

DE LA EVALUACIÓN PUNITIVA A LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LAS UNIVERSIDADES: ASIGNATURAS PENDIENTES EN LA CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

TIBURCIO MORENO OLIVOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-CUAJIMALPA (UAM-C)

MARÍA ISABEL ARBESÚ GARCÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO (UAM-X)

JORGE GAMALIEL ARENAS BASURTO

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA (UDLAP)

MARTHA JANET VELASCO FORERO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (BOGOTÁ, COLOMBIA)

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA
CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

En este simposio se recuperan las opiniones que ciertos profesores, de una universidad pública mexicana, tienen acerca de la evaluación docente. Se empleó la propuesta teórica metodológica de las representaciones sociales para investigar sobre esta temática. Los resultados indican que la mayoría de los profesores entrevistados, evocan a la evaluación con la rendición de cuentas y el control del trabajo docente. También opinan que la evaluación, sirve para premiar o castigar al profesor por parte de los estudiantes. En pocos casos expresan que la evaluación tendría que servir para retroalimentar su práctica, para corregir errores y mejorar la enseñanza.

También se presentan los resultados de un estudio en el que se analizan los ejes centrales de los sistemas de evaluación y aseguramiento de la calidad en las universidades públicas y privadas de México. La pregunta central gira en torno a las contribuciones de las políticas de evaluación en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las universidades. En este contexto, se pasa revista de los principales programas de que han modificado el financiamiento en las

impulsadas por las autoridades federales para la aplicación de las evaluaciones en sus diversas modalidades conducidas por organismos como las CIEES, COPAES Y CENEVAL.

Por último, se presentan los resultados de una investigación de corte analítico-descriptivo que tuvo como objetivo reconocer las percepciones de los docentes en ejercicio en torno al binomio currículum y evaluación en la educación superior para identificar especificidades y desafíos de su relación y algunas consideraciones analíticas dentro de las prácticas evaluativas de los docentes. La encuesta general, los grupos focales y las entrevistas realizadas permitieron reconocer los diferentes papeles del profesor como evaluador en el campo de la educación superior y sus percepciones frente al aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación, políticas de evaluación, evaluación de la docencia, evaluación del currículum, educación superior.

Semblanza de los participantes en el simposio

TIBURCIO MORENO OLIVOS

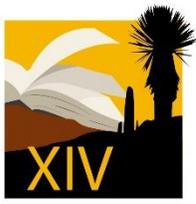
Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia (España). Profesor investigador Titular en la UAM-C. Departamento de Tecnologías de la Información. Miembro del SNI y del COMIE. Sus principales líneas de investigación son: Evaluación del aprendizaje, Currículum, Formación docente. Posee 56 artículos de investigación publicados en revistas nacionales e internacionales y 24 capítulos de libro. Es autor de los libros: “La evaluación de alumnos en la universidad: un estudio etnográfico” (UAEH, 2010) y “Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula” (UAM, 2016).

MARÍA ISABEL ARBESÚ GARCÍA

Doctora en Educación. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos. Maestra en Estudios Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, con mención honorífica. Licenciada en Ciencias de la Comunicación. UAM – Xochimilco, México. Líneas de investigación: Estudio y evaluación del modelo educativo “Modular” de la Unidad Xochimilco de la UAM. Análisis y evaluación de la enseñanza universitaria. Representaciones sociales de los actores de la educación superior. Investigación sobre la docencia.

JORGE GAMALIEL ARENAS BASURTO

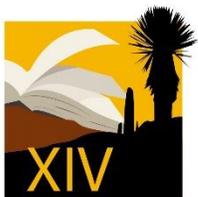
Jorge Gamaliel Arenas Basurto, PhD., obtuvo el doctorado por la Escuela de Educación de la Universidad del Estado de Nueva York, en Albany. Desde 2012 ha sido profesor de tiempo completo en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), en los departamentos de Innovaciones Educativas, y el de Relaciones Internacionales y Ciencia Política. Sus áreas de investigación se concentran en las políticas públicas hacia



las políticas educativas internacionales, el financiamiento y la diversificación de los sistemas de educación superior, además de temas críticos del desarrollo de las universidades públicas y privadas.

MARTHA JANET VELASCO FORERO

Profesora Investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá desde el 2006. Es licenciada en Psicología y Pedagogía, con Maestría en Educación Universidad Externado de Colombia; Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano de la Universidad del Bosque y Doctorado en Educación en Superior de la Universidad de Palermo, Argentina. Con experiencia en el campo de la educación superior en la formación de docentes iniciales y en ejercicio. Ha sido docente en las Universidades Pedagógica Nacional y Piloto de Colombia. Entre sus temas de investigación se destacan: el aprendizaje, el currículum universitario y la evaluación.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

EVALUACIÓN DOCENTE: REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

MARÍA ISABEL ARBESÚ GARCÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO (UAM-X)

Introducción

Esta ponencia se deriva de una investigación en curso que tiene como uno de sus propósitos conocer cuáles son las Representaciones Sociales (RS), que los docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), tienen sobre la evaluación de la docencia, es decir, cómo han vivido o experimentado estos actores educativos la evaluación.

¿Por qué es importante estudiar el tema de la evaluación desde las opiniones de los profesores? No obstante que en los años noventa del siglo pasado, se empiezan a realizar trabajos que estudian la problemática de la evaluación docente (Rueda & Díaz Barriga, 2000; Rueda, Díaz Barriga & Pontones, 2003; Rueda & Díaz Barriga, 2004); existen pocas investigaciones que identifiquen las opiniones de los profesores sobre todo en el ámbito de la educación superior. Se dará cuenta de las más recientes. Guevara (2017), investiga las RS que tienen los docentes respecto a su evaluación. Los hallazgos muestran que los profesores contemplan a la evaluación como una obligación institucional y no como una actividad formativa e integral de retroalimentación del proceso educativo. Reyes (2017) estudia las RS acerca de la evaluación del desempeño docente, construidas por educadoras de una zona escolar en Veracruz. La autora identifica que existe una imagen de la evaluación como un mecanismo para sancionar laboralmente a las profesoras. Comenta que las educadoras consideran que la evaluación es sinónimo de examen y que tienen que estudiar para aprobar el examen, lo que les permitirá conservar sus empleos. Crowley (2016), identifica las RS de maestros en educación primaria acerca del desempeño docente y su evaluación. Los resultados muestran que los profesores tienen una opinión desfavorable de ésta, ya que opinan que dicha evaluación tiene como propósito el despido de los maestros. Arbesú & Comas (2016), indagan sobre las RS que tienen los estudiantes de la UAM-X, respecto al cuestionario de evaluación estudiantil. En las conclusiones refieren los autores que los alumnos comentan que sus maestros están en contra del

cuestionario, ya que con su aplicación no se mejora la enseñanza, ni la calidad de la educación. Lo que sí hace, según ellos, es que de esta manera la universidad lleva a cabo un control sobre los docentes, el cual se traduce en premiar al “buen profesor” por medio de una remuneración económica. Moreno & Arbesú (2015), estudian la perspectiva que tienen las autoridades universitarias en la UAM-X acerca de la evaluación docente. Concluyen que las prácticas de evaluación vigentes se han convertido en un ejercicio inútil con escasa o nula incidencia en la mejora de la docencia. Gutiérrez, Arbesú & Piña (2014), investigan acerca de las RS de los profesores de UAM-X, respecto a los estímulos académicos y la evaluación de la docencia. Los hallazgos muestran que los profesores tienen representaciones y emociones negativas acerca del papel que juega la evaluación, dado que la vinculan con la imposición, el sometimiento, la humillación y el estrés. Caviedes (2012), identifica las RS de los actores en torno a la evaluación. A través de la realización de entrevistas en Francia y Portugal, a personal escolar y padres de familia, concluye que para esta población la evaluación tiene connotaciones de poder, control y desigualdad.

La evaluación docente en México

Desde 1989 se lleva a cabo la evaluación docente en la UAM, desde entonces y hasta la fecha, las autoridades han argumentado que la evaluación se ha implementado para mejorar la docencia, sin embargo, no se ha visto sustancialmente esta mejoría (Rueda, 2011; Arbesú, 2006; Arbesú & Díaz Barriga, 2013).

Para lo que sí ha servido la evaluación docente ha sido básicamente para otorgar una remuneración económica al profesor que sale “bien evaluado por sus alumnos, pervirtiendo con ello el uso formativo, que supuestamente dio origen a este proceso evaluativo. La evaluación del desempeño del profesor que se efectúa en la UAM, es a través de la aplicación de un cuestionario de opción múltiple que contestan los estudiantes valorando a su profesor.

En México se han empleado de manera generalizada los cuestionarios de opinión estudiantil para evaluar la docencia. Rueda, Luna, García & Loredó (2010), mencionan que el 80% de las universidades participantes utilizan este instrumento para evaluar a los profesores, sin embargo, éste ha mostrado irregularidades en su diseño, proceso de aplicación y comunicación de resultados. La recomendación de los investigadores destaca la necesidad de lograr que la evaluación del desempeño

docente se realice mediante diferentes fuentes de información, sin embargo, hay limitadas experiencias de su uso en el caso mexicano.

Usos de la evaluación de la docencia

Se emplea el término evaluación de la docencia para referirse al trabajo específico del profesor en interacción con sus estudiantes con el fin de que éstos aprendan, en el marco de una asignatura que forma parte de un programa a nivel escolar o profesional. La respuesta a la pregunta ¿para qué se desarrolla la evaluación?, constituye un eje vertebrador pues orienta la metodología de trabajo, criterios de evaluación e instrumentos de recolección de información, su posterior interpretación, y la toma de decisiones, esta última se relaciona con los usos o finalidades que se le puedan otorgar.

En la literatura especializada: en el terreno de la evaluación docente se contraponen dos finalidades, las que pueden considerarse diametralmente opuestas. La primera está destinada al control y la segunda, orientada al perfeccionamiento (Zabalza, 1990; Stake, Contreras & Arbesú, 2011; Isoré, 2009; Mathers & Laine, 2008; Kleinhenz, Ingvarson & Chadbourne, 2002). Desde el punto de vista de la primera, evaluación se dirige fundamentalmente a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales sobre el personal de una institución, y repercute esencialmente sobre las dimensiones administrativas de la misma. Este tipo de evaluación se traduce habitualmente en una estricta supervisión del trabajo magisterial con un carácter que puede llegar a ser fiscalizante. En esta evaluación sumativa lo que se considera relevante es la cantidad de logros y productos, su finalidad se define por mantener estándares de calidad a través de criterios de eficiencia, costo-beneficio y cuantificación. En contraste la evaluación orientada al perfeccionamiento, la que se enfoca al desarrollo individual de la persona, para su crecimiento profesional. Se le reconoce como una evaluación formativa, que identifica aspectos que se pueden mejorar y guía las decisiones de cómo hacerlo. Con un sentido participativo, busca que los sujetos evaluados se involucren, participen y sean parte del proceso. (Stake, 1967; Stake, Contreras & Arbesú, 2011). Desafortunadamente el sistema escolar y la presión social reclaman básicamente evaluaciones sumativas o finales más que evaluaciones formativas.

Representaciones sociales

En este trabajo se retoma la propuesta teórico metodológica de las RS, ya que ésta permite detectar esquemas subjetivos de percepción, de valoración y acción. Por ello el centro de interés lo constituyen las percepciones de los sujetos, sus vivencias sobre la evaluación, en donde se privilegia al actor y a su subjetividad.

Las representaciones sociales (RS) son una manifestación del conocimiento de sentido común (Moscovici, 1979), las expresa un actor (Secord, 1989) y se refieren a algo o a alguien (Jodelet, 1986). Son complejas construcciones sociales que condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad (Jodelet, 1986; Palmonari & Doise, 1986; Rouquette, 2000). Son un cuerpo de conocimientos que permite hilvanar ideas, clasificar el mundo social y a sus actores, organizar y actuar en el mundo de la vida cotidiana. Es en los pequeños espacios de interacción donde se elaboran las RS a través de la comunicación entablada con los amigos, familiares y la difusión de imágenes e ideas transmitidas en los medios de comunicación masiva las convierte en sociales (Carugati & Séller, 2000).

Con base en Jodelet (1986), se pueden construir numerosas representaciones de algo o alguien. Las RS no buscan el rigor ni la sistematicidad, incluso pueden diferir de un grupo a otro. Son producto de la vida cotidiana y orientan las acciones de los actores en las actividades diarias. Incluso, pueden o no coincidir con las metas institucionales o con el perfil que la institución espera de los profesores.

Procedimiento metodológico

En este documento se dará cuenta de las RS, que tienen los profesores de la División de Diseño de la UAM-X, respecto a la evaluación docente. Se eligió como referente empírico a 16 profesores, que pertenecen a los cuatro departamentos que tiene esta División. Es decir, cuatro docentes por departamento. Algunos de ellos, cuentan con cuarenta años de experiencia docente, mientras que otros, por ser más jóvenes que los primeros, llevan dando clases entre dos y seis años. Todos son profesores de tiempo completo. Con el objeto de conocer sus opiniones respecto a esta temática, se utilizó la entrevista en profundidad. Se redactaron once preguntas para poder guiar las entrevistas. Estas tocaron varios tópicos: la evaluación en general; la evaluación docente en particular;

acerca de los cuestionarios de opinión estudiantil. En esta ponencia se analizará la primera pregunta: ¿qué es lo primero que se te viene a la mente cuando escuchas evaluación docente?

Después de realizar las entrevistas, se procedió a la transcripción de éstas. Posteriormente se sistematizó y analizó la información empírica, de acuerdo con ciertos procedimientos de orden cualitativo (Goetz & LeCompte, 1988; Taylor & Bogdan, 1987). En un primer momento, se leyó y ordenó de forma general cada una de las respuestas que dieron las docentes. Después, se clasificó la información a partir de sus diferentes temáticas y recurrencias. Una vez más, se volvió a leer y analizar toda la información, buscando comparar, contrastar y ordenar las temáticas en categorías o dimensiones de análisis que pudieran agrupar a dichas temáticas.

Análisis e interpretación de los resultados

Uso sumativo

Como se dijo en el apartado teórico, la evaluación sumativa se realiza para tomar decisiones que tienen que ver con cuestiones laborales, escalafonarias y salariales, las que repercuten esencialmente sobre las dimensiones administrativas o burocráticas de los fines que busca la evaluación.

La primera categoría que tuvo mayor recurrencia, se relaciona con el uso sumativo de la evaluación docente. Los docentes opinan que la evaluación tiene como finalidad medir, meter a un patrón el trabajo que ellos realizan como profesores.

“La evaluación de la docencia es un corte de caja que sirve para ver si los profesores estamos realizando correctamente las actividades que nos corresponden” (...) “Se evalúa a la docencia para controlarla si no fuera así, la evaluación perdería su sentido” (...) “Lo primero que se me viene a la mente cuando preguntas por la evaluación docente es obtener una calificación sobre el trabajo del profesor con sus alumnos para obtener una recompensa”.

También se mencionó en la parte teórica que la evaluación sumativa, se traduce habitualmente en una estricta supervisión del trabajo magisterial con un carácter que puede llegar a ser fiscalizante. Evaluación en la que lo que se considera relevante es la cantidad de logros y

productos, su finalidad se define por mantener estándares de calidad a través de criterios de eficiencia, costo-beneficio y cuantificación, lo que ha producido cierto desgaste en los profesores.

Trámite burocrático e inútil

“Esta evaluación únicamente sirve para llenar formatos relacionados, con cuánto trabajé, cuántos cursos di en el trimestre, si entré a tiempo a mis clases, si entregué a tiempo mis reportes” (...) “Una rutina trimestral que los estudiantes no toman en serio y a los profesores no nos sirve para nada. Si acaso para tener la beca” (...) “Un ejercicio ritual sin mayor sentido, no sirve para cambiar la práctica de los docentes”.

Quizás sin que los profesores señalaran de alguna u otra manera los fines sumativos de la evaluación de la docencia, ellos perciben que ésta, sirve para premiar o castigar al profesor por parte de los estudiantes.

Premios y castigos

“Pienso en el garrote y la zanahoria, si te portas bien como profesor te evalúan bien y vas a recibir premios, si te portas mal te darán un castigo, el que consiste en quitarte la beca a la docencia” (...) “La evaluación también puede ser un proceso de hígado, de poder, de pagar deudas (...) “Si buscamos las contradicciones de la evaluación le pegamos durísimo al clavo: ¿potenciar la mejora de la docencia universitaria o someterla a premios y castigos?”

Como se mencionó antes, los profesores entrevistados, aunque no sean especialistas en evaluación, se dan cuenta de que ésta, no persigue el perfeccionamiento de su práctica, por tanto asocian a la evaluación como un proceso subjetivo.

Algo subjetivo

“Es muy subjetiva esta evaluación, ya que se presta a interpretaciones diferentes. Por ejemplo, si a los alumnos les fue mal con algún profesor porque este es muy exigente lo califican bajo, como castigándolo, éstos no evalúan realmente sus

capacidades”. (...) “Es subjetiva, en el sentido de que si un profesor evalúa a los alumnos con MB, éste les cae bien y lo califican muy bien. Pero si un profesor es duro con ellos y exige que se lleven a cabo las normas que él ha establecido en el aula, lo evalúan mal”.

Como se puede apreciar en las declaraciones anteriores, es evidente que las RS de los profesores sobre este tipo de evaluación, aluden fundamentalmente a usos relacionados con la rendición de cuentas, la delimitación de responsabilidades y el control del trabajo docente. En este esquema no cabe la noción de la evaluación docente para la mejora de la enseñanza o la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

Uso formativo

La evaluación formativa busca la mejora de la persona, del fenómeno o de la actividad que se esté evaluando. Para ello, se deben identificar las fortalezas y debilidades del objeto a evaluar, con la intención de mejorar las fallas que se identifiquen. En el análisis del trabajo empírico también se encontró, con menor recurrencia, que algunos profesores fueron capaces de identificar la naturaleza de la evaluación formativa, a pesar de no conocer esta conceptualización teórica a la que aluden los especialistas en el campo evaluativo.

Mejora de la enseñanza

“Evaluar la docencia es identificar focos rojos y focos verdes, sobre las debilidades y las fortalezas que tiene el profesor en su práctica, con fines de mejora de la enseñanza”. (...) “Esta evaluación tendría que ayudar a reflexionar sobre nuestra práctica docente” (...) “Es una forma de poder identificación las fallas que pueda tener un profesor para enseñar y sobre éstas trabajar para mejorarlas” (...) “Los profesores debemos ser evaluados para corregir nuestras deficiencias y enmendar nuestros errores y para otorgarnos el reconocimiento que nos merecemos” (...) “La evaluación tendría que reflejar cómo andamos: ¿qué tanto aprenden nuestros estudiantes? Los comentarios después de una exposición en un seminario son de alguna manera una evaluación, cuando alguien nos habla evaluamos, todo el

tiempo lo hacemos. El problema no es la evaluación creo, que ésta no ha servido para que mejoremos como profesores”.

En las opiniones anteriores se aprecia que el uso formativo de la evaluación docente se expresa mediante el empleo de términos tales como: revisión, retroalimentación, mejora, cambio, corrección de errores, reflexión, lo cual da una visión de la evaluación como un proceso antes que como un producto, algo dinámico antes que estático; como una práctica encaminada al desarrollo y crecimiento antes que al control y la sanción de los sujetos evaluados.

Conclusiones

Como ha sido expresado, para acceder a las opiniones que los docentes tienen acerca de la evaluación docente, este estudio recurrió al marco teórico metodológico de las representaciones sociales (RS), dicho enfoque permite comprender tanto la subjetividad de cada individuo como la de los integrantes de una comunidad o grupo social

Las RS se construyen a partir de las experiencias de las personas, mediante las interacciones que establecen entre ellas, por medio del diálogo que llevan a cabo, y a través de la información que les llega inclusive de los medios de comunicación. En este trabajo se puede concluir que los docentes no tienen una representación clara sobre la concepción de evaluación docente, más bien han logrado identificar los distintos usos que a ésta se le atribuyen.

Es importante enfatizar también que no hubo diferencias significativas, en las RS de los docentes a pesar de que éstos tenían mayor experiencia o menor experiencia como profesores. En este sentido, se podría afirmar que los profesores independientemente de la experiencia que tengan ejerciendo la docencia, parecen compartir una misma visión respecto a la evaluación, con algunos matices claro está, lo que en alguna medida perfila el peso de una cierta cultura de evaluación dominante. La evaluación docente parece un mal necesario del que no se desea prescindir, quizá por los beneficios que conlleva para todos.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se reconocieron coincidencias entre lo que han reportado otros investigadores acerca de esta temática y lo expuesto en este artículo. Entre las principales semejanzas se identificó que las opiniones de los profesores de la UAM, y los resultados

de otros estudios realizados anteriormente, coinciden en que la evaluación no ha sido útil para mejorar la docencia, que su único fin ha sido otorgarle al profesor una remuneración económica (Rueda, 2011).

Por otro lado, este estudio también coincide con otras investigaciones revisadas e incluidas en el estado del arte, entre otras, (Guevara, 2017; Reyes, 2017; Crowley, 2016; Arbesú & Comas 2016), en relación a que las RS de los docentes respecto a los usos de la evaluación, ya que si bien algunos docentes representan a la evaluación con fines formativos, la mayor parte de éstos le atribuyen un uso sumativo.

Si bien el referente empírico de este estudio, lo constituyó una muestra de 14 informantes, no permite generalizar los hallazgos, pero sí señalar que el acercamiento a las miradas de los docentes a través de sus RS evidenció la necesidad de tomar en cuenta sus voces antes de la implementación de nuevas propuestas de evaluación.

En cuanto al tema de la evaluación de la docencia en México, y quizá en Latinoamérica, es preciso advertir que nos estamos moviendo en “aguas desconocidas” porque sabemos poco acerca de este tema, las iniciativas puestas en marcha en los distintos niveles educativos son relativamente recientes; además, la investigación en este campo es aún escasa. Como se ha expresado en esta ponencia, en múltiples ocasiones los resultados de la evaluación de la docencia han estado vinculados al otorgamiento de estímulos económicos, lo que ha desvirtuado y pervertido el proceso de evaluación. En este sentido, se trata de una evaluación diseñada, instrumentada y aplicada con carácter sumativo, que busca la rendición de cuentas antes que una evaluación formativa orientada a la mejora de la enseñanza del profesor, la cual tendría como consecuencia la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Por último, sólo nos resta mencionar que es necesario que los expertos en evaluación diseñen e implementen un sistema integral de evaluación de la docencia que contemple las opiniones de profesores y alumnos, ya que lo que hasta ahora se tiene en la UAM y en la mayor parte de las universidades mexicanas, son encuestas de opinión estudiantil, para valorar el trabajo del profesor. Esto no constituye un sistema de evaluación, sino que más bien representa el diseño e implementación aislado de ciertos instrumentos que permiten medir algunos aspectos o dimensiones el desempeño del profesor en el aula de clases.

Referencias

- AARE Conference (2017). Australian Association for Research in Education. Brisbane, Australia. Recuperado de http://www.aare.edu.au/02pap/kle02231.htm?referer=http%3A%2F%2Fworks.bepress.com%2Flawrence_ingvarson1%2F55%2F
- Arbesú, M. I. (2006). La práctica de la docencia modular: El caso de la Unidad Xochimilco en la Universidad Autónoma Metropolitana, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Plaza y Valdés Editores.
- Arbesú, M. I. & Comas, O. (2016). Representaciones sociales estudiantiles y evaluación docente. Revista Reencuentro, XXVII, (71), pp. 123-136. Recuperado de <http://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/issue/view/3>
- Arbesú, M. I. & Díaz Barriga, F. (coords.) (2013). Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Ediciones Díaz de Santos.
- Carugati, F. & Séller, P. (2000). Pratiques éducatives, socialisation et représentations sociales, en: Représentations sociales et éducation, Montreal, Québec: Éditions Nouvelles, pp. 1-25.
- Caviedades, R. (2012). La evaluación en el contexto escolar de Francia y Portugal. Actores y representaciones sociales. México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XLII, (2), pp. 95-117.
- Crowley, C. (2016). Representaciones sociales acerca del desempeño docente y su evaluación. Educación primaria (tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales con especialidad de Sociedad y Educación). Ciudad de México: UAM- Xochimilco.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Guevara, R. (2017). Las Representaciones Sociales de los docentes universitarios sobre su evaluación. El caso del Departamento de gramática de la Universidad Sergio Arboleda (tesis para obtener el grado de Maestría en Educación). Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Gutiérrez, S.; Arbesú, M. I. & Piña, J. (2014). Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En Mireles Vargas (Coord.) Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior. México: IISUE, pp. 21-52.

- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, (23), OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. Psicología Social II. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 469-494.
- Kleinhenz, E.; Ingvarson, L. & Chadbourne, R. (2002). Evaluating the work of teachers in Australian schools. Vision and reality. Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia.
- Mathers, C.; Oliva, M. & Laine, S. (2008). Improving instruction through effective teacher evaluation. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Washington DC: Center on Great Teachers & Leaders. Recuperado de <http://www.tqsource.org/publications/February2008Brief.pdf>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis su imagen y su público, Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Nájera, F. & García, M. A. (2007). Las representaciones sociales de los profesores sobre los procesos de la evaluación de la práctica docente en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178766119.pdf>
- Nevo, D. (1997). Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa, Bilbao: Editorial Mensajero.
- Palmonari, A. & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. En: W. Doise & A. Palmonari, L'étude des représentations sociales, Paris, Francia: Delachaux & Niestlé, pp. 12-33.
- Reyes, L. (2017). Representaciones Sociales acerca de la Evaluación del Desempeño Docente construidas por educadoras en una zona escolar de Veracruz (tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.
- Rouquette, M. L. (2000). Représentations et pratiques sociales: une analyse théorique. En Représentations sociales et éducation, Montréal: Éditions Nouvelles, pp. 133-141.

- Rueda, M.; Díaz Barriga, F. & Díaz, M. (coords.) (2003). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México: UAM/UNAM/UABJO.
- Rueda, M. (coord.) (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar?* México: UNAM-IISUE/ Bonilla Artiga Editores.
- Rueda, M. & Díaz Barriga, F. (comps.) (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México: Ediciones Paidós.
- Rueda, M. & Díaz Barriga, F. (coords.) (2004). *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, México, CESU-UNAM y Plaza y Valdés Editores.
- Rueda, M.; Luna, E.; García, B. & Loredo, J. (2010). *La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, (1e). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3num1_e/art6.html
- Secord, P. F. (1989). *¿Cómo resolver la dialéctica actor/sujeto en la investigación psicosocial?*, en: T. Ibañez (coord.). *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona: Editorial Sendai, pp. 13-37.
- Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. *Teachers College Record*, 68, pp. 523-540.
- Stake, R. E.; Contreras, G. & Arbesú, M. I. (2011). *Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia*, *Perfiles Educativos*, 23, pp. 155-168. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo.php?clave=2011-e-155-168>.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, T. & Arbesú, M. I. (2015). *Visiones de las autoridades universitarias sobre la evaluación docente*. En *Memorias del V Congreso Internacional. UNIVEST' 15. Los Retos de Mejorar la Evaluación*. Girona: Universidad de Girona, pp. 454-458.
- Zabalza, M. A. (1990). *Evaluación orientada al perfeccionamiento*. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII, (186), pp. 295-317.

LOS EJES CENTRALES DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO: EFECTOS DE TRES DÉCADAS DE EVALUACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

JORGE GAMALIEL ARENAS BASURTO
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS PUEBLA (UDLAP)

Introducción

Durante tres décadas las políticas del gobierno federal hacia las universidades públicas y privadas mexicanas han atravesado por diversas fases que, sin embargo, tienen como referentes obligados la creación de un marco regulatorio para las instituciones de educación superior (IES), la limitación del financiamiento incremental prevaleciente hasta la década de los 80, y el propósito de instrumentar un sistema nacional de evaluación de la calidad para el conjunto de las universidades.

Aunque la definición de calidad es polémica en virtud de que depende de los puntos de vista de diferentes actores: padres y estudiantes, empleadores, profesores, dependencias de gobierno y diferentes grupos u organizaciones involucrados en los procesos y resultados de la educación superior (Buendía Espinosa, 2007; Olaskoaga, Marúm, Rosario, & Pérez, 2013), las diferentes instancias acreditadoras y evaluadoras de las IES han tratado de establecer estándares fundamentales que razonablemente se orienten hacia el mejor aprendizaje de los estudiantes. En 1989, el primer intento de establecer un sistema integral de evaluación de la educación superior provino de la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), que identificó tres niveles para impulsar las evaluaciones nacionales: 1) las autoevaluaciones de las instituciones; 2) la evaluación del sistema completo, así como de diferentes subsistemas de educación superior efectuada por expertos nacionales y extranjeros, y 3) la evaluación inter-institucional de los programas educativos así como de las funciones centrales de las universidades, realizadas por pares académicos (Rubio Oca, 2007: 37). Aunque CONAEVA no tuvo éxito en atraer la participación de los profesores en los procesos de evaluación, sin embargo, diseminó las semillas de la evaluación a escala nacional.

Este documento describe cuatro pivotes fundamentales que han servido para habilitar las políticas del gobierno federal en torno a la normalización de la evaluación y la búsqueda de controles para el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior (IES): 1) La creación de programas de financiamiento de incentivos que persiguen la sustitución del financiamiento incremental; 2) la coordinación de las diferentes políticas de gobierno mediante el afianzamiento de dependencias federales con legitimidad a escala nacional; 3) el apuntalamiento de asociaciones intermedias con capacidad de representación de las universidades públicas ante la introducción de las políticas federales de gobierno, y 4) el despliegue de organismos evaluadores *in situ* de las IES.

Principales características del sistema de evaluación y aseguramiento de la calidad de las universidades en México.

La creación de programas de financiamiento de incentivos

En la tabla 1 (véase al final de este apartado) se describen los pivotes centrales del sistema de evaluación y aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior. Los pilares centrales de dicho sistema están constituidos en primer lugar por programas y fondos de financiamiento selectivo, que persiguen la competencia por incentivos e ingresos extraordinarios en los niveles individuales, grupales e institucionales. En este contexto se insertan programas ya con “mayoría de edad” en las IES —o en vías de serlo—tales como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI-1984), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP-1996), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI-2001), Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES-2002), los cuales han buscado reemplazar al financiamiento incremental e inercial por un tipo financiamiento ligado a procesos, méritos y resultados. Al menos en este tenor se diseminaron tales programas en las universidades públicas.

Afianzamiento de dependencias federales con legitimidad a escala nacional para la coordinación de las diferentes políticas de gobierno.

Difícilmente podría entenderse el impulso y difusión de estos fondos y programas en las universidades sin la creación de un marco regulatorio apropiado para el conjunto de las universidades públicas. Sin duda, la creación de este marco regulatorio estuvo respaldada por dos instancias federales: la Subsecretaría de Educación Superior (SES-2004, anteriormente SESIC-1978) y el

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT-1970). En virtud de la autonomía de las universidades públicas y estatales, la SES ha concebido mediante los fondos y programas un valioso instrumento para monitorear y “conducir a distancia” la planeación institucional, los objetivos y los criterios de eficiencia y, en general, la introducción de sistemas de evaluación y acreditación del grueso de las universidades públicas (Comas Rodríguez, Fresán Orozco, Buendía Espinosa, & Gómez Morales, 2014; Neave & Van Vught, 1994).

Por su parte, CONACYT ha tenido un papel central en la promoción de programas competitivos de investigación, con la participación intersectorial de dependencias de gobierno y universidades, becas nacionales e internacionales para estudiantes del posgrado; asimismo, ha impulsado la internacionalización de redes académicas, la evaluación de los programas de posgrado y la creación de un censo de programas de calidad, mediante el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC). La evaluación de estos programas pasa por la revisión de estándares de calidad como la tasa de profesores de tiempo completo y su pertenencia al SNI, entre varios criterios.

El apuntalamiento de asociaciones intermedias con capacidad de representación de las universidades públicas ante la introducción de las políticas federales de gobierno.

Como organismo mediador entre las universidades del país y el gobierno federal, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES-1950), ha jugado un papel central para expandir el alcance de las políticas de evaluación, certificación y acreditación hacia la mayoría de las universidades públicas y privadas. ANUIES comprende 180 IES públicas y privadas, que representan el 80% del total de la matrícula en educación superior. Esta asociación evalúa a las IES conforme a estándares de calidad que le permiten establecer una tipología. El equivalente del ANUIES para las universidades es la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES-1982), la cual es un puente con ANUIES para extender la evaluación y los controles de aseguramiento de la calidad al sector privado. Para que las universidades privadas logren ser miembros de ANUIES deben lograr resultados satisfactorios en las evaluaciones y acreditaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES-1991) y de Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES-2000).

El despliegue de organismos evaluadores in situ de las IES.

La mención de estos últimos dos organismos de evaluación y acreditación, junto con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL-1994), nos conduce al último bloque de las políticas y medios del gobierno federal para impulsar el aseguramiento de la calidad en la educación superior: los organismos evaluadores in situ de las IES (véase Tabla 1). CIEES realiza la evaluación diagnóstica (*ex ante*) de programas y funciones institucionales; la acreditación de programas, las opiniones sobre proyectos institucionales y asesorías para las IES. Las evaluaciones son efectuadas por pares externos. De acuerdo a estos criterios, CIEES clasifica a los programas universitarios en tres niveles de acuerdo a su calidad, el nivel 1 lo reserva para aquellos programas con más probabilidades de lograr la acreditación en el corto plazo; mientras los niveles 2 y 3 respectivamente para aquéllos con probabilidades en el medianos y largo plazo. Es importante destacar que aquellos programas que lograron el nivel 1 son aquellos que se han desempeñado exitosamente en programas federales como el PIFI.

Hacia el 2015, CIEES evaluó un total de 6,954 programas educativos y funciones institucionales. Del 2001 al 2010, hubo un incremento de programas evaluados que se incluyeron en el nivel 1, de 290 a 2,004, respectivamente del 27% al 75% del total de los programas del censo (de la Garza Aguilar, 2010: 76).

Por su parte, COPAES—como agencia no gubernamental—está facultada para ratificar organizaciones acreditadoras para la evaluación de los programas de licenciatura. Se evalúan las condiciones del equipo, computadoras, laboratorios, las tecnologías de la información, las bibliotecas, además de la actualización de la currícula, programas y planes de estudio, las condiciones del profesorado, sus grados académicos, etc. Del 2001 a la fecha, COPAES ha reconocido a 30 organizaciones acreditadoras en distintas disciplinas y ciencias. Como se muestra en la *Tabla 2* (al final de este apartado), 2,886 programas de un total de 3,470 (es decir, un 83%) han incursionado en las evaluaciones de este organismo. Aproximadamente, 3 de cada 10 de los programas educativos evaluados pertenecen a las universidades privadas lo que apunta a la incorporación del sector privado a los sistemas de aseguramiento de la calidad.

Finalmente, CENEVAL (fundada por ANUIES en 1994) se aboca al diseño y administración de los exámenes y evaluaciones con propósitos académicos para instituciones educativas, incluidas las universidades. Sirve a cientos de instituciones académicas y agencias gubernamentales y

administra sus exámenes en todo el país y aún en el extranjero. Esta organización se fundó en el contexto de la formulación de un proyecto para la evaluación de los resultados a través de los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL) (Buendía Espinosa, 2013: 21). Desde entonces CENEVAL ha administrado varios exámenes: Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI I, II, III), para auxiliar a las instituciones en las decisiones de admisión de estudiantes para preparatorias, colegios, universidades y estudios de posgrado. Es importante mencionar que la mayoría de las universidades públicas y privadas utilizan los exámenes de CENEVAL como instrumentos de diagnóstico del probable rendimiento de los estudiantes en el futuro. Esto significa que la admisión de los estudiantes a la educación superior no depende únicamente de los resultados de este examen. Como ejemplos, la UNAM aún dispone el “pase reglamentado” de aquellos estudiantes que reúnen los requisitos de promedio en sus preparatorias y CCHs. Las universidades privadas que dependen de la economía matricular (el número de estudiantes y el pago de colegiaturas) tienden a ignorar los resultados de los exámenes de ingreso y el bajo rendimiento de los estudiantes una vez admitidos.

Al comienzo de este siglo, un importante sector de las universidades privadas ha incursionado en los procesos de acreditación y evaluación por medio de COPAES Y CIEES. Algunas universidades de élite han recurrido también a las acreditadoras internacionales como SACSCOC (el caso de la Universidad de las Américas Puebla) o se han inspirado en los modelos de acreditación del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y la Universidad de California (el caso del Tecnológico de Monterrey (ITESM).

Algunas reflexiones para precisar la actuación de estos organismos evaluadores y acreditadores, en particular, COPAES y CIEES. Ambas organizaciones han conducido respectivamente la evaluación diagnóstica y la acreditación de los programas educativos y las funciones de las instituciones durante este siglo. La primera impresión es que resulta complicado entender los argumentos que sustentan la existencia de dos grandes estructuras que en apariencia persiguen el mismo fin: la evaluación y el aseguramiento de la calidad de las IES. Quizá ambas agencias deberían concentrar y combinar sus esfuerzos para crear una sola agencia unificada. Sin embargo, las autoridades han enfatizado que el propósito de ambos organismos apunta a la creación de un sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior.

¿Cuál ha sido el efecto de las políticas del gobierno y los medios descritos para impulsar la evaluación asegurar los controles de calidad en las funciones de las universidades públicas y

privadas? Por un lado, la mayoría de las universidades ha logrado asimilar la planeación institucional y aprovechar las combinaciones y resultados de los distintos programas de fondos competitivos (PIFI, PROMEP, FOMES) para fortalecer sus perfiles ante las evaluaciones y acreditaciones ante CIEES, COPAES, CENEVAL y CONACYT; por otro lado, la mayoría de estos instrumentos de política y sus metodologías no han sido capaces de evaluar sus impactos en uno de los aspectos más importantes del conjunto de las IES: *el impacto sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es una gran asignatura pendiente para el conjunto de los organismos de evaluación y aseguramiento de la calidad descritos en este estudio.*

Conclusiones

Este estudio explora el conjunto de los factores críticos y de las organizaciones que han influenciado la creación del sistema de evaluación y de aseguramiento de la calidad en la educación superior mexicana.

Durante tres décadas las autoridades federales han impulsado instrumentos de política centrales (patrones de financiamiento, normas y regulaciones, diseños institucionales, organizaciones acreditadoras, etc.) para mantenerse al ritmo con el crecimiento de la matrícula y simultáneamente asegurar la calidad y la equidad en la provisión de educación superior. En esta investigación se pasó revista de cuatro ejes fundamentales para impulsar la creación de mecanismos de control de la calidad en universidades públicas y privadas que, en la práctica, han tendido a su combinación y reforzamiento.

El alcance de estos mecanismos de aseguramiento de la calidad ha impactado desde la planeación institucional, los programas y planes educativos, el perfil del profesorado de tiempo completo hasta aspectos de la vida institucional de las universidades que difícilmente encajan en el paradigma de calidad. Posteriores estudios deberán evaluar cómo el amplio espectro de universidades privadas (desde aquellas para la clase media baja, pertenecientes al sector de la absorción de la demanda, hasta las universidades privadas de élite) han adoptado o simulado prácticas de aseguramiento de la calidad reivindicadas por las autoridades federales.

En realidad, algunas investigaciones (Buendía Espinosa, 2014a; Olaskoaga et al., 2013) han enfatizado que las políticas y estrategias para el aseguramiento de la calidad han incursionado en lo que algunos estudios denominan el proceso de isomorfismo (Rowan & Miskel, 1999: 367-369) que, de

acuerdo al análisis “neoinstitucional”, significa que “las organizaciones se moldean a las expectativas del contexto sobre las formas organizacionales apropiadas para ganar legitimidad e incrementar las probabilidades de sobrevivencia.” (Brock & Harvey, 2000: 316). Existen notables ejemplos que ilustran cómo instituciones de educación superior han tenido que incursionar en una suerte de “mimetismo” o imitación de programas concebidos originalmente para las universidades públicas (por ejemplo, la clasificación empleada en el PROMEP para organizar a los profesores de tiempo completo en “cuerpos académicos” que es adoptada por las Universidades Tecnológicas o por los Institutos Tecnológicos), que resultan ajenas a la naturaleza y funciones de estas instituciones.

A riesgo de simplificar, las siguientes afirmaciones permiten hacer un balance de los procedimientos y las metodologías empleadas para el aseguramiento y evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior en México:

- Los instrumentos de evaluación y los procesos de certificación y acreditación han modificado las estructuras organizacionales y de gobierno de las universidades públicas y en menor medida las privadas, dando lugar a oficinas administrativas e instancias de gestión a cargo de los indicadores de evaluación y de calidad. Las consecuencias del empleo de los indicadores de evaluación y aseguramiento de la calidad han fortalecido el control de ciertos grupos sobre otros en las universidades, para comenzar han reforzado la autoridad de los rectores que se han tornado en una suerte de “príncipes, burócratas y gerentes” (Acosta Silva, 2010).
- Los resultados de la evaluación y de los mecanismos de calidad en las universidades han sido bastante desiguales en las IES, en muchos casos el aseguramiento de la calidad ha sido malentendido, al ser reemplazado por asuntos administrativos y burocráticos que difícilmente inciden en la mejora de los procesos de aprendizaje.
- Las universidades con menos prestigio tienden a la simulación de las condiciones y de los estándares lejos de su realidad. No es extraño que algunas instituciones confundan la calidad con la proliferación de documentos administrativos, tampoco lo es que otras presenten evidencias falsas para empatar con los estándares y criterios de los organismos acreditadores de la calidad. La afortunada metáfora de Luis Porter (2003), en el sentido de que la distorsión de la búsqueda de la calidad ha derivado en la creación de “universidades de papel” antes que de universidades comprometidas con la mejora de los

procesos de enseñanza-aprendizaje, sintetiza las condiciones en varias IES (Olaskoaga et al., 2013: 149-153).

- La introducción de los instrumentos de evaluación se ha normalizado, no obstante, prevalecen tensiones entre diferentes sectores: profesores de tiempo parcial y completo, autoridades a diferentes niveles, cuerpos administrativos y oficinas gerenciales. Es necesario evaluar el impacto real de los cambios administrativos y gerenciales, de los procedimientos de acreditación y certificación en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

- Un creciente número de universidades que suscriben con persistencia las evaluaciones y las acreditaciones correspondientes, sin embargo, *no reciben los fondos públicos adicionales para avanzar en las recomendaciones de las agencias acreditadoras*. Por ejemplo, en temas como los recursos necesarios para la contratación de profesores-investigadores de tiempo completo, para la provisión de becas de estudiantes, para la reducción en el número de profesores de tiempo parcial, etc. (Díaz Pérez, 2014: 69-70). La pregunta es pertinente: ¿qué incentivos podrían motivar a las universidades a perseguir el aseguramiento de la calidad si las autoridades federales no recompensan los esfuerzos?

- Finalmente, para cambios posteriores en el diseño de metodologías para el aseguramiento de la calidad y la definición de estándares de evaluación, las autoridades deberían considerar las diferentes funciones y perfiles para las IES. Castro y Levy (2000) han identificado cuatro funciones centrales para la educación superior: 1) el liderazgo académico, 2) el desarrollo profesional, 3) el desarrollo y capacitación tecnológicos, y 4) la educación superior en general. Estas cuatro funciones diferenciadas deberían dar lugar a diferentes aproximaciones para las evaluaciones y para el diseño de sistemas de aseguramiento de la calidad, por la sencilla razón de que no todas persiguen el paradigma del liderazgo académico.

TABLA 1. Panorama de las principales políticas, organismos para la evaluación y acreditación, e instrumentos para impulsar el aseguramiento de la calidad en la educación superior.

POLÍTICAS Y MEDIOS	ORGANIZACIONES Y PROGRAMAS	FUNCIONES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	RESULTADOS
Programas de financiamiento de incentivos	<p>SNI, PROMEP</p> <p>PIFI, FOMES, PACIME, PRONABES, etc</p>	<p>Ambos recompensan la calidad de los investigadores y los profesores. El primero se enfoca en la actividad de investigación y recompensa preferentemente las publicaciones. El otro busca la incorporación de profesores con el grado de doctor dentro de "cuerpos académicos".</p> <p>Estos programas federales se generalizaron para la distribución de recursos extraordinarios mediante la competencia y el empleo de incentivos. En la práctica, el PIFI se convirtió en el programa más importante que tiende a englobar al resto.</p>	<p>La reforma en el financiamiento de la educación superior se ha impulsado mediante estos programas selectivos que buscan reemplazar al financiamiento incremental.</p>
Organismos federales para coordinar a las IES	<p>SES (anteriormente SESIK)</p> <p>CONACYT</p>	<p>La principal oficina federal a cargo de coordinar las políticas y regulaciones hacia las IES, Se concentra en los programas de licenciatura, aunque también engloba programas de financiamiento para el posgrado.</p> <p>La institución pública descentralizada más influyente a cargo de las políticas nacionales en ciencia y tecnología. Incluye al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que es el programa de incentivos más importante para los investigadores. Se concentra en los programas de posgrado.</p>	<p>Las políticas hacia los programas de licenciatura y de posgrado se reparten entre el SES y el CONACYT.</p>

Asociaciones intermedias	ANUIES	Asociación no gubernamental mediadora entre el gobierno y las IES que ha sido crucial para extender las evaluaciones, certificaciones y acreditaciones en las universidades públicas y privadas. Para pertenecer a la ANUIES, las universidades deben cumplir con las evaluaciones de COPAES Y CIEES.	Ambas macro-organizaciones han apoyado la expansión de las prácticas de evaluación y la difusión de los paradigmas de calidad a nivel nacional.
	FIMPES	Federación de universidades privadas y principal vocero ante ANUIES.	

POLÍTICAS Y MEDIOS	ORGANIZACIONES Y PROGRAMAS	FUNCIONES DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	RESULTADOS
Organismos evaluadores <i>in situ</i> de las IES	CIEES	Esta agencia realiza la evaluación diagnóstica (<i>ex ante</i>) de programas y funciones institucionales; la acreditación de programas, las opiniones sobre proyectos institucionales y asesorías para las IES. Las evaluaciones son efectuadas por pares externos.	A pesar de los esfuerzos, en la actualidad no se tiene un sistema coherente de evaluación integral de la educación superior.
	COPAES	Esta agencia no gubernamental está facultada para ratificar organizaciones acreditadoras para la evaluación de los programas de licenciatura. Se evalúan las condiciones del equipo, computadoras, laboratorios, las tecnologías de la información, las bibliotecas, además de la actualización de la curricula, programas y planes de estudio, las condiciones del profesorado, sus grados académicos, etc.	

	CENEVAL	Se aboca al diseño y administración de los exámenes y evaluaciones con propósitos académicos para instituciones educativas, incluidas las universidades. Sirve a cientos de instituciones académicas y agencias gubernamentales y administra sus exámenes en todo el país y aún en el extranjero.	
--	---------	---	--

Fuente: Elaboración propia basado en (Jorge G. Arenas Basurto, 2009; Jorge Gamaliel Arenas Basurto & Barona Castañeda, 2017; Buendía Espinosa, 2014b)

Tabla 2. Tipo de instituciones y el número de programas acreditados por COPAES a la fecha.

Tipo de institución	Programas acreditados	Programas desactualizados	Programas evaluados
Universidades Públicas	1,475	229	1,704
Universidades Privadas	790	200	990
Institutos Tecnológicos	612	148	760
Otras IES	9	7	16
Total	2,886	584	3,470

Fuente: Elaboración propia basado en COPAES, web site: <http://www.copaes.org/>

Referencias

- Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes: el gobierno de las universidades públicas en México* (2a ed.). México, D.F.: ANUIES, UDUAL.
- Arenas Basurto, J. G. (2009). *Mexican Technological Universities: Pursuing reform and new public-private funding mixes in a non university sector*. (Ph.D.), State University of New York, Albany.
- Arenas Basurto, J. G., & Barona Castañeda, C. (2017). Quality Assurance in Mexico's Higher Education: Authorities Trapped in the Iron Cage of Evaluation. In S. Georgios, K. M. Joshi, & S. Paivandi (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education - A Global Perspective* (pp. 101-126). Delhi, India: Studera Press.
- Brock, D. M., & Harvey, W. B. (2000). The Applicability of Corporate Strategic Principles to Diversified University Campuses. In M. C. Brown & J. L. Ratcliffe (Eds.), *Organization & Governance in Higher Education* (pp. 379-388). Boston, MA: Pearson Custom Publishing.
- Buendía Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, (50), 28-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>
- Buendía Espinosa, A. (2013). Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México. *Perfiles Educativos*, XXXV, 17-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>
- Buendía Espinosa, A. (2014a). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades mexicanas*. México, D.F.: ANUIES.
- Buendía Espinosa, A. (2014b). *La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas*. México, D.F.: ANUIES.
- Castro, C. d. M., & Levy, D. C. (2000). *Myth, Reality, and Reform: Higher Education in Latin America*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank distributed through the Johns Hopkins University Press.
- Comas Rodríguez, O., Fresán Orozco, M. M., Buendía Espinosa, A., & Gómez Morales, I. (2014). El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(169), 47-67. Recuperado de http://publicaciones.anuiex.mx/pdfs/revista/Revista169_S1A3ES.pdf

- de la Garza Aguilar, J. (2010). Evaluación y aseguramiento de la Calidad de la educación superior en México. Avances, perspectivas y vinculación internacional. *Transatlántica de educación*, (8), 71-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>
- Díaz Pérez, C. (2014). Cambio institucional y políticas de acreditación y evaluación: El caso de la carrera de ingeniería en comunicaciones y electrónica de la U de G. In A. Buendía Espinosa (Ed.), *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades mexicanas* (pp. 29-70). México, D.F.: ANUIES.
- Neave, G., & Van Vught, F. A. (Eds.). (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents: The Winds of Change*. Oxford, England ; Tarrytown, N.Y., U.S.A.: IAU Press, Pergamon.
- Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V. M., & Pérez, D. (2013). *Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias*. México, D.F.: ANUIES.
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Rowan, B., & Miskel, C. G. (1999). Institutional Theory and the Study of Educational Organizations. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration : A Project of the American Educational Research Association* (2nd. ed., pp. 359-383). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rubio Oca, J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, (50), 35-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005006>.

EL CURRÍCULUM Y LA EVALUACIÓN: ALGUNAS ESPECIFICIDADES Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTHA JANET VELASCO FORERO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (BOGOTÁ,
COLOMBIA)

Presentación

Las prácticas curriculares y evaluativas para la mayoría de los docentes, se interpreta como parte de una estructura académico-administrativa que, entre muchas cosas, busca evaluar unos contenidos previamente planeados (Niño, 2013), pero, más allá de ello, promueve el aprendizaje de los estudiantes (Moreno, 2016).

La investigación presentada es la primera fase investigativa en la esfera de la educación superior colombiana y tuvo como objetivo reconocer las percepciones y reflexiones de los docentes en ejercicio en torno a la relación entre currículum y evaluación en la educación superior a fin de identificar cuáles son las especificidades y desafíos de esta actividad en un contexto específico: la universidad de carácter público. La segunda fase se encuentra en el proceso de definición y negociación de campo para abordar instituciones universitarias privadas en el país.

Se trata de indagar sobre la forma cómo los docentes perciben las relaciones entre el currículum y la evaluación, toda vez que se declara que las prácticas evaluativas dependen en gran medida de las condiciones y referentes institucionales administrativos y menos un proceso de elaboración curricular, es decir su prescripción teórica y sentido práctico.

A partir de la pregunta ¿existe o no una relación entre el currículum universitario y la evaluación en la educación superior? se establecieron miramientos cualitativos como guía y prefiguración del tema central. Para ello, se realizó una encuesta general a la comunidad de profesores universitarios y a partir de la información obtenida, se trabajaron grupos focales y entrevistas estructuradas a los interesados en el tema. Los resultados iniciales arrojaron algunos elementos necesarios de ser profundizados en la etapa de interpretación.

La información recolectada dio cuenta de múltiples especificidades -propias en el campo de la formación docente- y retos condicionados a la evaluación y certificación de programas académicos. Sin embargo, algunos elementos de innovación curricular latentes entre los actores participantes, ubican los desafíos como aquellas oportunidades que afronta el docente universitario de cara al trabajo con la evaluación del aprendizaje y la evaluación docente en el contexto específico de la universidad.

Si bien se reconoce un progreso en la percepción y comprensión del trabajo en la evaluación o el trabajo específicamente en la planeación y diseño curricular, fue importante examinar que el discurso curricular y su implementación en la vida de la universidad caminan por escenarios distintos, en tanto los desajustes entre las prescripciones curriculares, los lineamientos evaluativos y el peso de la realidad educativa de la instituciones.

Si bien, “el sentido de lo curricular no se agota en sus prescripciones” (Terigi, 1999) de igual manera se estableció que los asuntos con la evaluación y la evaluación de los aprendizajes pasan por los lenguajes, orientaciones y claridades de conocimiento que se confiere a la educación, y las ideas que se asuman sobre estudiante, evaluación, currículum y enseñanza. El trabajo realizado demandó de los sujetos constructores del currículum, procesos de reflexión y consideraciones analíticas dentro de sus prácticas evaluativas.

Así mismo, algunas evidencias producto de la investigación, dan cuenta de un débil sentido de la prescripción teórica del currículum por competencias y en esa lógica, son muchos los interrogantes frente a la planeación, el diseño, la gestión, el desarrollo, la objetivación y la evaluación de los procesos curriculares (Moreno, 2010; Salit, 1999 y Terigi, 1999).

Planteamiento del problema

La toma de posición frente a la relación currículum-evaluación en educación superior, exige retomar una clásica máxima educativa: la evaluación como concepto y en contexto. La evaluación en su aspecto más simple continúa siendo un proceso político de conocimiento: así, se instala en el asunto ineludible de responder y representar “un algo”. En el contexto universitario, o, mejor, del sistema de educación superior, se convierte en un proceso necesario de y hacia el conocimiento y los reconocimientos. Ese algo se simplifica, en el tiempo contemporáneo en la categoría de la calidad, -

aunque podría ser otra condición, como por ejemplo la del funcionamiento, los logros, etc.-; Como práctica real, levanta una aguda polémica de tipo profesional, laboral, político y sindical.

De otro lado, la evaluación trasciende el orden de la información para la toma de decisiones, implica un proceso de debate, constante enriquecimiento, formación y aprendizaje de los implicados y, es aquí donde el contexto universitario hace su protagonismo en tanto el carácter transformador y el compromiso social ya que “históricamente, la universidad ha estado orientada por la búsqueda de la verdad: no por el producto y los resultados cuantitativos [...], no por las ganancias y beneficios (Moreno, 2016: 17).

En esa misma lógica pensar en el currículum universitario es atender a la puesta por un proyecto en construcción que funge como instrumento -a propósito de su carácter teórico, práctico, social e histórico- en la compleja realidad educativa, que si bien se invisibiliza en las múltiples acciones educativas, se concreta al establecerse como una apuesta cultural y política. El currículum es a la evaluación, como la evaluación se asume desde un currículum.

De esta manera, la relación currículum y evaluación se expresa, entre tantas cosas, en las diferentes dinámicas y prácticas educativas y en el quehacer de la vida universitaria. Ello genera contradicciones y experiencias que van en contravía de las apuestas misionales universitarias en tanto se desconoce su condición, sentido y naturaleza.

Las expresiones del currículum (prescripción teórica y el sentido práctico), orientan el trabajo evaluativo. Los procesos de evaluación general y particular a nivel universitario se configuran en un marco de legitimación y elaboración curricular en donde la enseñanza los posiciona y balancea.

La práctica de la enseñanza interviene los procesos de evaluación; sin embargo, es posible reconocer que en el sistema de educación superior este último se continúa concibiendo como mecanismo de control que no siempre promueve el aprendizaje de los estudiantes (Moreno, 2016). Por el contrario, se posiciona como herramienta de desmotivación por parte del estudiante a la que se le hace el juego académico para sobrellevar.

La valoración de la enseñanza termina siendo una práctica que se minimiza en acto de evaluar; quiere decir, que las herramientas y procedimientos realizados en la evaluación apuntan a una acción con tintes punitivos, reforzadores y condicionantes en nombre del conocimiento universitario.

El currículum aparece en los más variados discursos de la vida universitaria, al definirlo como objeto de estudio es claro que, “cuanto más complejo sea su concepto o cualquier parte del mismo más problemático, difícil y seguramente inconcreto será su posible diseño y desarrollo” (Gimeno, 2011: 231). En ese sentido, la concepción del currículum universitario y su relación con la evaluación, atienden a la prescripción, modo teórico, diseño, desarrollo, gestión, evaluación y contexto. Precisar dentro del campo de la educación superior implica relacionarlo con la evaluación en tanto comparten de manera directa la idea de mundo, sociedad, sistema académico y perspectiva teórica de la pedagogía (Posner, 2001).

En esa línea, se puede comprender el lugar del currículum en las prácticas evaluativas, toda vez que se identifica desde su peso prescriptivo y los esquemas incorporados de formación de quienes evalúan; no es ley entender el tema curricular como orientación de las acciones de evaluación de los docentes, sin embargo constituye una relación de lógica y efecto que afectan las prácticas educativas en el campo de la educación superior.

De esta manera surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes en ejercicio en torno a la relación currículum y evaluación en educación superior y de qué manera estas inciden en su práctica educativa?

En consecuencia, las preguntas específicas trazadas en la investigación procuraron dar respuesta a las siguientes preocupaciones:

¿Cuáles son las percepciones del profesor universitario frente al aprendizaje de los estudiantes y su relación con la enseñanza y la evaluación que realiza?

¿Cuáles son las especificidades y desafíos de la relación constituida entre el currículum y la evaluación?

El papel del docente implica asumir con ética, responsabilidad y conocimiento su accionar docente, en el entendido que evaluar, es parte del accionar profesional y que está en el curso de sus procesos de maniobra profesional, se vincula a la formación, a la enseñanza, a las relaciones entre modos y metodologías de enseñanza y a sus efectos o consecuencias en la apuesta por un currículum universitario.

Así las cosas se piensa que la evaluación se centra en el acto de mejorar la enseñanza siendo el profesor la única persona que puede modificarla y ese acto depende en primer lugar y sobre todo de que se comprenda (Feldman, 2008).

Cuando se habla del qué y el cómo de la evaluación, es preciso ubicar el tema en el epicentro de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, para evaluar solamente la enseñanza se tendría que enunciar que esta es “una actividad que difícilmente puede analizarse con independencia de la red de significados en que se inscribe las acciones y perspectivas de los actores (Feldman, 2008: 69). Es decir, evaluar en la enseñanza implica valorar los procesos de orden históricos del acto educativo, su contexto y su devenir.

Objetivos de la investigación:

- Conocer las percepciones de los docentes en ejercicio en torno a la relación currículum y evaluación en educación superior y la manera como estas incide en su práctica educativa.
- Describir las percepciones del profesor universitario frente al aprendizaje de los estudiantes para identificar las posibles relaciones con la enseñanza y la evaluación que realiza
- Dar cuenta de las especificidades y los desafíos de la relación constituida entre el currículum y la evaluación

Delimitación conceptual

El currículum

El currículum aparece por primera vez como un objeto específico de estudio e investigación en los Estados Unidos durante los años veinte. Vinculado con el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios, que intensificaban la masificación de la escolarización, instala un impulso, por parte de personas ligadas sobre todo a la administración de la educación, para racionalizar el proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos (Da Silva, 1999).

Existen definiciones tradicionales y alternativas sobre currículum, y, en especial, el currículum universitario. Por lo general, el término abarca aspectos, interpretaciones y reflexiones en torno a la relación enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles de formación y en esos niveles tiene un lugar la evaluación. Stephen Kemmis, había advertido que el problema estriba en que cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y desde un punto de vista metateórico (Kemmis, 1993).

Los currículos son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento y contexto dado, bajo ciertas condiciones, motivaciones y

necesidades” (Moreno, 2010: 82). “El currículum en sus dos acepciones (como intención y como realidad) es susceptible de ser rediseñado, ajustado o modificado sistemáticamente en la medida en que se producen cambios sociales” (Stenhouse, 1991), y no solamente políticos y normativos.

Por su parte Da Silva, desde la perspectiva pos-estructuralista afirma que “el currículum es también una cuestión de poder y que las teorías del currículum, en la medida que buscan decir lo que el currículum debe ser, no pueden dejar de estar envueltas en la lógica del poder” (Da Silva, 1999). Para el autor, privilegiar un tipo de conocimiento es una operación entre múltiples posibilidades, cercana a una identidad o una subjetividad y en ese sentido, los discursos o las teorías sobre currículum no están situadas en un campo “puramente” epistemológico, sino político y cultural

Las teorías tradicionales se concentraban en las formas de organización y elaboración del currículum y se restringían a la actividad técnica de cómo hacer el currículum. Las teorías críticas sobre el currículo, en cambio, “comienzan por poner en cuestión precisamente los presupuestos de las actuales composiciones sociales y educacionales, desarrollando conceptos que permitan comprender lo que el currículo hace” (Da Silva, 1999).

Desde un sentido concreto, en el currículum clásico y tradicional, la organización curricular, es propuesta para algunos autores como el efectuar un “análisis de las implicaciones y posibilidades que tiene un modelo y una estructurar de plan de estudios desde la dimensión epistemológica (concepciones de ciencia), psicológica (supuestos sobre el aprendizaje) e institucional (organización de la estructura administrativa)” (Díaz Barriga, 1996).

Otros aspectos vertebrales del currículum universitario se relacionan con “la elaboración de programas de estudio” desarrollados desde “la aplicación de una serie de pasos técnicos, y las exigencias formativas de la institución y las exigencias didácticas emergentes de los problemas del aula” (Díaz-Barriga, 1996: 11) y con la función intelectual de los docentes, desde su sentido de ejecutores que de alguna forma la globalización del sistema económico les ha traído junto a los diferentes modelos curriculares que les exigen “una forma mecánica de actuación frente a los problemas del aula” y “los elementos didácticos que no respeta la condición propia de los procesos de aprendizaje” (Díaz-Barriga, 1996: 31).

La Evaluación

Para Álvarez (2001), la relación entre algunos conceptos contemporáneos como son la calidad y la evaluación, tiene una estrecha relación en la práctica docente, ya que difícilmente pueda darse la una sin la otra.

Cuando se habla de la evaluación, no se habla en un modo aislado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación en su condición más simple es una unidad que tiene sentido y significado, se puede mantener en un discurso, pero existe y se prefigura en la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, dentro de sus limitaciones se encuentra su baja coherencia con los discursos y prácticas docentes; su poca relevancia y su nula incidencia sobre el quehacer docente deja ver su rasgo de alta complejidad. En términos precisos, debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests (Álvarez, 2001).

La evaluación y en especial, “la naturaleza del acto evaluador, sus objetivos y formas han sido escogidos como objeto investigación en donde evaluar es concebido como un acto de conocimiento funcional para la recogida de información, el medio para alcanzar el objetivo de elaborar una decisión y llevar cabo una elección” (Plessi, 2014).

La evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa. Para que ella se dé, es necesario la presencia de sujetos (Álvarez, 2001)

Relación entre el currículum y la evaluación

En una línea de indagación particular, Gimeno, afirma que el currículum “tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como se le dota de contenido” (Gimeno, 1996). Estrechamente relacionado con las funciones y la profesionalidad de los docentes; con el proyecto educativo globalizador de la escuela,

cumple en todos sus aspectos y consideraciones con la función socializadora total que tiene la educación.

La evaluación, en esta lógica ocupa el lugar que el currículum le define; así, se entiende que un proyecto globalizador trae consigo un proceso evaluativo. “El currículum tiene una proyección directa sobre la práctica pedagógica, en ese sentido, la práctica curricular, es una práctica institucionalizada cuyo cambio requiere remover las condiciones que la mediatizan” (Gimeno, 1996: 33) y esto implica a la práctica de la evaluación en todo su sentido.

Las reciprocidades dadas entre evaluación y currículum se instalan en los discursos sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje y sobre su condición y razón en los actos de contexto y textos que las posibilitan. De igual manera, hace referencia al proceso evaluativo en sí, a la de las prácticas que se ejercen para logra los aprendizajes en los estudiantes y las múltiples factores que constituyen un currículum, la intención, la metodología, los contenidos, las relación maestro-estudiante y las obligaciones inherentes a la profesión y cargo docente, (modos institucionales).

En uno y otro acepción se hace necesario considerar que “los procedimientos de y para la evaluación dentro de un currículum co-responsabilizan al docente y al ejercicio de su docencia. Asimismo, a sus formas de asumir la enseñanza, su proceso formativo y sus maneras de ubicarse y realizarse dentro de los actos políticos y culturales de su profesión en el marco de los factores que la determinan.

Metodología

La instigación se sustentó en un paradigma interpretativo y un enfoque descriptivo y el diseño metodológico lo componen elementos como: indagación documental, diseño metodológico, trabajo de campo, análisis e interpretación de la información y conclusiones.

Se trata de una investigación de corte *cualitativo* que no involucra variables, ni tratamiento experimental y cuyo procedimiento se hizo describiendo de modo sistemático las características de una población, situación o área de interés, para el caso concreto, las percepciones sobre evaluación y su relación con el currículum universitario de los docente universitarios; datos que se precisarán mucho más en el siguiente acápite de trabajo de campo.

Trabajo de Campo

Superado el proceso de indagación documental, se diseñó una consulta general para determinar las percepciones generales respecto a la evaluación. Así se definieron las preguntas iniciales: Uno: Para usted qué es la evaluación y qué criterios de evaluación maneja en su práctica educativa. Dos: De qué manera la evaluación que usted hace se relaciona con el currículum universitario.

La información resultante del primer momento investigativo arrojó información y elementos de análisis que se categorizaron en tres unidades a saber: reconocimiento de la prescripción teórica y práctica del currículum, reconocimiento de la prescripción teórica y práctica de la evaluación y elementos característicos entre la prescripción teórica y práctica del currículum y de la evaluación.

En cuanto a las entrevistas, la información recogida permitió seleccionar los datos necesarios y registrar los contenidos sobre las categorías y temáticas abordadas por la investigación (currículum universitario y evaluación). De esta forma, se pudo acceder a las fuentes de orden teórico y normativo primario y secundario en el sistema general de información de la universidad estudiada y se procedió a la indagación con actores docentes interesados en el tema.

En cuanto a los grupos focales, la participación fue escasa, en ese sentido, se considera que el propósito de este ejercicio no se cumplió ya que fue difícil explorar acerca del objeto de estudio y llegar a consensos investigativos con 14 personas participantes en un estimado de 15 participantes. Los objetivos planteados en los grupos focales se relacionaron con a) identificar los conceptos y procesos que poseen los docentes participantes en temas relacionados con la teoría, estructura y desarrollo curricular b) reconocer problemáticas relacionadas con la evaluación (efectos, aciertos y procesos por consolidar).

Algunos de los elementos resultantes del trabajo de grupo focal tuvieron que ver con identificar diferencias significativas entre las prescripciones curriculares a nivel institucional y las prácticas de evaluación tradicional, presentes en los docentes.

Cada actividad en la etapa de trabajo de campo se determinó desde el diseño de los instrumentos para la recolección de los datos (encuesta general, entrevista y protocolo de grupo focal).

A manera de conclusión inicial

En cuanto a las percepciones de los docentes en ejercicio en torno a la relación currículum y evaluación en educación superior y la manera como estas incide en su práctica educativa, es

posible afirmar que el carácter intencional del currículum formulado institucionalmente no es lo suficientemente claro ni evidenciado en la realidad institucional (mantiene la condición de prescripción teórica), en donde el currículum se percibe más como “algo que se relaciona solamente con el diseño de asignaturas y no exactamente con la evaluación.

Las preguntas orientadoras de la investigación y las percepciones compartidas por los participantes del grupo focal logran establecer que la incidencia de la evaluación en el currículum y de la propuesta curricular en la evaluación tiene su pretexto en la cultura institucional, la cual es caracterizada por la inmediatez frente a compromisos curriculares y la baja preocupación por el trabajo curricular a nivel administrativo. Se le da un mayor énfasis a la evaluación, pero necesariamente a la evaluación de la docencia y no a la de los aprendizajes.

La vida institucional universitaria ha generado problemas relacionados con las expresiones del currículum; la comunidad desconoce los procesos y lineamientos curriculares actuales. Pareciera que para la comunidad educativa los procesos curriculares no son una cuestión académica sino una cuestión administrativa. No se percibe una política curricular como tampoco una política para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Las conductas de no compromiso y la falta de comunicación e información frente a las toma de decisiones curriculares y evaluativas son elementos arbitrarios, que se perciben en la relación currículum-evaluación.

Algunas de las implicaciones de la evaluación en los procesos curriculares en educación superior se evidencian en las indicaciones oficiales para oficializar la evaluación de los estudiantes a nivel institucional; el desarrollo de los principios fundamentales universitarios se ven afectados con las propuesta internas de los docentes para realizar sus evaluaciones y los tiempos institucionales para hacer los reportes de notas y resultados de los aprendizajes en los informes trimestrales.

Si en realidad se considera la educación como el campo en el que se requiere concitar voluntades, la relación currículum y evaluación debe gozar de principios de flexibilidad curricular que incidan de manera significativa en el ajuste de la normatividad vigente de la universidad.

Referencias

- Alvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad, *Signo y Pensamiento*, XXIX (56), 68-85.
- Alvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial.
- Casarini, M. (2002). *Teoría y diseño curricular*. México: Editorial Trillas.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías curriculares* (2. Edición, Ed.) Bello Horizonte: Autêntica.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2-24.
- Feldman, D. (2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (1993). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Editorial Coquena
- Gimeno, J. (1996). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (Coord.) (2011). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Moreno, T. (2010). El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (2), (154), 77-90.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa.
- Niño, L. (2013). *Curriculum y evaluación crítica* (Comp.). Bogotá: U. Pedagógica Nacional.
- Plessi, P. (2014). *Saber mejor. Saber Evaluar. Bases para preparar personas capaces de pasar todas las pruebas de vida*. Madrid: Narcea.
- Posner, G. (2001). *Análisis del Currículo*. México: McGraw Hill.
- Salit, C. (1999). Las relaciones entre diseño y desarrollo curricular aportes desde una experiencia. Ponencia presentada en *Primer Symposium iberoamericano sobre didáctica Universitaria*. Santiago de Compostella: Abstrac, 157-158
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.



Terigi, F. (1999). Reflexiones para el análisis del Currículum de Formación Docente. *Cuadernos de Educación*, 1(1).

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.