

Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros¹

Ángel Díaz Barriga²

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

Lo primordial en la definición de las políticas para la educación superior de los últimos quince años ha sido impulsar la evaluación, una acción que fue impulsada al establecer diversos incentivos económicos vinculados a sus resultados, una acción que en los últimos cinco años se ha articulado con la elaboración de un plan institucional de desarrollo. Todo este impulso ha impedido analizar la necesidad de reformar los sistemas de educación superior de cara a las nuevas exigencias que emanan de la sociedad del conocimiento, de las nuevas formas de producción. Lo importante para los responsables de política es impulsar que lo que en este momento se está realizando se haga bien, no en pensar una educación para el futuro.

En esta perspectiva se han creado múltiples programas, múltiples proyectos de evaluación para todos los niveles del sistema educativo, para diversas instancias: las instituciones, los proyectos y programas educativos y un segmento de los actores de la educación: docentes y estudiantes. Ha habido reticencia para evaluar el papel de otros actores que juegan un papel definitivo en la generación e implantación de las políticas para la educación: las autoridades educativas de distinto nivel³ y los expertos y especialistas en educación en su papel de consultores.

También se ha impulsado el conocimiento de unos resultados de evaluación, más no de todos. Así se impulsa la publicación de resultados de la evaluación que se refiere a los individuos, en particular la que se realiza a través de exámenes masivos, técnicamente llamados a gran escala, pero se trata con mayor reserva otro tipo de resultados. Tanto los que tienen que ver con el desempeño de las instituciones escolares⁴, como los reportes que

¹ Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora, 2005.

² Investigador Titular C. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. México. adbc@servidor.unam.mx

³ Así por ejemplo, fue la descalificación a los temas psico-pedagógicos de un funcionario de alto nivel la que originó que en la reforma curricular de 1997 se eliminara del plan de estudios para formación de profesores de educación primaria asignaturas fundamentales para su desempeño profesional como: psicología educativa, psicología del aprendizaje, psicología de la infancia, didáctica, currículo, evaluación educativa. Impulsando una formación con muy fuerte carga empírica.

⁴ Baste con recordar el debate que se abrió entre autoridades educativas y padres de familia de algunos estados de la república que solicitaban se hiciera público el ranqueo de escuelas primarias que se había elaborado con base en los resultados que los alumnos obtuvieron en distintos exámenes.

se elaboran de los programas que son evaluados con esta finalidad o con intenciones de acreditación.

Se ha establecido una premisa que resulta un tanto simple: las acciones de la evaluación constituyen un factor (para muchos EL factor) para el mejoramiento de la educación. Esto es, se atribuye un resultado mecánico al ejercicio de la evaluación. Sin estudiar las condiciones que se requieren para que la evaluación contribuya al mejoramiento del desempeño educativo. No es tan cierto, que a mejores indicadores o mejores índices de evaluación se corresponda un mejor trabajo en el campo de la educación.

Máxime cuando en el trabajo de la evaluación se ha cancelado la función de retroalimentación y su papel formativo. Se confunde “dejar que la prensa maneje resultados”, en general estridentes, con la función de retroalimentación. Esto explica el interés del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, por hacer talleres para los periodistas y no para docentes.

Todo ello reclama realizar un examen minucioso sobre las concepciones y prácticas de evaluación que se han generalizado en los sistemas educativos. Sin embargo, en este texto vamos a examinar si tiene sentido promover la evaluación curricular, ante el impulso que ha tenido a partir de 1991 la evaluación de programas educativos (no de planes de estudio), con el establecimiento de seis Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, y a partir de 2002 con el funcionamiento de los primeros Organismos Acreditadores de Programas de la Educación Superior. De esta manera en la actualidad las instituciones promueven la realización de auto-evaluaciones de sus programas educativos, como parte de los mecanismos de su evaluación y/o acreditación con un claro desplazamiento de la evaluación curricular.

El objetivo de esta conferencia es analizar hasta donde la evaluación de programas educativos es equiparable a la evaluación curricular, identificando las diferencias que existen entre los diferentes proyectos de evaluación y valorando la posibilidad de impulsar nuevamente la evaluación curricular. Varios aspectos necesitamos ponderar en estas problemáticas.

La evaluación curricular. Sus puntos de partida

El campo de la evaluación curricular tiene una conformación reciente e incipiente. Reúne en su ámbito dos campos de conocimiento, que si bien son producto de la respuesta que los expertos en educación dieron a los problemas de la educación en la era industrial⁵, su desarrollo es muy joven en el campo de las ciencias de la educación. De esta manera, cuando se plantean problemas referidos a las estrategias metodológicas para realizar la evaluación nos encontramos con un conjunto de propuestas que tienen poca consistencia, o

⁵ Una lectura cuidadosa de Cremin permite hacer esta afirmación. En varios trabajos previos he dado diversos argumentos que desarrollan con mayor detalle este planteamiento. Cfr. (Cremin, L (1970) *La transformación de la escuela*. Buenos Aires, Biliográfica Omeba, Colección América en Letras. Díaz Barriga, A (1994) *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, REI-Argentina, IDEAS, Aique

bien, que en el marco de un conjunto de estrategias establecidas, como las que se suelen utilizar en la evaluación de programas requieran de una aplicación estereotipada de indicadores previamente establecidos.

En la situación de un campo que comenzaba a esbozar diversas discusiones para clarificar los diversos derroteros que lo circuncidaban, otros elementos fueron dificultando. Uno de ellos fue la ampliación del concepto currículo. Ciertamente que este tema ya estaba establecido desde el inicio de la problemática cuando Dewey concebía lo curricular vinculado no sólo a la selección de los contenidos, sino a las exigencias de la experiencia del sujeto escolar, enseñar aquello que puede ser comprendido por los alumnos. Tema que de alguna forma estaba abierto desde los planteamientos de Comenio. Sin embargo, el trabajo de Bobbit de 1918, centraba la problemática curricular en el ámbito de los planes de estudio. A partir de la obra de Tyler, este modelo se convirtió en la perspectiva dominante en el campo del currículo. Sin embargo, con el descubrimiento del Currículum oculto se volvió a abrir de manera insospechada una perspectiva que se encuentra presente en el campo hasta nuestros días⁶.

Ambas perspectivas el currículo como planes de estudio, también llamado curriculum formal, se encuentra en tensión con la perspectiva del currículo como conjunto de experiencias, sea lo que se suele denominar curriculum vivido o curriculum como práctica, así como los desarrollos del currículo oculto. La evaluación curricular, desarrollada de manera incipiente con una estrecha vinculación la perspectiva de planes y programas de estudio, no alcanzó directamente a dar cuenta de las otras formulaciones. A menos que, como presentaremos más adelante, se equiparen los términos investigación y evaluación.

Esto no significa que la evaluación de planes y programas hubiera alcanzado una madurez conceptual y técnica, sino que quiere decir que el campo de la evaluación curricular se estaba desarrollando en esta línea. Aunque Arieich Lewy,⁷ considera que la evaluación curricular surge en los años setenta, como una disciplina independiente de las ciencias de la educación.

Sin embargo, podemos considerar que esta situación se vio truncada cuando la política educativa en la década de los años noventa apostó al establecimiento de un modelo de evaluación de pares para los programas educativos. Un primer problema que surgió con esta decisión, el cual pasó desapercibido prácticamente durante toda la década por los especialistas del campo del currículo fue es desplazamiento y/o cancelación del campo de la evaluación curricular ante el surgimiento de la evaluación de programas.

En ese momento no se conceptualizó lo que se podría entender por programa educativo, ya que la denominación programa educativo se empleó con un sentido diverso al que se venía utilizando en el ámbito de la educación. Con anterioridad se entendía que un programa era

⁶ Para ampliar la información consultar: Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2) en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

⁷ Lewy, A. "Naturaleza de la evaluación del currículo" en *Manual de evaluación formativa del currículo*. Bogotá, Voluntad-UNESCO, 1976.

un instrumento que guiaba el proceso de trabajo escolar en una asignatura o módulo de un plan de estudios, mientras que en el nuevo contexto se refiere a todo lo que acontece entorno a una formación profesional en un caso particular: formulación de un plan de desarrollo, planes y programas, programas de investigación institucionales, composición de la planta académica, normatividad institucional, sistema de gobierno y mecanismos de autoridad, entre ellos la existencia de autoridades colegiadas, infraestructura académica.

A primera vista se trata de un incremento en el conjunto de aspectos que es necesario valorar vinculados con la formación profesional, lo que permitiría concluir que este aumento de valoraciones con respecto a más elementos vinculados con la formación profesional posibilitaría realizar un trabajo mucho más acabado en el ámbito de la evaluación y acreditación de programas se tradujo en un mejoramiento cualitativo de los procesos de evaluación.

La cuestión quizá no sea tan sencilla, porque aún cuando el campo de la evaluación de curricular se encontraba en un proceso incipiente de conformación y se estaba tensado por dos tendencias que no han encontrado su punto de síntesis, será necesario ponderar hasta donde la incorporación de una nueva estrategia (ejercicio de auto-evaluación y evaluación externa), junto con nuevos indicadores de evaluación enriqueció el planteamiento de la evaluación. O bien, en su caso examinar hasta donde lo limitó a una serie de cuestiones formales, totalmente asociadas al establecimiento de los sistemas de acreditación de programas.

En este punto es conveniente tener en cuenta que se trata de la convergencia de dos concepciones o modelos de interpretación de la evaluación que tienen un origen y una trayectoria distinta. Como hemos esbozado la evaluación curricular se empezó a perfilar como una acción vinculada a planes y programas de estudio en la década de los años setenta del siglo XX. Por su parte las experiencias de evaluación de programas académicos con fines de acreditación es prácticamente centenaria, si bien, es objeto de discusión entre especialistas el punto de origen del mismo. Llarena sostiene que los primeros organismos acreditadores en los Estados Unidos empezaron a funcionar desde 1885 (Middle States Association for Colleges and Schools) con la existencia actual de más de 60 organismos acreditadores.⁸ Mientras que José Ginés Mora atribuye a Hugues el primer ejercicio de acreditación institucional en 1925.⁹ Sin embargo, podríamos afirmar que precisamente por esta característica centenaria los mecanismos empleados para la evaluación y acreditación de programas tienden a ser más estables, pero también más formales, aunque a primera vista parezcan mucho más participativos.

Las instituciones rápidamente se han adecuado tanto a la nueva terminología que surge de los criterios de evaluación y/o acreditación de programas, asimismo han incorporado

⁸ Cfr. Llarena, R (2004) "La educación superior en México". Vocal Ejecutiva del Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES. Ponencia presentada en el "Seminario La educación Superior en México" ANUIES-SEIC-IESALC-UNESCO. Ciudad de México. 29 y 30 de marzo de 2004. Documento versión Power Point.

⁹ Mora, José Ginés (1991) *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades. Secretaria General. En particular Capítulo 5 "Valoración de la calidad en las universidades estadounidenses"

múltiples elementos vinculados con los procesos de trabajo que hay que realizar en la meta de evaluar y acreditar sus programas.

Supuestos en la evaluación curricular y la evaluación y acreditación de programas educativos.

Para tener una mejor comprensión de los puntos donde se pueden encontrar semejanzas y diferencias en los procesos de evaluación que emanan de ambas perspectivas conviene dilucidar algunos elementos

ELEMENTOS DE COMPARACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN CURRICULAR Y LA ACREDITACIÓN DE PROGRAMAS

	Evaluación curricular	Evaluación para acreditar programas educativos
Antecedentes	Tiene un claro tránsito de evaluación del aprendizaje a evaluación de un plan de estudios (de Tyler 1949 a Lewy 1976) Conformación inicial como disciplina en los años setenta	Primeros organismos acreditadores 1885 Primer ejercicio de acreditación institucional 1925 En la actualidad más de 60 organismos acreditadores en los EEUU
Conceptualización	Dos posiciones evaluación de todo el plan de estudios y los programas, o bien, evaluación de un segmento del currículo	Evaluación de todos los elementos que guardan relación con un programa educativo
	Dos concepciones como tarea técnica o como actividad de investigación	Concebida como llenar un autoinforme (con muchos indicadores formales) Visita de evaluadores externos para confirmar y completar indicadores Informe a los responsables del programa
Manejo de los resultados de la evaluación	Actividad técnica: informe para responsables programa Actividad investigación: informe como insumo para una discusión entre la comunidad	Libertad de la autoridad educativa para manejar de manera discrecional o abierta el informe
Modalidades	Evaluación interna y externa	Autoevaluación y evaluación externa
Elementos de evaluación interna	Análisis de los fundamentos del plan de estudios (análisis del modelo curricular) Análisis de la selección y organización del contenido (coherencia entre todos los programas que integran el plan de estudios) Análisis de las situaciones de enseñanza Análisis de los sistemas de evaluación	Fundamentalmente los que se conciben en el formato que cada organismo entrega para la autoevaluación
Elementos de evaluación externa	Estudio de egresados, estudios de trayectorias, estudios de práctica profesional Estudios de mercado ocupacional Análisis de los temas de frontera, de la revolución científico tecnológica, así como de los temas básicos que estructuran la disciplina o campo profesional	Visita de los evaluadores, realización de entrevistas de acuerdo a un formato establecido Elaboración de un informe de evaluación (entrega del mismo a las autoridades de la institución)

CUADRO 1

A simple vista se resaltan múltiples semejanzas entre ambos enfoques, sin embargo, la diferencia más importante de ambos trabajos radica en la manera como se concibe conceptual y técnicamente el trabajo.

Un acercamiento a los planteamientos que subyacen en la evaluación curricular nos permitiría observar que se fincan en tres tipos de discusiones: a) un análisis de las principales orientaciones de evaluación que actualmente se encuentran en el campo y b) una propuesta metodológica para realizar la actividad de evaluación.

Los análisis sobre las principales orientaciones de evaluación suelen articularse a las etapas que explican la conformación de la disciplina de la evaluación en el ámbito del pensamiento educativo estadounidense utilizando la clasificación inicial que realizaron Thordinke y Hagen¹⁰, o bien las formulaciones posteriores de Stufflebeam y Shinkfield¹¹. A ello se incorpora un planteamiento relacionado con los modelos o tendencias de evaluación que se observan en el campo de la evaluación.

Si bien ambos planteamientos permiten tener una mejor perspectiva de la evolución y conformación del campo de la evaluación, no necesariamente contribuyen al desarrollo de la evaluación de los planes y programas de estudios. De esta manera Casarini¹², considera que existen dos tendencias en evaluación: en primer término la tradicional, centrada en el análisis de resultados donde se aplican diseños fuertes en investigación, modelos lógico deductivos, modelos eclécticos (diseños experimentales, de causalidad múltiple) o perspectivas holísticas descriptivas mediante descripciones a profundidad de un programa educativo. En segundo término las racionalistas que trabajan con modelos de análisis de sistemas, modelos sin referencia a objetivos donde el evaluador funciona como un experto que emite una interpretación con recomendaciones y la evaluación iluminativa, que realiza un estudio de caso.

Mientras que López, Moreno y Cano¹³ al estudiar los patrones que se emplean en la evaluación de programas sostienen que se pueden considerar cuatro paradigmas de evaluación de programas educativos: científico, interpretativo, crítico y complementarista y que estos paradigmas llevan a emplear cuatro tipos de modelos de evaluación: los objetivistas, subjetivistas, críticos y eclécticos. Por su parte Posner introduce el concepto de evaluación equilibrada cuyas características son: concentrada en el crecimiento y desarrollo de los estudiantes por lo que parte de conceder a los estudiantes un espacio de autonomía relativa para influir en los ambientes de aprendizaje; colaboracionista en el sentido de compartir la información con todos desde el principio del proceso; referida al contexto donde funciona el programa educativo; informal en el sentido de que los datos con los que operan surgen en el momento de la operación de un programa; flexible y orientada a la acción. Según este autor la evaluación equilibrada toma los métodos de la antropología, la psicoterapia, la psicología cognoscitiva y la sociolingüística, lo que permite utilizar

¹⁰ Thordinke, R. Hagen, E (1970) *Test y técnicas de evaluación en psicología y educación*. México, Trillas

¹¹ Stufflebeam, D Shinkfield, A. (1987) *Evaluación sistemática*. Barcelona, Paidós. 323 p

¹² Casarini, M (1999) *Teoría y diseño curricular* México, Trillas, p189

¹³ López, E. Moreno, O, Fernández-Cano, A. (2004) "Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos" en Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v 10, n 2 p 185-209. <http://www.uv.es/RELIEVE>

diversos instrumentos: observación y registro, entrevista y conferencias de apoyo a la autoevaluación, así como muestras naturales de comportamientos típicos. Frente a la evaluación equilibrada se encuentran los métodos que provienen de la perspectiva experimental y conductual mucho más centrados en las actividades de medición.¹⁴

El problema de este planteamiento o de muchos otros es que no construyen como objeto de partida el campo de la evaluación curricular, sino que el ámbito del currículo es concebido como un espacio para la aplicación de diversas tendencias de evaluación. Lo cual ciertamente es posible, pero al realizarse los planteamientos en esta dirección no se logra orientar con claridad los procesos de evaluación.

Díaz Barriga¹⁵ estableció en 1995 que en el caso de la evaluación curricular se requiere reconocer que tres temas generan una posición polémica de la cual se derivan una serie de discusiones y debates no sólo respecto del campo de la evaluación, sino respecto de la forma como se pueden llevar a cabo las estrategias metodológicas para la realizar esta actividad. Estos puntos de conflicto son:

a) Evaluación de todo el plan de estudios o sólo de una parte del mismo

Existe una posición encontrada entre diversos autores con respecto a lo que significa y lo que se puede realizar cuando se hace una referencia a la evaluación curricular. Frente al tema de qué implica la evaluación Ariech Lewy¹⁶ sostiene unos autores¹⁷ consideran que es factible evaluar todo el curriculum. Esto es que una evaluación curricular tiene que dar cuenta de todos y cada uno de los elementos que forman parte de un plan de estudios: Fundamentos, perfil, organización del contenido, etc. Y, por la otra, están quienes consideran que es difícil evaluar la totalidad de un plan de estudios por la complejidad que subyace en el conocimiento de cada uno de los aspectos curriculares que son objeto de evaluación. Estos autores expresan que el currículo es una serie de intrincadas redes institucionales en permanente movimiento y que cuando se recoge información de un currículo, solo observa una parte de ese movimiento. Si bien, aquí encontraríamos dos posiciones, quiénes conciben la evaluación curricular como evaluación del aprendizaje¹⁸ y por esta razón sólo consideran un elemento como objeto de la evaluación curricular, y quiénes consideran que un estudio sólido de evaluación, para realmente ofrecer una comprensión de un aspecto del plan de estudios reclama atender con detenimiento sólo a algún elemento significativo de este.¹⁹

¹⁴ Posner, G (2005) *Análisis de currículo*. México, McGrawHill (3ª edición)

¹⁵ Estos grandes temas ya los había planteado previamente. Cfr. Díaz Barriga, A (1995) "La evaluación curricular. Un acercamiento a los elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México", Colima, Universidad Autónoma de Colima, Cuadernos pedagógicos universitarios, no 8.

¹⁶ Lewy, A (1976) *Op cit p 37*

¹⁷ Podríamos afirmar que es la posición característica de la mayoría de los autores: Casarini, Valenzuela, Posner, entre otros.

¹⁸ Esta es la típica posición de Tyler, pero también la encontramos en Zabalza.

¹⁹ Es la posición de Díaz Barriga (1995)

Ambas posiciones tienen sus ventajas y sus puntos críticos ya que se encuentran tensionadas por dos polos: ofrecer elementos sobre la globalidad del plan de estudios, aunque estos elementos sean sólo superficiales —quizá el mejor ejemplo son los criterios de los organismos acreditadores—, o bien, ofrecer una interpretación con mayor profundidad y detenimiento sobre algún elemento que afecte la dinámica curricular. La ponderación entre ambas también implica entender la necesidad de quiénes toman decisiones, la perspectiva de evaluación global del plan de estudios puede justificar una decisión administrativa, mientras que la perspectiva de estudiar con mayor profundidad algún elemento del currículo lleva a ofrecer elementos de mayor comprehensividad de la dinámica pedagógica del acto educativo. De esta manera teorías de la gestión institucional y teorías de la educación, son la base de este foco de tensión.

b) La concepción de la evaluación como una actividad técnica o como una investigación en el ámbito de las ciencias sociales.

Una consecuencia directa sobre la perspectiva de evaluación curricular de todo o parte del plan de estudios recae en la concepción que se tenga sobre la acción de evaluar. Entre mayores elementos se tomen en cuenta para realizar la evaluación más existe la obligación de orientar técnicamente la acción. La evaluación es concebida en esta perspectiva sólo como una acción técnica, incluso los evaluadores ofrecen “guías” o instrumentos para llenar y codificar la información que requieren para realizar la evaluación.

Los que sostienen que la evaluación es una acción técnica, expresan que el evaluador opera con la lógica de experto/cliente. El evaluador tiene que dar respuestas a lo que otro solicita, pero de la manera como el otro la solicita. Stufflebeam y Shinkfield²⁰ sostienen que en esta perspectiva el evaluador es un técnico que se dedica a aplicar instrumentos que no elabora, a codificar la información de los instrumentos y a elaborar un informe de carácter confidencial. Este informe debe ser entregado sólo a quien contrató los servicios de evaluación.

Por otra parte, se puede concebir la evaluación como una tarea de investigación en el marco de las ciencias sociales, esto es de las ciencias interpretativas. Esta perspectiva —más vinculada con la evaluación de una parte de un currículum— reconoce que el evaluador, como el investigador, está obligado a construir un objeto de estudio, tiene que elaborar el aparato conceptual con el que realizará la indagación de su objeto y entrega un resultado, que es un informe de investigación.²¹

c) La finalidad de la evaluación: tomar decisiones o ofrecer elementos de comprehensividad del fenómeno educativo

Se trata de una tercera cuestión que se encuentra ligada a las otras dos. El punto fundamental es reconocer para qué se realiza una evaluación. Se trata sólo de cubrir un expediente para

²⁰ Stufflebeam, D. Shinkfield, A. *Op cit*

²¹ Díaz Barriga, A *Op cit* 1995; Parlett y Hamilton "La evaluación como iluminación" en Gimeno, J (1983) *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

que en un informe institucional se pueda afirmar que en determinado momento se realizaron tantas evaluaciones, así en el informe de los CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior) se manifiesta que desde su creación se han evaluado 2713 programas educativos, mientras que el COPAES () manifiesta haber acreditado en dos años 556 programas. Técnicamente se afirma que la evaluación contribuye a mejorar la calidad de la educación. Esta suposición responde a la perspectiva más cercana al pensamiento de gestión institucional de que una vez que se mejoran determinados indicadores por sí mismo se mejora el funcionamiento de un programa. La tarea no es tan simple como puede aparecer.

La perspectiva de la evaluación vinculada a la toma de decisiones en el plano argumentativo tiene más de 30 años en el campo de la evaluación, se encuentra muy cercana a la visión técnica de la evaluación, responde con claridad a los postulados de las disciplinas que estudian la administración de instituciones, pero no necesariamente se traducen en una mejora cualitativa del funcionamiento del sistema.

Por otra parte, desde 1982 establecimos que la finalidad de la evaluación era impulsar una mejor comprensión de una situación educativa,²² cuestión que con mayor detenimiento formulamos en 1995. La riqueza del conocimiento social es favorecer no sólo una mejor explicación de un acontecimiento —en nuestro caso educativo— sino impulsar una comprensión más abarcativa²³, que cuente con mayores elementos que permitan una interpretación más rica de la realidad. Por ello, la función de la evaluación es una función intelectual, por ello el evaluador opera como un investigador, pero por ello también el evaluador demanda que los resultados de su evaluación se plasmen en un informe que pueda ser discutido y analizado no sólo por quienes toman decisiones, sino por el conjunto de la comunidad.

En este contexto podríamos afirmar que el incremento de las acciones de evaluación de programas educativos con fines de acreditación se ha dado a la par de un descenso de las investigaciones de evaluación que son objeto de discusión tan característicos de la época de los años ochenta²⁴

Las estrategias metodológicas para la evaluación curricular y para la evaluación y acreditación de programas educativos

Más allá de las diversas conceptualizaciones y debates que se hayan formulado al interior del campo del currículo, un problema central que ha tenido tradicionalmente este enfoque es la materialización de este conjunto de ideas en una estrategia metodológica que resulte clara para quienes tendrán la responsabilidad de realizar esta tarea. En este rubro tendríamos que reconocer que la antigüedad que tienen las experiencias de acreditación y

²² Díaz Barriga, A "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la Docencia" en *Revista Perfiles Educativos*. no 15. Enero-Marzo, CISE-UNAM, México, 1982, pp. 16-37.

²³ Habermas, J. 1982. *Conocimiento e Interés*, Taurus, Madrid.

²⁴ Confrontar principalmente: Díaz Barriga-Barrón. *El curriculum de pedagogía*. ENEP-Aragón, UNAM, México, 1984. Díaz Barriga, et al. *Un caso de evaluación Curricular*. Cuadernos del CESU No. 8, CESU-UNAM, México, 1988. Díaz Barriga, et al *Diseño curricular y práctica docente*. CESU-UNAM-UAM Xochimilco, México, 1989.

seguramente su limitación a consignar aspectos más formales del funcionamiento de un programa educativo han permitido que tales instituciones ofrezcan tanto criterios como instrumentos (muy centrados en la codificación) para realización de la tarea de la evaluación. Por su parte la evaluación curricular ha tenido un tránsito lento en la definición de lo que se puede realizar en esta tarea.

Como enunciamos previamente, los primeros autores del campo del currículo, concibieron la evaluación curricular, como evaluación del aprendizaje. En la década de los setenta Lewy²⁵ establece que la evaluación curricular debe dar cuenta de 7 elementos, a saber: Foco del programa. Conocimiento acumulado en un campo de conocimiento, Medio de enseñanza, Organización del material, Estrategias de enseñanza, Conducción del trabajo del aula y del Rol del profesor. Como se puede observar prácticamente todos se refieren a la dinámica interna de un plan de estudios, con excepción del análisis del conocimiento acumulado.

Ya en la década de los ochenta se empieza a formular un concepto de evaluación interna y externa del plan de estudios. Sin embargo, esta conceptualización se mantuvo distante de los conceptos de informe de auto-evaluación y evaluación que se empleaba en la acreditación de programas. Los especialistas en el campo del currículo fueron estructurando los elementos que deben tomarse en cuenta en la evaluación curricular. Estos elementos en estricto sentido también forman parte de aquellos que deben ser considerados en un proceso de re-elaboración de un plan de estudios.

Hemos analizado como en el caso mexicano la problemática curricular ha evolucionado vinculada a la educación superior, puesto que mientras en el sistema educativo que lo antecede existe un plan de estudios único, tal es el caso de la educación básica, aunque se puede generalizar al primer ciclo de enseñanza media, a los planes de estudios de las instituciones formadoras de profesores —escuelas normales— y al sistema de educación tecnológica. Por su parte, es en el ambiente de la educación superior y, específicamente, en el universitario, donde cada institución se encuentra en libertad de elaborar el plan de estudios. Esto llevó a realizar estudios tanto sobre el mercado laboral que existe para los egresados, como investigaciones sobre sus trayectorias laborales.

De esta manera se fue conformando una metodología de evaluación curricular que incluye diversos elementos. Una de las más elaboradas es que la construyó Díaz Barriga Arceo²⁶, integrado por elementos de evaluación interna y externa. La evaluación interna analiza diversos aspectos de la estructura y organización del plan de estudios, así como los datos que se obtienen del rendimiento académico. De esta manera aspectos como fundamentos del plan, su vigencia, congruencia, continuidad y viabilidad, entre otros permiten dar cuenta de la primera tarea. La cual se complementa con otros datos provenientes del perfil académico y desempeño docente, así como del rendimiento académico por áreas de conocimiento, de acuerdo a los procesos instruccionales y vinculado con el perfil socioeconómico del estudiante (VER CUADRO 2).

²⁵ Lewy, A *Op cit*

²⁶ Díaz Barriga Arceo, F. (1993) *Diseño curricular II*. ILCE, México, 1993 pp. 102 104

EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM

Evaluación interna		
Estructura y organización del plan curricular	Fundamentos y contexto	Histórico, social, institucional, científico y profesional
	Vigencia	Actualidad en relación con sus fundamentos y cambio en el conocimiento científico y disciplinas que lo sustentan. Relación con los cambios sociales y económicos.
	Congruencia	Equilibrio entre fundamentos, objetivos, asignaturas, módulos, contenidos, actividades)
	Continuidad e integración	En términos de estructura
	Viabilidad	Recursos y materiales existentes
	Sentido y significado lógico y epistemológico	Teorías y paradigmas explicativos predominantes
	Potencial	Habilidades, conocimientos y actitudes que resalta
	Interés	Problemas que se plantean
	Condicionabilidad	Factores de éxito o fracaso
	Elucidación	Papel innovador
	Presupuestos del currículum formal	En cuanto a capacidades cognitivas y nivel de desempeño (al ingreso, durante y al egreso)
	Actitudes, valores, ideología y principios éticos	Explícitos o implícitos
	Metacurrículum	Destrezas académicas, hábitos de estudio, estrategias de búsqueda y análisis crítico de la información, habilidades de planteamiento y solución de problemas
	Operatividad	Aspectos académicos, administrativos y económicos
Rendimiento académico y factores asociados a éste	Estudios demográficos	Índices de acreditación, número de reprobados, de desertores, total de titulados, promedios académicos, recuperación. Etc.
	Perfil y labor del docente	Relación docente-alumno Condiciones laborales, práctica y formación
	Rendimiento académico conforme a áreas, módulos o asignaturas	Detectar materias #cuello de botella”, jerarquía e importancia de los diversos contenidos, operatividad de las secuencias longitudinales y transversales
	Rendimiento académico y proceso instruccionales	Evaluación de contenidos específicos, procedimientos y materiales instruccionales, dinámica del aprendizaje escolar, escenarios educativos, actividades y productos de la enseñanza y el aprendizaje
	Rendimiento académico y perfil psicológico y social del alumno	Estilos cognoscitivos, desarrollo intelectual, destrezas académicas, comprensión del lenguaje, motivación, creatividad, personalidad, conciencia social y pensamiento crítico, procesos de grupo y aprendizaje
Evaluación externa		
Análisis de egresados y funciones profesionales	Prácticas profesionales de los egresados Utilidad que reportan empleadores de los servicios profesionales, prácticas profesionales emergentes, vigentes y decadentes. Condiciones y escenarios donde se ejerce una práctica profesional	
Análisis de egresados y mercados de trabajo	Tipos, áreas y sectores donde están insertos los egresados. Índices de empleo subempleo y desempleo	
Análisis de funciones del egresado en la solución de necesidades sociales	Vínculo entre la institución educativa y profesionales egresados con el sistema social y las necesidades concretas de los sectores mayoritarios de la población.	

CUADRO 2. Adaptado de: Díaz Barriga Arceo, F. (1993) *Diseño curricular II*. ILCE, México, 1993 pp. 102-104.

Posteriormente Díaz Barriga presentó una propuesta de evaluación curricular centrada en la actividad de investigación. La perspectiva del autor, es que la evaluación curricular es el resultado de un conjunto de investigaciones sobre tópicos puntuales de un plan de estudios. De esta manera asemeja el concepto evaluación curricular al de investigación en el campo de la educación. En opinión del autor esto permite lograr un conocimiento a mayor profundidad de alguno de los elementos de un plan de estudios.

Evaluación curricular como modelo de investigación

Los fundamentos de un currículum	
Estudios sobre el contexto y la profesión	Estudios del mercado ocupacional y su impacto en la práctica profesional Estudios de práctica profesional y desempeño profesional Estudios de egresados y estudios de trayectorias ocupacionales Estudios de sociología de las profesiones
Estudios sobre desempeño de egresados	Seguimiento de egresados Trayectorias profesionales
De los fundamentos al plan de estudios	Análisis de la estructura del contenido de un plan de estudios, de su pertinencia y vigencia Análisis de la estructura y coherencia de un plan de estudios
El funcionamiento de un plan de estudios	
Análisis de percepciones estudiantiles y/o docentes	Analizar la percepción que tienen docentes y/o estudiantes sobre la dinámica de un plan de estudios Analizar las percepciones que tienen docentes y/o estudiantes sobre su formación y su futuro desempeño en el mercado ocupacional
Estudios de corte etnográfico	Analizar diversos elementos de la dinámica del aula
Situaciones docentes	Sistema de trabajo en el aula (relaciones entre método y contenido) Análisis de habilidades docentes
Situaciones estudiantiles	Relación ingreso/egreso. Análisis de factores del plan de estudios que influyen en los estudiantes que abandonan sus estudios Estudio del desempeño estudiantil

CUADRO 3. Adaptado de: Díaz Barriga, A (1995) "La evaluación curricular. Un acercamiento a los elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México", Colima, Universidad Autónoma de Colima, Cuadernos pedagógicos universitarios, no 8.

Esta propuesta conserva los dos niveles de evaluación curricular, aunque matiza uno al que denomina fundamentos de un plan de estudios, vinculado con los problemas de la formación y desempeño profesional en un campo laboral, y por otra parte, una serie de posibilidades de realizar estudios vinculados al funcionamiento de un plan de estudios. El problema de ambas propuestas es que su planteamiento no fue apoyado con una esquematización que permitiera su mejor comprensión. (VER CUADRO 3)

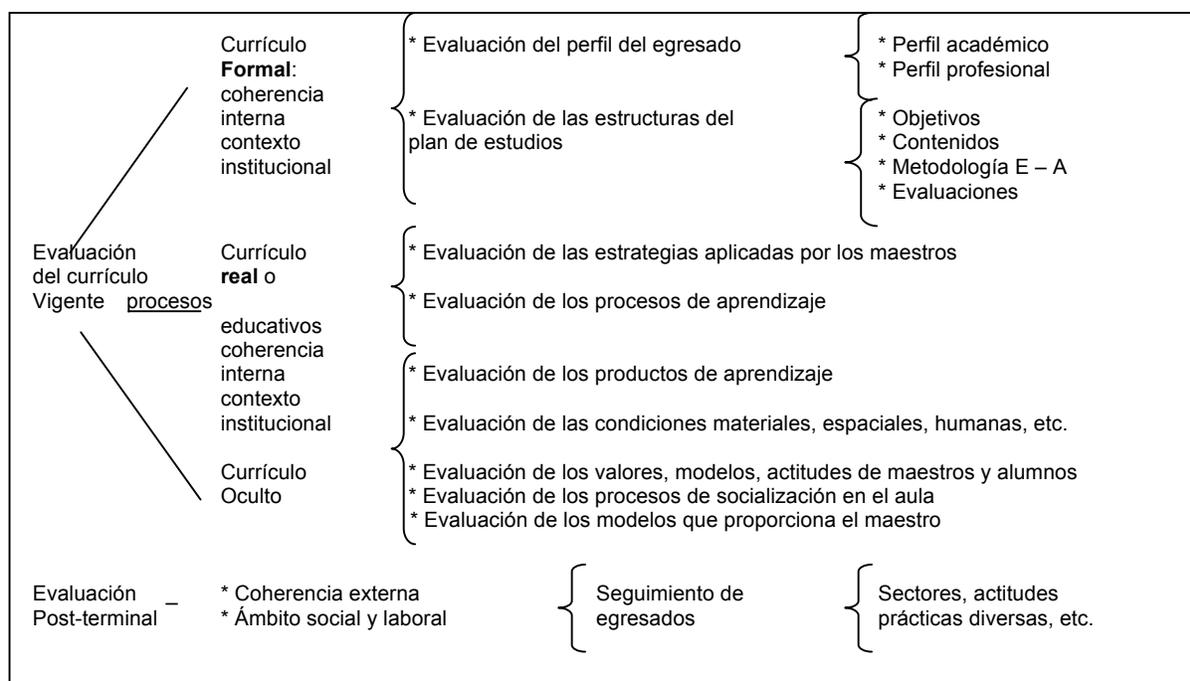
Casarini en 1997 plantea que en el currículo existen parcelas y que éstas son susceptibles de ser evaluadas. Para la conformación de esta propuesta la autora sintetiza los planteamientos

de diversos autores sobre evaluación desde Tyler, Cronbach, Stake, Stufflebeam, Zabalza, Gimeno y Pérez Gómez. En estricto sentido habría que reconocer que más que una síntesis de autores, lo que Casarini plantea es una formulación propia que lamentablemente deja en el aire. A diferencia de los planteamientos anteriores en este caso se parte de un esquema que opera como un organizador avanzado de los problemas de evaluación, pero no logra en su texto darle un contenido a esta propuesta de evaluación. No describe cuál fue la razón que la llevó a emplear el término de parcelas, ni qué elementos consideraría que forman parte de cada segmento de evaluación.

El modelo está centrado en dos ámbitos: el currículum vigente y la evaluación post-terminal. El currículum vigente a su vez se subdivide en en: a) currículum formal, real y oculto. Mientras los dos primeros elementos de alguna de alguna manera están contempladas en las propuestas anteriores, llama la atención que plantee el tema de la evaluación del currículum oculto, el cual en estricto sentido es sólo objeto de investigación.

Una segunda etapa, la llamada evaluación post-terminal se articula con los estudios que tradicionalmente se reconocen como seguimiento de egresados (VER CUADRO 4)

Evaluación curricular desde una perspectiva de parcelas



CUADRO 4. Tomado de : Casarini, M *Teoría y diseño curricular*. (1997) México, Trillas, p 185

El trabajo de Valenzuela²⁷ es difícil de ponderar en el contexto de la evaluación curricular, si bien da cuenta de un conjunto de elementos que conforman este campo, al mismo tiempo

²⁷ Valenzuela, A. (2005) *Diseño y validez de una propuesta de evaluación curricular en la educación superior* México, Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Anáhuac.

lo mimetiza con la problemática de la acreditación. Un juicio sobre el mismo permitiría observar dos niveles en su propuesta metodológica. En el primero plantea cinco niveles a los que debe responder la evaluación: el más amplio es el internacional, seguido del nacional, estatal y local, institucional y finalmente del programa. A partir de la definición de un elemento integrador de cada nivel: tendencias educativas mundiales en el internacional, o estructuración del sistema de educación superior en el nacional, la autora plantea que una estructura dinámica para analizar múltiples factores como: Estudiantes, Plan de estudios, investigación, normatividad, infraestructura y apoyo académico, clima académico, vinculación y difusión, gestión académica y administración, aprendizaje, enseñanza, profesores. La estructura dinámica que plantea para realizar esta tarea si bien resulta interesante no necesariamente se muestra operativa.

Aquí es donde establece el segundo nivel de análisis en su planteamiento, porque en ese momento la autora pasa a un esquema de variables e indicadores que resulta sumamente extenso. Los factores que establece se convierten en 11 variables, de las cuales desprende 74 indicadores de variables, para finalmente plantear 1367 indicadores. (VER ANEXO 1) Tal cantidad de información origina que el acto de evaluación curricular se convierta en sólo un llenado de formatos, aunque esta no es la intención de la autora.

Podríamos concluir con una consideración global, los autores del currículo paulatinamente fueron desarrollando un esquema sobre el cual se pudieran sustentar las diversas estrategias de evaluación curricular. Como hemos podido presentar se logró articular un planteamiento que diera cuenta de un conjunto de procesos complejos por los que pasa toda situación curricular. La meta de la evaluación fue no sólo ofrecer elementos que permitieran realizar una reforma a un plan de estudios, sino también presentar una interpretación de situaciones educativas que se constituyera en sí misma como un espacio de análisis y reflexión en la comunidad académica que sostiene a un plan de estudios. Quizá el problema general que han tenido las propuestas de evaluación curricular hay sido la dificultad para establecer una orientación más puntual sobre la realización de esta actividad.

La evaluación de programas con fines de acreditación

Aquí es donde surge la necesidad de ponderar la otra evaluación, la que se realiza con la finalidad de evaluar y acreditar programas. Se trata como hemos enunciado de una práctica que es más que centenaria en el sistema de educación superior estadounidense y, que en la perspectiva de evaluación de programas se estableció en 1991 en México y de Acreditación en 2002.²⁸ Este tipo de acciones es reciente en el país, sin embargo podemos afirmar que su práctica se ha extendido y consolidado rápidamente. A ello ha contribuido el que forman parte de una serie de políticas nacionales que funcionan vinculando los resultados de estas evaluaciones a efectos de financiamiento institucional.

Sin embargo, vale la pena analizar tanto el contenido de esta evaluación, esto es, lo que se considera que puede ser evaluado en un programa educativo —unidad objeto de la

²⁸ Estoy tomando como referencia el año en el que empezaron a funcionar los organismos acreditadores y no el año en el que se estableció el COPAES.

evaluación— y la forma como es evaluada cada una de estas unidades. Recordemos que el supuesto global en el que estamos trabajando es el de un desplazamiento de los aspectos pedagógicos de la evaluación, por la incorporación de una perspectiva centrada en la gestión que reduce las problemáticas a los temas más formales.

Tengamos presente que en la actualidad existen 8 organismos evaluadores de diferentes programas en los CIEES²⁹. Por su parte, el COPAES ha reconocido 14 organismos acreditadores.³⁰ Ambos tipos de organizaciones realizan su tarea de evaluación a petición de las partes. Como hemos mencionado más arriba periódicamente informan sobre el número de programas que han sido evaluados.

Si bien no es objeto de este trabajo analizar los criterios de evaluación que tiene cada organismo, tema que hemos formulado ya en otro texto³¹, si haremos referencia a una mecánica seguida por estas organizaciones para realizar la evaluación y acreditación de programas.

Los objetos de evaluación de un programa educativo, en la propuesta del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM) son los siguientes: Bases generales y objetivos educativos, Gobierno y orientación institucional, Plan de estudios y estructura académica, Evaluación del proceso educativo, Alumnos, Profesores, Coherencia institucional, Recursos, Campos clínicos y Administración.³² Con ligeras variantes podemos afirmar que son los mismos en los distintos organismos de evaluación y acreditación de programas.

²⁹ Administración, Ciencias Agropecuarias, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades y, Arquitectura Diseño y Urbanismo. Además se encuentra el Comité de Difusión y Extensión de la Cultura, que en realidad evalúa una función universitaria.

³⁰ COPAES reconoce periódicamente a organismos que postulan para realizar la tarea de la acreditación. El dato que presentamos corresponde a la última fecha en que se realizó esta actividad abril de 2004. Estos organismos son: Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería. A.C. (CACEI), Consejo Nacional de Educación de la Medicina, Veterinaria y Zootecnia A.C. (CONEVET), Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica. A.C. (COMAEM), Asociación Nacional de Profesionales del Mar. A.C. (ANMPROMAR), Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica. A.C. (COMEAA), Consejo Mexicano de Acreditación de la Enseñanza de la Arquitectura. A.C. (COMAEA), Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. A.C.(CNEIP), Consejo de Acreditación de la Enseñanza en la contaduría y Administración. A.C. (CACECA), Consejo Nacional de Educación Odontológica. A.C.(CONAEDO), Consejo Nacional de Acreditación en informática y computación. A.C. (CONAIC), Consejo de Acreditación de la Enseñanza en la contaduría y Administración. A.C. (CACECA), Consejo Nacional de Educación Odontológica. A.C.(CONAEDO), Consejo Nacional de Acreditación en informática y computación. A.C. (CONAIC), Asociación para la Acreditación y Certificación de Ciencias Sociales. A.C. (ACCECISO), Consejo Mexicano de Acreditación y Certificación de la Enfermería. A.C. (COMACE), Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño. A.C. (COMAPROD), Consejo Nacional de Enseñanza y del Ejercicio Profesional de las Ciencias Químicas. A.C. (CONAECQ), Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística. A.C. (CONAET).

³¹ Cfr. Díaz Barriga, A “Riesgos de los sistema de acreditación en la Educación Superior en México” en Díaz Barriga, A. Pacheco, T (Coord)

³² Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica A.C. (COMAEM). (2005) [En red] Disponible en: http://www.copaes.org.mx/directorio/marcos_referencia/mcomaem.pdf p.3

En este primer planteamiento sobresale que un programa educativo es mucho más que un plan de estudios, ya que significa también analizar las formas de gobierno, los mecanismos para designación de las autoridades académicas, así como una ponderación sobre la normatividad institucional y sobre el conjunto de reglamentos con los que opera, la calificación del personal académico medida en tiempo de dedicación al programa y en sus publicaciones (tema al que algunos otros comités le conceden mayor importancia), pero también en sus emolumentos. Importancia particular tiene el proceso de selección de los estudiantes a partir de un examen de conocimientos, así como los estudios que se realicen sobre el papel de sus egresados. De alguna forma se promueve que un buen programa es aquel donde los egresados se incorporan al mundo del trabajo después de los seis meses de egreso.

La tarea de evaluación se realiza en dos etapas: la autoevaluación que debe realizarse de acuerdo a un formato establecido y la evaluación externa a través de la visita de los evaluadores.

De ninguna manera se puede cuestionar la etapa de la autoevaluación, máxime cuando se postula que es una actividad preferentemente participativa, donde la comunidad fundamentalmente de profesores analiza los aciertos y problemas que enfrenta un determinado programa educativo. La realidad, sin embargo, muestra otra cara. La autoevaluación³³ se reduce a un ejercicio de llenado de formato, con indicadores muy formales, que precisamente no pueden dar cuenta de la dinámica que acontece en un plan de estudios.

Tomemos como ejemplo el que es empleado por la COMIPEM, en el cual encontramos un documento que tiene una cantidad enorme de indicadores que son llenados con expresiones si o no, con preguntas entre otras como las siguientes:

15.1 En la legislación o reglamentación, están contemplados los mecanismos para la:	
15.1.1 aprobación de los planes y programas de estudio	SI NO
15.1.2 supervisión de los planes y programas de estudio	SI NO
15.1.3 evaluación de los planes y programas de estudio	SI NO
15.2 Respecto a los planes y programas de estudio, los órganos colegiados son responsables de su :	
15.2.1 aprobación?	SI NO
15.2.2 supervisión?	

O bien con una especie de preguntas cortas que requieren de alguna información complementaria, tal es el caso de:

Evaluación del aprendizaje de los alumnos	
30.3 ¿Cada materia del plan de estudios cuenta con criterios de evaluación acordes con su modelo educativo?	SI NO
Describe y muestre en qué documento _____	
33.1 ¿La instrumentación de la evaluación de alumnos permite explorar para resolver problemas?	SI NO
Descríbalo _____	
Observaciones _____	
Evaluación de la institución educativa	
39.1 Cuenta con un programa de seguimiento de egresados?	

³³ Cfr. ANEXO 2 Y 3

De esta manera, el ejercicio de autoevaluación queda reducido a una serie de aspectos formales, indudablemente importantes, porque en conjunto permiten obtener una visión somera, pero basta al mismo tiempo del proceso que experimenta una institución. Sin embargo, también adolece de varias cosas: a) no es participativa como se supone sino que es una tarea que se encomienda a un grupo reducido de personas, b) no es del conocimiento de todos los miembros de la institución, no tiene un carácter de retroalimentación, pues la finalidad de la autoevaluación es contar con un documento que pueda ser enviado a los evaluadores y, c) se cancela un análisis cualitativo de los procesos que acontecen con relación a la formación que ofrece el plan de estudios.

La visita de los evaluadores no cambia radicalmente la situación, pues ellos llevan también un formato que tienen que llenar sobre los aspectos que observan en un programa educativo. Su tarea se complementa con: una visita física a las instalaciones, con una serie de entrevistas, que no necesariamente siguen alguna técnica de entrevista, con diversos sectores o estamentos de la comunidad: directivos, académicos y estudiantes. Una vez concluida la visita los evaluadores rinden un informe académico a la institución.

El informe es un documento de 6 a 10 cuartillas donde resaltan aquellos aspectos que observan como positivos en el desempeño institucional, así como las deficiencias encontradas. A partir de los cuales se permiten hacer una serie de recomendaciones. Algunas directamente vinculadas con el funcionamiento del programa, otras que guardan relación con situaciones administrativas que no necesariamente pueden resolver los responsables del programa, como contratar más profesores de tiempo completo o con estudios de posgrado; incrementar los sueldos del personal académico. E incluso llegan a recomendar que el programa actualice su legislación, cuando la normatividad es un problema de la institución en su conjunto.

El informe es manejado de manera discreta, esto es, se entrega a las autoridades educativas quienes están en libertad de darlo a conocer a la comunidad. En general a la comunidad se le informan sobre rasgos genéricos del informe, el nivel que obtuvo el programa en la evaluación de los CIEES o en su caso, la acreditación del programa en el caso de COPAES. En el mejor de los casos, aunque no en muchos, se coloca en la página electrónica de la institución, o en ocasiones se fragmenta y se fotocopia en secciones de acuerdo al área donde se quiere informar. El informe emite juicios de valor, más no queda claro que se pueda considerar una evaluación en sí misma, ya que los juicios pueden ser de expertos o de pares académicos, pero no necesariamente realizar una ponderación a profundidad sobre los diversos elementos que afectan al programa.

La función de retroalimentación de la evaluación prácticamente es olvidada en el conjunto de estrategias. En este sentido se asemeja a la perspectiva técnica de la evaluación curricular, que sostiene que el informe tiene un carácter confidencial y que es para el cliente.

En otro trabajo³⁴ hemos presentado diversos problemas que tiene esta actividad, tales como: la nula conceptualización del campo de la evaluación educativa; la duplicación de funciones que realizan los CIEES y los organismos aprobados por COPAES; la diversidad de criterios con los que operan estos organismos, dos organizaciones evaluadoras pueden tener una valoración académica diferente del mismo programa; la carencia de una formación de evaluadores, la discrepancia con la que los evaluadores conciben y realizan las entrevistas; los costos de la evaluación, no sólo por la disparidad que existen entre los diferentes organismos, sino porque finalmente recaen en las finanzas públicas para organizaciones que en los hechos se convierten en empresas con fines privados; la ausencia de una evaluación de la evaluación.

Lo pedagógico, la explicación a mayor profundidad de una realidad educativa pasaron a un segundo plano, ante la importancia de dar cuenta de una serie de indicadores.

*Una ponderación final a manera de conclusiones*³⁵

La evaluación curricular ha sido desplazada en los hechos por la evaluación y acreditación de programas, como resultado de una política educativa que impone modelos de evaluación como estrategias de financiamiento para la educación superior.

En este contexto las propuestas de evaluación curricular se han mermado, o bien se están adaptado a la multitud de indicadores con la que se realiza la evaluación y acreditación de programas.

Podemos observar que las metodologías de evaluación curricular no lograron establecer una propuesta consistente que orientara la realización de esta actividad, aunque los puntos de debate que abrieron tienen vigencia en este momento. La evaluación es una actividad técnica o es una actividad de investigación, la adopción de la perspectiva que se tome no sólo afecta la perspectiva que asuma el evaluador, sino la función misma de la evaluación. La evaluación curricular buscaba en todo caso obtener no sólo elementos de una perspectiva externa —mercado ocupacional, tendencias de desarrollo en ciencia y tecnología, temas de frontera—, sino también ofrecer una interpretación sobre el funcionamiento del plan de estudios. Lograr y dar cuenta con una mirada pedagógica de un conjunto de acontecimientos que es difícil sopesar.

En el campo de la evaluación curricular se sostuvo que la finalidad de la evaluación era proporcionar elementos para la comprensión de una situación educativa, antes de sólo ofrecer información útil para la toma de decisiones.

Al contrario, en la evaluación y acreditación de programas la determinación de un conjunto de indicadores permite conferir una sensación de objetividad en el trabajo que se desarrolla.

³⁴ Díaz Barriga, A (2005) “Riesgos en los sistemas de evaluación y acreditación” Ponencia presentada en el “Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe” organizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Buenos Aires.

³⁵ Cfr. Anexo 4

Se cambió la denominación plan de estudios por programa educativo, incorporando una serie de nuevos elementos en el mismo. Este concepto en ningún momento se construyó. Los organismos evaluadores hoy realizan talleres para formar evaluadores y para formar personal que sea capaz de desarrollar las actividades de autoevaluación. Aunque postula que la autoevaluación es una actividad participativa, en realidad es una actividad restringida y el mismo informe que se elabora no tiene impacto al interior del programa.

La evaluación para la acreditación de programas se sostiene en una perspectiva técnica de la evaluación, a la cantidad de indicadores que toma para realizar su tarea se puede asociar la superficialidad cognoscitiva con la que se trabajan. Aunque los evaluadores sean especialistas en su campo, eso no necesariamente los capacita para realizar una evaluación, y finalmente, se tiene múltiple evidencia que un criterio que utiliza el evaluador es lo que sucede en su institución. Su institución de procedencia se convierte en el modelo con el cual deben operar las demás instituciones.

Resulta claro que por la cantidad de evaluaciones que realizan los organismos evaluadores y por la conformación de su grupo de expertos en su campo de conocimiento, la evaluación de programas no se plantea así misma como una responsabilidad de investigación.

Los informes de evaluación no son utilizados como un mecanismo de retroalimentación del programa, sin embargo, los criterios que utilizan para realizar la evaluación pueden operar como orientaciones para asumir determinada perspectiva pedagógica en un plan de estudios.

La evaluación y acreditación de programas ha anulado el espacio de debate sobre la conformación conceptual del campo de la evaluación, en ocasiones las conceptualizaciones de evaluación son autorreferenciales, lo que es más grave, cuando uno se encuentra frente a expertos que no necesariamente tienen una formación en el campo de la evaluación. De esta manera, conforme se incrementan las actividades de evaluación se debilita conceptualmente el campo.

En todo este contexto, no hay ninguna claridad sobre el futuro de la evaluación curricular. Sólo abrir el espacio hacia una perspectiva de investigación puede dotarlo de significado a futuro, esto significaría que los investigadores volviéramos a realizar evaluaciones de planes de estudio en la perspectiva de la investigación.

ANEXO 1 BANCO DE INDICADORES

Variable (11)	Indicadores de la variable (74)	Total indicadores (1367)
Plan de estudios	Diseño Plan Estudios	9
	Aprobación del plan de estudios	5
	Características plan estudios	42
	Objetivos plan estudios	13
	Áreas Plan de estudios	3
	Materias, cursos y módulos del Plan de Estudios	34
	Contenidos	23
	Evaluación	44
Estudiantes	Bibliografía	8
	Características sociodemográficas	6
	Apoyo	13
	Características académicas	32
	Actitudes y valores	56
	Conocimientos y habilidades	69
	Características de ingreso	14
	Egreso de los estudiantes	34
Profesores	Mercado laboral de los egresados	21
	Características sociodemográficas	2
	Características académicas y administrativas	51
	Conocimientos y habilidades	22
	Actitudes y valores	58
	Formación y experiencia profesional	15
	Formación y experiencia docente	11
	Actividades de gestión	16
Infraestructura y apoyo académico	Formación docente	5
	Recursos económicos	9
	Financiamiento	17
	Instalaciones	4
	Recursos económicos en docencia	11
	Recursos económicos en investigación	2
	Recursos económicos en estudiantes	6
	Infraestructura académica	12
	Laboratorios y/o talleres	10
	Biblioteca	16
	Centro de cómputo	4
	Personal de apoyo académico	6
	Personal de apoyo administrativo y de servicios	28
	Material didáctico	16
Normatividad	Normatividad institucional	13
	Características generales de la normatividad	14
	Normatividad y políticas en los alumnos	9
	Normatividad y políticas de los profesores y la docencia	13
	Normatividad y políticas del personal admón. y de servicios.	4
	Seguimiento y desarrollo de la normatividad	8
Aprendizaje	Características generales	36
	Recursos	8
	Estrategias, métodos y técnicas	18
	Planeación	6
	Evaluación	37
Enseñanza	Resultados	14
	Características de la enseñanza empleada por el profesor	129
	Planeación de la enseñanza	15
	Evaluación de la enseñanza	5
Investigación	Características de la investigación	31
	Características de los investigadores	8
	Apoyo a la investigación	9
	Investigación y docencia	4
Vinculación y difusión	Vinculación al exterior de la institución	18
	Apoyos para la vinculación y difusión	12
	Características de la vinculación y difusión	68
	Evaluación de la vinculación y difusión	13
Clima académico	Características generales	7
	Comunicación	15
	Motivación	16
	Relaciones interpersonales	20
	Disciplina	3
Gestión académico-administrativa	Retroalimentación	2
	Planeación	9
	Identidad institucional	4
	Integración de los directores con su contexto	6
	Característica de los directivos de la gestión académico-administrativa	3
	Dirección	18

	Liderazgo	9
	Administración	16

Adaptado de: Valenzuela, A. (2005) *Diseño y validez de una propuesta de evaluación curricular en la educación superior México*, Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Anáhuac. p 797 - 856

ANEXO 2 INDICADORES DE ACREDITACIÓN
DE ALGUNOS ORGANISMOS ACREDITADORES DEL
CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (COPAES)

ORGANISMO	INDICADOR	CRITERIOS																									
Consejo Mexicano para la acreditación en Educación Médica COMAEM	PLAN DE ESTUDIOS Y ESTRUCTURA ACADÉMICA	15.1 En la legislación o reglamentación, están contemplados los mecanismos para la:																									
		15.1.1 aprobación de los planes y programas de estudio SI NO 15.1.2 supervisión de los planes y programas de estudio SI NC 15.1.3 evaluación de los planes y programas de estudio SI NC 15.2 Respecto a los planes y programas de estudio, los órganos colegiados son responsables de su : 15.2.1 aprobación? SI NC 15.2.2 supervisión? SI NC 15.2.3 evaluación? SI NC 15.6 Complete la información que se solicita a continuación <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Nombre de cada materia, módulo y unidad educativa</th> <th colspan="2">¿Existe programa?</th> <th colspan="2">¿Está actualizado?</th> <th colspan="2">¿Está aprobado?</th> </tr> <tr> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> <th>Sí</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Nombre de cada materia, módulo y unidad educativa	¿Existe programa?		¿Está actualizado?		¿Está aprobado?		Sí	No	Sí	No	Sí	No												
Nombre de cada materia, módulo y unidad educativa	¿Existe programa?			¿Está actualizado?		¿Está aprobado?																					
	Sí	No	Sí	No	Sí	No																					
		17.1 ¿La formación teórica es rigurosa? Describala SI N																									
	EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO	Evaluación del aprendizaje de los alumnos																									
		30.3 ¿Cada materia del plan de estudios cuenta con criterios de evaluación acordes con su modelo educativo? Describa y muestre en qué documento _____ SI N																									
	33.1 ¿La instrumentación de la evaluación de alumnos permite explorar para resolver problemas? Describalo _____ Observaciones _____ SI N																										
	Evaluación de la institución educativa																										
	39.1 Cuenta con un programa de seguimiento de egresados? SI NC																										
	ALUMNOS	40.1 ¿La admisión de los alumnos está determinada por un proceso de selección? Describir el proceso de selección _____ Observaciones _____ SI NC																									
	46.1 ¿Los alumnos cuentan con áreas de:																										
	46.1.1 estudio? SI NC																										
	46.1.2 recreación? SI NC																										
	46.1.3 deportes ? SI NC																										
	46.1.4 cafetería ? SI NC																										
	PROFESORES	49.1 Los profesores de su institución cuentan con:																									
	49.1.1 Conocimientos competentes de su disciplina? SI N																										
	49.2 Escriba los siguientes datos correspondientes a su plantilla docente:																										
	_____ % profesores con grado de Doctor																										
	_____ % profesores con grado de Maestro																										
	_____ % profesores con nivel de Especialización																										
	_____ % profesores con grado de Licenciado																										
	_____ % profesores con menor escolaridad																										
	COHERENCIA INSTITUCIONAL	57.1 ¿Cuenta con un grupo de expertos Inter.-institucionales que analicen la problemática de salud lo regional y nacional? Describa cómo está conformado y sus actividades SI 1																									
	57.1.2 Proponen soluciones a los problemas encontrados? SI N																										
	57.1.3 Los resultados de este grupo de trabajo realimentan el plan de estudios? Describa el procedimiento SI N																										
	RECURSOS	64.2 Cada aula cuenta con:																									
	64.2.1 Iluminación? SI NO																										
	64.2.2 Ventilación ? SI NO																										
	64.2.3 Limpieza ? SI NO																										
	64.2.4 Pizarrón o pintaron? SI NO																										

Tomado de: Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica A.C. (COMAEM). (2005) [En rede]
Disponible en: http://www.copaes.org.mx/directorio/marcos_referencia/mcomaem.pdf p.12 - 47

**ANEXO 3 INDICADORES DEL SISTEMA DE ACREDITACIÓN
DE ALGUNOS ORGANISMOS ACREDITADORES DEL
CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (COPAES)**

ORGANISMO	INDICADOR	CRITERIOS		
Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica COMEAA	Organización	Deben existir procesos de planeación, seguimiento y evaluación (docencia, investigación, difusión y vinculación), cuyos resultados se usen para mejorar el programa.		
		<input type="checkbox"/> Actualidad <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Pertinencia <input type="checkbox"/> Suficiencia	<input type="checkbox"/> Congruencia <input type="checkbox"/> Existencia <input type="checkbox"/> Relevancia <input type="checkbox"/> Vigencia	<input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Impacto <input type="checkbox"/> Sostenibilidad
	Currículum y/o programas	El plan de estudios debe tener armonía disciplinaria (congruencia interna) y plantear claramente la secuencia y relaciones de sus diferentes partes.		
	Alumnos	En cada generación la deserción durante los dos primeros semestres no deberá ser mayor al 30%.		
		<input type="checkbox"/> Actualidad <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Pertinencia <input type="checkbox"/> Suficiencia	<input type="checkbox"/> Congruencia <input type="checkbox"/> Existencia <input type="checkbox"/> Relevancia <input type="checkbox"/> Vigencia	<input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Impacto <input type="checkbox"/> Sostenibilidad
	Profesores	Por lo menos el 70% de la planta académica debe tener estudios de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), y haber obtenido los grados correspondientes.		
		<input type="checkbox"/> Actualidad <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Pertinencia <input type="checkbox"/> Suficiencia	<input type="checkbox"/> Congruencia <input type="checkbox"/> Existencia <input type="checkbox"/> Relevancia <input type="checkbox"/> Vigencia	<input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Impacto <input type="checkbox"/> Sostenibilidad
	Investigación	Los programas y líneas de investigación deben estar registrados y aprobados ante el órgano colegiado que corresponda, sus resultados habrán de ser verificables y sujetos a evaluaciones periódicas en los aspectos de financiamiento, productos, artículos, patentes, etc.		
		<input type="checkbox"/> Actualidad <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Pertinencia <input type="checkbox"/> Suficiencia	<input type="checkbox"/> Congruencia <input type="checkbox"/> Existencia <input type="checkbox"/> Relevancia <input type="checkbox"/> Vigencia	<input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Impacto <input type="checkbox"/> Sostenibilidad
	Infraestructura	Las aulas deben disponer del espacio suficiente para cada alumno además, buena iluminación, ventilación, mobiliario, etc.		
		<input type="checkbox"/> Actualidad <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Pertinencia <input type="checkbox"/> Suficiencia	<input type="checkbox"/> Congruencia <input type="checkbox"/> Existencia <input type="checkbox"/> Relevancia <input type="checkbox"/> Vigencia	<input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Impacto <input type="checkbox"/> Sostenibilidad
	Vinculación y servicios a la comunidad	Deben existir instancias oficiales encargadas de establecer y dar seguimiento a los proyectos y/o convenios de colaboración con instituciones, organizaciones y empresas relacionadas con el área.		
		<input type="checkbox"/> Actualidad <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Pertinencia <input type="checkbox"/> Suficiencia	<input type="checkbox"/> Congruencia <input type="checkbox"/> Existencia <input type="checkbox"/> Relevancia <input type="checkbox"/> Vigencia	<input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Impacto <input type="checkbox"/> Sostenibilidad
Finanzas	El programa académico debe tener un presupuesto definido, así como los recursos suficientes para su operación.			
	<input type="checkbox"/> Actualidad <input type="checkbox"/> Eficiencia <input type="checkbox"/> Pertinencia <input type="checkbox"/> Suficiencia	<input type="checkbox"/> Congruencia <input type="checkbox"/> Existencia <input type="checkbox"/> Relevancia <input type="checkbox"/> Vigencia	<input type="checkbox"/> Eficacia <input type="checkbox"/> Impacto <input type="checkbox"/> Sostenibilidad	

Tomado de: Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A. C. (2004) *Sistema Mexicano de Acreditación de Programas Académicos para la Educación Agrícola Superior*. México. COPAES pp. 45-61

**ANEXO 4 COMPARACIÓN ENTRE CRITERIOS
DE EVALUACIÓN CURRICULAR Y DE CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA ACREDITACIÓN**

INDICADOR	MODELO DE EVALUACIÓN CURRICULAR		CRITERIOS DE ORGANISMOS ACREDITADORES PARA AUTOEVALUACIÓN																									
Estructura y organización del plan curricular	Fundamentos y contexto	Histórico, social, institucional, científico y profesional	15.1 En la legislación o reglamentación, están contemplados los mecanismos para la:																									
	Vigencia	Actualidad en relación con sus fundamentos y cambio en el conocimiento científico y disciplinas que lo sustentan. Relación con los cambios sociales y económicos.	15.1.1 aprobación de los planes y programas de estudio SI NO																									
	Congruencia	Equilibrio entre fundamentos, objetivos, asignaturas, módulos, contenidos, actividades)	15.1.2 supervisión de los planes y programas de estudio SI NO																									
	Continuidad e integración	En términos de estructura	15.1.3 evaluación de los planes y programas de estudio SI NO																									
	Viabilidad	Recursos y materiales existentes	15.2 Respecto a los planes y programas de estudio, los órganos colegiados son responsables de su :																									
	Sentido y significado lógico y epistemológico	Teorías y paradigmas explicativos predominantes	15.2.1 aprobación? SI NO																									
	Potencial	Habilidades, conocimientos y actitudes que resalta	15.2.2 supervisión? SI NO																									
	Interés	Problemas que se plantean	15.2.3 evaluación? SI NO																									
	Condicionalidad	Factores de éxito o fracaso	15.6 Complete la información que se solicita a continuación																									
	Elucidación	Papel innovador	<table border="1" data-bbox="1262 678 2028 854"> <thead> <tr> <th data-bbox="1262 678 1478 735" rowspan="2">Nombre de cada materia, módulo y unidad educativa</th> <th colspan="2" data-bbox="1478 678 1640 735">¿Existe programa?</th> <th colspan="2" data-bbox="1640 678 1808 735">¿Está actualizado?</th> <th colspan="2" data-bbox="1808 678 2028 735">¿Está aprobado?</th> </tr> <tr> <th data-bbox="1478 735 1562 800">Sí</th> <th data-bbox="1562 735 1640 800">No</th> <th data-bbox="1640 735 1724 800">Si</th> <th data-bbox="1724 735 1808 800">No</th> <th data-bbox="1808 735 1892 800">Si</th> <th data-bbox="1892 735 2028 800">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1262 800 1478 854"> </td> <td data-bbox="1478 800 1562 854"> </td> <td data-bbox="1562 800 1640 854"> </td> <td data-bbox="1640 800 1724 854"> </td> <td data-bbox="1724 800 1808 854"> </td> <td data-bbox="1808 800 1892 854"> </td> <td data-bbox="1892 800 2028 854"> </td> </tr> </tbody> </table>						Nombre de cada materia, módulo y unidad educativa	¿Existe programa?		¿Está actualizado?		¿Está aprobado?		Sí	No	Si	No	Si	No							
	Nombre de cada materia, módulo y unidad educativa	¿Existe programa?		¿Está actualizado?		¿Está aprobado?																						
		Sí	No	Si	No	Si	No																					
	Presupuestos del currículum formal	En cuanto a capacidades cognitivas y nivel de desempeño (al ingreso, durante y al egreso)	17.1 ¿La formación teórica es rigurosa? SI NO																									
	Actitudes, valores, ideología y principios éticos	Explícitos o implícitos	17.2 ¿La formación práctica es rigurosa? SI NO																									
Metacurrículum	Destrezas académicas, hábitos de estudio, estrategias de búsqueda y análisis crítico de la información, habilidades de planteamiento y solución de problemas	17.5 ¿El modelo educativo está fundamentado? SI NO																										
Operatividad	Aspectos académicos, administrativos y económicos	17.7 ¿El modelo educativo desarrolla el juicio crítico en el alumno? SI NO																										
Coherencia Institucional	Análisis de egresados y funciones profesionales	Prácticas profesionales de los egresados	39.1 ¿Cuenta con un programa de seguimiento de egresados? SI NO																									
		Utilidad que reportan empleadores de los servicios profesionales, prácticas profesionales emergentes, vigentes y decadentes.	56.1 ¿Cuenta con un plan de desarrollo que se sustente en la evaluación institucional sistemática? SI NO																									
		Condiciones y escenarios donde se ejerce una práctica profesional	57.1 ¿Cuenta con un grupo de expertos Inter..institucionales que analicen la problemática de salud local, regional y nacional? SI NO																									