



ISSN: 2448-6574

Apuntes de Evaluación curricular: la tendencia eficientista.

Adriana Berenice Celis Domínguez
bereniceunam52@gmail.com

Resumen

Se presenta un análisis del proceso de evaluación curricular del programa de Ingeniería en Sistemas Computacionales (ISC), de la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), por cuanto a la identificación de los supuestos teórico – metodológicos que lo sustentaron, donde a partir del análisis de 4 categorías sobre la evaluación curricular asociadas al concepto, al ¿qué?, ¿para qué? y al ¿cómo?, fue posible identificar que se trató de una evaluación con función administrativa, sin un modelo explícito a seguir pero con una tendencia hacia el enfoque de evaluación por objetivos o Tylerista, en tanto se orientó a valorar resultados cuantitativos – obtenidos mediante la aplicación de instrumentos de preguntas cerradas - y no a describir e interpretar procesos; se detecta de igual manera que la práctica de evaluación, si bien estuvo a cargo de un *Comité de Evaluación*, éste se encuentra constituido por profesores que no fueron formado *ex profeso* para dicha tarea, por lo que guiaron su “práctica” a partir de su experiencia en el ámbito de evaluación de aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación del curriculum, Modelo de evaluación por objetivos, educación superior.

Planteamiento del problema.

Gracias a la evaluación del curriculum es posible obtener una fotografía de la realidad institucional; por lo que todos los datos relativos al programa académico y sus contextos son relevantes para la descripción e interpretación de la misma; sin embargo, como señalan McCormick & James (1997), existe una predominio de los modelos económicos de *input-output* que han estimulado la dependencia de la evaluación – o más precisamente de la valoración – de los resultados o de los productos de la enseñanza, en detrimento de la evaluación de los procesos.



ISSN: 2448-6574

Dicha tendencia fragmentaria y eficientista, encuentra en lo polisémico del término, abono que dificulta su comprensión y con ésta el rigor metodológico de la misma (McCormick & James, 1997; Guzmán & Moreno, 2013; Gimeno & Pérez, 2008; Santos & Moreno, 2004), por lo que su práctica se encuentra basada en la experiencia y el sentido común, donde evaluar es sinónimo de calificar o medir, mediante la aplicación de cuestionarios a alumnos y profesores, lo cual reduce lo polisemántico del término y la multiplicidad de prácticas del mismo a una *práctica cotidiana dominante* (Gimeno & Pérez, 2008).

La valoración de resultados por encima de la interpretación de procesos, puede ser identificada en la experiencia de la evaluación del programa de Ingeniería en Sistemas Computacionales (ISC) impartida en la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la cual cumplió una función administrativa, a cargo de funcionarios y profesores de ESCOM (Comité de Evaluación) sin formación *ex profeso* y guiados por su experiencia y sentido común, que a partir de sus conceptualizaciones así como del establecimiento de normas y procedimientos en torno a la evaluación – expresadas en 6 reuniones – permiten identificar que los integrantes del Comité si bien están conscientes de que evalúan para tomar decisiones (rediseñar o no el currículum), basaron la implementación metodológica en conceptos como “utilidad” y “relevancia” y “eficiencia”, por lo que adoptaron elementos del modelo de evaluación por objetivos o Tylerista. Sin embargo, al valorar únicamente resultados cuantitativos – obtenidos mediante la aplicación de instrumentos de preguntas cerradas – se dejaron fuera datos relevantes para la descripción e interpretación de procesos limitando la obtención de una fotografía completa de la realidad curricular que vive ESCOM, con miras a una mejora pedagógica real de su currículum.

Justificación.

Desde un enfoque gerencial, la evaluación sirve para tomar decisiones que permitan asegurar el éxito de un programa académico. Esta *evaluación verdadera* (Stufflebeam & Shinkfield, 2011), al evitar estudios tendenciosos plantea la realización de investigaciones de conjunto basadas en cuestiones de valor y mérito, en las que los evaluadores cuentan con precisión conceptual del término según el modelo de evaluación del que se trate, así como con los fundamentos epistemológicos del mismo.

Distinto es el ejercicio de evaluación curricular – como el que se reporta – que obedece más a un requisito institucional, de tipo administrativo, donde si bien existe un planteamiento a resolver a



ISSN: 2448-6574

través de una metodología específica, se reduce la importancia sobre la suficiencia y diversidad de la información obtenida para determinar el valor del programa que permita la mejora del mismo integralmente, minimizando de igual forma, los efectos nocivos que sobre los resultados de la evaluación genera el ejercicio de evaluación ajeno a orientaciones teóricas.

Es necesario por tanto, que en dichas experiencias de cuasievaluación se hagan explícitos los referentes teórico- metodológicos que las sustentan, con miras al abandono de las prácticas evaluativas diletantes.

Objetivo.

Identificar los supuestos teórico – metodológicos que sustentaron el proceso de evaluación curricular del programa de Ingeniería en Sistemas Computacionales (ISC), a partir de las conceptualizaciones en torno a la evaluación de los integrantes del Comité de Evaluación de ESCOM.

Fundamentación teórica.

Se dice que la evaluación ha estado presente desde tiempos remotos, sea con el Tetrabiblos de Claudius Ptolomeus (siglo II), quien tras la evaluación astrológica vinculó la información obtenida con una tipología de regencia común en la época, con puntajes (1 al 5) para cada tipo lo cual representa *el antecedente más importante del test* (Valdés, 2007); o bien con el sistema de promoción burocrática, basado en un examen imperial en China durante el siglo VII¹, (Sonoda, 2006) para seleccionar funcionarios sin influencias de los grupos de presión de la burocracia (Gimeno & Pérez, 2008).

Sin embargo, la génesis de la evaluación del curriculum, es más “contemporánea” – segunda mitad del siglo XX – tiempos en los que la fuerza de la psicología conductista y la administración clásica sentaban las bases para que Tyler propusiera un currículum científico que basado en el establecimiento de objetivos permitiría lograr conductas necesarias para el desarrollo de la sociedad industrial, para el cual era necesario un elemento que pudiese distinguir entre el objetivo propuesto y el alcanzado, emergiendo la evaluación curricular.

¹ Autores como Gimeno & Pérez, ubican este antecedente en el siglo II (a. de C.).



ISSN: 2448-6574

Hoy, el binomio currículum–evaluación forma parte de la cotidianeidad escolar; sin embargo, persisten ambigüedades por cuanto al significado de ambos términos. *Curriculum* proviene del latín *currere* (Gimeno & Pérez) carrera a pie o en coche; lucha, carrera de carros, al lugar donde se corre, lo cual supone una trayectoria con punto de inicio y término, en un lugar diseñado *ex profeso*, analógicamente, los estudiantes realizan un recorrido donde el currículum es su contenido, la guía de su progreso por la escolaridad; y aunque dicho uso de contenido posee referentes desde la Grecia de Platón y Aristóteles, el término emerge en el lenguaje pedagógico cuando la escolarización se convierte en una actividad de masas que necesita estructurarse en pasos y niveles.

Autores como McKernan (1996), señalan que el currículum es esencialmente una propuesta, o hipótesis educativa que expresa las intenciones institucionales; cuya representación objetiva son los planes de estudio (García, 2008), representación que contiene un elemento dinámico que revela cómo el proyecto educativo se realiza en las aulas (Kemmis, 1998 citado por Gimeno & Pérez).

Por su parte, el término *evaluación*, se entiende como un conducto hacia una opinión fundada de que algo es de cierto modo (House, 2000); o bien como el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo, concepto que al centrarse en el término de valor implica juicio (Stufflebeam & Shinkfield; 2011), el cual se vale de procedimientos objetivos que le provean de información segura e imparcial, acto que se constituye en valoración, que dada la naturaleza comparativa de la evaluación emite una calificación o clasificación sobre el objeto según cumpla mejor o peor un conjunto de normas o criterios²; cuya naturaleza determina el tipo de comparación a realizar, elemento básico para deducir correctamente en qué grado el objeto satisface las normas.

García (2008), señala que la evaluación como valoración en investigación del sistema, observa como propósito el perfeccionamiento del mismo, por lo que se da en el sentido de corrección de trayectoria; desde este enfoque que la considera un elemento de desarrollo profesional, la evaluación se orienta al perfeccionamiento del aprendizaje del alumno, y en un sentido más

² Taylor (1961), señala que el mero hecho de seleccionar una clase de valoración puede provocar una diferencia espectacular en la evaluación aunque las normas utilizadas sean las mismas. Idea reforzada por House cuando señala que si el objeto se califica como “bueno” o “malo”, la clase de comparación está constituida por toda la clase de objetos o por el objeto promedio de la clase. En cambio, si el objeto recibe la clasificación de “mejor” o “peor”, se le compara directamente con un subconjunto concreto de objetos similares.



ISSN: 2448-6574

general, en la mejora de la calidad de la enseñanza (McCormick & James, 1997); por tanto, se evalúa con un propósito; aunque como señala House (2000) este no necesariamente debe conducir a [...] *una decisión respecto a una determinada forma de actuar, aunque hoy [...] a menudo se pretende tal cosa*, por el contrario, Guzmán & Moreno, consideran que la práctica evaluativa [...] *termina de cumplir su cometido cuando sus resultados se emplean para modificar la situación evaluada*.

Para el caso que se reporta, la definición de evaluación se basa en la propuesta de Stufflebeam & Shinkfield; (2011), que la plantean como el [...] *estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto*, como es en este caso el currículum. Los métodos de la evaluación son clasificados por los autores en tres: *pseudoevaluación, cuasievaluación y la verdadera evaluación*; las características de cada una se señalan a continuación:

Pseudoevaluaciones: La evaluación es utilizada de manera inadecuada para lograr objetivos asociados a intereses particulares; por lo que, pueden recopilar la información de forma rigurosa, sin revelar las verdaderas conclusiones o, lo hacen de un modo selectivo, e incluso se puede recurrir a la falsificación con miras a engañar a la gente y obviamente a sí mismos.

Cuasievaluaciones: En ocasiones pueden ser utilizados para enjuiciar el valor o mérito de un objeto, mientras que en otros casos su alcance es demasiado estrecho o sólo tangencial a las cuestiones de mérito o valor. Parten de un problema concreto y luego buscan la metodología apropiada para solucionar ese problema. Que la información obtenida sea suficiente para apoyar un juicio sobre el valor de algo, es secundario; no son considerados como equivalentes de evaluación.

Verdaderas evaluaciones: Se basan en la necesidad de evitar estudios tendenciosos y recomiendan la realización de investigaciones de conjunto basadas en cuestiones de valor y mérito.

Un modelo predominante: la evaluación orientada a objetivos.

Ralp W. Tyler – discípulo de John Dewey (padre del Pragmatismo) – a través de *The Basic Principles of Curriculum and Instrucción* (1949) planteó, que en tanto el currículum debía ser fruto de un proceso técnico de las reglas que nos proporciona las ciencias fundamentantes – psicología



ISSN: 2448-6574

del aprendizaje, administración científica y en menor grado filosofía Torres (2005) – era necesario método de comprobación científica de los objetivos conductuales previstos, en otras palabras, una evaluación orientada hacia los objetivos, una evaluación que permitiera la clasificación.

Tyler planteaba como medular en la etapa inicial del estudio evaluativo establecer, clasificar y definir los objetivos en términos de rendimiento, convirtiendo la evaluación en un proceso para determinar la congruencia entre los objetivos y las operaciones, en aras de contribuir a la selección de experiencias de aprendizaje así como de garantizar una evaluación *objetiva y pública*, basados en test y cuestionarios rigurosos por cuanto a su objetividad, fiabilidad y validez (Tyler 1977, citado por Torres 2005, página 51).

La evaluación – entonces - es un recurso de comprobación de eficacia, cuyos fundamentos epistemológicos son *objetivistas* (Santos & Moreno, 2004), al basar su explicación de validez en métodos explícitos cuyo interés al ser *técnico positivo*, son de corte nomológico-deductivo³, que descansan en la pregunta ¿Cuáles estudiantes alcanzaron los objetivos? House (2000), señala que las premisas en las que se basa este enfoque se derivan del Liberalismo, por lo que supone un elemento de vigilancia en el que la evaluación tiene como función el alcanzar el éxito por la vía de la proposición de estrategias y de acciones teleológicas (Quintero s/f), ideas que corresponden a una sociedad mercantil, competitiva e individualista. Una crítica más al modelo radica en que al primar el estudio objetivo basado en la observación y medición de forma *precisa y analítica* fragmenta los problemas complejos, desentraña actividades complicadas que si bien ofrece visiones especializadas, éstas son parciales perdiendo la visión unitaria de los procesos y de las acciones humanas.

No obstante, la influencia de este modelo es tan significativa que en México, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) encargada de la evaluación del sistema educativo a nivel nacional propone a la *evaluación como el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido* (INEE, 2006 citado por Martínez, 2013).

³ Nomológico-deductivo (N-D) donde Nomos significa ley y por tanto se trata de un modelo para deducir leyes universales. Este modelo asegura solamente que si tus premisas son verdaderas-la ley, las condiciones iniciales-, la conclusión lo será-la explicación.



ISSN: 2448-6574

Evaluación curricular en ESCOM

Según el Programa para la Evaluación Curricular del IPN, la evaluación se identifica como *la cuarta etapa de la Propuesta Metodológica del Diseño Curricular*, cuyo objetivo es *verificar si la propuesta es pertinente*, o como lo interpretó el responsable de la evaluación de ESCOM *¿cómo nos estamos alineando con el IPN?* Si bien, la Dirección de Educación Superior (DES) del IPN, propone la consideración de un método de evaluación, no señala cuál aunque sí deja en claro que éste no debe limitarse a la secuencia y organización de las asignaturas y las unidades temáticas, sino también debe considerar [...] *las necesidades sociales, el mercado de trabajo, las características de los educandos y docentes y las actividades y recursos didácticos de diferente naturaleza* [...] lo cual supone avanzar más allá [...] *de los aspectos eficientistas [eficientistas] internos del currículum*. Por lo que propone una secuencia que inicia con la definición del qué y cómo evaluar identificado como *planeación* y concluye con la toma de decisiones, *elaborar propuestas, incorporar las modificaciones y los cambios*.

El programa a evaluar (ISC), fue diseñado en 2009 bajo el enfoque de competencias; por lo que se encuentra organizado en niveles de desempeño y bajo la característica de “flexibilidad”. Los trabajos de evaluación en ESCOM se iniciaron en el mes de noviembre, con la instalación del denominado *Grupo Base del Comité de Evaluación Curricular del Programa Académico de Ingeniería en Sistemas Computacionales* e invitados. El Comité tiene como finalidad *recabar, adecuar e integrar la información que solicite la División de Innovación Educativa del IPN para la evaluación curricular del Programa Académico* [...] *asegurándose que los datos proporcionados muestren la realidad académica del programa*.

El grupo base del comité estuvo conformado por:

- El director de la unidad académica (Coordinador)
- El subdirector académico de la unidad académica (Secretario).
- El jefe del departamento de innovación educativa, como asesor pedagógico.
- Los presidentes de academia de la unidad académica.
- Un docente por cada academia, cuyos campos disciplinarios y experiencia profesional se relacionan con el programa académico.

Si bien, no se encuentra la figura de Invitados, estos formaban parte de las reuniones, aunque sin voz ni voto; los invitados en ESCOM, fueron alumnos miembros de Consejo Consultivo Escolar así como Jefes de Departamento.



ISSN: 2448-6574

Objetivos

A partir del análisis de 6 discusiones del Comité de Evaluación de ESCOM, identificar el concepto general de evaluación que guió el proceso de evaluación curricular así como el modelo adoptado por el Comité de Evaluación de ESCOM.

Metodología

El Grupo Base del Comité de Evaluación Curricular, conformado por 21 integrantes, sesionó un total de 10 veces de noviembre de 2015 a junio de 2016; en dichas sesiones quién suscribe y que forma parte del Comité, realizó la grabación en audios de un total de 6 sesiones, cuyo análisis para efectos del presente trabajo, se basó en cuatro categorías: A. Concepto de evaluación. B. Objeto de la evaluación, qué es lo que se desea evaluar; C. Para qué de la evaluación, los fines que se persiguen al evaluar; D. Cómo, a través de qué medios se obtienen los datos.

En esta última categoría se señala que la recolección de datos fue a través de 5 instrumentos; 3 de ellos de tipo cerrado dirigidos a estudiantes, egresados y empleadores y 2 denominados *listas de cotejo* a través de los cuales cada academia realizó un autodiagnóstico sobre los contenidos de sus Unidades de Aprendizaje; los instrumentos fueron adaptados de aquellos que se emplearon en la experiencia de evaluación curricular de la Escuela Superior de Turismo (EST) también del IPN.

Para efectos de presentar los resultados, se emplearán las siguientes nomenclaturas para identificar a los miembros del Comité: **Miembro Comité P** (Profesor), **Miembro Comité F** (Funcionario), **Coordinadora DES**, **Invitado Alumno** (Alumno).

Resultados

Por cuanto a la categoría A. Concepto de evaluación se identifica que éste se encuentra asociado a la evaluación para la acreditación de programas, por tanto se asocia a la calidad, concepto definido por algunos miembros – entre ellos un evaluador de CASEI – en términos de eficacia y eficiencia del programa académico:

Miembro Comité P1 *cumplir con ciertos criterios [...] y calidad significa que [los programas] tuvieran calidad, pertinencia, eficacia o si lo que queremos ver de esa forma es lo que tenemos que cumplir si queremos mantenernos en los estándares de calidad [...] y a los evaluadores se les señala con precisión como calificar.*



ISSN: 2448-6574

Miembro Comité P2 [como escuela de calidad] [...] *estamos obligados a cumplir con ese estándar para que los alumnos tengan ese mínimo de calidad cumpliendo con lo que marca el CASEI*

Miembro Comité F2: *Si los alumnos tuvieran más horas [de un área de conocimiento] de las que CASEI marca como permitidas, seguro nos impondrán una sanción por salirnos del estándar...*

Como se observa, la calidad se mide en función de indicadores de desempeño, en dimensiones de eficiencia, eficacia y pertinencia, dejando fuera la relevancia y la equidad, por lo que la evaluación funcionaría como modo de comprobación de que dichos indicadores se están cumpliendo.

De igual forma se detecta, que no sólo existe ambigüedad por cuanto a lo que significa evaluación del currículum, sino también desconocimiento – del encargado de implementar dicha acciones a nivel central – de la existencia de enfoques de evaluación:

Miembro Comité P3: *¿El enfoque bajo el cual ustedes nos están planteando que hagamos la evaluación...cuál es?*

Coordinadora DES: *¿El enfoque?...*

Miembro Comité P3: *De evaluación...Sí, porque hay muchos enfoques, pero este en particular ¿cuál es el enfoque?*

Coordinadora DES: guarda silencio con expresión de desconcierto.

Por cuanto a la categoría B. Objeto de evaluación, se encuentran comentarios que señalan la ausencia de un propósito específico sobre el qué se debe evaluar, aún y a pesar de que una primera declaración se asoció al cumplimiento de parámetros establecidos institucionalmente,

Miembro Comité F1: *No hay directriz, se están abocando a la reformulación de un formato ya diseñado por otra escuela...*

La categoría C. Para qué de la evaluación, es decir los fines que se persiguen al evaluar, se encuentran asociados por un lado tanto a la verificación de parámetros:

Miembro Comité F2: *Cómo nos estamos alineando con el IPN..., Verificar qué tan capacitados están saliendo...*

Y por otro, al cumplimiento de un requisito institucional previo a una fase de rediseño curricular, por lo que la evaluación cumple más una función administrativa, impactada por una serie de “preocupaciones burocráticas”, asociadas a los tiempos en los que sesiona el Consejo Consultivo General del IPN.

Finalmente, en la categoría D. Cómo, a través de qué medios se obtienen los datos, los instrumentos empleados, fueron de tipo cerrado, dirigidos a estudiantes, egresados y empleadores, y alojados en una plataforma tecnológica; así como listas de cotejo para trabajar



ISSN: 2448-6574

al interior de las academias, también con un soporte digital. Hasta el momento del presente reporte, se tenían un total de 487 cuestionarios respondidos por estudiantes, así como 21 por parte de los empleadores; el rezago más significativo se detectó en torno a los cuestionarios dirigidos a los egresados (4), que podría ser subsanado por datos arrojados por un seguimiento de egresados que al momento no existe. Por cuanto a las Academias, en plataforma se registraron los trabajos de autoevaluación de las 9 Academias, es decir un 100 por ciento.

Algunos datos que resultan relevantes aunque no forman parte de las categorías de análisis propuestas, se asocian a la presencia de comentarios tendientes a orientar la formación de los estudiantes hacia la satisfacción de las necesidades empresariales:

Miembro Comité P2: *Hay que darle más peso a la opinión de los empresarios...*

Miembro Comité P1 *hablar de calidad allá afuera funciona para los empleadores...*

Invitado alumno 1 *Si los resultados de la evaluación [en la población empleadores] marcan que un área [de conocimiento, específicamente del área social] no me rinde tal efecto, pero si la quitamos CASEI no nos certificar entonces a quién le vamos a dar el impacto a CASEI o a lo que nos están diciendo los empleadores...o se la da otro enfoque o mejor que metan algo [materias] que sí impacten...*

Conclusiones

Si bien esta experiencia adoptó un modelo de evaluación por objetivos – en tanto buscó comparar los resultados cuantitativos, con parámetros establecidos institucionalmente – estos últimos no están explícitos, lo cual inhibió la claridad en torno a los objetivos que debían contrastarse con los resultados, condición básica que marca el modelo de Tyler.

De igual forma, las funciones de la evaluación si bien se asocian a la verificación del logro de objetivos, en la medida en que se plantea un “no cambio del currículum”, parecería más un requisito institucional que se debe cumplir, acotado tanto a los tiempos administrativos de los órganos de decisión del IPN, así como a los lineamientos impuestos por el CASEI, lo cual revela un estado de subordinación frente a procesos de acreditación que no dan cuenta de aspectos relevantes como lo es la realidad de las prácticas escolares en ESCOM y que asocian al concepto de calidad, el cumplimiento de indicadores que den cuenta de la eficiencia y la eficacia del programa de ISC.



ISSN: 2448-6574

Asimismo se registró un nulo interés por validar los instrumentos de la evaluación, los cuales si bien fueron empleados en una experiencia previa en la EST, éstos carecen de coeficientes de confiabilidad, en cuya adaptación no se establecieron criterios para analizar las dimensiones, criterios e indicadores y en función de los mismos, realizar la adaptación al contexto de ESCOM.

Referencias bibliográficas

Jimeno, J; Pérez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed.Morata.

Guzmán. J.C; & Moreno, T. (2013). *Evaluación y Currículo* en Díaz-Barriga, Á (2013). *La investigación curricular en México 2002 – 2011*. México: Ed. Anuiés

House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ed. Morata

Quintero, M. (s/f). *La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas*. Universidad Pedagógica Nacional desde http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_04eval.pdf

Santos, M. A. & Moreno, T. (2004). ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad en *Revista mexicana de investigación educativa*, octubre-diciembre año/vol. IX, núm. 023. COMIE, México, pp. 913-931

Sonoda, S. (2006). Entre la reforma y la misión civilizadora, *Revista Aleph Ciencias Sociales*, Editorial Centro de Investigación y Docencia Económicas desde <http://aleph.academica.mx/jspui/handle/56789/8223>

Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid. Morata