

ELEMENTOS DE UN MODELO EVALUACIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIO

LUIS RODOLFO IBARRA RIVAS, MARÍA DEL CARMEN DÍAZ MEJÍA,
MARÍA DEL CARMEN GILIO MEDINA

Problema de estudio

Mi trabajo en la maestría y doctorado en educación de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Querétaro, permitió que colaborase en evaluaciones curriculares de sus facultades de Química, Ciencias Políticas y Sociales, Lenguas y Letras y Ciencias Naturales (2001-2006). Tal actividad, llevó a modificar planes de estudio y reorganizaciones académico-administrativas. Cada evaluación tuvo una secuencia similar: directivos de esas facultades solicitaban ayuda de quien conociese sobre currículo. Atendí esa demanda; inicialmente, centrada en “di *cómo* reacomodar el plan de estudios”. No existía cabal idea de las implicaciones que tal práctica lleva consigo. Desde la primera oportunidad (Facultad de Química), acordé realizar un seminario-taller para académicos que evaluarían el currículo. Sobre esa base -lenguaje, teorías, medios y propósitos similares acordados en el seminario-taller- luego los académicos se responsabilizarían de la evaluación curricular; algunos la coordinaron en cada facultad. Son los colaboradores de este trabajo.

Para el seminario-taller compilé *tendencias*: textos que ofrecen un movimiento que cobra fuerza y predomina en un momento determinado (Díaz Barriga 2003), con la finalidad de que los académicos elaborasen una *propuesta*: proyecto específico para conducir la modificación curricular, contiene recomendaciones e indicaciones específicas que buscan un beneficio concreto (ibidem). Cada facultad concretó una propuesta de modificación curricular, con el concurso de asistentes al seminario-taller,

incorporando otros que no asistieron a él y coordinados por una comisión interna. Hace siete meses iniciamos (quien escribe y colaboradores) la evaluación de las etapas: seminario-taller, evaluación curricular y puesta en práctica de la modificación curricular.

Evaluamos nuestros procesos evaluativos, con la mira de elaborar *un modelo de evaluación curricular universitario*, construcción teórica que:

- a) Describa su funcionamiento y permita explicarlo e intervenir en él.
- b) Incluya sus elementos más importantes (conceptos-categorías-formas-prácticas), así como sus relaciones y formas de operar.
- c) Represente un prototipo que sirva como ejemplo para adoptar o reproducir, por lo que además de explicar es prescriptivo.
- d) Sea una estrategia potencial para desarrollar el currículo y se aplique y resignifique en una variedad, más o menos, amplia de propuestas curriculares (ibídem).

La UAQ, como otras universidades, no cuenta con estrategias que guíen la evaluación curricular. Sí tiene manuales y buenas intenciones. No un modelo teórico. Para elaborar el modelo investigamos contradicciones, fortalezas y debilidades, de cuatro procesos de evaluación curricular, presentes en sus tres etapas:

- 1) *Demanda*, compilación de *tendencias*, seminario-taller y elaboración grupal de la *propuesta* que orientara la evaluación.
- 2) Proceso de evaluación curricular -guiado por la *propuesta*- para investigar necesidades, potencialidades y demandas al currículo y para acordar elementos

curriculares; este proceso se materializó en documentos -aprobados por diversas instancias, incluyendo el Consejo Universitario- que fundamentaron, describieron y explicaron los cuatro nuevos currícula.

- 3) Puesta en práctica de cuatro nuevos currícula: contradicciones, limitaciones y fortalezas del documento al operarse en la UAQ, facultades, aulas y laboratorios.

Para encarar la evaluación curricular, desde la demanda de modificación curricular hasta su puesta en operación, en la UAQ no existen teorías que señalen cuáles *elementos considerar, cómo operan, qué hipótesis guían la formación de universitarios, en qué teorías del conocimiento y educativas apoyarse, qué aspectos estudiantiles y académicos intervienen, cómo considerar los recursos materiales disponibles y las condiciones socio-políticas prevalecientes, etcétera* (Furlán 1996). La investigación de las tres etapas arriba señaladas (*nuestro objeto de estudio*), aporta elementos y teorías para nuestro modelo de evaluación curricular. Aquí presentamos elementos fundamentales que lo constituyen. Proviene de la primera etapa. Son aquéllos que más consenso lograron en el curso taller. El acuerdo no fácilmente los conseguimos.

Preguntas y objetivos

¿Qué elementos son importantes en una evaluación curricular? ¿Cuáles son sus relaciones y cómo operan?

Aportar elementos y sus modos de operación para conformar un modelo de evaluación curricular, con la información teórica-empírica derivada de cuatro intervenciones curriculares. Delinear cómo operan los elementos y sus relaciones.

Metodología

Habermas (1993) estableció que producir conocimiento sigue tendencias:

- 1) Describir, inherente a una actitud contemplativa rigurosa (fenomenología o cierto modo de objetivar).
- 2) Prescribir, derivado de un interés técnico (ciencias empírico analíticas).
- 3) Interpretar y explicar, propio de un interés práctico (hermenéutica).
- 4) Transformar, interesado en emancipar (marxismo o teoría crítica).

Esta investigación describe: observa hechos sociales, los describe y compara (Durkheim 1989, Husserl 2001). Además interpreta y explica (Weber 1992, Heller 1991) y prescribe (método pedagógico, Durkheim 1993), con intereses que superan lo técnico. No vemos al método como seguir, rigurosamente, la secuencia de pasos preestablecidos. Vemos la necesidad de conformar un buen sistema de hábitos intelectuales y prácticos que contribuyan a objetivar la realidad (Comte 1990).

Discusión de resultados

Demanda de intervención. El interés de los directivos de las cuatro facultades fue modificar el plan de estudio, más por exigencias de la SEP (PIFI). Su solicitud inicial casi sólo fue de procedimientos técnicos para quitar y poner materias. No pocos académicos carecen de perspectiva curricular. Esta demanda fue hecha por el director o coordinadores de licenciaturas, no por comisiones de profesores o por 'la base'.

La demanda proviene de afuera y de arriba. La estructura del sistema de educación superior pública concitó a intervenir en los currícula para actualizarlos, predominantemente, por exigencias del financiamiento. En términos generales, en las cuatro facultades, sus académicos vieron, al inicio, la evaluación curricular como demanda burocrática. No académica. Además la entendieron como obra de expertos. No

de ellos mismos. En buena medida, al comienzo, se sintieron ajenos a la evaluación curricular.

Ante esta demanda, acordé el trabajo colegiado académico. Partí del principio de que evaluar es responsabilidad y atribución de académicos y no de ‘expertos’. Sólo los académicos saben límites y potencialidades de su facultad. Únicamente ellos son responsables de acordar y objetivar los acuerdos de la evaluación curricular y, más tarde, de evaluarlos. Los problemas de cada facultad no polarizaron a sus académicos: el trabajo colegiado fue factible. El clima político de la UAQ también contribuyó. Claro que reconocemos historias previas que limitaron y potenciaron.

Curso Taller de evaluación curricular. Compendí artículos para elaborar un marco teórico-práctico que derivará en una *propuesta curricular*. Tuvo cinco sesiones (cinco horas cada una). En ellas examinamos textos con *tendencias*: dialogamos-negociamos y obtuvimos *elementos* comunes a las *propuestas* de las cuatro facultades. Los artículos, *elementos* y *tendencias* fueron:

1) Interés en el mercado ocupacional (Díaz Barriga Arceo 1984): aporta técnicas para conformar el *perfil profesional*. Inicialmente esta propuesta logró rápida aceptación (acaso soporte el sentido común académico), aunque algunos académicos mostraron la dificultad de aceptar ‘necesidades del mercado’, al ser segmentado y no homogéneo (grandes, medianas y pequeñas empresas).

2) Centrada en *prácticas profesionales* caducas, emergentes y dominantes (Díaz Barriga 1981, 1983): organiza el currículo en tres niveles: epistemológico, psicológico y lo relaciona con universidad-sociedad. La tensión: centrarse en el mercado ocupacional o en prácticas profesionales, además de la complejidad de reconocer que otros elementos inciden en el currículo (teorías del conocimiento, aprendizaje y socio-

político-educativas, materializadas en objetos de transformación, ejes conceptuales o problemáticos), detonó la necesidad de intervenir en el currículo con elementos adicionales a los originalmente considerados.

3) Muestra *quiénes, por qué, cómo y cuándo evaluarán* (García 1993): finalidades de evaluar (mejorar el programa, satisfacer requerimientos gubernamentales, controlar uso de recursos, etc.). Académicos de las cuatro facultades acordaron guiarse por la forma centralizada: comité representativo ayudado por comités de área y de carrera; asimismo, convinieron en la necesidad de establecer *elementos y teorías* para evaluar, y elaborar una *agenda*.

4) Reconoce que evaluación curricular es *investigación educativa* (Marín Méndez 1986): produce elementos, teorías y métodos, dentro de un marco institucional, con el propósito de mejorar la vida académica, y de encarar contradicciones socio-económico-culturales-sociales-científicas-laborales que la determinan. Distingue: plan de estudios, currículo oculto, pensado y vivido; evaluación diacrónica (socio-historia de la profesión) y sincrónica (análisis de cómo se realiza la formación de estudiantes orientada a una cierta práctica profesional).

5) Compromete la *universidad pública con la nación y con la exigencia de ser competitiva*, gracias al trabajo académico (Mockus 1990): criticar del currículo atomización de contenidos, falta de coherencia, superficialidad de sus relaciones y desactualización. Los académicos acordaron otros elementos importantes: localizar y jerarquizar el *núcleo profesional-disciplinario* (anudamiento del grupo de realizaciones ejemplares o paradigmáticas, indispensables para reconocer una disciplina; en la Facultad de Química, por ejemplo, fue ‘inocuidad y alimentos’), sus líneas de profundización, relaciones y sus jerarquías (paradigmas, técnicas, estructura conceptual básica del campo profesional y sus prácticas). También acordaron los elementos:

trabajar sobre el trabajo de estudiantes y disminuir horas frente a grupo en provecho de incrementar otras formas de trabajo de alumnos: investigar-estudiar en bibliotecas, laboratorios, grupos de discusión, incluso en espacios fuera de cada facultad.

6) Cuestionó acuerdos académicos previos, ya que su oferta es articular los currícula sobre la base de *modos de pensamiento*: deductivo, experimental, histórico, reflexivo y crítico dotados de aplicación y validez generalizada (Bourdieu 1989). Otros elementos consensuados fueron: toda adición debe compensarse por supresiones; trabajar menos tiempo en el aula, reemplazando aprendizaje pasivo por lectura activa; cambiar el examen pesado y aleatorio por el control continuo y un examen terminal, por pruebas prácticas que evalúen inventiva, sentido crítico, experimental o deductivo; los programas deben realizarse colaborativamente entre profesores; diversificar las formas de comunicación pedagógica (trabajos dirigidos y enseñanzas colectivas, alternar cursos y trabajos prácticos, cursos obligatorios, facultativos y opcionales); buscar coherencia, integración y equilibrio al revisar y trascender fronteras disciplinares, sin detrimento de identidades y especificidades de enseñanzas fundamentales; esforzarse en articular los *modos de pensamiento* de las ciencias naturales y de las ciencias del hombre para inculcar el modo de pensamiento racional, crítico y estético.

Comentarios finales

Nuestro modelo de evaluación curricular se favorece con el examen de algunos elementos y sus relaciones, acordados en el seminario taller y que, más tarde, guiaron la evaluación y su puesta en práctica. Algunos de los más importantes son:

1. La *demanda* no es neutral ni aséptica. Quien evalúa debe negociar-acordar: demanda de directivos (con ella, algunos académicos ubican lo institucional),

necesidad de modificar (instituyente), y conservar algunas cosas (instituido). El interés de quien responde a la demanda debe ser evaluado, así como propósitos y condiciones en que se hace. Debe integrarse a los académicos al proceso de evaluar y se deben respetar sus decisiones. Es necesario reconocer que no existe una cultura evaluativa (Díaz Barriga 1983, García 1993), está en formación. La disputa por la representación legítima en cada facultad, es muy intrincada por encontronazos entre formas de ser y valorar: tecnócrata-política-pragmática-grilla, comprometida-pasiva, derecha-izquierda, SNI-tiempo completo- tiempo libre, extensionista-administrador-docente-investigador, etcétera. Esta disputa se extiende a la UAQ. Las diferentes representaciones sociales exigen dialogar-acordar, para incrementar la cultura dialógica-evaluativa y para involucrar orgánicamente al académico a procesos evaluativos.

2. Es indispensable reconocer que evaluación curricular es investigación educativa. Su resultado debe ser una obra científico-pedagógica: ofrece fines y medios educativos; éstos, serán evaluados ulteriormente. Fines irrecusables son: vincular la universidad con necesidades del país (definir qué entender por tales: proyecto de nación y sus derivaciones en educación pública superior); desarrollar ciencia y cultura (investigación), su transmisión (docencia) y sus aplicaciones (difusión), en cada caso, imbricadas con un proyecto de nación, ubicado en sus relaciones internacionales. La evaluación curricular también debe considerar las dimensiones sincrónica y diacrónica de la profesión.
3. El diseño curricular debe resolver las tensiones de tendencias-fines: a) *necesidades del mercado laboral*; b) *prácticas profesionales*, c) *núcleo profesional* y d) *modos de pensamiento*. En las cuatro facultades, predominó dirigir la evaluación por el *núcleo profesional* (fue elemento articulador de las

propuestas), no tanto por prácticas profesionales ni modos de pensamiento. Es necesario revalorar en otros procesos evaluativos la importancia del último. Es conveniente porque es el que tiene más alto grado de abstracción y generalización. Una limitante de tendencias, propuestas y nuestro modelo es no estimar la tendencia de competencias (Díaz Barriga 2006). En todo caso, los académicos que evalúen determinarán qué tendencias seguirán del modelo al resignificarlo.

4. Los fines de la universidad pública con la nación y con la ciencia exigen tener en cuenta otros elementos:
 - a. La anhelada formación integral de estudiantes es producto del trabajo integral de profesores integralmente formados; en tal virtud, es necesario el trabajo colegiado académico al formular-evaluar programas educativos, sin eliminar diferencias ni especificidades. Es necesario un programa de profesionalización docente (epistemología, psicología, sociología-política educativa, comunicación y evaluación educativa, pedagogía, entre otros ejes problemáticos) y de actualización-profundización en disciplinas específicas. Modificar fines, medios y contenidos significa modificar la formación y el trabajo académico.
 - b. Para integrar esfuerzos académicos, deben organizarse los programas educativos sobre la base de objetos de transformación, ejes conceptuales o problemáticos, jerarquizando la importancia y complejidad de teorías-técnicas-prácticas disciplinares y profesionales; y éstos con relación al propósito primordial de la licenciatura (necesidades del mercado laboral, práctica profesional, núcleo profesional o modos de pensamiento).

- c. Se debe: disminuir horas de trabajo pasivo de estudiantes y horas docente frente a grupo, al incrementar formas de comunicación pedagógica: trabajar sobre el trabajo de alumnos. Disminuir el excesivo número de materias-créditos que dificulta tiempo para trabajo autónomo del alumno. Flexibilizar la oferta educativa (programas obligatorios, optativos y facultativos). Conciliar exigibilidad a los estudiantes con posibilidad de transmisión. Movilizar recursos de comunicación pedagógica para asegurar su aprendizaje-conocimiento.
- d. Es necesario: definir recursos necesarios para apoyar el nuevo currículo. Negociar con áreas administrativas que confluyan en las cargas académico-laboral y en aceptar créditos para los distintos semestres que cursen los estudiantes: flexibilizar criterios administrativos para posibilitar la flexibilidad curricular

Nuestro modelo de evaluación curricular requiere articular, con teorías y prácticas, los elementos arriba expuestos. La cultura de evaluación curricular necesita fincarse en algunos elementos guías del diálogo y el acuerdo. Ofrecemos algunos. Por favor, dialoguemos. Nuestra nación, la ciencia y nuestros estudiantes lo agradecerán.

Bibliografía

- Bourdieu, P. et al (1989). "Principios para una reflexión sobre los conocimientos de enseñanza". *Revista de la Educación Superior* núm. 72. ANUIES-México.
- Comte, A. (1990). *La Filosofía Positiva*. Porrúa. México.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1984). "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior". *Perfiles Educativos* No. 7. CISE-UNAM.
- Díaz Barriga Arceo, F (2003). "Conceptualización de la esfera de lo curricular". *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. COMIE-México.

- Díaz Barriga, A. (1981). "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en *Revista de la Educación Superior* núm. 40. ANUIES-México.
- Díaz Barriga, A (1983). "Planes de estudio. Los retos de su modificación". *Revista Educere*. Revista Venezolana de Educación.
- (2006). "El enfoque de competencias en la educación. Una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles Educativos*. Núm. 111. UNAM-México.
- Durkheim, E. (1989). *Las reglas del método sociológico*. Premia Editora. México.
- Durkheim, E (1993). *Educación y sociología*. Colofón. México.
- Furlán, A. (1996). *Curriculum e institución*. Cuadernos del IMCED. México.
- Habermas, J. (1993). *Ciencia y técnica como ideología*. REI. México.
- García G., J. M. (1993). "La revisión de programas: un modelo alternativo de evaluación curricular en la educación superior". *Revista de la Educación Superior* núm. 87. ANUIES-México.
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro ¿Sobrevivirá la modernidad?* Península. Barcelona.
- Husserl, E. (2001). *Invitación a la fenomenología*. Paidós. Barcelona
- Mockus, A. (1990). "Lineamientos sobre programas curriculares". *Revista de la Educación Superior* núm. 74. ANUIES-México.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. FCE. México