturas, más cuando la primera, basada en la cultura neoliberal que cosifica aun a la educación (le otorga valor monetario), provoca que una evaluación satisfactoria haga al programa merecedor de reconocimiento en los rankings tan de moda; mientras que la evaluación como proceso interno de evaluación, no resulta tan importante ni urgente para los grupos ni las instituciones: es necesario entonces, crear puentes vinculatorios o al menos, puntos de encuentro entre ambas configuraciones.

#### **PALABRAS CLAVE**

Evaluación curricular, Educación superior, Evaluación interna, Evaluación externa, Trabajo colegiado.

#### **PLANTEAMIENTO Y DESCRIPCIÓN DE ESCENARIOS**

El proyecto que da origen a esta ponencia se tituló “Evaluación curricular: Revisión documental de planes de estudio y perspectivas sobre el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato. El caso de los programas en Educación.” Concebido así desde su planteamiento y presentación para su aprobación ante las autoridades universitarias correspondiente, se pretendió que los once profesores de tiempo completo adscritos al Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato fueran participantes en su desarrollo; uno de ellos sería el responsable y, decididamente, se integrarían las coordinadoras de cada uno de los programas educativos a evaluar: Licenciatura en Educación, Maestría en Investigación Educativa y Maestría en Desarrollo Docente; a este equipo y en calidad de becarios, se sumarían cuatro estudiantes: dos de la Licenciatura y uno de cada posgrado (a la larga, no se contó con el estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, por lo que los becarios fueron tres estudiantes de la licenciatura y uno de maestría); a este grupo base se podrían unir otras participaciones, según fuera siendo necesario. Otra singularidad fue la decisión de abordar la evaluación como un proceso de investigación educativa, en el marco del





Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (2011) y ante la necesidad de evaluar de manera externa los programas educativos en comento.

Formulado así, cada uno de los profesores tendría responsabilidades específicas –de acuerdo con las fases de la investigación- pero acudirían a las reuniones generales y, por tanto, intervendrían en la toma de decisiones. La fase del proyecto de la cual se da cuenta en este trabajo, se diseñó para ser concluida en un año y se planteó alcances amplios: avanzar en los procesos de evaluación externa, adecuar los programas al Modelo Educativo y fomentar el trabajo colegiado entre profesores con la participación de estudiantes.

Sobre los programas educativos objeto del proyecto, una breve descripción de cada uno permite acercarnos ya a la compleja diversidad de las unidades a evaluar, lo que haría repensar los formatos y metodología únicos que se implementan para tal fin. La Licenciatura en Educación se inició en 1999 y fue modificada en 2007; recientemente había sido acreditada por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), pero había que evaluarla para “renovar” el Nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). La Maestría en Investigación Educativa data de 1978; tiene el Nivel 1 de los CIEES y su modificación de fondo –que realmente originó un nuevo programa- ocurrió en el año 2011; la evaluación se orientaba entonces a obtener el reconocimiento del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Por último, la Maestría en Desarrollo Docente, que inició en 2005, y que sin proceso alguno de evaluación externa había sido modificada también en 2011, buscaba en ese momento integrar el expediente para evaluarse bien por los CIEES o bien por el PNPC.

La evaluación externa de los tres programas educativos (PE), figuraba en las metas de todos los instrumentos de planeación institucionales, desde las líneas de acción del Departamento, pasando por los planes de desarrollo de la División y del Campus, hasta el Plan de





Desarrollo Institucional 2010-2020 (PLADI) de la Universidad de Guanajuato. Pero aún más, la revisión de los PE se precisaba para adecuarlos al Modelo Educativo (MEUG, 2011), no sólo para cambiar el número de créditos, sino para centrarlos en las y los estudiantes, máxima pretensión del Modelo.

Así pues, en este ambiente de necesaria revisión de los programas educativos, se proyectó abordarla para dar cuenta de los indicadores de la evaluación externa (de carácter técnico y administrativo), pero a partir de un trabajo más cualitativo y de construcción colegiada. Recogemos aquí las tensiones derivadas de este ejercicio.

## ALGUNOS APUNTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### *Panorama de la evaluación curricular en México*

El tema de la evaluación ha dominado la agenda de la política educativa en México, al menos en poco más de las dos últimas décadas, a partir de su establecimiento en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992; en la educación superior, se ha promovido como medio para impulsar su calidad. Ante el énfasis que se le ha dado a la evaluación, Díaz-Barriga se refiere a la presente como la *Era de la Evaluación*:

Si tuviéramos que dar cuenta de las principales ideas y proyectos que caracterizan a los sistemas educativos en este inicio del milenio, seguramente identificaríamos como un aspecto central el impulso a un conjunto de reformas a través de las cuales se busca sintetizar un conjunto de demandas económicas, tecnológicas, científicas y sociales que singularizan la época que nos tocó vivir. Vivimos, en lo que desde un punto de vista de los sistemas educativos, podemos denominar la era de la evaluación. (2005, p.1)

De igual manera, y prácticamente desde su origen, se han vinculado los resultados de la evaluación de la educación superior con la asignación de recursos financieros, como lo denuncia De Vries (1999, p.278), como rasgo primordial en la definición de las políticas de los últimos quince o veinte





años. El otorgamiento de estos estímulos tiene un carácter decididamente inmediatista y presentista, perdiendo miras de más largo alcance: aquellas que orientarían las reformas educativas de acuerdo con las exigencias que emanan de la sociedad y no tanto para cumplir con los indicadores que suelen contener las guías de evaluación externa. Ante este panorama, se justifica aún más, que la evaluación curricular se asuma como una tarea con enfoque participativo y asumida por personal con amplia conciencia curricular. Por antonomasia, este personal, en primera instancia, es el que participa en el desarrollo de los programas educativos: profesores, estudiantes y gestores académicos.

Lo anterior, que sería la principal virtud, también denota sus bemoles, como expondremos más adelante, pues una comunidad crítica, que construye y transforma, se enfrenta a una de las principales características de los tiempos actuales y de la política educativa imperante: hay que ir aprisa, dar cuenta de los indicadores y presentar las carpetas de evidencias (que se convierten en el verdadero objeto de análisis de los evaluadores). Ello, aunado a que, como comunidad diversa, lo frecuente es encontrar posturas divergentes que a veces se traducen en tensiones plasmadas en los planes de estudios, pero en ocasiones trascienden y tocan la esfera de lo personal y humano.

### ***El enfoque metodológico para la construcción del proyecto de investigación***

Como lo demandaban los objetivos de la tarea asumida, teníamos que adoptar dos perspectivas metodológicas principalmente. La primera, orientada por la metodología cualitativa, la encontramos en la obra de Estela Ruiz Larraguivel: *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa*, (1998). El otro referente lo asumimos desde las guías para la evaluación externa de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), del CONACyT.





## LOS RESULTADOS: TENSIONES Y ENCUENTROS

Presentamos los resultados a partir de dos tensiones identificadas en este proceso de evaluación curricular.

### ***1ª Tensión: entre tradiciones y enfoques de la evaluación curricular***

La principal tensión que existe entre las dos tradiciones-enfoques de la evaluación curricular, como proceso de investigación evaluativa y como seguimiento de las guías de evaluación externa, consiste en que en la primera postura, el proceso se construye en un contexto singular, propio y distinto, con participación colegiada de la comunidad educativa. En este encuadre, se le concibe con una perspectiva más vinculada con la evaluación de una parte de un curriculum y se reconoce que el evaluador, como investigador, está obligado a construir un objeto de estudio, tiene que elaborar el aparato conceptual con el que realizará la indagación de su objeto y entrega de un resultado, que es un informe de investigación.

Desde el otro enfoque, es decir, si la evaluación se concibe como una acción técnica, el evaluador opera con la lógica de experto/cliente. Tiene que dar respuestas a lo que otro solicita, pero de la manera como el otro la solicita. Stufflebeam y Shinkfield (1993), sostienen que en esta perspectiva el evaluador es un técnico que se dedica a aplicar instrumentos que no elabora, a codificar la información de los instrumentos y a elaborar un informe de carácter confidencial. Esto es, el informe debe ser entregado sólo a quien contrató los servicios de evaluación.

En el equipo colegiado construimos un punto de encuentro para salvar esta tensión: decidimos trabajar en sendas paralelas, aportando unos más al informe académico de la investigación evaluativa y otros dedicarían más esfuerzos a satisfacer los indicadores de la evaluación externa, conformando las carpetas electrónicas y en papel. Nuestro puente fue un Seminario, ideado para discutir, analizar e integrar los avances.

### ***2ª Tensión: La ¿imposible? relación teoría-práctica***





La asunción del compromiso con una evaluación externa de los programas educativos, enfrentó al equipo a decidir entre seguir la teoría curricular como investigación o tomar la ruta lineal, pragmatista y eficientista –para dar resultados inmediatos- que no permite entender la acción de investigar como una práctica creativa. Fue un fuerte reto el establecer un diálogo entre la evaluación como proceso de investigación desde el punto de vista teórico y la evaluación como técnica (Sierra y Pérez, 2007, 559). Como grupo, tomamos conciencia de que en esta ocasión la teoría que tanto apreciamos y defendemos, no coincidía con la práctica que nos exigía resultados en un plazo establecido. Ante esto, optamos por seguir ambas orientaciones y establecimos como punto de enlace espacios de diálogo para la puesta en común de los hallazgos y avances.

Así como nos convencimos que la metodología como una serie de indicadores en que se sintetiza la evaluación externa no nos era suficiente, tampoco vimos que sobrara. Porque, de igual forma, compartimos que “todas las teorías científicas serán siempre *parciales* (tratan sólo algunos aspectos de la realidad) y *aproximadas* (contienen errores o apreciaciones parcialmente erróneas)”, como lo asienta Moreno (2005, p.96). Reafirmamos el sentido de nuestro quehacer investigativo y el aserto de que en esta práctica problematizamos las situaciones para transformarlas y que en las teoríasubicamos elementos para plantear, comprender y explicar parcialmente esos problemas, preguntas y situaciones, desde cierta perspectiva. Nuestro aporte, como producto de la conjunción de ambas facetas de la actividad evaluativa, es otorgar nuevas interpretaciones a la teoría, porque adquiere un cariz distintivo en cada contexto. A la vez, estos simples formatos de llenado de indicadores, tienen nuevos significados porque son formulados desde una racionalidad académica y no meramente administrativa. Moreno sintetiza el valor de este proceder, al aceptar que con este tipo de ejercicios, la teoría se mantiene “viva”, debidamente delimitada, con aciertos y restricciones, y con la necesidad de seguir precisándola, ampliándola o transformándola. (2005, p.97).

### ***La [casi] superación de las tensiones***





La metodología propuesta para el desarrollo del proyecto de evaluación curricular prometía el diálogo entre dos posturas: una, que la considera como el seguimiento de una metodología elaborada de antemano (única, institucional); otra, que parte de la premisa de que la evaluación, como la educación misma, entraña una complejidad que demanda otras aristas de abordaje, menos técnicas y más humanas; por tanto, más falibles, pero más ricas.

La elección por la que optamos, nos ha dejado varias lecciones como equipo de trabajo colectivo y colegiado.

- a) Avanzamos en la consecución de las metas, trazando dos rutas con puntos de encuentro en el diálogo constructivo y transformador.
- b) Adoptamos una metodología que puede combinar ambas perspectivas: técnica y de investigación; descripción e interpretación.
- c) Abrimos espacios para escuchar todas las voces posibles. Entre menos voces se escuchen, se avanza más rápido; pero, con una alta probabilidad, estaremos dejando de lado voces más valiosas, y, lo que es peor, creando la sensación de relegar a otros colegas.

Esta experiencia de evaluación también nos ha dejado el aprendizaje de que el diálogo en un equipo de trabajo se traduce en la compartición de ideas, aunque sean éstas diferentes e, inclusive, contrarias. Es en la manifestación diversa de ideas donde se pone a prueba la madurez de los integrantes de un colectivo: en la superación de esta tensión logramos hacer una investigación cualitativa dando respuestas a una tarea de racionalidad cuantitativa.

En el terreno de lo práctico, para la Licenciatura en Educación se identificaron y construyeron los 61 indicadores que conforman la guía de los CIEES. Actualmente, se está tomando la decisión de solicitar la evaluación de este organismo (para la renovación del Nivel 1) o preparar la evaluación para la nueva acreditación por parte del CEPPE, agencia evaluadora del COPAES.







Para la Maestría en Investigación Educativa, se identificó la metodología que propone el PNPC, a raíz del análisis de la lógica de construcción y de consumo del curriculum, con esto, se coadyuvó a que se evaluara por este organismo, que le ha reconocido como Programa de Calidad en Desarrollo.

Finalmente, para la Maestría en Desarrollo Docente, también se identificó la metodología del PNPC, aunque no se ha logrado todavía completar el proceso para solicitar su evaluación externa.

## CONCLUSIONES

La experiencia que describimos nos enfrentó a una gran complejidad para hacer coincidir las perspectivas metodológicas de evaluación curricular con racionalidad técnica (externa) y de evaluación participativa (interna). También nos hizo ratificar que existe una correspondencia incompleta entre los intereses de la Institución, que marca los plazos para el logro de metas prometidos en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 y los más próximos de la comunidad del Departamento de Educación, que además de ese proyecto y otros de investigación, atiende las funciones que su perfil le demanda: quehaceres de docencia, extensión, vinculación y gestión.

En cuanto al proceso mismo de evaluación curricular, aun cuando este campo se encontraba tensado por las dos tendencias con difícil punto de síntesis, es necesario ponderar hasta dónde la incorporación de una nueva estrategia (ejercicio de auto-evaluación y evaluación externa), junto con nuevos indicadores de evaluación, enriqueció el planteamiento de la evaluación como tarea meramente técnica. O bien, en su caso, examinar hasta dónde lo limitó a una serie de cuestiones formales, totalmente asociadas al establecimiento de los sistemas de acreditación –más que de evaluación formativa- de los programas educativos, aun cuando la evaluación curricular es una parte inherente a ellos y, por tanto, es más que un indicador de “calidad” y meta de la Institución.



Pese a las tensiones derivadas de la diversidad, descritas en este documento, ha sido un gran aprendizaje proceder en colectivo: es una tarea que convoca a toda la comunidad directamente involucrada en el desarrollo de los programas, principalmente, profesores y estudiantes, que, de ordinario, poco son tomados en cuenta (aunque el discurso se centre en ellos). Con el mejoramiento de los programas, mejoramos todos; y también al contrario y como punto de inicio: los programas educativos mejoran sólo a partir de nuestro mejoramiento. La toma de conciencia de ello, es, sin lugar a dudas, el aporte más relevante que nos hemos hecho como colectivo.

## REFERENCIAS

- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. ¿Qué son los CIEES? En <http://www.ciees.edu.mx/>
- De Vries, W. (1999). "Caminos sinuosos. Experiencias de una década de evaluación y acreditación en México" en Yarzabal, L., Vila, A. y Ruiz, R. *Evaluar para transformar*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) pp. 277-321.
- Díaz-Barriga, A. (2005). "Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros". Conferencia en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora.
- García Jiménez, M. (2006). "Teoría y práctica: una distinción inquietante". En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 14 (2006, 2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101415>.
- Moreno López, S. (2005). "Un diálogo entre la práctica y la teoría". En *Sinéctica* (25). Agosto de 2004-enero de 2005, pp. 89-97.
- Programa Nacional de Posgrados de Calidad. En <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>





Ruiz Larraguivel, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una evaluación cualitativa*. México: CESU/UNAM.

Sierra, B. y Pérez, M. (2007). "La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica". En *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 553-576.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

Universidad de Guanajuato (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato*. México: Autor.

Universidad de Guanajuato (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*. México: Autor.

