Evaluación curricular de un posgrado en investigación educativa: valoración desde la voz de las y los estudiantes.

Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato
cirycervera@ugto.mx
Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato
mireya@ugto.mx
Sergio Jacinto Alejo López
Universidad de Guanajuato
sj.alejo@ugto.mx

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

Resumen

Esta ponencia reporta una fase de la evaluación curricular de un programa de maestría en investigación educativa. Se plantea el binomio evaluación-acreditación y se discute la necesidad de hacer la revisión de los currículos con un enfoque más plural, incluyendo diversas técnicas e incluyendo a los participantes que viven el programa. Se conformó un grupo focal con estudiantes del posgrado, con la finalidad de valorar, desde su perspectiva y experiencia, el programa educativo. Los resultados indican que se tiene un plan de estudios actualizado, pertinente y contextualizado; cuenta con las condiciones y la infraestructura necesarios y suficientes y, en general, el profesorado y personal administrativo está bien calificado; pero emergen áreas de oportunidad en torno a la trayectoria, particularmente por la ocupación de las y los maestrandos y el desempeño no eficiente de algunos profesores; a pesar de lo anterior, concluyen que han obtenido aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales significativos.

Palabras clave: Evaluación curricular, Posgrado, Estudiantes, Grupo focal.

Justificación

La evaluación curricular de los programas educativos suele basarse en una serie de criterios, indicadores y categorías, generalmente orientadas en saber el cumplimiento de los fines de los programas en torno a su pertinencia académica y social, según el nivel y campo de conocimiento en el que se ubiquen. Asimismo, esta evaluación tiende a ser cada vez más integral y plural, considerando las diversas fuentes de información documental, estadística y la valoración de las

y los participantes: personal académico, directivo administrativo, de apoyo; estudiantes, egresados y empleadores.

Actualmente, la evaluación curricular de los programas de posgrado es inherente al desarrollo de estos y se han creado los marcos normativos y metodológicos como guía para efectuar esta tarea, aunque este panorama no siempre fue así. Para el caso de México, a finales de los ochenta, Arredondo, afirmaba que:

> Lo relativo a la evaluación y a la acreditación de programas de posgrado […] no ha sido […] un punto de atención. De hecho, no hay estudios al respecto. En todo caso, lo importante será señalar que la evaluación y la acreditación no se han planteado como problema y como objeto de estudio (1989, p. 1).

Durante la década de los 90 se desarrollaron los modelos de evaluación de los programas de posgrado, transitando al concepto de calidad, al grado de que se asimilaron los términos de evaluación de programas a evaluación de la calidad de los programas. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología denominó a su lista de programas mejor evaluados "Padrón Nacional de Posgrados de Calidad", ya con una propuesta muy concreta de evaluación cuya:

> Metodología General del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), para la Evaluación y Seguimiento de Programas de Posgrado, acumula la experiencia adquirida en México durante los últimos 15 años y toma en cuenta las buenas prácticas internacionales en la materia (Bustillos, 2012, p. 60).

El binomio evaluación-acreditación pudo haber provocado la impresión de que la evaluación, por sí misma, trae aparejada la calidad, hecho cuestionable en la práctica. Otra critica es que:

> … el modelo de evaluación adoptado ha sido el enfoque tradicional de evaluación-acreditación y aseguramiento de la calidad desde una perspectiva positivista con énfasis en resultados e indicadores […] vinculados con la pertinencia, eficiencia y eficacia de los componentes o elementos esenciales de la educación superior (Bustillos, 2012, p. 69).

Así, el modelo de evaluación curricular tiene un énfasis en la acreditación, lo que lleva a los grupos de profesores (convertidos en evaluadores), y equipos de apoyo técnico (cuando se cuenta con ellos), a fijar la atención en los criterios más valorados, como la eficiencia terminal o la tasa de titulación en el caso de las y los estudiantes y el perfil profesional y desempeño de las y los docentes. Centrar la atención en estos aspectos no es incorrecto, sólo que lleva a una visión

sumamente parcializada de la evaluación. Además, la acreditación es “realizada por instancias externas a las universidades, lo que no ha permitido valorar ni retroalimentar las particularidades formativas de los programas” (Jiménez et al., 2022, p. 483).

Con estos antecedentes se planteó el objetivo de conocer la valoración del plan de estudios que hacen las y los estudiantes de una maestría en investigación educativa, con el fin de incorporarla al proceso de evaluación curricular integral del programa. La pregunta guía fue ¿cómo valoran las y los maestrandos el programa educativo y cuáles áreas de oportunidad identifican? En consecuencia, el propósito es analizar las valoraciones que las y los maestrandos hacen del programa educativo, con el fin de detectar sus principales áreas de oportunidad.

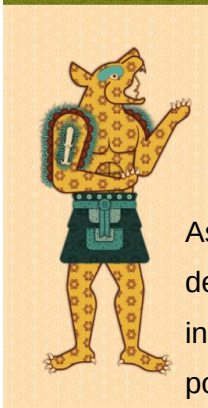
Enfoque conceptual

La evaluación es una actividad mucho más compleja que sólo dar cuenta del nivel de alcance de contados componentes, aunque siga prevaleciendo un enfoque administrativo-burocrático:

> Existe […] una gran preocupación por la baja eficiencia terminal de los programas de posgrado. […] La preocupación se centra, sobre todo, en la escasa titulación de los egresados, así como en precisar los tiempos para la obtención de los grados académicos, característica planteada como un problema de eficacia y eficiencia de los programas (Arredondo, 1989, p. 1)

Tal afirmación se extiende a todos los actores, no sólo a los núcleos académicos. En su nivel de responsabilidad, la Secretaría de Educación Pública, el otrora Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y las instituciones de educación superior centraron sus preocupaciones en definir una normatividad del posgrado, con el fin de uniformar los criterios de evaluación y acreditación y, como suele suceder en el campo del *curriculum*, se presentaron tensiones (Martínez-Gómez, 2023, p. 3) al precisar la finalidad de los estudios de posgrado, sus propósitos y objetivos. Este tema “es objeto de polémicas recurrentes, sin llegar a acuerdos, entre quienes mantienen posiciones ‘académicas’ o academicistas respecto al sentido y carácter del posgrado” (Arredondo, 1989, p. 1). Estas tensiones dotan de dinamismo al campo de la evaluación curricular, de modo que las guías propuestas para ese efecto están en constante revisión, tratando de mantener criterios de aplicación general, pero, entendiendo, a la vez, los contextos propios de cada programa. Arredondo reconoce que:

> Para ubicar la evaluación y acreditación en el posgrado, de alguna manera se necesita dar un rodeo para entender de qué se trata, para ver lo que está en juego, y convertir en



problema, (construirlo), prácticas consagradas y legitimadas por los usos y costumbres y por el sentido común, aunque sea el sentido común ilustrado de los funcionarios universitarios o del Estado (Arredondo, 1989, p. 1).

Así pues, en el entendido de que la flexibilidad es necesaria para la comprensión de los hechos, desarrollo y resultados de cada programa educativo, se ameritaba una metodología con indicadores comunes, de modo que se pudiera establecer el estado de la cuestión de los posgrados en México. En el documento “Marco específico para la evaluación de programas educativos de maestría cuyo objetivo es la iniciación en la investigación, innovación o transferencia del conocimiento y de programas de doctorado en modalidad escolarizada” (2024), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) indican los componentes a ser evaluados. Estos constan en la tabla 1.

Tabla 1

Ejes y categorías de la evaluación de programas educativos de postgrados orientados a la investigación.

Ejes	Categorías
I. Fundamento y diseño	1.- Contexto y propósito 2.- Condiciones generales para la operación
II. Estrategia de formación	3.- Plan de estudios o Estrategia de formación 4.- Trayectoria de formación
III. Gestión de la formación	5.- Personal académico 6.- Infraestructura académica 7.- Servicios de apoyo
IV. Resultados del programa de posgrado	8.- Resultados de aprendizaje de los estudiantes y los egresados

Nota: Elaboración propia con base en CIEES, 2024.

Cabe señalar que los CIEES siguen una metodología muy centrada en la evaluación diagnóstica, semejante y cercano a un proceso de autoevaluación que hacen las y los autores del programa educativo; no obstante, este bagaje de información suele quedar subsumido en el proceso de acreditación, orientado por la racionalidad de eficiencia y eficacia. Pero el ejercicio de autoevaluación recupera las experiencias colegiadas, dando fundamento a los datos que, de

ninguna manera, son producto de la generación espontánea. Son las personas que viven el programa las que tienen la versión más directa de su operación y, por tanto, sus voces son las más autorizadas para informar.

> …las instituciones de educación superior […] y sus programas educativos requieren evaluaciones […] realizadas por los organismos acreditadores. Sin embargo, t<u>ambién son necesarios procesos que tomen en cuenta el contexto y la perspectiva de los evaluados</u>, que permitan identificar elementos de mejora y no únicamente los resultados sobre el cumplimiento de criterios establecidos por los organismos acreditadores. (Jiménez et al., 2022, p. 485). [El subrayado es nuestro].

Entre las personas evaluadas están los estudiantes. Sus consideraciones, expresadas de manera crítica, reflexiva y propositiva, son una fuente de información para distintos aspectos del *curriculum*, como fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje o promover la organización y el desarrollo de los procesos de pensamiento (Martínez-Gómez et al., 2023). Con estas bases, el estudio que se presenta recupera las valoraciones que las y los maestrandos hacen del programa educativo que cursan.

Estrategia metodológica

Para la realización de la investigación se convocó a las y los estudiantes del posgrado que, en esos momentos, estaban por concluir el segundo semestre. La maestría es generacional, de modo que se trata de un grupo único, conformado por diez mujeres y cinco hombres; sus edades van desde los 24 hasta los 58 años. Hay tres estudiantes extranjeros (dos mujeres y un hombre); el resto proviene de distintos municipios del estado. Su formación inicial en las áreas de educación, sociología o artes; la mayoría de ellos no presentaron una tesis como requisito para la obtención del grado. La totalidad cuenta con beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyt), aunque 11 trabajan como docentes o gestores con jornadas de 25 a 40 horas semanales.

Dado el enfoque y propósito del estudio se eligió el grupo focal (Silveira, 2015; Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017) a partir de una invitación abierta a todas y todos los estudiantes. De los 15, acudieron ocho: cinco mujeres y tres hombres. Se dio a conocer la temática y la discusión fue moderada por una de las autoras de esta investigación. La actividad se programó para dos horas, aunque fue preciso dedicar una hora más, a petición de las y los participantes. La relatoría se dio

a conocer como parte de la sesión y se hicieron las aclaraciones pertinentes. Vale agregar que este ejercicio de devolución fue clarificador y para el grupo.

Los resultados se clasificaron según las ocho categorías propuestas por los CIEES. En el siguiente apartado se muestran los que se consideran más ilustrativos y atingentes para el desarrollo óptimo del programa.

Desarrollo

1.- Contexto y propósito

El grupo focal concuerda en que el plan de estudios y el objetivo curricular son pertinente, porque se requiere la profesionalización de la investigación educativa, y, aunque en la región se han mejorado los indicadores educativos, persiste el rezago, entre otras problemáticas. Las y los maestrandos coinciden en que el programa responde a un contexto que amerita ser atendido, aportando propuestas de solución.

2.- Condiciones generales para la operación

La sede ofrece las condiciones necesarias para la operación. Además de las aulas, los maestrandos tienen a su disposición salas de lectura y de cómputo, una biblioteca moderna y cómoda y áreas de descanso. Los espacios están debidamente equipados y toda el área tiene cobertura Wi Fi por la red universitaria.

3.- Plan de estudios o Estrategia de formación

Este tema fue el más discutido en el grupo focal. La mayoría coincide en que el plan de estudios está bien estructurado y fundamentado y que todas las UDA son pertinentes. Sin embargo, identificaron la programación de las UDA en distintos días y horarios; el acompañamiento tutorial y el abordaje metodológico en los seminarios de investigación. Es decir, el curriculum formal o escrito (Casanova, 2009; Casarini, 1999) lo encuentran adecuado, pero con falencias en la puesta en práctica, lo cual se traduce en que la estrategia de formación merece ser analizada.

4.- Trayectoria de formación

El grupo focal ubica este tema en estrecha relación con el desempeño de los docentes, sobre todo en los seminarios de investigación y de tesis. El desarrollo de la tesis es el eje de las trayectorias, que señala el ritmo y el rumbo del avance en el programa. Estas trayectorias son calificadas como satisfactorias y más que aceptables.

5.- Personal académico

El grupo focal otorgó una calificación de 9 al profesorado, del que, cabe decir, tienen la máxima habilitación: son doctores con experiencia, con perfil PRODEP y miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (excepto dos). Asimismo, el grupo identificó docentes de excelencia y otros con un pobre desempeño.

6.- Infraestructura académica

La infraestructura es suficiente y adecuada, destacando el óptimo funcionamiento del Wi Fi y la biblioteca como centro de información.

7.- Servicios de apoyo

Directamente al servicio de las y los estudiantes está la coordinadora del programa y una asistente. En general, la valoración que hacen de su trabajo es positivo, con algunas observaciones negativas para la coordinación.

8.- Resultados de aprendizaje de los estudiantes y los egresados

En el entendido de que se abarca sólo el nivel de los estudiantes y no de egresados, el promedio de calificaciones del primer semestre estuvo ligeramente arriba de 9.2; habiéndose registrado unos pocos 7 (calificación mínima aprobatoria según la norma institucional). Respecto a una valoración cuantitativa, el grupo expresó que la docencia tiene un enfoque en los aprendizajes; las y los maestrandos indicaron que han aprendido tanto conceptos como procedimientos y mejorado sus actitudes.

Resultados y conclusiones

El programa evaluado data de 1978, cuando en la entidad apremiaba formar investigadores educativos; además de que esta demanda se mantiene, las constantes actualizaciones dotan a la maestría de pertinencia social y educativa. Su operación es muy bien valorada; los días y horarios de clases no deberían ser un problema, puesto que las y los estudiantes se comprometieron de tiempo completo; sin embargo, 3 de cada 4 están trabajando, algunos de ellos en municipios distintos a la sede de la maestría, por lo que el traslado les ocasiona retrasos a las clases. En la siguiente promoción, este componente deberá ser analizado.

Para calificar la categoría de Trayectorias, las y los estudiantes añadieron elementos de índole personal. Si bien algunos están contentos, con confianza, optimistas y aun felices: *"Estoy feliz, porque es una gran oportunidad de aprendizaje y el currículo (escrito) es bastante bueno"*, también hubo opiniones en sentido contrario, al grado de solicitar: *"Veo necesario un apoyo psicológico y emocional, crear espacios de acompañamiento para gestionar estrés, ansiedad,*

entre otros casos". Esta declaración da pie para trabajar con el estudiantado la responsabilidad personal en torno a la salud socioemocional, pero también, hacerles ver que la institución ofrece calificados servicios de apoyo en estas áreas.

Respecto al desempeño docente, en este programa la función de un asesor o director del trabajo de titulación la realiza el profesor de la UDA de Seminario de tesis; este espacio de formación es personalizado, lo que se traduciría en un acompañamiento permanente. Sin embargo, habrá que tomar en cuenta opiniones como la siguiente:

> *El proceso de asignación de asesores/profesores de Seminario de Tesis debería ser más enfocado a las necesidades de los estudiantes. Asignarlos desde el principio basados en un tema que puede modificarse no es la mejor opción. En mi caso, el profesor me hizo saber que nadie quería trabajar mi tema y constantemente decía que yo era su 'problema'. Si nadie podía atenderme, ¿para qué me aceptaron?*

En efecto, las generaciones anteriores eran de 12 estudiantes, pero en esta promoción se decidió aceptar 15. Parecería un detalle sencillo, pero no: la realidad es que el núcleo básico, de sólo 10 profesores, está rebasado, pues, además de este posgrado, atienden otro más.

Un segundo grupo de aportaciones en esta categoría va en el sentido de los seminarios de investigación. Las y los estudiantes expresaron: *"Seminario de investigación II ha sido menos satisfactorio a diferencia del semestre anterior", "Este seminario se ha sentido algo pausado"* y *"En este semestre […] no hay una revisión real del documento […] La primera ronda de exposición me pareció un poco innecesaria, hubiera sido mejor ver los avances de los compañeros".*

La estadística y el grupo focal evidencian la calidad de los docentes: *"altamente calificados y comprometidos"*. Pero, asimismo, las y los maestrandos señalaron a otros con un pobre desempeño: "Algunos profesores no muestran interés por las clases y estudiantes […], no revisan los trabajos, se cierran a ideas y eso me parece desmotivante". Por supuesto, esta polarización creó tensión, por lo que medió la opinión de que: "No es sencillo valorar el desempeño docente […] calificarlos a todos con la misma calificación no es precisamente justo. Unos tienen 10 porque son excelentes y no se merecen obtener un 8 o 9 sólo porque otros les bajan el promedio; asimismo, no es justo que otros alcancen 8 o 9 en promedio, cuando su desempeño apenas llegaría a 2".

Como se anticipó, la infraestructura es una categoría evaluada con la mayor puntuación, por lo que sólo resta cuidar el mantenimiento de los recursos. Respecto a los servicios de apoyo, que son, directamente la persona que coordina y una asistente, algunos estudiantes perciben que la primera está alejada, querrían verla más personalmente. En este sentido, bien valdría revisar su actuación y hacer los ajustes necesarios.

Tocante a la categoría de Aprendizajes, les ha resultado muy significativo que se les lleve a cuestionar constantemente, como un impulso a la esencia de la investigación; han aprendido no sólo la teoría, sino la manera de aplicar metodologías y reconocen la revisión constante y la retroalimentación como estrategias de seguir aprendiendo. El grupo focal concluye que no sólo han adquirido aprendizajes conceptuales y procedimentales, sino también actitudinales (Coll, et al., 1992), a través del curriculum vivido. Han desarrollado una escucha atenta y una comunicación asertiva y aprendido a ser resilientes y empáticos.

Finalmente, se concluye que las y los estudiantes son una fuente directa de información para los procesos de evaluación curricular, obtenidas, en este caso, a través de un grupo focal. Si bien las respuestas se deben ponderar en relación con el resto de los participantes y el contexto particular, son valiosas en tanto se construyen de manera colectiva, al discutir cada idea vertida en el grupo y llegar a posturas consensuadas. En este mismo sentido, la información del grupo focal es muy rica, porque, a pesar del guion temático, surgen apreciaciones no consideradas en el inicio.

En el caso particular que se expone, las y los maestrandos vertieron información relevante para ser analizada y contrastada con la de otras fuentes: el colegiado docente, el núcleo académico básico, el personal administrativo y de apoyo y, por supuesto, los egresados; pendiente está también la triangulación con los datos numéricos. Pero, por el momento, se puede inferir que el posgrado en evaluación tiene sus máximas fortalezas en buena parte de su profesorado y los casos que así lo ameritan deben ser revisados en sus actuaciones y desempeño. El plan de estudios está organizado, es pertinente y son adecuadas todas las unidades de aprendizaje; respecto a los horarios, es un dato que merece ser analizado, dado el cambio en los criterios de otorgamiento de becas, que permite que las y los maestrandos trabajen aun siendo estudiantes de tiempo completo. Las y los maestrandos valoran muy bien las instalaciones y la infraestructura, por lo que estos componentes deben seguir siendo una fortaleza.

Por último, las y los estudiantes expresan que han aprendido tanto conceptos, como desarrollado habilidades y mejorado aptitudes, lo que estaría apuntando a que el programa propicia aprendizajes significativos en el campo de la investigación educativa.

Referencias

Arredondo Galván, V. M. (1987). evaluación y acreditación de los programas de posgrado. Versión escrita de la ponencia presentada ante la Reunión Técnica Internacional sobre Educación y Acreditación de Programas de Posgrado. En: https://www.anuies.mx/

Barrera Bustillos, M. E. (2012). La evaluación de los posgrados en México. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 57-71.

Casanova, M. (2009). Diseño y desarrollo curricula innovación educativa. La Muralla.

Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. Trillas.

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. & Valls, E. (1992). Los contenidos de la reforma Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Aula XXI Santillana.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES], (2023). Marco específico para la evaluación de programas educativos de maestría cuyo objetivo es la iniciación en la investigación, innovación o transferencia del conocimiento y de programas de doctorado en modalidad escolarizada. En: https://www.ciees.edu.mx/

Escobar, J, y Bonilla-Jimenez, F. I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. En: http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/957

Jiménez Moreno, J. A., Tafoya Rodarte, A. E. & Boroel Cervantes, B. I. (2022). Evaluación formativa de programas de posgrado: un caso de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista mexicana de investigación educativa*, *27*(93), 483-509. Epub 06 de junio de 2022. Recuperado en 16 de mayo de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200483&lng=es&tlng=es

Martínez-Rodríguez, G., Cortés-Rodríguez, C. y Vega-Martínez, D. (2025). Evaluación curricular de un posgrado en voz de sus actores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 27*. https://doi.org/10.24320/redie.2025.27.of.6166

Silveira Donaduzzi, D. S., Colomé Beck, C. L., Heck Weiller, T., Nunes da Silva Fernandes, M. & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, *24*(1-2), 71-75. https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016