



Aproximaciones a la evaluación curricular desde la experiencia de docentes de asignatura

Leticia Santacruz Oros

Universidad de Guanajuato

letyso@ugto.mx

Florencia Rosso

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE, CONICET-UNR) Rosario, Argentina

rosso@irice-conicet.gov.ar

Beatriz Virginia Osorio González

Universidad Intercontinental, CDMX

bvosorio2017@gmail.com

Gabriela Herrera Cano

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

herreracanogabriela@gmail.com

Guadalupe Estela Zavala Pérez

Instituto Politécnico Nacional, CDMX

gezavala@ipn.mx***

Área temática: Evaluación curricular, acreditación de programas e impacto de las acciones de evaluación en el currículo.

***Esta ponencia es el resultado de la participación de las autoras en el **Seminario Curriculum Latinoamericano. Década COVID 19. Desafíos y nuevos derroteros curriculares: Formación política, Giro afectivo , 2025-1**, organizado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE y el Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Cuatro adscritas a cuatro universidades mexicanas ubicadas en 3 entidades federativas diferentes y una adscrita a la Universidad Nacional de Rosario Argentina. Razón por la cual, se ha solicitado la aceptación de cinco autoras.



Resumen

Este trabajo explora los significados y sentidos que los docentes de asignatura construyen en torno a su participación en los procesos de evaluación curricular en instituciones de educación superior de México y Argentina. Con un enfoque cualitativo y un diseño de estudio comparativo, se realizaron siete entrevistas semiestructuradas a maestros de las áreas económico-administrativa y de educación, con el propósito de indagar sobre su experiencia en estos procesos.

Los hallazgos revelan diferencias en la conceptualización del rol del profesorado de asignatura, así como en los mecanismos institucionales para su participación institucional, la cual se ve condicionada por múltiples factores contextuales que, en la práctica, distan mucho del enfoque democrático de la evaluación curricular. Las experiencias emocionales reportadas oscilan entre el compromiso institucional, la exclusión, la sobrecarga laboral y la motivación, lo que evidencia la necesidad de generar modelos de evaluación curricular más horizontales e incluyentes.

Palabras clave: Curriculum, evaluación, docente, participación, emociones.

Justificación

Las políticas educativas actuales, impulsadas desde diversos organismos internacionales, mantienen vigente el papel de la evaluación curricular en la educación superior, como un mecanismo necesario para garantizar la calidad y la pertinencia del currículum, a través del análisis y la valoración de sus resultados, perspectiva que está muy vinculada con la rendición de cuentas. Por otra parte, la evaluación curricular también forma parte del discurso político de la vida académica de las instituciones como una práctica colegiada que se lleva a cabo en el marco de la democracia universitaria. Sin embargo, durante el proceso no siempre se incluye a todos los sectores y sujetos del currículum, ni se favorece su participación en un ambiente libre de tensiones y de conflictos personales o grupales.

Se considera relevante indagar sobre el impacto de las estructuras organizacionales y normativas, así como de la política democrática, en la participación efectiva de los docentes de asignatura en los procesos de evaluación curricular; el reconocimiento sobre las emociones, experiencias y tensiones que se dan entre ellos y los profesores de otras categorías, durante las distintas etapas de la evaluación curricular, y la identificación de los requerimientos para que estos procesos se conviertan en dispositivos potenciales para la transformación educativa. Para



ello, se tomó como punto de partida la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los significados y el sentido que los docentes de asignatura construyen en torno su participación en el proceso de evaluación curricular del programa educativo en el que se desempeñan?

Enfoque conceptual

Las actividades académicas de toda institución educativa giran alrededor del currículum que, de acuerdo con de Alba (1998), es “una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (Cit. en Barrón, 2023, p. 23). La evaluación curricular, permite tomar decisiones sobre los cambios que se requieren para actualizar o transformar el currículum, de ahí que la participación de la comunidad académica sea de gran relevancia porque los juicios y las valoraciones que se configuran como producto de la evaluación, afectan las prácticas de los sujetos, sectores o instituciones sociales que son evaluados. Por ello, como apunta la propia de Alba (1991) durante el proceso de evaluación curricular se pueden observar relaciones de poder, entre diferentes fuerzas, derivadas de problemas teóricos y prácticos, en los que no siempre se considera la experiencia, el conocimiento de la realidad curricular y el compromiso de los sujetos sociales para ser incluidos.

Desde el reconocimiento del carácter axiológico de la evaluación curricular, de Alba (1991) señala la importancia de comprender lo humano social y coincide Furlán y Ochoa (2018), al igual que con Mouffe, 2023) que consideran al aspecto emocional como un problema ético y destacan el papel que los afectos y las pasiones juegan en la política y en la práctica educativas. Tanto la construcción como la evaluación de una propuesta curricular, no solo implican un trabajo eminentemente académico, sino que también obedecen a tensiones de diversa índole: entre la normatividad vigente, las características de la institución y los sujetos que participan en las diferentes etapas del proceso, ya que “lo que está en juego no [solo] tiene que ver con la racionalidad, sino con los afectos comunes” (Mouffe, 2023, p. 35). No obstante, la dimensión afectiva ha sido históricamente minimizada como objeto de estudio en las ciencias sociales (Kaplan, 2020). De ahí que las experiencias construidas en las relaciones e interacciones entre los sujetos durante el proceso de evaluación curricular—y que constituyen un problema social y colectivo (Ahmed, 2015) —, no se tomen en cuenta o sean poco valoradas como dispositivo potencial para el éxito de los resultados de la evaluación curricular en las instituciones.

Para conocer los significados y sentidos que los docentes de asignatura otorgan a su participación en el proceso de evaluación curricular, se recurre a la categoría de las emociones



desde un enfoque sociocultural. Este abordaje es congruente con Kaplan et al. (2023), quienes consideran la importancia de las emociones para comprender a los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas, así como para el éxito de los procesos de transformación educativa (Kaplan y Arévalos, 2021).

Estrategia metodológica

La investigación se llevó a cabo con el objetivo de analizar los imaginarios, representaciones y prácticas construidas por los docentes de asignatura en torno a la evaluación curricular, con el fin de identificar sus implicaciones en los procesos de rediseño curricular.

Se realizó un trabajo interpretativo de indagación en el marco de una investigación cualitativa que se centra en procesos de construcción narrativa (Vasilachis de Gialdino, 2006; Hernández et al., 2014). El análisis se desarrolló a partir del método de educación comparada de contextos nacionales e institucionales (Argentina [ARG] y México [MX]) en los que trabajan los siete docentes entrevistados, de sexo femenino, (se asignó un código para cada docente con un número de orden D1, D2, D3...D7); 1 argentina y 6 mexicanas, adscritas a tres IES ubicadas en diferentes entidades: Ciudad de México (MxC), Puebla (MXP) y Guanajuato (MCG) y adscritas a carreras universitarias de las áreas de Educación (EDU) y Económico Administrativas (EAD). Los criterios de selección de la muestra fueron: 1) Docentes de asignatura de tiempo parcial, de nivel licenciatura de las áreas educativa y/o económica-administrativa, 2) con mínimo tres años de antigüedad y, 3) que hayan vivido en su institución la experiencia de al menos un proceso de evaluación curricular.

Se utilizaron dos técnicas de recolección de la información: el análisis documental, para construir una visión más amplia del contexto institucional de la evaluación curricular sobre cada caso, y la entrevista semiestructurada dirigida a las docentes de asignatura, con el fin de comprender los sentidos que habían creado sobre la evaluación curricular de sus instituciones. La entrevista semiestructurada se organizó en tres ejes: el primero indaga la formación de base y trayectoria de la docente en la universidad; el segundo, se centra en la información sobre la institución donde trabaja y el proceso de evaluación curricular (se interrogó el tipo de gestión de la universidad, reuniones y forma en que se realiza la evaluación curricular en la institución). El tercero se ocupa de la dimensión emocional, con preguntas que apuntaron a conocer cómo se sintió la docente en el proceso de evaluación curricular.

Desarrollo

Contextos nacionales de la Evaluación Curricular. A nivel nacional en ambos países (Argentina y México), existe un marco legal para la evaluación curricular derivado de una Ley de



Educación Superior Nacional, desde la cual se señalan la evaluación interna y externa como mecanismos para garantizar la calidad educativa, así como los periodos en que ésta ha de realizarse (cada 5 años en Argentina y cada 6 años en México). La principal diferencia entre ambos países radica en el hecho de que en Argentina existe unas Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en tanto que en México se organizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y también participan asociaciones civiles de acreditación agrupadas en el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

La unidad académica argentina analizada, cuenta con un área de Autoevaluación Institucional y Curricular que tiene como fin proporcionar instrumentos y coordinar los procesos de autoevaluación institucional, así como también orientar la elaboración de planes de estudio según los requisitos de la formación académica de cada escuela o facultad. En las escuelas o facultades esta actividad es desarrollada por comisiones asesoras conformadas por integrantes del claustro docente y estudiantil elegidos por votación.

En las universidades mexicanas, la evaluación curricular, cuyo objetivo es mantener la pertinencia del currículum, es motivada por: la normatividad propia de la institución educativa, el *Plan de Desarrollo Institucional* (PDI), los cambios de modelo educativo y la política educativa nacional para la educación superior. La integración de los equipos de trabajo que la realizan adopta diferentes características en las instituciones de adscripción de los docentes entrevistados.

En la institución MXG los procesos de evaluación, acreditación e innovación se llevan a cabo cada cinco años, como se establece en la normatividad, y están a cargo de un Comité Académico (COA), en el que participan el director de Departamento, el coordinador del programa y los profesores (ya sean de tiempo completo o tiempo parcial), que las autoridades eligen. La metodología propuesta por la institución MXG para desarrollar la evaluación curricular considera la participación gradual de los diferentes sectores (profesorado, áreas de Fortalecimiento Académico y de Apoyo a la Formación Integral del Estudiante, Vinculación, Acreditación), y se ha tenido la intención de incluir a toda la comunidad; sin embargo, a pesar de que en el discurso político se describe como un proceso democrático, las decisiones finales sobre lo que permanece y lo que se modifica como resultado de la evaluación curricular, desde la perspectiva de la entrevistada, son tomadas por los miembros del COA:

Los COAS [...] son los que deciden que quedó y que no queda [...] No hay retroalimentación hacia atrás para nosotros decir: "Ah sí ese era el sentido o, no era el



sentido” (de lo que propusieron como PTP). Simplemente ya pasa a las instancias respectivas de evaluación y de aprobación. (D4EADMXG)

En la institución MXC la evaluación curricular se lleva a cabo de forma periódica cada 5 años o con el egreso de una generación. Existe un *Programa de Evaluación Curricular* (IPN, 2004) para todas las escuelas del nivel, que es la vía para conducir y organizar metodológicamente todo el proceso. Las actividades de evaluación curricular en el MXC las realiza la Comisión de Diseño Curricular integrada por 2 grupos: A) un grupo base para la evaluación, integrado por: el director de la unidad académica, el subdirector académico, un representante del Departamento de Innovación Educativa, un asesor pedagógico; los presidentes de academia, profesores de tiempo completo y profesores por horas, y B) un grupo apoyo conformado por estudiantes y egresados; colegios de profesionales; empleadores y expertos en áreas disciplinarias.

En la institución MXP, el proceso se alinea con el *Plan de Desarrollo Institucional* (PDI), para mantener actualizados los planes de estudio. Se abre una convocatoria voluntaria en la que cada plan de estudio debe registrar a un comité especializado que será el encargado de desarrollar el proceso de evaluación y rediseño curricular, aproximadamente cada dos años.

Organización de las actividades de evaluación curricular. El cumplimiento de los plazos (6 años) que indican las normativas sobre la evaluación curricular en las universidades argentinas no se atendió cabalmente en la práctica. La docente D1EDUARG, señala que el rediseño del plan de estudios del año de 1985 se concretó hasta 2022 y explícitamente alude a su desconocimiento sobre el tema, ya que no ha participado en reuniones, sino que ha formulado propuestas de cambio, no de todo el currículum sino solamente de las materias que dicta en la universidad y las a entregado por escrito a la docente titular de la cátedra, que es la que participa en la reuniones del comité curricular.

En el caso de México, solo una informante no ha participado directamente en los procesos de evaluación curricular. Cinco sí lo hicieron desde diferentes posiciones: como docentes, como miembros de la academia o desde puestos administrativos. Cuatro (MXG y MXC) no han desempeñado un rol protagónico en dicho proceso, ya que no incidieron en la toma de decisiones, pues principalmente se limitaron a la elaboración del contenido de los programas de estudio y solo una informante (MXP), manifestó haber liderado al comité especializado en evaluación curricular.

En dos de las instituciones mexicanas, MXC y MXP, tanto en Administración como en Educación, las participantes colaboran en academias que se organizan según las asignaturas y



los programas académicos que imparten. En el caso de MXP la participación de la docente de asignatura en la evaluación curricular obedece al hecho de ser miembro de una academia, por lo que puede recibir una invitación directa o puede participar por iniciativa propia. Aunque, se ve condicionada por el número de miembros que integran los comités o por una necesidad de completar horas para el pago de sus honorarios El trabajo en academias parece ser un mecanismo que favorece la inclusión de docentes o que les hace sentir una mayor participación en el proceso evaluación curricular. Esto lo observamos en el siguiente testimonio:

Era presidenta de academia, la invitación pues me la hizo el director, así de forma personal porque recuerdo que en ese tiempo yo era maestra de asignatura y, pues está en el reglamento muy claro que para ser presidente de academia debes ser mínimo maestro de medio tiempo, pero [...] desafortunadamente muchas personas están en su zona de confort [...] y pues ya no quieren participar y [...] dije que sí y participé como presidenta de academia en la evaluación curricular. (D1EADMXC)

En el caso de la universidad argentina, no existe un equivalente directo de “las academias”. En México las academias tampoco existen en todas las instituciones de las informantes. Por ejemplo, en la institución MXG no hay academias porque desaparecieron después de una reorganización institucional realizada en 2008, como se aprecia en este testimonio:

En el pasado teníamos consejos por área [...] estábamos conformados por academias, la verdad es que creo que es un muy buen modelo que debía de retomarse porque estábamos conformados por todos los profesores [...] la gran mayoría de los profesores de tanto parciales como completos de lo que era la carrera y pues revisábamos y era de manera conjunta. (D4EADMXG)

En contraste con su experiencia actual la informante (D4EADMXG), señala que aun cuando participa en alguna fase en el proceso de la evaluación curricular, al final no ve reflejadas sus aportaciones y no existe una retroalimentación sobre el resultado: “¿Qué es lo que conoce al final? Solo mi carta, las cartas descriptivas de mis materias asignadas. No se conoce como la totalidad, ni el mapa curricular, ni el perfil, eso no ya no nos retroalimentan” (D4EADMXG).

Entre las IES mexicanas (MXC y MXP) se aprecian diferencias en el poder de decisión que pueden tener los docentes de medio tiempo y los de asignatura, aun cuando en ambos casos se tenga un contrato definitivo, pues los primeros tienen la opción de decidir su participación mientras que los segundos pueden ser excluidos u obligados a participar: Como señala Abramowski (2023), “las emociones no son ajenas a las posiciones ocupadas por los individuos, en función de la estratificación social, las jerarquías y las relaciones de poder” (p. 37). Contrario



a la intención declarada en el discurso político, la democracia se traduce como una forma de organización de la evaluación que termina por convertirla en un proceso autoritario, ignorando su carácter axiológico, cultural y social que “se diluye ante una racionalidad burocrática-administrativa” (Alba y Díaz Barriga, 1998, p. 202).

De esa forma, tanto en Argentina como en México, independientemente del área disciplinar, se deja de lado la participación activa de todos los sujetos involucrados en la operación del currículo, ya que se establecen “brechas” entre ellos que obstaculizan la comprensión de los resultados y provocan la construcción de identidades separadas (Kaplan y Aizencang, 2022); hay incluidos y excluidos de la toma de decisiones (Mouffe, 2009). Muestra de ello son los sentimientos de incertidumbre sobre el impacto de los resultados de la evaluación curricular que expresa la docente argentina: —“fue mucha incertidumbre porque, primero, no sabíamos en qué materia nos iban a reubicar y si vamos a tener la misma cantidad de horas” (D1EDUARG)—, esto denota una escasa capacidad de agencia en la universidad.

Este tipo de sentimientos cambian radicalmente cuando las informantes han participado directamente en las comisiones, donde tienen la posibilidad de expresar afirmaciones que validan la legitimidad del proceso: “la verdad pues a mí me gusta todo lo que hago: dar clases, ser presidenta de academia, participar en el rediseño” (D3EADMXC).

No obstante, las diferencias con “los otros”, representados por los docentes de tiempo completo, provoca un sentimiento de inconformidad, pues desde la perspectiva de algunas de las docentes entrevistadas dichos maestros no cumplen de manera eficiente con las actividades sustantivas (docencia, investigación, difusión del conocimiento), lo cual genera tensiones y una serie de dudas que repercuten en la evaluación curricular. La participación desigual en los espacios académicos que norman y rigen la vida universitaria, continúa siendo una práctica común, generando el sentimiento de no sentirse “tomado en cuenta” (de Alba, 1991), de vivir una inferiorización social (Kaplan, 2022) que no reconoce su experiencia en el área. Así lo expresa una de las entrevistadas:

Entonces, en ese sentido creo que existe un gran sentimiento, por así decirlo o una gran una emoción de no ser tomados en cuenta para participar dentro de lo que es la experiencia, la práctica, en general de la de la temática de la licenciatura, para hacer los currículos. (D4EADMXG)

“No sentirse tomada en cuenta”, ser excluida en el proceso de la evaluación curricular, como lo expresa la informante (D4EADMXG), no son manifestaciones de su estado psicológico, sino prácticas sociales y culturales que forman parte de la trama institucional y que crean vínculos de



empatía con otros actores, más cercanos, profesores de asignatura con una condición laboral menos favorable que la de ella, porque no tienen un nombramiento de tiempo completo como técnico académico en la universidad:

Por otro lado, a través de las entrevistas realizadas se aprecian emociones positivas de las docentes hacia sus instituciones, como el reconocimiento del esfuerzo de la institución en materia de pertinencia y calidad educativa (MXG); el sentimiento de pertenencia, identidad y agradecimiento a la institución que se refleja en el compromiso con la asignatura que se imparte (MXC); un amplio sentido de pertenencia al tener antecedentes de familiares que han laborado dentro de la institución (MXP) .

Resultados y Conclusiones

Un hallazgo interesante en esta investigación es que la categoría “docente de asignatura” no se traduce de la misma forma entre las instituciones de los distintos países, pero tampoco entre las de la misma nación. En cuanto a la evaluación curricular, se observa que, en el caso de Argentina, el proceso es desconocido en el claustro docente y aunque hay un conocimiento de las instancias de evaluación externas, no hay claridad en la entrevista sobre el proceso a nivel micropolítico. Y, aunque se conocen las entidades y organismos encargados del proceso, se ignoran los mecanismos de decisión sobre el currículum. En México, la evaluación curricular se ha incorporado tanto en la normatividad como en la planeación estratégica de las instituciones, como un proceso democrático que forma parte de la vida colegiada. Existen normas, metodologías y documentos que norman y orientan el proceso de evaluación curricular, así como áreas responsables de coordinar la evaluación. Las docentes entrevistadas conocen las áreas y quienes han participado pueden describir y enunciar las etapas del proceso.

En cuanto a la dimensión emocional, la docente de asignatura de Argentina siente incertidumbre sobre el impacto de los procesos de evaluación y rediseño en su quehacer cotidiano, observa cambios en las nomenclaturas de las asignaturas y en las cargas horarias que deberá cumplir. Y esto, en un contexto de crisis estructural generalizada, constituye una amenaza para su estabilidad laboral y económica.

En las IES mexicanas, si bien existe una práctica más organizada y sistematizada de la evaluación curricular, la inclusión de los docentes de asignatura en este proceso está condicionada por diversas circunstancias, contextuales y específicas, que pueden favorecer o no su incorporación al proceso. Esas mismas circunstancias provocan una diversidad de sentimientos entre las docentes entrevistadas, como el sentirse excluidas porque la institución favorece la participación de maestros de tiempo completo; o bien, sentir molestia ante una mayor



carga de trabajo ya que la institución le asigna esta tarea debido a la negativa de otros docentes con mayor número de horas. Asimismo, hay docentes que, para lograr o mantener una posición en las academias o para conseguir más horas definitivas, pueden decidir su participación en el proceso. Encontramos que se sienten motivadas a hacerlo y juegan roles importantes en la toma de decisiones. En general, existe en el imaginario social de los docentes de asignatura, el “compromiso” para participar en la evaluación curricular, aun cuando no cuentan con el tiempo o con el conocimiento necesario para realizar esta actividad.

Las relaciones verticales, jerárquicas, muestran dinámicas muy arraigadas en las IES y esto se puede ejemplificar con las “indicaciones” para la designación del personal que se encargará de la evaluación curricular. Los discursos institucionales tienden a ser dominantes y hegemónicos y se caracterizan por estar sustentados en posturas políticas más que académicas. Esto propicia una escasa participación de los profesores de asignatura y una toma de decisiones frecuentemente jerárquica que repercute en todos los elementos del currículum (planes y programas de estudio, unidades de aprendizaje, estrategias de enseñanza aprendizaje, evaluación), y sobre todo, en el perfil de egreso de los futuros profesionistas. Finalmente, se concluye la necesidad de generar propuestas de estrategias y/o modelos de evaluación curricular que favorezcan una participación más incluyente y horizontal que represente a todos los sectores y sujetos involucrados en el desarrollo y operación de la propuesta curricular.

Referencias

- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *Espacios en blanco. Revista De Educación*, 1(34), 31–47.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM
- Barrón Tirado, C. (Coord.). (2023). *Curriculum, subjetividades y nuevas tecnologías*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.
- De Alba, A., Viesca, M y Diaz-Barriga, A. (1984) Evaluación: análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología* 46(1):175
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: Conformación conceptual del campo*. IISUE
- De Alba, A., Díaz-Barriga, A. y González, E. (1991). *El campo del currículum. Antología*. CESU-UNAM.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum y Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación UNAM.



- Furlán, A. y Ochoa, N. (2018). Educar emociones como un problema ético. En Kaplan, C. (2018) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 15-26). Miño y Dávila.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, Corlado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill Educación.
- Kaplan, C. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. *Anales de la Educación Común*, 2, (1-2), 104-113.
- Kaplan, C. & Aizencang, N. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres. *Entramados*, 9 (12), 7-18.
- Kaplan, C., Szapu, E., & Arévalos, D. (2022). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, 0(28.1), 63-81.
- Ministerio de Educación de la Nación. (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521.
- Mouffe, Ch. (2023). *El poder de los afectos en la política*. Siglo XXI Editores.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.