



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Evaluación curricular y acreditación de programas académicos en México: Vicisitudes, saberes y experiencias en tiempos del COVID-19

José Jesús Carlos Guzmán
Facultad de Psicología, UNAM
jcarlosguzman@mac.com

Cuatro décadas estudiando a la evaluación curricular en México ¿Qué sabemos?

José Jesús Carlos Guzmán
Facultad de Psicología, UNAM
jcarlosguzman@mac.com

Experiencias de la autoevaluación para la acreditación en la Maestría en Enfermería: reflexiones tras COVID-19

Graciela González Juárez
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM
ggj102@yahoo.com.mx

La evaluación de la calidad educativa: El trabajo de los evaluadores externos

Edith Jiménez Ríos
Facultad de Psicología, UMSNH
edithjimenez66@gmail.com



Área temática 12. Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación curricular y acreditación de programas.

Resumen general del simposio

Los tres trabajos abordan a la evaluación curricular y la acreditación de programas en México. El primero hace un recuento histórico de cuatro décadas para mostrar cómo ha evolucionado la práctica de la evaluación curricular, el análisis se realiza por décadas para identificar los aspectos que la caracterizaron. Como resultado se encuentra que la evaluación curricular se efectúa para dar cumplimiento al marco normativo o por sugerencia de un organismo acreditador, el nivel educativo donde más se hace es el nivel de educación superior, hay pocas aportaciones teóricas, predominan los enfoques cuantitativos y sistémicos y son escasas las evaluaciones cualitativas. Este trabajo sirve de contexto para la presentación de dos experiencias concretas de acreditación, una emplea la metodología cualitativa para mostrar cómo se realizó un autoestudio, el cual forma parte del proceso de acreditación de los programas académicos requerido por el Conacyt; el tercer trabajo es la descripción del funcionamiento y metodología de los pares académicos, una instancia que evalúa los programas académicos de las instituciones de educación superior. La importancia del segundo trabajo es que pocas veces se da cuenta de cómo se realiza la autoevaluación, la mayoría sólo reporta los resultados y no describen el proceso de hacerlo como sucede aquí donde está plasmada la vivencia de quienes realizaron la autoevaluación en tiempos de la pandemia del Covid-19, donde a pesar de todas las adversidades que sufrieron la pudieron concluir. En el tercer trabajo, se hace un recuento del funcionamiento de los pares académicos, de cómo han venido trabajando desde su creación en los 90s, presenta los indicadores que utilizan para valorar a los programas académicos, se resalta sobre todo que el trabajo de los pares sirve más que nada para retroalimentar y apoyar a las instituciones para que alcancen cada vez mejores niveles de calidad.

Palabras clave: evaluación educativa, evaluación curricular, acreditación, covid 19, calidad educativa.

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: José Jesús Carlos Guzmán

Es profesor en la Coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M. desde 1977. Es licenciado en Psicología, Maestro en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología de U.N.A.M. Diploma en Educación otorgado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, G.B. Es Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Tiene el nivel de candidato del SNI. Autor de 90 publicaciones, fue acreditador del Sistema Nacional del Bachillerato. Asesor externo en la evaluación del plan de estudio 2008 de la Facultad de Psicología de la UAEM.

Nombre Participante 1: José Jesús Carlos Guzmán

Es profesor en la Coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M. desde 1977. Es licenciado en Psicología, Maestro en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología de U.N.A.M. Diploma en Educación otorgado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, G.B. Es Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Tiene el nivel de candidato del SNI. Autor de 90 publicaciones, fue acreditador del Sistema Nacional del Bachillerato. Asesor externo en la evaluación del plan de estudio 2008 de la Facultad de Psicología de la UAEM.

Nombre Participante 2: Graciela González Juárez

Lic. En Psicología, Maestría en Psicología Escolar y Doctora en Pedagogía por la UNAM, todos grados obtenidos con Mención Honorífica y distinguida con la Medalla Alfonso Caso, en el doctorado. Estancias en la Universidad de McGill y una posdoctoral en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Profesora y tutora del posgrado. Sus líneas de investigación están dirigidas a la evaluación del aprendizaje, autoevaluación, tutoría y ciudadanía en estudiantes de educación superior. Fue investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores desde 2014 a 2019. Es Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) desde 2014.

Nombre Participante 3: Edith Jiménez Ríos

Es profesora en la Facultad de Psicología de la UMSNH, desde 2006. Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología Educativa y Doctora en Pedagogía por la UNAM. Evaluadora de programas educativos de educación superior que pertenecen al Comité de Ciencias Sociales y Administrativas y al Comité de Ciencias Naturales y Exactas de los CIEES, desde 2002. Las líneas de investigación que desarrolla son práctica docente, diseño curricular, metacognición y aprendizaje. Tiene reconocimiento de perfil Promep desde 2009. Asesora a grupos y comisiones en procesos de diseño y desarrollo curricular. Cuenta con publicaciones sobre creencias docentes, evaluación educativa y acreditación y metacognición.

Textos del simposio

Cuatro décadas estudiando a la evaluación curricular en México ¿Qué sabemos?

Jesús Carlos Guzmán

Resumen

Se hace un análisis de cómo ha evolucionado en cuatro décadas la evaluación curricular en México basado en la revisión de los estados de conocimiento realizados cada 10 años desde la década de los ochentas hasta el 2011. Cada década es examinada destacando sus peculiaridades, características y temas. A pesar de las diferentes vicisitudes fue posible identificar algunas constantes como que: la evaluación curricular es un campo eminentemente práctico, hecha generalmente para dar cumplimiento a lineamientos institucionales, en menor proporción también se hace investigación, hay pocos análisis teóricos. Es realizada principalmente en la educación superior, hay diferentes metodologías pero la más empleada es la cuantitativa pese a ser considerada por algunos como “tecnocrática”, las evaluaciones cualitativas son minoritarias. Se destaca la carencia de personal especializado en esta área por eso los estudios evaluativos muestran fallas teórico-metodológicas. Se nota una disminución paulatina en la última década de los trabajos en este campo. Los temas generalmente abordados por la evaluación curricular son: el análisis de la congruencia, coherencia y pertinencia de los planes de estudio, la verificación de los propósitos curriculares, el seguimiento de egresados y averiguar la opinión de los autores curriculares. Concluimos presentando las preguntas que guiarán el estado de conocimiento que haremos de la segunda década de este siglo, donde - entre otros aspectos- queremos probar la hipótesis de si la acreditación de programas académicos suplantó a la evaluación curricular.

Palabras clave: evaluación curricular, evaluación educativa, currículo, políticas de evaluación, problemas educativos.

Este documento tiene el propósito de hacer un recuento analítico acerca de la evolución del campo de la evaluación curricular en México tal como aparecen en los estados de conocimiento que el Consejo Mexicano de Investigadores Educativos (COMIE) ha venido elaborando cada diez años desde 1981. Deseamos mostrar las vicisitudes, los avances, retrocesos y los temas más recurrentes de esta temática, es un viaje temporal para analizar los cambios más sobresalientes ocurridos en el campo en cuatro décadas. Nuestro propósito es mostrar lo que sabemos sobre el tema resaltando lo característico de cada década, deseamos desprender algunas lecciones que ayuden a fortalecer al campo y ser el preámbulo a la nueva revisión de lo acaecido en la segunda década de este siglo tarea que estamos realizando, donde planteamos algunas preguntas que guiarán nuestra investigación.

Datos generales 1981 a 2011

En la tabla 1 aparecen el número de documentos sobre evaluación curricular encontrados desde el año 1981 hasta el año 2011 y entre paréntesis la proporción que representa del total de documentos sobre el área de currículum.

Tabla 1. Documentos sobre evaluación curricular en México (1981-2011) y su porcentaje con respecto al total de documentos del campo curricular

Periodo	1981	1982-1992	1992-2002	2002-2011
Documentos evaluación curricular	33 (14%)	150 (64%)	155 (21%)	149 (12%)

Como puede notarse la proporción de documentos de evaluación curricular con respecto al total de los correspondientes al campo curricular ha sido muy variante teniendo su mayor proporción en la década de los ochentas y su menor en la primera década de este siglo. A continuación analizaremos lo sucedido en cada década.

1º Congreso Nacional de Investigación Educativa 1981

El primer congreso surgió por una convocatoria del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT donde un grupo de directores de instituciones educativas propusieron realizar un congreso nacional de investigación educativa y para ello sugirieron elaborar para cada una de sus áreas un documento base que diera cuenta de la situación de la investigación educativa en México (Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981). Se esperaba que estos documentos dieran pie a la reflexión, al análisis, al intercambio de ideas y mejorar así la investigación educativa.

Se establecieron nueve Comisiones Temáticas entre ellas estuvo la de Desarrollo Curricular y como uno de sus campos la evaluación curricular. Las autoras señalan que revisaron 33 documentos producidos sobre esta temática abarcando los años 1971 a 1981, de los cuales 27 fueron proyectos o informes y 6 ensayos (Glazman y Figueroa, 1981). Con respecto a la evaluación curricular señalaban que la visión de ella estaba asociada con la medición y aseguraban que: “Con una visión limitadora del carácter, proceso y función de la misma, se utilizan métodos únicos de recolección de información como la encuesta y la entrevista...se sobrevalora el control, en el papel de la evaluación” (p. 390).

Desde entonces se aceptaba que en toda evaluación va implícito el uso del poder, se criticaba el carácter externo de ella por lo que proponían fuera más participativa y criticaban el uso de estándares para juzgar el desempeño de las instituciones.

Como dijimos se encontraron solo 6 ensayos por eso las autoras lamentan que: “es escasa la producción teórica-metodológica en torno a la evaluación curricular” (Glazman y Figueroa, 1981, p. 391), uno de los autores citados criticaba que no hubiera lineamientos concretos para hacer la evaluación curricular aplicables a situaciones particulares sino que eran genéricos o muy específicos por lo tanto poco útiles.

De los proyectos encontrados 18 se ubican en el nivel de educación superior, 2 en los institutos tecnológicos, 2 en el nivel medio superior y cinco en la educación básica. Se destacaba que los proyectos correspondieran a instituciones de reciente creación, en cambio las más antiguas al parecer no tenían el mismo interés en evaluarse. Desde entonces se decía que muchos de los cambios en el sistema educativo no estaban precedidos de evaluaciones que los justificaran.

En lo que toca a las razones por las cuales se realiza la evaluación curricular; las dos más citadas fueron para verificar el cumplimiento de los objetivos curriculares e identificar los logros de los programas académicos. Se utilizaba la técnica del análisis de contenidos para valorar la integración y calidad académica de los programas de estudio. Encontraron documentos que sugerían criterios y propuestas evaluativas derivadas de experiencias específicas de revisar la congruencia de algunas carreras con respecto a las necesidades sociales. Otro proyecto buscó identificar la relación entre la planeación de la enseñanza y la manera como se aplicaba. Un tema siempre presente en la evaluación curricular es el seguimiento de egresados y en este caso se realizó con egresados de la carrera de psicología para conocer su situación y averiguar en qué medida el currículum que cursaron les sirvió para solucionar los problemas sociales. Finalmente, hubo una propuesta de autoestudio que tanta importancia tendrían en las siguientes décadas.

2) Estado de conocimiento 1982-1991

Se comienza destacando el papel del contexto de globalización, de los profundos y acelerados cambios derivados del avance científico – tecnológico que impactan al sistema educativo, donde se da la evaluación un papel preponderante para ser el instrumento que juzgue la calidad de la educación y proponga mecanismos para su mejora. Por ello los autores destacan que en esta década la evaluación tuvo un espacio relevante en el discurso político (Carreón, Bellido, Cabello, Machuca, Orozco y Ruiz 1995). Se decía que la evaluación curricular había conformado un campo propio e independiente al diferenciarse de lo curricular (De Alba, 1991).

Los autores destacaban los avances de la evaluación curricular reportan haber encontrado 150 materiales sobre esta temática. Los tipos de documento fueron principalmente: ensayos críticos, propuestas de modelos evaluativos y aportaciones metodológicas de carácter normativo.

Organizaron lo encontrado en la década en tres niveles de análisis: A) Sobre el concepto mismo de evaluación, B) Las aportaciones metodológicas más significativas y C) las experiencias de evaluación. A continuación profundizaremos en cada uno de ellos:

A) El análisis del *concepto de evaluación curricular* los autores destacan que en esta década se amplió el objeto de evaluación, porque se pasó de centrarse en los resultados a hacerlo en los procesos curriculares. Esto tuvo implicaciones en las propuestas metodológicas como se verá en el punto siguiente. Los autores la definen de la siguiente manera:

La evaluación tiene como finalidad reestructurar los planes y programas de estudio para adecuarlos, en términos de un proyecto educativo, a la situación actual, a los avances científicos – tecnológicos y a los retos de carácter social, político y cultural que enfrentamos en este fin de siglo: asimismo, el interés por conocer y comprender lo que está sucediendo en relación con los procesos curriculares (Carreón y col.1995 pp. 319).

Analizando la definición ofrecida por los autores destacan la congruencia que debieran tener los planes y programas para adecuarse a aspectos importantes de la realidad social y científica; el otro elemento destacado es ser un medio para averiguar el funcionamiento de los diferentes componentes de lo curricular.

Otro tema que permeó en las definiciones de la evaluación curricular se refirió a los fines de ella, ya que para unos debía hacerse para conocer la situación de una institución educativa, sus resultados darlos a conocer a los involucrados para que ellos de manera colectiva hicieran algo al respecto. En cambio, otros destacan muy en la línea de lo propuesto por la visión norteamericana, es que ella debiera ser hecha para que los directivos tuvieran información clara y fidedigna que les permitiera tomar mejores decisiones.

Indican que de los documentos revisados encuentran que hay dos formas comunes de concebirla: una amplia y otra restringida. Los primeros sostienen que es posible evaluar integralmente al currículum mediante estudios realizados de manera simultánea para evitar la parcialidad. Si bien lo anterior pudiera parecer una labor integral, los de la segunda postura sostienen que es poco viable dada la complejidad y amplitud de lo evaluado, destacan que es irrealista pretender hacerlo ya que sólo se puede evaluar una parte del currículum.

Desde entonces se pugnaba por priorizar a la evaluación formativa y no tanto a la sumativa. Destacan dos temas: el deseo de incorporar la evaluación cualitativa ante la oposición a lo que ellos denominan la visión positivista de la evaluación y tener más claro lo requerido para realizar estudios evaluativos. Finalmente, al igual que lo ocurrido en la década pasada, se destacaba la necesidad de construir un marco teórico para fundamentar el quehacer evaluativo de manera que sirva para comprender y explicar los resultados obtenidos, ya que sólo así ellos tendrán sentido.

B) Este eje se refiere a la identificación de los aspectos *metodológicos* más significativos encontrados en los estudios de evaluación curricular, identificaron estos cinco aspectos:

- 1) Los que proponen modelos de evaluación,
- 2) Los centrados en lo cuantitativo donde se analizan estadísticamente los resultados de la aplicación de cuestionarios y los valoran contrastándolos con índices e indicadores,
- 3) Los enfoques críticos que enfatizan la construcción subjetiva de la realidad, que destacan los aspectos sociohistóricos, ideológicos y políticos,
- 4) Los estudios que buscaron verificar la congruencia interna y externa de los planes y programas de estudio
- 5) Los que propusieron que la evaluación curricular fuera un proceso integral, sistemático y participativo.

C) Lo más destacado de las *experiencias* de evaluación curricular de esta década fue el inicio del impulso que el gobierno federal dio para fomentar las evaluaciones sobre todo en las instituciones de educación superior públicas. El 54% de ellas se realizaron en este nivel educativo, la mayor parte de los estudios fueron diagnósticos los cuales formaban parte de la autoevaluación donde las propias instituciones juzgaban su rendimiento. La mayoría de estos trabajos siguieron los lineamientos del modelo integral de evaluación hecho por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), el cual fue refinado posteriormente en un documento rector donde se especificaban criterios, indicadores y lineamientos para guiar la evaluación (Díaz Barriga, 1995). Si bien, esto contribuyó a sistematizarla no todas las evaluaciones realizadas reflejan este avance, al existir trabajos realizados de manera poco poco fundamentada.

La evaluación era hecha la mayor parte de los casos por comisiones institucionales elegidas ex profeso para ello, pero se identificó que la mayoría de los integrantes de estas comisiones no contaban con la preparación teórico – metodológico requerida para realizarla.

Desde entonces se buscaba que en la práctica los enfoques cuantitativos y cualitativos fueran complementarios para lograr una comprensión profunda y completa del objeto evaluado. Los autores destacan que los enfoques críticos hicieron aportaciones importantes al destacar las dinámicas internas de los procesos educativos, explicar el porqué de la distancia entre el currículum formal y el vivido, también contribuyeron al análisis de la práctica profesional y del papel que juegan los actores curriculares.

Finalmente los autores destacan que hay aspectos no estudiados como el papel que juega el asesor externo en la evaluación curricular, dicen que faltan estudios que analicen las situaciones de poder y las tensiones surgidas entre los diferentes grupos de interés en las instituciones educativas cuando se realiza un proceso evaluativo.

3) Estado de conocimiento 1992 – 2002

En esta década se acentuó la presión hacia las instituciones educativas de mejorar su calidad y contribuir a abatir las desigualdades sociales y se reitera que la evaluación tenga el papel de verificar que esto sea así. Fue en esta década cuando se propuso crear una cultura de la evaluación entre los integrantes de las instituciones para que ella se viera como un elemento normal y útil para el mejoramiento institucional y no percibirse como amenaza. Es en esta década cuando surgen los organismos de acreditación de los planes y programas que permitieron a las instituciones educativas públicas poder acceder a un financiamiento extraordinario si eran acreditadas. Los autores del estado de conocimiento señalaban lo siguiente:

La evaluación en la educación es actualmente un campo complejo y polémico cuya práctica crea resistencias por parte de las organizaciones y es considerada más una estrategia para condicionar y controlar que para transformar y retroalimentar los procesos y prácticas educativas (Carlos, Valenzuela, Larrauri y López, 2003)

En esta década se identificaron 155 documentos de los cuales el 64% correspondieron al nivel de educación superior y 18% al posgrado, resultado consistente con lo encontrado en las décadas anteriores. En la tabla 2 aparecen los documentos organizados por tipo de producción.

Tabla 2. Tipo de producción de los documentos sobre evaluación curricular en la década de los noventa

TIPO DE PRODUCCIÓN	Frecuencia	Porcentaje
Reportes de intervención	74	48
Reportes de investigación	34	22
Propuestas prácticas	25	16
Ensayo con referente empírico	13	8
Reflexiones críticas	9	6
Total	155	100

Esta tabla nos muestra que el campo de la evaluación curricular es uno caracterizado por ser práctico donde lo mas reportados son las experiencias de evaluar un curriculum y en segundo término es investigativo resultado las mas de las veces de trabajos para obtener algún grado. En tercer lugar se encuentran las propuestas de cómo realizar esta actividad. Al igual que lo reportado en los anteriores estados de conocimiento las reflexiones teóricas y críticas son las menos frecuentes. Es decir, en esta década queda delineados claramente lo que caracteriza a la evaluación curricular en nuestro país.

Como resultado de la madurez y de los avances del campo fue posible diferenciar sus temas, entendidos como líneas de trabajo que agrupan a estudios similares. Así se analizó: *la congruencia, continuidad, integración, vigencia, secuencia lógica y psicológica del plan de estudios así como el seguimiento de egresados*. Con algunos ajustes estos temas son los que hasta la fecha se mantienen.

Otros rasgos que distiguen a lo sucedido en esta década fue la aceptación que la evaluación es una tarea compleja, difícil y de lo contraproducente que es realizarla sin la anuencia de los académicos. Las metodologías mas utilizadas fueron las mixtas y a pesar de existir algunas propuestas para ampliar la noción de currículum la mayoría de los estudios lo entienden como sinonimo de plan de estudios. El hecho que mas destaca en esta década es la sustitución del término de la evaluación curricular por la evaluación de programas académicos.

Los autores del estado de conocimiento quisieron valorar los fundamentos teóricos de los estudios evaluativos y encontraron que el 33% de ellos no lo explicita, en segundo término los que siguen un enfoque sistémico 17%, en tercer término los eclecticos 14%. Las evaluaciones cualitativas constituyeron el 11% de los trabajos. Basado en estos resultados, los autores destacan que en nuestro país las metodologías evaluativas internacionales como las empleadas en el mundo anglosajon no son utilizadas en nuestro país, salvo el enfoque sistémico pero no se encontraron estudios que hayan utilizado los modelos iluminativos, controversiales o libres de metas por citar algunos ejemplos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) .

Al igual que lo encontrado en los 80's la evaluación es realizada las mas de las veces por equipos de la propia institución, aunque los asesores externos no desaparecieron. Asimismo, se comenzaron a tomar la opiniones,

sentires y propuestas de los maestros, alumnos y empleadores. Con respecto a los instrumentos para hacer las evaluaciones los mas utilizados son los cuestionarios y las encuestas, en segundo lugar esta el analisis de la coherencia interna de los programas y en tercer término la entrevista. Otra herramientas empleada en menor proporción es la realización de talleres de evaluación curricular.

También no quedo claro en esta década si la reestructuración curricular era el fin principal de la evaluación, que si bien sigue siendo la motivación predominante hay estudios que consideran prioritario saber que esta sucediendo en sus instituciones para realizar no solo cambios curriculares sino en la propia estructura escolar.

Estas son las condiciones necesarias para realizar un exitoso ejercicio de evaluación curricular: la voluntad política de las autoridades, la estabilidad del equipo que la realiza, contar con el apoyo normativo que la justifique, disponer de expertos y sobre todo conseguir la participación de los actores curriculares, se destacó lo difícil que es establecer en la institución una dinámica de cambio permanente y de continua actualización (Carlos y col, 2003).

Ante la carencia de personal calificado y preparado para realizar evaluaciones de calidad se pugnaba por fortalecer los programas académicos que formen al personal necesario para realizar de mejor manera esta labor. Como un aspecto ausente de lo revisado en la década los autores destacan lo existencia de la meta evaluaciones o la evaluación de la evaluación.

4) Estado de conocimiento 2002 – 2011

Lo característico de esta década es la plena consolidación de la evaluación como una política de estado ya que permeó en todos los niveles del sistema educativo la idea de que evaluando conduciría a la mejora de la calidad educativa, lo cual no ha sido así porque lograrlo es un proceso mas difícil y complejo de lo que sus impulsores supusieron (Carlos y Moreno, 2013). Estos autores mencionan que la evaluación es un proceso multidimensional, complejo y polémico y que al igual que un prisma tiene muchas caras. Lo diferente de este estado de conocimiento es que no se centró solamente en evaluar lo curricular sino se incluyeron otros temas como la acreditación de los programas académicos, la evaluación de tutorías a los planes de estudio y las implicaciones curriculares de las pruebas masivas, entre otros. Las razones para ampliar los temas es que en ese momento el campo de la evaluación educativa se encontraba disperso en diferentes áreas y por eso varios aspectos que tenían que ver con lo evaluativo se incluyeron en esta área.

Se destaca la disminución de los trabajos de evaluación curricular ya que solo se encontraron 56, sigue siendo la educación superior donde hay mas trabajos y se consolidaron los temas surgidos en décadas pasadas: la verificación del logro de los objetivos curriculares, la revisión congruencia horizontal y vertical del plan y el seguimiento de egresados. Al igual que lo destacado en los anteriores estados de conocimiento el campo evaluativo es uno eminentemente práctico realizado por lo general para cumplir con lo normativo, o ser sugerencia derivada de los procesos de acreditación. También se hace con propósitos investigativos pero en menor número.

Se lamentaba que en la práctica se asuma que evaluar es sinónimo de aplicar cuestionarios (Carlos y Moreno, 2013). Sigue existiendo el problema de la deficiencia teórica metodológica de los trabajos, lo cual no se considera adecuado porque revela lo difícil que será considerar a la evaluación como una fuente confiable de información sino se realiza con el rigor y la seriedad necesarios, solo una evaluación de calidad podrá servir para mejorar la actuación y el desempeño de los actores e instituciones educativas.

Dos aspectos caracterizan lo encontrado en esta década uno es el predominio de la evaluación cuantitativa y muy poca presencia de estudios cualitativos, se especula que esto podría deberse a que las finalidades de la evaluación se hacen para constriñerla con criterios e indicadores donde la parte subjetiva de los actores no es considerada, esto a pesar de que ese tipo de evaluación es criticado por simplista, positivista y tecnocrática.

Otro problema identificado es que si bien los temas evaluativos permanecen los evaluadores no, ya que se detecta una migración de los que antes hacían evaluación hacia otros temas lo que impide la consolidación de los equipos que realizan el quehacer evaluativo.

Finalmente los autores predecían que iban a aumentar los estudios acreditativos que si bien tenían la ventaja de representar una visión externa de lo que una institución educativa para evitar la endogamia o la autocomplacencia, se corría el riesgo de que predominaran en esos programas más los aspectos administrativos que los pedagógicos, haciendo énfasis en lo formal y no en lo sustantivo del fenómeno educativo y que de proceder así difícilmente podrían repercutir en el mejoramiento de la calidad educativa, por eso se decía que había que evaluar a los evaluadores.

6) Estado de conocimiento 2012-2021. Trabajando en los tiempos del COVID 19

Actualmente nos encontramos colaborando junto con otros colegas en la recopilación y revisión de los estudios sobre la evaluación curricular realizados en la segunda mitad del siglo XXI, no sabemos si varios de los hechos aquí reportados seguirán o surgirán otros; lo que si constatamos es la disminución de los trabajos en esta área.

Esta labor la estamos haciendo durante la pandemia del Covid- 19 la cual nos ha dificultado las reuniones presenciales, pero sobre todo la de poder acceder a materiales bibliográficos que no están digitalizados, esperamos superar en los meses siguientes esta situación, ahora sólo les presentamos las preguntas que guiarán la revisión de los documentos, que en buena medida resumen los aspectos descritos en este documento :

- ¿Hay continuidad o rupturas en los temas de la evaluación curricular?
- ¿Cuáles son los temas más estudiados, cuales menos y cuales ya no se estudian?
- ¿Qué temas nuevos surgen?
- ¿La acreditación de programas sustituyó a la evaluación curricular?

- ¿Los estudios evaluativos están bien fundamentados en una metodología y modelo de evaluación curricular?
- ¿Qué metodología es la más utilizada?
- ¿Cuáles son las estrategias e instrumentos evaluativos más usados?
- ¿Qué imagen del currículum ofrecen? ¿Cómo es el currículum?
- ¿Cuál es el impacto de la evaluación curricular? ¿Se modifica el objeto evaluado basado en los resultados de la evaluación curricular?

Conclusiones

Haciendo un balance de lo encontrado durante las décadas analizadas hay temas y problemas recurrentes como: es un campo predominantemente práctico, realizada de manera mayoritaria en el nivel de educación superior, donde hay escasa reflexión teórica, aunque de manera reiterada se critica a los modelos cuantitativos y sistémicos hay pocas propuestas alternativas a esa visión, un ejemplo son las escasas evaluaciones cualitativas encontradas. Otro problema que de manera reiterada aparece la poca formación de los que hacen el quehacer evaluativo en nuestro país.

Los temas consolidados de la evaluación curricular son: el análisis de la congruencia, coherencia y pertinencia de los planes de estudio, la verificación de los propósitos curriculares, el seguimiento de egresados y conocer la opinión de los autores curriculares. Hay la inquietud si estos temas van a ser absorbidos por los procesos de acreditación pero eso lo sabremos al terminar la revisión de los documentos de lo sucedido en la segunda década de este siglo.

Titulamos este trabajo usando el término que **sabemos** sobre el desarrollo de la evaluación curricular y no lo que hemos **aprendido**, porque esto último implicaría haber modificado las evaluaciones basándonos en los estudios previos que han adolecido de fallas y limitaciones para así no cometer los mismos errores, hecho que desafortunadamente existe. Dado que de acuerdo con la información disponible es todavía un reto usar solo las estrategias evaluativas que hayan probado su efectividad, superar visiones que no han demostrado ser útiles y ampliar los horizontes teóricos y metodológicos de la evaluación, por eso decimos que nos encontramos todavía en el terreno del saber. Habremos aprendido cuando tengamos mejores evaluaciones curriculares y sobre todo cuando usemos sus resultados para modificar en un sentido deseable a nuestras instituciones educativas que tanto lo necesitan.

Referencias bibliográficas

Carrion, C.; Bellido, Ma.; Cabello, V.; Machuca, V.; Orozco, B. y Ruiz, E. (1995) Evaluación de la educación. En A. Diaz Barriga (Coord) *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Carlos, J.; Valenzuela, A.; Larrauri, R. y López, J. (2003) La evaluación curricular en la década de los noventa. En A. Díaz Barriga (Coord.) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: COMIE- SEP- CESU.
- Carlos, J. y Moreno, T. (2013) Evaluación y currículum, En A. Diaz Barriga (Coord.) *La investigación curricular en México. 2012 – 2011*. México. ANUIES- COMIE.
- Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) *Documentos base Vol 1*. México.
- Diaz Barriga, A. (1995) La evaluación curricular. Una aproximación a elementos centrales de esta disciplina y su ubicación en México. *Cuadernos pedagógicos universitarios (Colima) N° 8*, pp. 120-137.
- De Alba, A. (1991) *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU- UNAM.
- Glazman, R. y Figueroa, M. (1981) Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular. En Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos base Vol 1, pp. 376 – 400. Stufflebeam, D y Shinkfield, A (1987) *Evaluación sistemática Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

Experiencias de la autoevaluación para la acreditación en la Maestría en Enfermería tras COVID-19

Graciela González Juárez

Resumen

Con el objetivo de recuperar la experiencia de autoevaluación que se vivió para analizar algunos componentes del programa de Maestría en Enfermería en su acreditación para el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC-CONACyT), durante el confinamiento por COVID-19. Se describen las experiencias del proceso de autoevaluación en el componente de tutoría internacional y el proceso vivido a través del trabajo interdisciplinario grupal, la narrativa del entrevistador con respecto a la experiencia de haber entrevistado a cinco tutoras o tutores del programa, la entrevista, los avatares de las publicaciones producidas y las conclusiones de este complejo proceso lleno de vivencias innovadoras por el contexto dramático que servía de telón y la presencia de procesos establecidos que no sólo no se detuvieron, sino que se transformaron y nos transformamos en ellos.

Palabras clave: investigación cualitativa, evaluación educativa, autoevaluación institucional, acreditación programas académicos, covid 19.

Antecedentes

La autoevaluación para la acreditación de programas es una actividad compleja que se realiza mediante investigación evaluativa en la Maestría en Enfermería. Son pocas las experiencias documentadas para dar

cuenta de las experiencias sistematizadas como resultado de la vivencia en nivel superior en México, menos aún en posgrado.

Concebida como una actividad interna que contribuye al empoderamiento de una comunidad, más allá del cumplimiento de indicadores de acreditación, la Maestría en Enfermería vivió su acreditación durante la pandemia y aunque habíamos iniciado nuestras actividades investigativas previas, la mayoría de las actividades se vieron alteradas de un momento a otro para sucederse en forma virtual, adicionalmente a las actividades relativas a la docencia, la difusión y la extensión. El marco de referencia de nuestra actividad fue el actual Programa de Posgrados de Calidad (PNPC), con los tres niveles de calidad reconocidos por este último, a saber: En desarrollo, consolidado y de competencia internacional (Convocatoria PNPC, 2019).

No obstante, habíamos de diseñar las metodologías y los instrumentos para llevar a cabo la investigación evaluativa en cuestión. Coincidimos con el hecho de que el desarrollo teórico amplio se ha dado en la evaluación educativa mientras que la autoevaluación, tiene apenas significativas referencias de sus prácticas en las instituciones educativas, las metodológicas son menos aún existentes. La autoevaluación ha sido poco investigada según estudios (Fresán, Romo y Vera, 2000).

Así, las acreditaciones han fomentado de alguna forma que ésta sea una práctica de simulación orientada en la gestión académico-administrativa y burocratizada para cumplir las exigencias de los organismos acreditadores. La autoevaluación, surge con influencia de numerosos enfoques como respuesta alternativa a la corriente anglosajona de la rendición de cuentas, el desarrollo organizacional y profesional que guarda proximidad con los modelos de evaluación participativa (San Fabián y Granda, 2013).

No obstante, la UNAM ha incorporado cada vez con mayor presencia diversas lógicas de la evaluación para dar cuenta de su calidad como un compromiso social ineludible. La autoevaluación ha estado presente como política institucional se ha realizado desde 2005 e inició como un ejercicio colegiado y conducido por los actores de los posgrados, para realizarse en forma manera quinquenal por lo que tendrá lugar en 2020 (Reglamento de Estudios de Posgrado-UNAM, 2019), con una doble finalidad atender la calidad institucional y servir como referente para los programas que experimentan las acreditaciones nacionales ante CONACyT.

El Programa de Maestría en Enfermería (PME) vivió dos ejercicios de autoevaluación: la institucional y la de su acreditación. El PME ha participado desde el Padrón de Fortalecimiento al Posgrado Nacional (PFPN) al que ingresó en agosto de 2009 y ha permanecido hasta la actualidad. Ingresó como programa de Calidad en Desarrollo y en 2013 fue reconocido como de calidad Consolidado en el actual PNPC

El presente documento recupera las experiencias de haber vivido la autoevaluación en el periodo de confinamiento, diagnóstica de la tutoría internacional para la formación de investigadores en enfermería desde la maestría. La autoevaluación ha recibido atención del ámbito académico y cuenta en la actualidad con un cierto desarrollo teórico. No obstante, éste es nimio pues prevalece la práctica de autorrevisión institucional

versus las definiciones oficiales de la autoevaluación en las IES, lo que cual ha repercutido en la diversidad de significados y modalidades.

La experiencia vivida por los investigadores es una forma de realimentar de forma efectiva las implicaciones en la construcción de significados compartidos entre los actores de la institución, posibilita el contraste de percepciones y crea vínculos de colaboración interdisciplinaria y provee a los actores de información pertinente para desarrollar sus prácticas dirigidas a consensuar lo que hacemos y cómo deberíamos mejorarlo (MacBeath, 2005). La revisión sistemática de este concepto realizada por San Fabián y Granda (2013) muestra las siguientes coincidencias:

- a. Proceso gestionado desde dentro que implica al conjunto de organización.
- b. Se apoya en una recogida sistemática de información.
- c. Implica un proceso institucional dinámico y participativo de reflexión sobre la práctica.
- d. Tiene una finalidad diagnóstica de la calidad educativa.
- e. Se orienta a la mejora de la organización, del personal docente y del aprendizaje del alumnado.

Aportes metodológicos para su conducción fueron reportados por García y cols. (2010) y las guías institucionales de autoevaluación de los posgrados UNAM (2010). No obstante, la evaluación educativa responde a contextos específicos y se requieren diseños específicos para los programas de posgrado que son profesionalizantes como es el de enfermería.

La Maestría en Enfermería ha vivido autoevaluaciones desde su ingreso al Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional (PFPN) desde 2006 y con el actual PNPC ha vivido tres ejercicios que se han realizado sobre la marcha y aunque existen andamiajes por parte de la Coordinación de Posgrado, la autoevaluación del programa es corresponsabilidad del programa de posgrado y de sus cuerpos colegiados. En general, la autoevaluación como ejercicio reflexivo y colegiado en las Instituciones de Educación Superior ha sido menos investigado que otras perspectivas de evaluación educativa (San Fabian y Granda, 2013).

Objetivo general

Recuperar la experiencia de autoevaluación que se vivió para analizar algunos componentes del programa de Maestría en Enfermería en su acreditación para el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC-CONACyT), durante el confinamiento por COVID-19.

Procedimiento

La experiencia que se reporta implicó una investigación cualitativa con diseño descriptivo para indagar las experiencias de los participantes en un proceso de acreditación de un programa de posgrado en enfermería. Se

recuperó lo vivido mediante entrevistas a cinco tutoras y tutores seleccionados por muestreo fue intencional con base en tres criterios: trayectoria internacional, contar con experiencia de tutoría y tener disponibilidad para participar en la investigación por vía Zoom en una sesión de una hora de duración promedio. En la narrativa se utilizó la letra (T) para referirse al tutor y un número consecutivo y el número de líneas de la cita recuperada. Asimismo, se utilizó la letra E (entrevistador) y un número consecutivo para quien la realizó como miembro del Grupo Interdisciplinar de Investigación e Innovación en Evaluación Educativa en Enfermería (GIIIDEEE). Se presentan algunos aspectos nodales del proceso de autoevaluación para la acreditación de quien presidió el grupo y quien coordinó las diversas actividades (L1) que requirieron los cuatro proyectos que estaban llevándose por subgrupos simultáneamente y para lo cual se contó con profesoras e investigadoras de diversas sedes de la UNAM y de la Universidad Pedagógica Nacional, así como de estudiantes de licenciatura y posgrado.

Resultados

A cinco meses de haber iniciado un proyecto institucional de autoevaluación, iniciamos el confinamiento, pero teníamos la consigna de la autoevaluación con un doble motivo: cumplir el ejercicio quinquenal que demanda la normativa universitaria de autoevaluación (RGEP, 2018) y atender la acreditación en forma simultánea. No podíamos detenernos. Así que, el grupo dividió las actividades entre los integrantes y nos apoyamos en las tecnologías para continuar las entrevistas principalmente. Los grupos focales los pudimos guiar de forma presencial pero las entrevistas se llevaron de forma virtual.

A) La experiencia de la entrevista por plataforma Zoom

La experiencia de la entrevista por parte de E1, se presenta con la narrativa completa. Se trata de una estudiante de posgrado, quien es también profesora de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM y participante del grupo GIIIDEEE, narra lo siguiente:

Cl estudiante del PME, curso el primer semestre y recién fui integrada al equipo de trabajo de investigación; Autoevaluación del Programa de Maestría en Enfermería, donde mi asesor de tesis es el líder de proyecto, motivo por el cual fui asignada a desarrollar el trabajo de entrevista a tutores del programa, dado que la investigación ha iniciado la fase de trabajo académico.

Cabe destacar que esta era la primera ocasión que llevaría a cabo dicha tarea, lo cual me puso muy tensa, estresada, ansiosa, por la responsabilidad que esto implicaba, por una parte, las personalidades universitarias a entrevistar; investigadores, destacados docentes y algunos de ellos colegas, esto hacía que la tarea fuera desafiante, pero sobre toda la confianza que mi tutor tuvo al encomendarme este trabajo.

La primera entrevista tuvo lugar un viernes, cuando en casa corremos mucho, es un día corto y con muchos pendientes que atender antes de que caiga el sol, de tal suerte que buscaría ser concisa, concreta y puntual. La persona para entrevistar (T2), es compañera de trabajo, compartimos un par de ocasiones, trabajo de academia,

dato que es la presidenta de esta, (no está por demás comentar que fue parte del grupo que me evaluó en el concurso de oposición), reconozco su trayectoria profesional. La entrevista se desarrolló puntualmente en la plataforma ZOOM, me sentía poco más tranquila, pues conocía a la persona y ella a mí, la entrevista se llevó a cabo sin percance alguno, logrando atenderse en el tiempo estimado (45 minutos) así dimos por culminada la primera tarea.

Para cuando llegó el momento de la segunda entrevista; (T1) en esta me sentí muy estresada, nerviosa, pues me recibí de parte de la coordinadora de PME el contacto y cita para llevar a cabo la tarea asignada, recibí varias recomendaciones con respecto a ser estrictamente protocolaria, a cuidar las formas, por tanto, busqué a la doctora. Para concretar la cita, sin éxito, programe la sesión vía Zoom y envíe notificación, sin respuesta alguna, 5 minutos antes de la cita, volví a comunicarme y como respuesta recibí una queja por no abrir la sesión pues ya estaba esperando, todo esto me puso muy tensa, nerviosa y estresada, sin embargo, busque ser cordial y amable. La entrevista comenzó, y fue fluida, concreta, concisa. Culminó sin eventualidades.

Al día siguiente, tocaba el turno con la (T3), y aunque no lo conocía había coincidido con ella en el coloquio de investigación, y un par de reuniones pues es parte del proyecto, su personalidad carismática, gentil y amable, me hizo sentir en un ambiente cálido y cordial de tal manera que me sentí tranquila y así culmine la tarea satisfactoriamente.

Pronto llego la cuarta cita, para esta entrevista, consideré las experiencias previas, sin embargo, a diferencia de las primeras no conocí a la persona (T4) eso me ponía nerviosa, y aunque busque sus datos y trayectoria poco me ayudo, así que decidí que daría lugar a que la persona presentara sus antecedentes para no restar a su curriculum y por otro lado, me permitiría conocerle. Cuando llego el momento de la presentación, de mostró muy cordial, empático (dado que la conectividad esa poco efectiva vía Wifi, recibí la reunión en mi recamara, con la computadora de escritorio que tiene red alámbrica). Cuando escuche todo el trabajo desarrollado, la forma y manera de hacer como docente universitario, despertó en mi un profunda admiración, y por supuesto tensión, deseaba hacer un buen trabajo; procuré estar muy atenta, identificar en el discurso las preguntas guías para no ser repetitiva, hacer énfasis en los apartados que daban respuesta a lo que buscaba la entrevista, al cabo de un rato me sentí más confiada y tranquila, la entrevista se llevó un poco más del tiempo estimado por problemas con el internet de parte de mi interlocutor, por lo demás culmino sin contratiempos.

Llegaba el viernes, cierre de semana y como comenté una serie de labores en casa... tocaba el turno al (T5). La situación para esta ocasión tuvo que ver con la conectividad, en repetidas ocasiones perdíamos señal, había que recapitular lo atendido, si bien es cierto, estaba más tranquila en mi papel de entrevistador, los detalles por el internet fueron desafiantes. Y así, esta participación me permitió darme cuenta de que no es sencilla esta tarea se requiere preparación con antelación, conocimiento de lo que implica la entrevista, el antes, durante y por supuesto después. Deseo que el trabajo contenga los elementos que busca el investigador, por mi parte, aprendí que debo prepararme en esta área. (E1).

En esta narrativa puede apreciarse que hubo sentimientos de la entrevistadora experimentados en parte, por no contar con experiencia previa, no fue posible hacer un ejercicio previo con ella para prepararla, no obstante, las dificultades iniciales que se fueron superando. La investigación en este sentido tuvo que explicar el contexto incierto que debido a la pandemia estábamos viviendo pues se realizaron durante la cuarentena y tuvimos que validar en el grupo las entrevistas y sus contenidos en el análisis realizado. La entrevistadora pudo tomar conciencia de la dificultad a la que se enfrentó y la importancia que reviste prepararse para realizarlas, puesto que su formación implica un nivel de entrevista superficial, en cambio la investigación demanda una formación adicional o una práctica reflexiva como ocurrió en este caso, que la pudimos retroalimentar una vez concluida la actividad.

La coordinación del proyecto: sesiones virtuales

A partir de la pandemia el grupo GIIIDEEE cambió su dinámica para tener lugar en las sesiones semanales que llevábamos, pero se realizaron cada quince días. El proyecto con registro 123 de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia tenía cuatro ejes de incidencia en tres momentos de la autoevaluación: entrada, de proceso y de resultado para los componentes que dan cuenta de indicadores internacionales que considera el PNPC (Marco de Referencia 6.3, 2020) para los programas de maestría profesionalizantes: mecanismos de ingreso, movilidad estudiantil y del profesorado, tutoría, seguimiento de egresados y calidad de las tesis de los graduados. Cada componente requirió de una investigación mixta: cuantitativa y cualitativa.

Conforme pasaba el tiempo, la incertidumbre crecía debido al comportamiento de la pandemia. El grupo GIIIDEEE impulsó el primer seminario interdisciplinario de evaluación educativa y nos focalizamos en la autoevaluación de programas como una tarea compleja que debía ser de reflexión para todos y previa la publicación de artículos científicos debíamos tomar algunos acuerdos conceptuales, pues pese a la experiencia de los participantes la interdisciplina exige tomar posturas teóricas y metodológicas comunes. (L1)

La entrevista de pares

La entrevista tuvo lugar el miércoles 8 de octubre de 2020, de 10 a 10:45 am por plataforma electrónica. Estuvieron dos académicas por la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM, una de la Universidad de Nuevo León y otra más de la Universidad Autónoma de Querétaro. Durante la entrevista hubo trato empático y aunque se notó que había leído los documentos que presentó el programa, se notaba falta de experiencias de las evaluadoras en el modelo del PNPC y algunas preguntas denotaron desconocimiento del posgrado de la UNAM. Esta inexperiencia en la plataforma PNPC pudo propiciar que no se ubicaran adecuadamente las evidencias que integró el programa de maestría en enfermería para evidenciar a sus actores, sus prácticas y sus procesos. La logística de la entrevista fue buena en términos de los objetivos y recursos tecnológicos a los que ingresamos por plataforma BlueJeans. Previa entrevista hicimos un ejercicio virtual pues desconocíamos

la operación de esta plataforma, pero conocíamos perfectamente el programa en acreditación, lo cual nos devolvió la seguridad necesaria para enfrentar con confianza la plenaria. Hubo personal del CONACyT para asistencia técnica del proceso, pero no representó efectos su presencia en el transcurso de la entrevista. (L1)

Las publicaciones: documentos compartidos la logística en sesiones virtuales de trabajo colegiado

Tratamos de organizarnos en el grupo para participar en diversas temáticas con grupos pequeños para avanzar en las publicaciones. Una fortaleza fue que pudimos optimizar el tiempo y lograr buenos productos con la participación de académicos, pero también de estudiantes de licenciatura y de posgrado. Fue una actividad ardua y a la vez muy rica en experiencias formativas. Los resultados fueron también altos en el trabajo colegiado y las expectativas del proyecto, además de que el grupo se propuso como meta publicaciones en el idioma inglés.

Elaboramos diversos artículos para publicación, pero nos enfrentamos a la saturación de revistas de Open Access y tuvimos que armar una segunda estrategia para difundir los resultados de este proyecto. Las consideraciones éticas del proyecto incluyeron el consentimiento informado, la preparación previa a la recuperación de la evidencia empírica para los integrantes del grupo GIIIDEEE.

El proyecto es de bajo riesgo, no obstante, el tratamiento de la información, el anonimato, criterios de inclusión y análisis de la importancia del género, fueron discutidos ampliamente para estar atentos a los posibles sesgos. El periodo de confinamiento implicó también el adecuado manejo de tecnologías para cuidar en todo momento a los participantes, su identidad, pero también un aspecto importante fue atender dos personas las entrevistas para realizar análisis adicionales que al no haber quedaron en el tintero. (L1)

Conclusiones

La autoevaluación de programas de posgrado implica un alto nivel de participación y lógica de proyectos interdisciplinarios para lograr una participación colegiada que transforme las creencias, las prácticas y los procesos y por los actores (González-Juárez, 2013).

No obstante, vivimos un contexto paralelo que hizo una mayor complejidad del proceso evaluativo. En medio de un escenario incierto, doloroso y apabullante donde enfermería estaba en la primera línea de atención a pacientes por COVID-19, no sólo en México sino en el mundo, la acreditación no se detuvo. La evaluación pudo continuarse de manera interdisciplinaria y en forma virtual, lo que implicó un compromiso y motivación personal y profesional de las y los participantes del grupo.

Diariamente se escuchaban en las notas institucionales las condolencias por los compañeros caídos que habían perdido la batalla. Con más razón, debíamos lograr esta meta y con esos contextos, el grupo siguió su marcha. Hubo momentos de pérdidas personales de los integrantes del grupo, pero recuperábamos fuerza los demás para poder continuar. Conforme se tenían logros nos motivamos y estábamos en espera que algo rompiera la

inercia en que habíamos caído como humanidad. Nos sentíamos acompañadas en este sentido con las demás personas, pero era común el sonido de ambulancias que frecuentemente sobresaltaban nuestro quehacer personal y grupal.

La investigación evaluativa se realizó con las limitaciones y bondades del espacio virtual, que involucró recursos adicionales para gestionarla, tales como los apoyos institucionales para el Zoom y el internet. La acreditación del programa implicó también la plenaria por plataforma y la entrevista fluyo durante los 45 minutos de duración.

El programa logró un buen nivel de acreditación por tres años, la autoevaluación contribuyó a la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad. No obstante, el taller con los tutores y tutoras del programa para impulsar un plan estratégico está pendiente a realizarse. Los resultados de la acreditación para el programa se vieron influidos por diversos factores internos y externos.

Finalmente, se logró la meta con la vivencia de cosas chuscas como: el señor de los tamales, de los cachivaches, del camión de la basura, del perro, de la entrega de mensajería a casa. También de situaciones trágicas tales como: las pérdidas familiares, de amigos, de conocidos, de vecinos, entre otros; pese a ello, logramos la encomienda. Una experiencia valiosa no experimentada antes, en una centuria, y en la cual transitamos hacia otras experiencias para vivir la acreditación de la calidad de los posgrados en la UNAM. (L1)

Referencias

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2019). *Convocatoria de ingreso, reingreso y permanencia de programas de posgrado presenciales 2019*. CONACyT-Subsecretaría de Educación Superior.
- Fresán, M., Romo, A., & Vera, Y. (2000). La calidad en la educación superior. *ANUIES, Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuestas de metodología básica*. México: ANUIES, 79-103.
- García, C.B. et al., (2013). *Manual de autoevaluación del programa de Maestría en Derecho de la Tecnologías de la Información y Comunicación*. Documento interno de trabajo. Facultad de Psicología-UNAM.
- González-Juárez G. Autoevaluación Institucional: Retos para la mejora de los programas de posgrado de la UNAM. En: Barrón, C. y Valenzuela A. *El Posgrado. Programas y actores*. CDMX: IISUE-UNAM; 2013.
- MacBeath J. *School Self-evaluation: Background, Principles and Key Learning*. Nottingham: National College for School Leadership; 2005.
- San Fabián, M. y Granda, C. A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Síntesis.
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Guía de Autoevaluación 2010 Programas de Posgrado UNAM*, CEP-UNAM, ISBN: 978-607-02-1624-4.
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Reglamento General de Estudios de Posgrado UNAM* (2018). Recuperado de: <http://www.posgrado.unam.mx/es/normatividad>
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Plan de Estudios del Programa de Maestría*.

La evaluación de la calidad educativa: El trabajo de los evaluadores externos

Edith Jiménez Ríos

Resumen

En el año de 1990, la ANUIES aprueba la propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior, entre los que ellos se crean los CIEES con el propósito de contribuir al logro de la calidad educativa de la educación superior; desde sus inicios han contado con un marco de referencia y una metodología general para la evaluación, y valorar de manera rigurosa, pero clara y transparente los aspectos que se consideran a nivel nacional. El proceso de evaluación consta de dos etapas: la primera es la autoevaluación que hace la institución de su programa educativo, y la segunda es una evaluación externa realizada por pares académicos que visitan a la institución. En este espacio se describe la experiencia de trabajo de los pares académicos evaluadores que participan en los procesos de evaluación de la calidad educativa.

Palabras clave: educación superior, evaluación curricular, calidad educativa, acreditación de programas.

Antecedentes

El tema de la calidad de la educación superior ha adquirido una relevancia particular en los últimos años, las instancias que realizan esta labor se concentran en los programas de licenciatura y posgrado, utilizan una metodología genérica a nivel nacional e institucional. En muchas partes del mundo, se ha generado una importante cultura de la evaluación de la calidad de los programas educativos, y prácticamente cumple dos propósitos; el propósito académico que implica el crecimiento del propio programa y con fines de financiamiento. Esto significa que el nivel otorgado por la instancia evaluadora está asociado al ingreso a bolsas de financiamiento institucional pero también refleja el cumplimiento cabal de los indicadores que los acreditan como un programa educativo de calidad.

Actualmente, en la mayoría de los países del mundo la organización de sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior forma parte de la agenda de los gobiernos, usuarios de sus servicios, así como de organizaciones académicas y científicas, asociaciones de instituciones educativas, colegios de profesionales y empleadores. La evaluación y la acreditación son procesos que a escala mundial están coadyuvando de manera efectiva en el mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior (De la Garza, 2013).

Haciendo un poco de historia, en México, desde la década de los noventa del siglo XX, la evaluación adquiere auge en la educación superior, se proponen acciones y políticas orientadas a la evaluación de instituciones, programas educativos, docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Entre las instancias para evaluar la calidad educativa se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), existe

el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL); el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (Promep); el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). La calidad de los programas académicos ha construido un sistema de marcos de referencia, criterios, indicadores y estándares para contribuir a la mejora continua, el aseguramiento de la calidad e impulsar la equidad educativa (Tavera y Valle, 2012).

En este espacio se describe la experiencia de trabajo de los pares académicos evaluadores de los CIEES, quienes participan en los procesos de evaluación de la calidad educativa.

Los comités de evaluación, son un organismo de carácter no gubernamental que se crea en 1991 con las siguientes funciones: a) realizar evaluación diagnóstica de los programas educativos, b) acreditación de instituciones y programas educativos, c) dictaminación de proyectos de instituciones, programas y planes de estudios y d) asesoría a las instituciones de educación superior. Los comités cuentan con un padrón de pares integrado por más de 1200 académicos de todo el país y todos los subsistemas de educación superior, además de una metodología con instrumentos específicos para cada modalidad de enseñanza.

A lo largo de 30 años, se han evaluado programas educativos en el nivel técnico superior universitario, licenciatura y posgrado, en modalidades presencial, a distancia y mixta y en instituciones públicas como privadas.

La función principal de los CIEES es contribuir al logro de la calidad educativa de la educación superior; desde sus inicios han contado con un marco de referencia y una metodología general para la evaluación, que inicia, como se mencionó antes con los procesos de autoevaluación y valorar de manera rigurosa, pero clara y transparente los aspectos que se consideran a nivel nacional con la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior (RIACES) y a nivel internacional con la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés) (De la Garza, 2013).

El trabajo de los pares evaluadores

En las instituciones de educación superior (IES) la evaluación educativa comienza con el ejercicio de autoevaluación de los programas educativos en cada entidad académica, desde ese momento se pueden identificar fortalezas y áreas de mejora con base en los indicadores y estándares de calidad que determina CIEES. Un segundo momento corresponde a la evaluación externa *in situ* por un grupo de pares académicos que pertenecen a instituciones educativas similares. Un comité de pares denominado CPAE (Comisión de Pares Evaluadores Externos) son académicos que analizan y revisan el informe de autoevaluación antes de la visita, para lo cual se requiere estar familiarizado con los propósitos, el contextos local y regional, así como la organización de la institución. Es por ello que los compromisos de la CPAE son conocer y realizar todas las acciones consideradas orientadas a alcanzar los objetivos planteados en la metodología propuesta y que guían las actividades que se realizan durante la visita (Jiménez, 2008).

Para realizar un trabajo serio, de calidad y con ética, el par evaluador debe estar dispuesto a capacitarse de manera continua en la metodología, a fin de cumplir con la misión de los CIEES que es propiciar y colaborar de manera estratégica con las instituciones de educación superior en la búsqueda de la excelencia.

Durante la primera década de operación de los CIEES, el trabajo del evaluador se percibía como amenazante y con resistencia de la institución receptora, sin embargo, al paso de los años, y con la cultura de la evaluación que se ha generado, la evaluación es integral, objetiva, transparente y voluntaria. Actualmente, los procesos de evaluación se desarrollan en un clima de cooperación institucional, retroalimentación y recomendaciones para la mejora continua del programa educativo.

Además de contar con una metodología que se emplea desde la evaluación interna por parte del programa que solicitará la evaluación, la CPAE cuenta con una agenda de actividades y procedimientos durante la visita, es por ello que deberá participar activamente en las entrevistas que se realizan a profesores, estudiantes, egresados y empleadores, en un periodo de 3 días de estancia en la institución, en el que además se hace un recorrido por las instalaciones en donde se desarrolla el programa.

El equipo de pares debe estar dispuesto a cumplir con las exigencias y procedimientos del proceso de evaluación, por ello es importante que analice el informe de autoevaluación y verificar que cumpla con los elementos para la valoración de la calidad que se establecen en la metodología establecida. Participar en este proceso implica leer, estudiar y analizar con detalle todos los aspectos, cumplir con la vista en el tiempo organizado y entregar un dictamen preliminar que se revisará por los CIEES un tiempo después de haber realizado la visita.

En la ciudad de México, sede de los CIEES, se reúnen los pares académicos adscritos a cada uno de los 7 comités disciplinares, para analizar el informe de la evaluación realizada en donde se especifican el nivel de cumplimiento de cada uno de los indicadores agrupados en diversos ejes y categorías. Los comités disciplinares, tienen la responsabilidad de validar el proceso, valorar la calidad del programa educativa y dar un dictamen en dos niveles básicos, acompañado de recomendaciones que el programa evaluado deberá realizar en un periodo de tiempo determinado. La figura 1 muestra los 5 ejes y las 12 categorías consideradas en el proceso evaluativo, y sobre los cuales los comités disciplinares otorgan el nivel.

Figura 1. Organización de los ejes y categorías de la metodología de evaluación

I. Fundamentos y condiciones de operación	1. Propósitos del programa
	2. Condiciones generales de operación del programa
II. Currículo específico y genérico	3. Modelo educativo y plan de estudios
	4. Actividades para la formación integral
III. Tránsito de los estudiantes por el programa	1. Proceso de ingreso
	2. Trayectoria escolar
	3. Egreso del programa
IV. Resultados	8. Resultados de los estudiantes
	9. Resultados del programa
V. Personal académico y apoyos	10. Personal académico
	11. Infraestructura
	12. Servicios de apoyo

Fuente: Ciees.edu.mx

Cada una de las categorías contiene indicadores de calidad educativa, son un conjunto de aspectos específicos y necesarios para una operación adecuada de los procesos educativos. Una de las características de los indicadores es que permiten el análisis y valoración de las relaciones, procesos y resultados de los actores que intervienen en la tarea educativa para realizar inferencias que faciliten la toma de decisiones de manera objetiva y legítima (Chacón, 2010). Este análisis forma parte de la evaluación diagnóstica y facilita la retroalimentación sobre el funcionamiento de un programa educativo cuando se contrasta con las categorías e indicadores sobre los cuales se establece un determinado nivel de desempeño.

Si un programa educativo cumple sustancialmente con los criterios establecidos en los estándares de buena calidad, recibe un reconocimiento con vigencia de cinco a tres años de acuerdo con el nivel de cumplimiento de los estándares (nivel 1). Un programa que obtiene un nivel 2, tendrá que realizar las recomendaciones y solicitar una nueva visita de seguimiento si es que desea cambiar al nivel 1. Sin embargo, no es solamente el nivel obtenido sino la importancia que se le otorga al proceso evaluativo; las categorías e indicadores están determinados de tal manera que permiten identificar tres dimensiones: la técnica, la social y la ética.

La agenda de trabajo de la CPAE, requiere estar dos días y medio en la entidad académica, en este tiempo se realizan varias actividades que implican momentos de interacción con los actores del proceso educativo, las autoridades académicas del programa que se evalúa y un espacio de trabajo de la CPAE.

Antes de la visita de evaluación, los integrantes de la CPAE revisan el documento de autoevaluación que se encuentra en la plataforma de los CIEES; la comentan entre ellos, para después verificar con las evidencias que el programa educativo evaluado describe, así como las condiciones académicas, administrativas y físicas en las que el programa se desarrolla. En el primer día de trabajo, se destina una sesión de entrevista con el responsable del programa para conocer a profundidad los propósitos del programa y las condiciones en las que opera. De acuerdo con la metodología y agenda de la CPAE, esta entrevista es la clave para el trabajo subsecuente en la visita.

Posteriormente, se realizan entrevistas con profesores, alumnos y egresados, es hasta el segundo día se hace la entrevista con los empleadores, en el cual se valora el impacto de los egresados en el campo laboral, como un indicador de valoración de la pertinencia y viabilidad y relevancia social de la carrera que se evalúa.

En el transcurso de las entrevistas la CPAE se ha percatado que los profesores, alumnos y egresados perciben el proceso evaluativo como un espacio en que pueden hacer aportaciones y sugerencias de mejora al programa educativo del que son parte. Es importante mencionar que en las primeras evaluaciones, la entidad receptora se mostraba un tanto a la expectativa de las actividades, debido al gran impacto que provoca la valoración de la calidad educativa; por lo que era frecuente percibir que los entrevistados se elegían con la intención de que hablaran únicamente de las fortalezas del programa y no de las debilidades y áreas de oportunidad para la mejora continua.

Antes las situaciones, los procesos de los comités de pares han ido mejorando, y las entidades académicas receptoras han conocido los beneficios académicos y sociales que conlleva la evaluación; esto es, poco a poco las universidades han ido generando una cultura de la evaluación para la mejora, no para el control o descalificación de la educación que ofrecen a la sociedad.

La información y opiniones que se obtienen de los empleadores, permite valorar el impacto del programa debido a que su percepción sobre la calidad y pertinencia, así como aspectos que a incluir en el currículum y competencias a desarrollar por los alumnos y egresados, ha contribuido al logro de la calidad educativa.

En el segundo día de trabajo también hace un recorrido por las instalaciones de la facultad o escuela donde se desarrolla el programa para valorar la infraestructura con la que se cuenta y sus normas de operación, tales como: aulas, laboratorios, centros del cómputo, centros de idiomas, biblioteca, así como áreas de servicio administrativo a los estudiantes como control escolar, titulación, servicio social. Los espacios abiertos forman parte de la infraestructura con qué funciona un programa educativo, estos son las áreas verdes, cafetería, servicios de apoyo médico y psicológico o psicopedagógico. La intención del recorrido es verificar que se cuenta en la entidad con lo mencionado en el informe de autoevaluación. Un aspecto esencial lo son también los servicios de apoyo reflejados en condiciones de higiene, seguridad y protección civil de las instalaciones. En este rubro debe cumplirse con aspectos que resguarden la integridad de la comunidad académica.

Con el tiempo se ha visto, que la evaluación de CIEES ha tenido grandes beneficios para las instituciones de educación superior (IES), ejemplos de estos, son el querer mejorar la educación que ofrecen a la comunidad estudiantil, contar con claustros de profesores-investigadores con niveles académicos de doctorado, actualización de los planes de estudio, certificación de áreas de servicio, fortalecimiento de infraestructura y mayor compromiso para cumplir con las funciones sustantivas de toda IES.

Respecto a los pares evaluadores, es preciso decir que son académicos de diversas universidades, con gran empatía y ética en el trabajo que realizan; aunado a la formación que reciben por parte de los CIEES para seguir fortaleciendo los procesos de evaluación de la calidad en programas educativos.

Conclusiones

Uno de los aspectos que ha difundido los CIEES, es el trabajo de pares, que de manera interinstitucional se puede contribuir a la calidad de los programas educativo de nivel superior México, con un modelo que 1) no es específico (no está ligado a un tipo de programa educativo; admite que muy diversos programas pueden ser evaluados); 2) es común a cualquier programa de educación superior (considera categorías e indicadores fundamentales que todo programa debe tener); 3) es incluyente (al incluir categorías e indicadores comunes, ningún programa puede argüir que no existe una metodología para las especificidades de su programa); 4) permite la comparabilidad (el modelo permite la comparabilidad entre programas diversos); 5) Está equilibrado en sus demandas y exigencias (exige lo que es exigible sin ser ni un proceso fácil ni un paradigma difícil de alcanzar); 6) contiene estándares de calidad (para cada indicador del modelo hay o varios estándares de calidad que lo especifican) y 7) reconoce que hay otros aspectos importantes, hay aspectos específicos de algunas profesiones o disciplinas que no son comunes a todos los programas.

A lo largo de 30 años, las acciones que han propuesto los comités respecto a la evaluación de la calidad educativa, consideramos se han tenido algunos logros importantes para la vida académica de las instituciones de educación superior:

- Las prácticas de evaluación y planeación se han establecido en las IES.
- Los procesos de evaluación y de acreditación están destinados al aseguramiento de la calidad.
- Se han reformulado criterios e indicadores con proyección nacional e internacional de acuerdo a las realidades de los sistemas educativos.
- La sociedad puede garantizar y conocer sobre la calidad de los servicios educativos de nivel superior.

Parafraseando a Chacón (2010) se considera que el trabajo de los pares evaluadores ha contribuido a que las instituciones de educación superior manifiesten abiertamente qué se quiere evaluar y para qué; es decir, definan claramente los propósitos y su finalidad de la evaluación, hacer explícitas, relevantes, consensuadas y contextualizadas proporciona valor y utilidad a los sistemas educativos en México.

Referencias

- De la Garza, J. (2013). La evaluación de programas educativos del nivel superior en México. Avances y perspectivas. *Perfiles Educativos*, 35, 33-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13229960004.pdf>
- Chacón, L. F. (2010). La evaluación de la calidad educativa. En E. Murueta. *Alternativas para la calidad educativa* (85-112). Amapsi Editorial.
- Jiménez, E. (2008). La evaluación de la calidad educativa desde la perspectiva de los pares académicos: descripción de una experiencia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (3), 127-133.
- Tavera, F. y Valle, R. (2012). La evaluación en el Sistema Nacional de Educación. En J. Narro, J. Martusceli y Bãrzana, E. (coords). *Plan de diez años para desarrollar el sistema Educativo, Mexicano* (319-347). México: UNAM. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_13.pdf