

## **Retos y desafíos en la evaluación de planes y programas en educación media superior. La experiencia del propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo**

### **Hallenges and challenges in the evaluation of plans and programs in higher education. The experience of the propedéutico of the Universidad Autónoma Chapingo**

Héctor Rueda Hernández<sup>1</sup>  
Liberio Victorino Ramírez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Profesor-investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Chapingo, email: hruedah@taurus.chapingo.mx

<sup>2</sup>Profesor-investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Chapingo, email: liberio.v@gmail.com

Autor para correspondencia: hruedah@taurus.chapingo.mx

**Resumen:** Se describe la evaluación diagnóstica mixta, formativa, participativa y democrática del Propedéutico, (en Universidad Autónoma Chapingo, México) desarrollada en 2014-2015.

Problemas enfrentados: oposición y resistencia de profesores y autoridades, no de estudiantes, aceptar la representatividad de los participantes y pocas facilidades. Se obtuvieron resultados sobre diseño curricular, estudiantes, práctica docente, gestión, infraestructura y tutoría, incluyendo recomendaciones pertinentes para su mejora.

**Palabras clave:** Evaluación, nivel medio superior, evaluación participativa, resistencia.

**Summary:** The mixed, formative, participatory and democratic diagnostic evaluation is described. of the Propedéutico, (Universidad Autónoma Chapingo, Mexico) developed in 2014-2015. Problems faced: opposition and resistance of teachers and authorities, not students, accept the representativeness of the participants and few facilities. Results were obtained on curricular design, students, teaching practice, management, infrastructure and tutoring, including pertinent recommendations for its improvement.

**Key words:** Evaluation, upper middle level, participatory evaluation, resistance.

**Recepción:** 14 de julio de 2017

**Aceptación:** 9 de enero de 2018

**Forma de citar:** Rueda, H., y Liberio Victorino, (2018), “Retos y desafíos en la evaluación de planes y programas en educación media superior. La experiencia del propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo”. *Voces de la educación*, 3 (5) pp.188-187.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## Introducción

En el año 2008 se propuso en México una reforma educativa al bachillerato nacional con la finalidad de uniformizar sus rasgos de años de estudios, sus componentes curriculares, así como el que adquiriera validez y reconocimiento de sus cursos y materias a nivel nacional. Además se introdujo el enfoque de competencias para ponerlo a tono con la reforma de la educación básica y la educación superior, (SEP 2007). En la idea de contar con un marco de referencia nacional, se esperaba que en todas las universidades este nivel educativo fueran influidos y reorientados por la reforma nacional del bachillerato. La Preparatoria Agrícola de la UACH, no ha considerado del todo los elementos de esta Reforma ni participa en procesos de evaluación externa como las acreditaciones, o del SNB, por lo que tiene que realizar sus procesos de evaluación, internamente. Su Propedéutico no había sido evaluado desde su implementación, en 2011. Por lo que se llevó a cabo con fines de mejora.

**Antecedentes de la Educación media superior en México.** La educación media superior también llamada bachillerato y preparatoria, en el contexto mexicano inició en 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria por el doctor Gabino Barreda, su creación se dio a conocer en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal el 2 de diciembre de 1867, e inicia sus labores en febrero de 1868. La Escuela Nacional Preparatoria se convirtió en una de las instituciones liberales por excelencia que llegó a ser política y filosóficamente muy importante en su época. Su plan de estudios mostraba claramente la influencia de las ideas positivistas, ya que hacía énfasis en las ciencias y agrupaba en varias secciones: abogados, médicos, farmacéuticos, agricultores, veterinarios, arquitectos, y las ingenierías.

Siendo Justo Sierra ministro de educación, la Universidad adquiere un carácter nacional a principios del siglo XX y queda formada por las escuelas de Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros, Bellas Artes y Altos estudios para preparar maestros a los que se une la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). En 1925 la ENP se dividió en dos ciclos independientes, uno que complementaría la enseñanza primaria superior, y el otro ciclo que debía preparar al alumno para ingresar a la universidad. (Loyo B., 2002: 32) Sin embargo, se presentaron algunas problemáticas como la falta de preparación de los maestros, la afluencia de alumnos provenientes de las clases medias y populares que buscaban principalmente, una capacitación profesional más que una formación enciclopédica y clásica; lo que provocó la inconformidad de los estudiantes con el currículo ya consideraban que los alejaba de su realidad social.

Durante la administración del General Lázaro Cárdenas en 1936, se crea el Instituto Politécnico Nacional (IPN) orientado por una visión más pragmática de la educación, se integra un sistema de enseñanza técnica, con la intención de contribuir al desarrollo industrial del país. Por otro lado, la Universidad Nacional Autónoma de México sufre cambios significativos respecto a la educación media superior, en sus programas se prioriza la formación científica y se aumenta un año más a este nivel educativo (de dos a tres años), y se ubica a los estudios de preparatoria como un ciclo propedéutico A mediados del siglo XX con

la política de desarrollo estabilizador y el crecimiento demográfico, la matrícula del Nivel Medio Superior (NMS), era ya de 300 mil estudiantes, y para 1996 dos millones 800 mil alumnos de los cuales solo se atendía al 46% de la población entre 16 y 18 años. (Villa Lever, 2000: 201). En 1971 se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH.) de la UNAM, con cuatro planteles en el antaño D. F., ahora Ciudad de México la creación de estas instituciones de nivel medio superior constituye una innovación de la enseñanza universitaria y nacional, abre nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio y a los investigadores (Victorino, 1997). En el contexto nacional las problemáticas que presentaba el bachillerato en esa época fueron abordadas por primera vez en los acuerdos de Toluca 1971 y en la XIV Asamblea General Ordinaria en Tepic, Nayarit en 1972, en donde se abordó la gran diversidad en los planes de estudios y dificultades para el desarrollo de los programas .

En 1973 surgen los bachilleratos tecnológicos, es decir, la modalidad de bachillerato bivalente con los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) a cargo de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) dependiente de la SEP. También en 1973 se crea el Colegio de Bachilleres como un organismo descentralizado del Estado, con una estructura académica que toma como base los acuerdos de Villahermosa (1971) y Tepic (1972). Su primer modelo educativo fue neoconductista, y desde 1993 hasta la fecha se rige por el Modelo Educativo Activo. Más tarde en 1978 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), cuyo objetivo es la preparación de personal calificado a nivel técnico después de haber cursado la educación secundaria.

Otro evento importante en la historia del NMS en México, es el Congreso Nacional de Bachillerato realizado en Cocoyoc, Morelos en 1982, en el cual se determinó la importancia de este nivel educativo en el país, ya que hasta entonces era considerado como una prolongación de la educación secundaria o bien como un antecedente de los estudios universitarios. El NMS de la UACH, también sufrió ciertos cambios más en el contexto estructural de su propia constitución; en los años sesenta del siglo XX, no solo pasó de dos a tres años, sino incluso estuvo cerrada mientras las autoridades del nivel medio superior al interior de la UACH, buscaban su justificación de 3 años y sobre todo su permanencia. En la década de los setenta del mismo siglo, finalmente se restablece como nivel medio superior reconociendo su permanencia como la instancia que debería impartir un nivel general de conocimientos y de una introducción a la educación superior agropecuaria en la UACH.

En la Preparatoria Agrícola de la UACH (PAUACH), hay dos niveles de ingreso: uno para aquellos estudiantes que han concluido sus estudios de secundaria, y otro para los que ya vienen con los estudios del bachillerato, quienes ingresan al nivel llamado propedéutico cuya finalidad es promover una homogeneidad pedagógica y de introducción al conocimiento agronómico . el presente artículo ubica su objeto de estudio e indagación científica en el nivel propedéutico de la PAUACH.

**Fundamentación teórica.** Actualmente, se concibe el currículo como un proceso de diseño instruccional que expresa la doble relación entre teoría y práctica y entre sociedad y escuela. Con esto se hace explícito cómo se interpreta la realidad de un país, cómo se relacionan los actores del proceso educativo, entre ellos y con el entorno social (Kemmis, 2008). La teoría curricular, que incluye los enfoques, las corrientes de pensamiento en las que se basa, las metodologías de su construcción y desarrollo, y su evaluación entre otros aspectos, ha presentado un gran desarrollo en los últimos años. En forma muy sintética, se puede reconocer que en la época moderna, los trabajos más sistematizados se desarrollaron en los finales de los años cuarentas, y principios de los cincuenta del siglo pasado; trabajos de Ralph Tyler e Hilda Taba; Hoy es posible reconocer sus enfoques y propuestas un tanto reduccionistas, y limitadas a objetivos lineales, tecnocráticos y eficientistas. (Tyler, 1998, Taba, 2003). Pérez (2000), refiere el marco conceptual del currículum, desarrollado por Godlad et al, y Escudero, necesario a reconocer, para clarificar las dimensiones o realidades que se integran en un marco curricular: El currículum como campo de estudio, como realidad procesual, y como ámbito integrador de diferentes fenómenos curriculares, constituido por una serie de elementos sustantivos y de fenómenos procesuales, elementos fundamentales a considerar en un proceso de evaluación. McCormick (1997), considera que analizar el currículum, necesariamente debe considerar todas sus modalidades: Currículum oficial, currículum concreto, currículum oculto así como sus resultados. Estos elementos, así como los de la Reforma Integral para a educación media superior (DGEM,2008), fueron considerados en la actualización del Plan de estudios propedéutico de la UACH.

Por otra parte, la evaluación, también es un área que se ha desarrollado notablemente en los últimos años, siendo cada vez más reconocido el papel que tiene para reorientar los procesos educativos micro, meso y macro. Sobre su definición y enfoques; a manera de síntesis se puede decir lo siguiente; para Stufflebeam y Shinkfield (1987), es un estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto. La evaluación de programas educativos ha evolucionado a la par del currículo desde sus inicios, cuando su concepción era el ser un proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables en los alumnos, y lo que contaba eran las calificaciones, el rendimiento final, como elementos de la toma de decisiones, hasta el presente, donde coexiste una diversidad de enfoques y metodologías para la evaluación curricular. Para Pruzzo (2005), la evaluación es un proceso en el que a través de medios específicos se obtiene información procedente de numerosas fuentes, que permiten la interpretación de situaciones, a partir de la cual se emiten juicios y se toman decisiones pedagógicas pertinentes. No obstante, la modalidad de evaluación por objetivos, sumativa, formativa y sistémica, se orienta a establecer un control que garantice que los programas cumplen con lo planeado, siguiendo una pedagogía pragmática y jerárquica, cuantitativa.

En cuanto a las propuestas cualitativas para comprender las actividades y avances de los procesos educativos, estos inician en los sesenta, concibiendo la evaluación como un proceso de reflexión

y análisis, que permite la valoración de hechos y acciones emprendidas. Esto implica hacer de la evaluación un ejercicio participativo, en el que los actores toman conciencia de su intervención en el proceso curricular. La evaluación es un proceso que procura determinar de manera sistemática y objetiva, la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de las actividades emprendidas para lograr un objetivo específico. Es una herramienta administrativa de aprendizaje y de organización orientada a mejorar las actividades, la programación y la toma de decisiones (Díaz, 2000, Santamaría (2002). Los enfoques en los que se ha basado la evaluación, también son diversos, destacando los que reconoce House (2002), análisis de sistemas, con base a objetivos conductuales para la toma de decisiones, sin objetivos definidos, para conocer el estado del arte, y como estudios de caso entre otros. Una de las propuestas evaluativas más completas es la que propone González (2011), al plantear que la evaluación es un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responde a ciertas exigencias, -válida, dependiente, útil, fiable, precisa, viable, etc-, obtenidas a través de diversas técnicas e instrumentos, que tras de ser cotejadas o comparadas con ciertos criterios establecidos, nos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten al objeto evaluado. El enfoque seguido en la presente investigación evaluativa, fue el Modelo CIPP, orientado al perfeccionamiento de los procesos a través de una evaluación diagnóstica y de las condiciones en las que se llevan a cabo dichos procesos.

**Método.** El método del trabajo realizado, adoptó una postura equilibrada y flexible, apoyándose en una metodología mixta, y considerando para el análisis e interpretación de resultados, estrategias de complementación, combinación y triangulación (Bericat, 1998, citado por Sandín 2003). Fue una evaluación diagnóstica interna, mixta, una autoevaluación y evaluación de pares (González, op.cit). Se pretendió que fuera formativa y democrática, aplicada a un estudio de caso, basada en el modelo CIPP (por sus siglas en inglés), el cual considera revisar el contexto, los elementos de entrada, el proceso y el producto obtenido (Stufflebeam op cit.) .

Cada dimensión fue trabajada por un grupo interdisciplinario de profesores apoyándose en métodos e instrumentos diversos, adecuados a la indagación de la información particular requerida. Los procedimientos de análisis fueron también diversos y complementarios.

Para el manejo de los datos, se utilizó la estadística descriptiva con técnicas de valoración de comparación, análisis simple y múltiple de varianza (ANOVA Y MANOVA).

**Resultados.** Por ser un proceso democrático y representativo se tuvo gran dificultad en seleccionar a los participantes, y en que fueran aceptados por su comunidad académica, sobre todo por la toma de decisiones. Se evaluaron las siguientes dimensiones: Estructura del Programa y asignaturas, Perfil de egreso, Estudiantes vigentes, Estudiantes egresados, Práctica docente, Gestión e Infraestructura, Tutorías.

Se encontró gran oposición y resistencia a proporcionar información tanto por parte de profesores y autoridades. Debido a que los profesores integrantes, no son especialistas en

evaluación, fue necesario proporcionarles asesoría continua y elementos teóricos de capacitación a través de cursos cortos, con un seguimiento cercano por parte del coordinador y las asesoras.

Se construyeron instrumentos *exprofeso*, lo mismo que para las otras dimensiones analizadas.

Otra dificultad, fue que no se contó con facilidades de tiempo para la realización de estos trabajos.

En el perfil de egreso se encuentran definidos, en general, elementos, de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), aunque no se incluyen las acciones mediante las cuales se lograrán algunas de las competencias definidas. No se tienen consideradas las metodologías didácticas y la forma de evaluación de las competencias adquiridas. La eficiencia terminal fue del 79.9 %, La mayoría de los profesores siguen impartiendo los cursos de forma tradicional a pesar de que el programa indica que debe desarrollarse siguiendo el modelo de formación de competencias. No existe un seguimiento de egresados.

Existen deficiencias en la gestión administrativa en los servicios que se ofrecen a los estudiantes y en el desarrollo de las tutorías. El trabajo de los profesores en general se considera bueno, y se encontró la necesidad de incorporar algunas otras asignaturas. Se plantearon recomendaciones para la mejora de cada rubro analizado. Finalmente, se plantearon líneas de investigación convenientes de seguir desarrollando.

**Conclusiones y recomendaciones.** La educación media superior en México, ha presentado problemáticas específicas que deberán ser analizadas tomando en consideración sus características propias determinadas tanto por su historia, como por el contexto nacional e internacional. Una de las conclusiones más importantes en el plano nacional, consiste en reconocer que sus procesos de reforma en algunos de los bachilleratos, como el caso particular que nos ocupa, no toman en cuenta la propuesta nacional. Esta actitud se debe a la rebeldía de sus docentes, al desconocimiento de la reforma nacional del bachillerato, pero sobre todo al papel que juega la autonomía universitaria en las universidades públicas autónomas y federales como es el caso de la UACH. Por lo anterior se concluye que es necesario continuar con el proceso de evaluación del otro programa de NMS que ofrece la UACH (Preparatoria Agrícola) y conformar un grupo de profesores dedicados a procesos de evaluación, proporcionándoles las condiciones de tiempo y recursos. Se deben tomar en cuenta las recomendaciones emitidas en este trabajo, en forma particular, tender hacia la “ambientalización “ del currículum, para efectuar las adecuaciones pertinentes, y así lograr una mejora en el diseño y desarrollo del programa y continuar trabajando las líneas de investigación propuestas.

## Referencias bibliográficas

- Díaz F. (2000). *Evaluación Curricular*. Brasil: Araguaina.
- Dirección General de Educación Media Superior (2008). *Reforma Integral para el Nivel Medio Superior*. México: Gob. del Edo. De México.
- González P. (2011) *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: WolteDenrsKluwer.
- House E. (2002). *Evaluación, ética y poder*. España: Morata.
- Kemmis S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- Loyo B., Engracia. (2002). De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940). *Diccionario de historia de la educación en México*. 2<sup>a</sup>. Edición multimedia. México, D. F. CIESAS/CONACYT/DGSCA-UNAM, pág. 32.
- McCormick R. y James M. (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. España: Morata.
- Pruzzo de Di Pego V.(2005). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Argentina: Espacio.
- Rodríguez G. et. al (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- SEP (2007) Plan Sectorial de Educación, 2007-2012, México.
- Sandín M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* México:Mc Graw Hill.
- Santamaría R. (2002) *Evaluación Curricular: Diferentes modelos teóricos*. México: McGrill.
- Stufflebeam D. y Shinkfield A. (1987). *Evaluación sistemática*. España: Paidós.
- Taba H. (2003). *Elaboración del currículo*. Argentina: Troquel.
- Tyler R. (1998). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.
- Victorino Ramírez, L. et, al (1991). El bachillerato universitario y sus conceptos básicos: en *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, No. 72, pp 4-1.
- Villa Lever, L. (2000). La educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, núm. 10. México: Plaza y Valdés-UPN, pág. 201.

## *Acerca de los autores*

**Héctor Rueda Hernández**, maestría en Tecnología de la Educación en la Universidad de Salamanca, España, Maestría en Procesos Educativos y Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior en la Universidad Autónoma Chapingo, Especialista en evaluación y calidad de la Educación, forma parte del Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas, Humanísticas y del Medio Rural . cofundador de la Red de Profesores , Estudiantes e Investigadores para la Educación Agrícola Rural . Ha publicado artículos sobre currículum y evaluación y capítulos de libros con temas educativos, memorias en Congresos Nacionales e internacionales. Actualmente coordina proyectos de evaluación de programas académicos, trabaja sobre ambientalización curricular, coordina la Maestría en Procesos Educativos en la UACH, asesor y director de tesis de posgrado.

**Liberio Victorino Ramírez**, cuenta con estudios de Licenciatura en Sociología, ENEP-Acatlán-UNAM, Maestría en Sociología, DEP-FCPYS-UNAM, Doctorado en Sociología, UNAM, (1991). México. Profesor-Investigador, Universidad Autónoma Chapingo, de 1985 hasta la actualidad. Investigador nacional por el Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Ha impartido numerosos cursos en licenciatura y posgrado, cuenta con gran número de publicaciones como artículos científicos, libros, y capítulos de libros , dirigiendo también gran número de tesis de posgrado. Participa en comités editoriales de diversas revistas científicas, ha dictado un gran número de conferencias magistrales.