



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

LA IMPORTANCIA DE CREAR E INSTALAR SISTEMAS DE AUTOEVALUACION EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

KARINA MILLARES MENDEZ

ASESORA: **DRA. RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI**



MEXICO, D. F.

MARZO 2005

m.342686



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Millares Héctor Kariuz

FECHA: 07-04-05

FIRMA: [Firma]

AGRADECIMIENTOS

Para el maestro más sabio
para el amigo más fiel
para el padre más amoroso
para aquél que siempre me conforta
para el único que jamás me abandona
esto es para tí *Jesucristo*
gracias por todas tus bendiciones.

A mi familia, pero en especial a mis padres,
gracias por su apoyo y porque este logro es
solo una pequeña muestra de que todos los
esfuerzos que han puesto en mí, al final
tienen su recompensa.

A mi abuelito *Camilo*, gracias por
confiar siempre en mí y porque
estuviste seguro de que
alcanzaría este sueño.

A mis grandes amigas, por ser de los tesoros
más grandes que Dios me ha regalado,
gracias a *Diana, Elsa, Alma, Marisa, Mónica,*
Lupita y *Lily* por regalarme cariñosamente
su tiempo, por compartir conmigo los
triumfos y fracasos, por ofrecerme las
palabras adecuadas en los momentos precisos,
este logro es también de ustedes, las quiero.

A mi *Universidad Nacional Autónoma de México*,
gracias por darle alas a mi pensamiento,
por darle fuerza a mi voz,
por engrandecerme como mujer y como ser humano.

Gracias a la *Dra. Raquel Glazman* y a
PROBETEL por el apoyo que me brindaron
para la realización de este proyecto

*"Con Dios detrás de ti
y sus brazos debajo de ti,
puedes afrontar todo lo
que esté delante de ti."*

INDICE

PÁG

INTRODUCCION	8
--------------------	---

CAPITULO I

Un recorrido a través de la historia de la evaluación educativa

1.1 La evaluación en las civilizaciones antiguas	12
1.2 La evaluación educativa desde Tyler hasta nuestros días	15
1.2.1 Época pre-tyleriana	16
1.2.2 Época tyleriana	17
1.2.2.1 Tyler	17
1.2.2.2 Taba	22
1.2.3 Época de la inocencia	22
1.2.3.1 Cronbach	23
1.2.4 Época del realismo	24
1.2.4.1 Scriven	25
1.2.4.2 Popham	25
1.2.4.3 Avolio	25
1.2.4.4 Parlett y Hamilton	27
1.2.5 Época del profesionalismo	27
1.2.5.1 Lafourcade	28
1.2.5.2 Weiss	29
1.2.5.3 Carrión	30
1.2.5.4 Nieto	31
1.2.5.5 Llarena de Thierry	31
1.2.5.6 Niño	32
1.2.5.7 Santos Guerra	34
1.2.5.8 Casanova	35
1.2.5.9 Díaz Noguera	35
1.2.5.10 Ruiz Ruiz	35

1.2.5.11	Díaz, Mario	36
1.2.5.12	Escudero	36
1.2.5.13	Álvarez Méndez	37
1.2.5.14	Gairín Sallán	40
1.2.5.15	Jaramillo	42
1.2.5.16	Villalta	45
1.2.5.17	Castro Torres	47
1.2.5.18	González Ferreras	48
1.2.5.19	González Tirados	50
1.2.5.20	Peralta Monge	51
1.2.5.21	Rué	52
1.2.5.23	Bertoni	53
1.2.5.24	Mateo	54

CAPITULO II

Autoevaluación institucional

2.1	Antecedentes	56
2.2	¿Qué es la autoevaluación institucional?	
	Concepciones	57
2.3	¿Cómo es un proceso de autoevaluación institucional?	
	Características	64
2.4	¿Qué ventajas tiene un proceso de autoevaluación institucional?	
	Importancia	74
2.5	¿Para qué desarrollar procesos de autoevaluación?	
	Fines y propósitos	78
2.6	¿Quiénes llevan a cabo el proceso de autoevaluación institucional?	
	Responsables	82
2.7	¿Qué se requiere para iniciar un proceso de autoevaluación institucional?	
	Elementos previos y condiciones	84

2.8	¿Qué debe cuestionarse una institución antes de autoevaluarse?	
	Preguntas que deben plantearse al inicio de un proceso de autoevaluación institucional... ..	86
2.9	¿En qué consiste un proceso de autoevaluación institucional?	
	Fases de la autoevaluación... ..	89
2.10	Propuesta de fases que deben incluirse en todo proceso de autoevaluación institucional... ..	91
2.11	¿Qué se autoevalúa en las IES?.....	99
2.12	Desventajas de la autoevaluación institucional	104
2.13	Autoevaluación vs evaluación externa... ..	106

CAPITULO III

Los ejercicios de autoevaluación en las Instituciones de Educación Superior públicas mexicanas

3.1	Contexto global y latinoamericano de la evaluación de las IES... ..	109
3.2	Contexto de la autoevaluación en las IES... ..	114
3.3	La modernización educativa en México (1989-1994)... ..	116
3.4	Propósitos de la modernización educativa	117
3.5	Estrategia del Programa de Modernización Educativa:	
	Estrategia General de Evaluación de la Educación Superior Mexicana	122
	3.5.1 Líneas del Sistema Nacional de Evaluación... ..	127
	3.5.1.1 La evaluación institucional... ..	127
	3.5.1.2 Evaluación del Sistema Global de Educación Superior... ..	128
	3.5.1.3 La evaluación interinstitucional de pares académicos... ..	129
3.6	La autoevaluación en las IES públicas mexicanas	132
	3.6.1 Etapas previstas	133
	3.6.2 Instancias participantes de la estrategia... ..	134
	3.6.3 Aspectos a evaluar... ..	135
	3.6.4 Los ejercicios de autoevaluación en las universidades públicas mexicanas... ..	136

3.6.4.1	Características del proceso de 1990	137
3.6.4.2	Características del proceso de 1991	137
3.6.4.3	Problemas y soluciones detectados	139
3.6.4.4	Conclusiones de los ejercicios	142
3.6.4.5	Ventajas y desventajas	143
3.6.4.6	Para mejorar la siguiente etapa de evaluación	144

CONCLUSIONES	146
--------------	-----

ANEXOS	152
--------	-----

BIBLIOGRAFIA	158
--------------	-----

INTRODUCCIÓN

La evaluación, en los últimos años, adquirió importancia en muchos de los ámbitos que conforman a nuestra sociedad; la educación no ha sido la excepción. Ésta, junto con aspectos como la calidad y la rendición de cuentas forman parte del entorno educativo, por lo que la promoción de las prácticas evaluativas es cada vez más insistente. De ahí, la aparición de organismos de evaluación cuyas funciones sean las de certificar y validar el desempeño de las instituciones educativas, con base en criterios de calidad estandarizados propuestos desde el exterior de éstas.

La autoevaluación institucional es una práctica que ha sido ejercida desde el siglo XIX en las universidades de los países europeos, y a partir de las primeras décadas del siglo XX en América del Norte,¹ sin embargo no ha sido una práctica muy difundida en nuestro país. Su ejercicio en las instituciones de educación superior (IES) públicas mexicanas registra pocos casos. Quizás los más importantes tuvieron lugar en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), específicamente, en el Programa de Modernización Educativa, durante el gobierno de Salinas de Gortari.²

Dicho Programa tenía la finalidad de trabajar por la reforma educativa nacional, estableciendo, para esto, el fomento de la educación técnica y vinculándola a los requerimientos del aparato productivo, además de considerar la introducción de innovaciones adoptadas al avance tecnológico y científico mundial. La línea estratégica que contempla el Programa de Modernización Educativa es la evaluación permanente de los procesos y los logros de la educación superior.³

El programa contempla tres mecanismos de evaluación. El primero de ellos, el proceso de evaluación interno que deben desarrollar las IES públicas siguiendo lineamientos comunes. El segundo mecanismo corresponde a la evaluación de la totalidad del sistema de

¹ Oscar Jaramillo, Autoevaluación para la autorregulación. Modelos Experiencias, p.9.

² Emilio Gidi Villarreal, La importancia de la evaluación para la transformación del sistema de educación superior, pp. 13-14.

³ Rocío Llarena de Thierry, La evaluación de la educación superior en México, pp.47-48.

educación superior en su conjunto, así como de los subsistemas que lo conforman y, en tercer lugar, una evaluación interinstitucional a través de pares académicos.⁴

Estos ejercicios iniciaron formalmente en julio de 1990, en el marco de la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), cuando las instituciones asumieron el compromiso de autoevaluarse.⁵

Se llevaron a cabo tres ejercicios de autoevaluación en las universidades públicas en México durante el periodo 1990-1992, los cuales respondieron más bien a una serie de indicadores y lineamientos dictados por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), y aprobados por las instituciones integrantes de la ANUIES. La CONAEVA fue creada para dictar regulaciones a las IES públicas mexicanas y para definir los elementos, criterios y categorías de las instituciones educativas de calidad.

Los ejercicios de autoevaluación que se llevaron a cabo en nuestro país, por aquel entonces, no respondieron al propio interés de las instituciones por regularse. Correspondieron más bien a presiones externas promovidas por el gobierno o instancias multilaterales de regulación educativa.

Actualmente, existe en el país una corriente significativa de académicos que juzga importante la necesidad de que las IES consideren seriamente la necesidad de autoevaluarse. Esta postura, dicen, no debe limitarse a satisfacer las demandas del contexto internacional, sino buscar el mejoramiento de las instituciones en su quehacer en el marco de su propio contexto económico, político y social. De aquí, la necesidad de argumentar a favor de esta modalidad de evaluación; se apuesta por el mejoramiento del quehacer educativo a través de la autoevaluación siempre y cuando nazca de la necesidad de la propia institución y no por presiones externas. La autoevaluación, se piensa, presenta más ventajas que desventajas, por lo tanto, es preciso mostrar aquí sus bondades

⁴ E. Gidi Villarreal, *op.cit.*, p.14

⁵ R. Llarena de Thierry, *op.cit.*, p.52

a partir de la convicción de que sus aplicaciones, desde las iniciativas de las propias instituciones educativas, redundan a favor de su compromiso con la sociedad.

Creo que dada la complejidad de la labor educativa es una necesidad imperiosa el establecer líneas de acción en materia de evaluación, las cuales sean compartidas por los integrantes de una institución.

El interés por profundizar en este tema nace al considerar que toda acción, sobre todo educativa debe ser regulada y pienso en la autoevaluación como el procedimiento más óptimo para lograrlo.

El trabajo que aquí presento intenta ofrecer una visión alternativa del deber ser de la autoevaluación, donde pretendo exponer una concepción distinta a las ofrecidas por el resto de los autores.

Este trabajo se compone de 3 capítulos, el primero de ellos intenta ofrecer un panorama sobre la evolución del concepto de evaluación educativa, lo que permite visualizar como a través del tiempo el concepto se va complejizando y va incorporando nuevos elementos, que son necesarios para entender la autoevaluación institucional.

El segundo capítulo incorpora las características, concepciones, componentes, fines, ventajas y desventajas que describen a la autoevaluación institucional, este capítulo ofrece los componentes necesarios para defender este particular procedimiento de evaluación.

El último capítulo hace referencia a los ejercicios de autoevaluación de las IES públicas mexicanas en la década de lo 90, este apartado permitirá reflexionar sobre la ejecución de dichos ejercicios y si éstos cumplieron con las condiciones mínimas recomendadas por los estudiosos de la autoevaluación.

Es importante mencionar que este trabajo es un primer acercamiento al tema de la autoevaluación, en una futura investigación pretendo llevar a cabo un esfuerzo por elaborar una propuesta a manera de guía de autoevaluación institucional, en la cual tengo como objetivo se puedan señalar los rubros a evaluar, la metodología para la obtención de la

información y para la interpretación de la misma, entre otros elementos que orienten de alguna manera a los responsables de la evaluación en las IES.

CAPITULO 1

UN RECORRIDO A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

El objetivo principal de este trabajo es demostrar los beneficios de aplicar prácticas de autoevaluación, las ventajas de incorporar sistemas de autoevaluación en las Instituciones de Educación Superior (IES) con vías al mejoramiento de las mismas. Para ello es indispensable conocer dos conceptos primarios al respecto: la evaluación y la evaluación educativa. Así, se comenzará por relatar el origen de estos conceptos, dónde y cuándo surgieron, en qué contexto y con qué finalidad.

La evaluación en las civilizaciones antiguas.

El término evaluación no se gestó en la esfera educativa. Surgió en el contexto de la Revolución Industrial y en la posguerra en países como Estados Unidos. Emerge a partir de la aparición de conceptos clave como la calidad, la excelencia, la eficacia y la eficiencia. En este contexto se vieron afectados fuertemente los ámbitos económico, político y social. Para recuperar su estado de bienestar se aspiraba a lograr la calidad, es decir, el conseguir los mejores resultados a través del mejoramiento de los procesos, dónde se invertirían menor tiempo y recursos mínimos, tanto humanos como materiales.

La evaluación fue, y es ahora, la mejor manera de verificar si estos lineamientos para alcanzar la calidad se están llevando a cabo. Esta evaluación es aplicada a cada uno de los componentes que integran un determinado proceso. La filosofía implícita de la evaluación es: si se logra la calidad en todos y cada uno de los componentes de determinado proceso, entonces se alcanzará la calidad total.

El término calidad está íntimamente relacionado con el concepto de evaluación, pues se trata del origen que lo justifica. Se plantean las siguientes preguntas y respuestas: ¿qué se busca? : la calidad, ¿cómo la lograremos?: mediante el monitoreo de cada una de las actividades. Es decir, a través de la evaluación.

La introducción de estos conceptos no estaría completa si no se presta la debida atención a la evolución histórica de este tema. A continuación se hará un recuento de la aparición de este término y los fines para los que se usó.

Los antecedentes de la evaluación podrían ser los exámenes. Fue en la China Imperial donde se creó el examen como un instrumento para elegir miembros de las castas.

“El emperador Wu- Ti promulgó en 124 (a. C.) el edicto que sentó las bases del sistema de escuelas del estado y de los exámenes oficiales. Por virtud de este edicto había que elegir cincuenta jóvenes entre los más virtuosos y sabios candidatos de las provincias, llevarlos a la capital para prepararlos durante un año y después someterlos de nuevo a una prueba. Los que triunfaban en la última prueba recibían nombramientos de funcionarios; los que no triunfaban eran devueltos a sus casas. El grado de preparación de los candidatos lo determinaba el examen... con el edicto de 124, se desarrolló gradualmente el único y gigantesco sistema de exámenes del Estado [...]”⁶

El sistema de exámenes llegó a adquirir tal importancia que alcanzó a convertirse en una característica fundamental en el sistema educativo chino y permeaba tanto instituciones públicas como privadas.

La educación china y todas las actividades que giraban alrededor de ella tenían como eje los exámenes. A través de los exámenes la evaluación china tenía como finalidad la acreditación. Después de atravesar por la prueba se procedía a la asignación de nombramientos o lo que hoy conocemos como la obtención de títulos.

⁶ Enrique Moreno y de los Arcos, Examen de una polémica “en relación al” examen, p.33.

Entonces la evaluación se redujo a la acreditación. Una prueba superada llevaba a los examinados a otra y así sucesivamente.

Las condiciones que se preparaban para la realización de estos exámenes eran difíciles ya que se llevaban a cabo en celdas construidas para la ocasión y en donde los examinados debían permanecer trabajando entre 18 y 24 horas.⁷

Quienes aprobaban los primeros exámenes y lograban continuar a la siguiente fase se sometían a exámenes de hasta 3 días. Para la siguiente fase, el número de días se incrementaba hasta 13, quién salía adelante le garantizaba “[...] el grado de ‘escolar admitido’ y una plaza de funcionario público”⁸, lo que en la actualidad sería un título de acreditación de estudios superiores y una plaza donde laborar, es decir, un empleo.

Si se vuelve la mirada hacia la Grecia de Platón se encuentran ciertos vocablos del griego clásico que fueron utilizados por el filósofo y algunos otros autores, los cuales, dan cuenta que comenzaban los esfuerzos por medir el desempeño de las personas.

“βασανος, πειρα, πειρασις, πειρασ. *Básanos* significa piedra de toque, prueba, experimento, tormento, sufrimiento. *Peira*, por su parte, tiene entre otros los siguientes significados: prueba, ensayo, experiencia, tentativa, conocimiento adquirido por la experiencia (*peirasmós* después de repetidas pruebas) [...] *Peirasis* y *peirasmós* equivalen a prueba, ensayo, experiencia, tentación, intento, empeño, esfuerzo”.⁹

Se ha de recordar también un término que marca la historia de la evaluación en Grecia: *Docimasia*. Así se nombraba al examen al que eran sometidos los candidatos que aspiraban a ocupar puestos públicos en la Grecia Clásica. Aquí también, la evaluación (que se realizaba a través del examen) tenía como fin la acreditación.

⁷ *Ibidem*

⁸ *Ibidem*

⁹ *Ibid.*, p. 35.

Los exámenes se aplicaron primeramente en Grecia, ya que “[...] puede fijarse hacia el estrecho periodo comprendido entre los años 329 a 328 a. de C., esto es, mucho antes del edicto de Wu- Ti, en China, que estableció los exámenes para la selección de funcionarios públicos”¹⁰

En la cultura hindú se encuentran antecedentes de la evaluación en las instituciones educativas. En las universidades budistas, especialmente en el monasterio de Blanda, en Mahadha, los monjes que se dedicaban al estudio contaban con un sistema de clasificación donde se distinguía su talento y experiencia.¹¹

A partir de este breve recorrido a través de la historia se puede decir que la evaluación consistía en la mera aplicación de un instrumento llamado examen que pretendía medir las capacidades intelectuales de las personas, convirtiéndose así en los primeros indicios de la evaluación educativa. Se sabe que la concepción de evaluación educativa en la actualidad ha superado por mucho esta visión y es menester mostrar aquí el recorrido de dicha evolución.

La evaluación educativa desde Tyler hasta nuestros días

Dentro del contexto de la evaluación educativa como tal se iniciará el camino de sus evolución dando paso al tema de la evaluación educativa, para ello se remitirá especialmente a Ralph Tyler quien ha sido considerado como el padre de la evaluación educativa y, quien posteriormente fue sujeto de análisis, pues sus trabajos fueron retomados y reformulados por otros teóricos.

De esta manera, se tomará el taylorismo como punto de referencia para hacer una revisión de la evaluación educativa a través de la historia.

¹⁰ *Ibid.*, p.37

¹¹ Myers en: Enrique Moreno y de los Arcos, *op.cit.*, p. 78.

Para lograr un mejor entendimiento de la información se tomará en cuenta la división que realizó Stufflebeam¹² clasificando este periodo histórico en cinco fases:

1. Época pre-tyleriana (1930)
2. Época tyleriana (1930-1945)
3. Época de la inocencia (1946-1957)
4. Época del realismo (1958-1972)
5. Época del profesionalismo (1973 hasta nuestros días)

Época pre-tyleriana

Este periodo comprende hasta el año de 1930. Incluye todas aquellas prácticas que, como ya se mencionó, aparecieron alrededor de los años 200 a.C. en China, Grecia, e India; también las prácticas que se llevaron a cabo en Inglaterra durante el siglo XIX, donde se procedió a la formación de comisiones que tuvieron como funciones el evaluar los servicios públicos.

En los Estados Unidos, en el año de 1845, empezaba a vislumbrarse lo que se podría llamar el primer intento de una evaluación formal:

“En 1845, en los Estados Unidos, Horace Mann dirigió una evaluación basada en test de rendimiento, para saber si las escuelas de Boston educaban bien a sus estudiantes. Entre 1887 y 1888, Joseph Rice estudió los conocimientos en ortografía de 33 000 estudiantes [...]”¹³

Se puede considerar el trabajo de Rice como la primera evaluación formal de un programa educativo realizado en América. Se puede decir también que pudo tratarse de la primera evaluación institucional aquella realizada por Mann, ya que se sometió a todas las escuelas de Boston a esta evaluación. Incluso, pudo tratarse de la primera evaluación del sistema

¹² Daniel Stufflebeam, Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica, p.33

¹³ *Idem.*

educativo. Probablemente, Estados Unidos es la cuna de la evaluación educativa. El hecho de que a finales del siglo pasado se haya creado el movimiento para la acreditación de programas e instituciones educativas, lo confirma. A partir de ese momento, el proceso de acreditación se colocó como el medio principal para la evaluación de los servicios educativos en los Estados Unidos.

Los norteamericanos contaban con una visión positivista debido a que buscaban una educación que fuera lo más eficiente posible y que alcanzara a un gran número de estudiantes. Por ello, surgieron en ésta época los test estandarizados que pretendían alcanzar ese objetivo.

Época tyleriana

•Tyler (1930)

Esta época corresponde a los primeros años de la década de los treinta, periodo en el que Ralph Tyler acuñó el término evaluación educacional.

En aquellos tiempos los Estados Unidos atravesaban por una fuerte crisis al igual que el resto del mundo: la Gran Depresión. Indudablemente, la esfera educativa se vio severamente afectada ante una ausencia muy grave de recursos. Personas como John Dewey, entre algunos otros, intentaron renovar el sistema educativo y convertirlo en un sistema dinámico e innovador. Esta filosofía dio lugar al movimiento de Educación Progresiva, el cual tenía como base la ideología conductista.

Tyler pertenecía a este movimiento. Por aquel tiempo se le encomendó dirigir el área de investigación del hoy famoso Eight Year Study, que tenía por finalidad revisar la efectividad de los nuevos currículos y las estrategias didácticas que se aplicaban en treinta escuelas de toda América. Esta evaluación que emprendió Tyler se basaba en comparaciones internas entre los resultados obtenidos y los objetivos previamente propuestos.

Por sus trabajos realizados, se le puede denominar a Tyler el padre de la evaluación educativa. “Existen posiblemente, dos razones para ello. Primera: propuso describió y aplicó un método ya desarrollado para la evaluación, algo que nadie había hecho antes. Y segunda: su metodología ha sido tan penetrante como influyente”.¹⁴

Tal importancia hace preciso hacer una revisión de la ideología de Tyler. Ralph Tyler desarrolló su primer trabajo sobre evaluación educativa en el año de 1942. Este primer trabajo fue consecuencia de su trabajo en el Eight Year Study de la Universidad del Estado de Ohio. Su objetivo, en ese momento, fue revisar el grado de efectividad de los nuevos currículos y las estrategias didácticas que se desarrollaban en las escuelas americanas de los años 30's.

Si bien su concepción con respecto a la evaluación educativa es en cierto grado reduccionista, ya que sólo se centra en la evaluación del aprendizaje, procuró ampliar su visión hasta llegar a considerar a los currículos, a los docentes y demás factores que intervienen en la educación como objetos de evaluación. Percibía en la evaluación una valoración de los logros alcanzados por los estudiantes y, por ello, los objetivos del currículo son muy importantes para él, ya que si no se tiene bien claro lo que se pretende alcanzar, no se podrá ser susceptible de evaluación.

Al respecto Tyler nos dice:

“El proceso de evaluación comienza con los objetivos del currículo educacional. Dado que el propósito fundamental consiste en comprobar en qué medida estos objetivos realmente se cumplen, será necesario contar con procedimientos de evaluación que permitan verificar todos los tipos de conducta implícitos en cada uno de los objetivos principales de la educación”.¹⁵

Tyler destacó la necesidad de establecer los objetivos del currículo en términos de rendimiento y conductas observables. Para el autor, los objetivos constituyen un paso muy importante en la evaluación ya que “[...] si no se cuenta con una concepción clara de la

¹⁴ *Ibid.*, p.92.

¹⁵ Ralph Tyler, Principios básicos del currículo, p.113.

conducta expresada en los objetivos, no se sabrá cuál buscar en los alumnos con el fin de determinar en qué medida podrían alcanzarse esos objetivos”.¹⁶

El método de este autor obliga a las instituciones educativas y a aquellos que diseñan currículos y programas a tener bien definidos sus objetivos en términos de conductas observables y verificables. Es por eso que se ha bategorizado su método como un método orientado hacia los objetivos.

En Tyler empieza a despertarse el interés por considerar a la evaluación como un proceso que nos debe conducir a la mejora educativa en todos y cada uno de los factores que lo integran. El siguiente fragmento indica, en resumen, la concepción de Tyler con respecto a la evaluación, incluyendo su función retroalimentadora:

“[...] la evaluación tiene por objeto descubrir hasta que punto las experiencias de aprendizaje tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto, supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así, ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre los que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que lo aplican, o sea los docentes y restantes factores.

Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículo y cuáles, por el contrario, deben corregirse”.¹⁷

Tal pareciera que la evaluación es concebida por Tyler como un proceso terminal, ya que pretende verificar el alcance de los objetivos planteados inicialmente.

Sin embargo, en uno de los fragmentos de su obra, *Principios básicos del currículo*, asegura que la evaluación del aprendizaje requiere dos estimaciones. La primera, que deberá realizarse al iniciar cualquier programa y, la segunda, posteriormente para medir la magnitud del cambio. Es decir, se habla entonces de lo que se conoce como evaluación diagnóstica y evaluación sumativa.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*, p.108.

El método tyleriano es muy específico ya que sugiere el seguimiento de una serie de etapas lógicas:

1. Establecer las metas u objetivos
2. Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento
4. Establecer situaciones y condiciones según las cuales pueda ser demostrada la consecución de los objetivos.
5. Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
6. Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas
7. Recopilar los datos de trabajo (en el caso de los programas educativos, deben referirse al trabajo de los estudiantes).
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

La evaluación para Tyler es entonces el proceso que permite determinar en qué medida se consiguen los cambios de conducta a nivel del aprendizaje de los alumnos. Considera que el aprendizaje es uno de los fines que persigue la educación.

Antes de que el autor desarrollara su método y, como se observó a través de un recorrido por la Historia, la evaluación educativa se centraba casi exclusivamente en los estudiantes. El método de Tyler también se caracteriza por ello, aunque, en teoría, ya orientaba su atención hacia otros aspectos de la educación aparte de los estudiantes.

Debemos a Tyler el término retroalimentación en el área de la evaluación educativa. Pensaba que la evaluación debía facilitar información útil que permitiera la reformulación y redefinición de los objetivos y programas. Al respecto subraya:

“[...] el planeamiento del currículo es un proceso constante y que, a medida que se elaboran materiales y procedimientos, se los debe ensayar, evaluar los resultados, identificar los errores e indicar las posibles mejoras. Sucederán luego el replanteo, la reelaboración y finalmente la reevaluación. Sobre la base de este

ciclo continuo será posible mejorar constantemente el currículo y el programa de estudios con el correr de los años”.¹⁸

Para Tyler, la evaluación educativa deber ser un proceso constante que permita el replanteo de la práctica educativa a través de una retroalimentación continua. La finalidad es detectar los aciertos y los errores y, con ello, tomar las decisiones pertinentes que conduzcan al mejoramiento del sistema educativo.

Traslada su interés por la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a la evaluación institucional en aras de informar a las personas interesadas, y señala:

“[...] los establecimientos educativos necesitan ser evaluados de acuerdo con su capacidad par alcanzar objetivos importantes, lo cual significa que los resultados de la evaluación final deben traducirse en términos comprensibles para los padres y la comunidad en general”.¹⁹

En sus escritos, hace referencia al empleo de diversos métodos de evaluación. Esto indica que al percatarse que para verificar las conductas de los estudiantes existen varios métodos de obtener la información; el empleo de un solo método no es suficiente, pues la información no sería válida ya que se estarían dejando de lado otros aspectos que intervienen. Se cree que Tyler pensaba aplicar un método para cada situación y para cada objeto a evaluar.

Los conceptos que introdujo fueron atractivos en aquella época, como el de retroalimentación, sin embargo, sólo se quedaba en teoría pues siempre utilizó la evaluación para valorar los logros finales, convirtiendo a la evaluación en un acontecimiento terminal, que sólo valoraba el producto final.

¹⁸ *Ibíd.*, p.125.

¹⁹ *Ibíd.*, pp.126-127.

•Taba (1942)

A este período pertenece también Hilda Taba. Taba también ha tenido gran influencia dentro de la evaluación educativa, cabe mencionar que su postura es similar a la de Tyler.

Sobre la evaluación educativa señala que es:

“[...] como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos, que involucra decisiones sobre los medios para asegurar la evidencia de su cumplimiento, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las seguridades y las deficiencias de los estudiantes y que finaliza con las decisiones acerca de los cambios y las mejoras que necesitan el currículo y la enseñanza”.²⁰

Esta definición da cuenta del apego que Taba tiene con respecto al pensamiento de Tyler. Considera, como un primer paso de la evaluación, la definición de los objetivos, específicamente, los del aprendizaje de los estudiantes, para luego llegar a la verificación de los mismos a través de la evaluación.

Época de la inocencia

Esta época comprende los últimos años de la década de los cuarenta y la década de los cincuenta. En Estados Unidos se pretendía dejar atrás la etapa de la depresión y adquirir recursos, crecer y lograr una vida plena. De ahí que hayan explotado los recursos naturales y su industria haya crecido en gran medida.

En el campo de la educación la característica consistió en la expansión de las ofertas educativas. Aparecieron nuevas instituciones y se abrió más el abanico de oportunidades de educación. Además, aumentaron en gran medida las inscripciones en los colegios, así como las de los maestros en los programas educativos.²¹ Esto significa que la profesión docente adquirió gran importancia que se tradujo en una gran demanda.

²⁰ Hilda Taba en: Juan José Monedero Moya, Bases teóricas de la evaluación educativa. p. 30.

²¹ D. Stufflebeam, *op.cit.* p. 36.

Este panorama tanto de la sociedad en general como del campo de la educación en particular tiene sus repercusiones a nivel de evaluación educativa. Primeramente, lo que importaba era acercar a todos los sujetos el servicio educativo, logrando, así, expansión. Esto correspondía al aspecto cuantitativo de la educación, es decir, educación para todos. La parte cualitativa se estaba descuidando, pues no se velaba por la calidad de ésta. No parecía tener sentido la formación de profesores competentes o una revisión del sistema educativo, detectar sus fallas y proceder a subsanarlas. Esta problemática llevo más tarde a los técnicos a investigar sobre la evaluación. Hubo un desarrollo considerable de instrumentos y test. Aparecían a disposición de los educadores nuevas formas para evaluar, nuevos test y herramientas, diferentes maneras de calificar los test e innovadores procedimientos estadísticos. Sin embargo estos esfuerzos tampoco rindieron frutos dentro de la dinámica escolar pues no decantaron en un mejoramiento real de los servicios educativos.

▪Cronbach (1954)

Dentro de esta corriente psicológica, donde los test tenían un gran peso, se encuentra Cronbach quién tuvo influencia en este momento. Incorporó el término retroalimentación en el proceso de aprendizaje en el alumno. Concebía a la evaluación como un proceso en el cual se deben involucrar tanto los alumnos como los profesores.²²

En Cronbach se observa la influencia de autores como Tyler y Taba, ya que basa su concepción de evaluación en función de los objetivos de aprendizaje.

²² Lee J. Cronbach, Psicología educativa, p. 564.

Época del realismo

Durante la época del realismo (finales de los años cincuenta y principios de los sesenta), se llevaron acabo cambios profundos, dejando atrás la época de la inconsistencia y de las complacencias. De tal suerte que la evaluación logró convertirse en toda una profesión que se tradujo en cambios reales y profundos, llevados a cabo gracias al interés público.

En la Unión Soviética, el gobierno federal promulgó un Acta en 1958 (National Defense Education Act) en donde proporcionó nuevos programas educativos en matemáticas, ciencias, idiomas y se asignaron fondos para evaluarlos.

Para los trabajos de evaluación, elaborados en este periodo, se usó el método de Tyler para definir los objetivos de esos nuevos currículos y programas y, luego, para valorar si fueron alcanzados los mismos. También los nuevos test estandarizados fueron de gran ayuda para reflejar mejor los objetivos y los contenidos de los nuevos currículos.

Si bien en ésta época se realizaron grandes esfuerzos, las conclusiones que se desprendían de aquellas evaluaciones no eran suficientes. No se conocía a profundidad el grado de efectividad de sus programas. Es por ello, que Cronbach recomendó a los evaluadores repensar a la evaluación y reconceptualizarla.

En 1965 estando en la presidencia John F. Kennedy, y ayudado por el senador Hubert Humphrey y de Lyndon Johnson, se emprendió el programa la Guerra contra la Pobreza donde se invirtieron billones de dólares en el aumento de servicios sanitarios, sociales y educativos. Era tal la cantidad de dinero invertido que se tenía que establecer un control que obligara a quienes recibían el apoyo a dar un servicio de calidad. Es por esto que en 1965 se promulgó el Acta de la Educación Elemental y Secundaria que incluía requisitos específicos para la evaluación. En el acta se exigía que cada distrito escolar recibiera fondos para evaluarse anualmente y verificar con ello hasta que punto los proyectos habían alcanzado sus objetivos. En esta evaluación se empleaban los test estandarizados.

Durante estos ejercicios se llegó a la conclusión de que dichos test eran inadecuados debido a las diferencias entre escuelas y programas, es decir, que no contemplaban las particularidades de cada institución.

Ante este panorama el Phi Delta Kappa creó el Nacional Study Comité on Evaluation, el cual concluyó que la evaluación educativa estaba atravesando por una grave enfermedad y recomendó que se desarrollaran nuevas investigaciones que decantaran en innovadoras teorías y métodos de evaluación, además de programas para preparar a los evaluadores.

Simultáneamente, comenzaron a surgir nuevos conceptos sobre evaluación. Entre los autores de estas concepciones encontramos a: Provus, Hammond, Eisner, Metfessel y Michael, (estos dos últimos propusieron una reforma al modelo de Tyler); Glaser, Popham, Scriven, Stufflebeam y Stake, estos tres últimos acuñaron nuevos modelos de evaluación que difieren radicalmente de los anteriores. También en este periodo encontramos a teóricos como Scriven, Popham, Avolio y a Parlett y Hamilton.

▪Scriven (1967)

Considera a la evaluación como el conocimiento del alcance de los objetivos, su modelo se denomina de evaluación libre de metas. Básicamente, se trata de medir no sólo el logro de los objetivos ya propuestos sino de aquellos que se obtuvieron aunque no fueran previamente planeados. Asimismo busca, a través de la evaluación, encontrar las causas que originan los efectos deseables o no deseables de algún programa.

▪Popham (1970)

Por su lado Popham ve en la evaluación la posibilidad de que el alumno mejore en todos los aspectos de su personalidad, es decir, ve a la evaluación como un proceso que conduce al perfeccionamiento.

▪Avolio (1970)

La definición de Avolio en mucho se parece a las propuestas de Tyler y Taba pues la concibe como un proceso de comparación de los resultados obtenidos con los objetivos elegidos en un principio: un juicio de valor de los resultados logrados en función de los objetivos que se pretendían que se alcanzaran.

Coincidiendo con Nieto, Carrión y Steinmetz, Avolio asegura que:

“[...] la evaluación educativa no debe reducirse simplemente a la evaluación del aprendizaje, sino debe contemplar todos los aspectos que intervienen en el sistema: planes y programas de estudio, evaluación del profesorado, evaluación de la organización administrativa, biblioteca, y por supuesto la evaluación del aprendizaje de los alumnos”.²³

Avolio es una clara muestra de la evolución del concepto de evaluación pues no se limita a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, sino que pretende también incorporar todos los aspectos que intervienen en el sistema educativo. Considera importante la cooperación de las personas relacionadas con lo que se está evaluando y tomar en cuenta los aportes que ellas puedan ofrecer.

Concibe a la evaluación como una tarea de todos los que intervienen en esta práctica; la entiende como una tarea “cooperativa” donde tienen que participar tanto alumnos, como profesores, padres de familia, administradores, directivos, etc., todos deben involucrarse tanto para aportar datos, como para la toma de decisiones después de concluido el proceso de evaluación.

Concibe la evaluación como un proceso cíclico y comenta:

“[...] la evaluación no debe verse sólo con el fin de un proceso, sino como el punto inicial de otro. Proporciona una base para continuar delante de modo racional, permite saber dónde estamos y hacia dónde debemos ir, qué debemos hacer y como hacerlo”.²⁴

Se cree que este es un concepto que resume los fines del proceso de evaluación y una de sus más importantes características al manifestar que la evaluación ayuda a seguir adelante y permite conocer en dónde se encuentra y hacia dónde va el proyecto educativo. Aquí

²³ Susana Avolio de Cols, et al., Planeamiento y evaluación de la tarea escolar, p. 92.

²⁴ *Ibid.*, p. 99.

está presente el carácter retroalimentador. Al conocer el estado actual, se sabrá que hacer para mejorar, se tendrán bases firmes para subsanar los errores y fortalecer los puntos favorables, esto convierte a la evaluación en un proceso continuo de conocimiento y toma de decisiones.

•**Parlett y Hamilton (1972)**

Hacen una aportación muy importante en este tiempo, consideran que para llevar a cabo un proceso de evaluación es necesario contemplar el contexto en el que los individuos están inmersos, esto quiere decir, todos los factores que intervienen en una práctica educativa para poder entender su dinámica.

Al incorporar estos nuevos elementos los autores hacen de la evaluación una tarea más completa. Este crecimiento en las investigaciones logró que entre finales de los sesenta y principios de los setenta se generaran discusiones y debates enriquecedores sobre el deber ser de la evaluación.

Época del profesionalismo

Se nombró así a este periodo porque la evaluación logró consolidarse como toda una profesión aproximadamente a partir del año de 1973.

En los Estados Unidos se observa un gran esfuerzo por incorporar la cultura de la evaluación en el ámbito educativo. “Muchas universidades han empezado a ofrecer por lo menos un curso de metodología evaluativo[...]como la Universidad de Illinois, la Universidad de Stanford, el Boston Collage, la UCLA, la Universidad de Minnesota y la Universidad de Western Michigan- han elaborado programas para graduarse en evaluación”²⁵

²⁵ *Ibid.*, p. 41.

Asimismo se fundaron varios centros para la investigación y el desarrollo de la evaluación como el Center for the Study of Evaluation de la UCLA y el Center for Instructional Research and Currículo Evaluation de la Universidad de Illinois.

Es en esta época donde se encuentran la gran mayoría de los teóricos de la evaluación educativa, aquí se focalizan teóricos como Lafourcade, Weiss, Carrión, Nieto, Thierry, Santos Guerra, Casanova, González Ferreras, entre otros que se dedicaron especialmente al estudio de la autoevaluación.

▪Lafourcade (1974)

Para este autor la evaluación del sistema de educación superior tiene gran importancia. Considera que no existen los mecanismos suficientes en estas instancias que permitan informar el nivel del funcionamiento de cada uno de sus subsistemas. De ahí nace su preocupación por evaluar el sistema de educación superior en búsqueda de una mayor calidad.

Insiste en la necesidad que exista una constante retroalimentación del sistema a través de canales de comunicación estables. Para ello es preciso la creación de un clima institucional con un alto nivel de compromiso con la tarea evaluativa por parte de todos los integrantes que la conforman.

Lafourcade cree que las instituciones y su modelo de evaluación deben atender a las necesidades y demandas de la sociedad que se encuentra en constante cambio y tratar de establecer estrategias de intervención en la medida de lo posible en aquellos aspectos que sean predecibles.

Entiende a la evaluación como: “[...] una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en que medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.²⁶

²⁶ Pedro Lafourcade citado en: Juan José Monedero. *op.cit.*, p. 30.

Se piensa que el autor de alguna manera pretende decir que, si no se realiza la evaluación, el proceso educativo no estaría completo y que si no se concluye de ninguna manera puede ser positivo.

▪Weiss (1975)

Weiss considera que la evaluación es útil para una correcta toma de decisiones con base en cierta información obtenida.

Define a la evaluación adjudicándole cuatro rasgos importantes: el primero, la “medición de los efectos” que tiene que ver con la metodología que se emplea para conocer tales efectos; el segundo, “los efectos”, es decir, los resultados del objeto evaluado; en tercer lugar “el uso de criterios” que corresponden a la comparación de los efectos con las metas ya previstas y, por último, “la toma de decisiones” que debe llevar al mejoramiento, siendo esta última característica la finalidad de la evaluación.

Advierte que la evaluación no ofrece todas las respuestas, pero proporciona pruebas y datos suficientes que ponen al descubierto el buen o mal funcionamiento de los planes y/o programas educativo con la finalidad de apoyar a quienes dentro del sistema educativo toman decisiones.

Sobre los usos que Weiss le otorga a la evaluación aparecen los siguientes:²⁷

1. Continuar o discontinuar el programa.
2. Mejorar sus prácticas y procedimientos.
3. Añadir o desechar estrategias y técnicas específicas del programa.
4. Establecer programas semejantes en otras partes.
5. Asignar recursos entre programas que compiten entre sí.
6. Aceptar o rechazar un enfoque o teoría para el programa.

²⁷ Carol Weiss, Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción, pp. 16-17.

•Carrión (1987)

A su vez, Carmen Carrión, al definir el término, señala:

“La evaluación [...] es una forma de retroalimentación y control de la actividad institucional, necesarios para la toma de decisiones, a fin de corregir las ineficiencias conocidas. La retroalimentación es un concepto cibernético, definido como un proceso en virtud del cual, cuando se actúa sobre un determinado sistema, se obtiene información de manera continua sobre los resultados de una actividad, a su vez, la información es útil para decidir la modificación, supresión o permanencia de tal actividad”.²⁸

Incorpora un nuevo elemento, la retroalimentación. También Lafourcade lo señalaba al hablar de la comunicación dentro de la institución educativa. Carrión lo incorpora como un elemento de gran peso dentro del proceso evaluativo adjudicándole, además, ciertas características.

Subraya que la evaluación es un trabajo continuo que constantemente facilita la información necesaria que da cuenta del estado del objeto evaluado, cuáles son sus aciertos para reafirmarlos y fortalecerlos, y cuales son sus deficiencias y carencias para subsanarlos.

Retomando el tan importante carácter retroalimentador de la evaluación de Carrión y citando a Steinmetz nos dice:

“Steinmetz menciona que la evaluación [...] se refiere a un modo de práctica que requiere que las actividades de la institución sean continua y sistemáticamente retroalimentadas. La retroalimentación adquiere, en sí misma, una connotación de juicio, basada en la medición de ciertas variables que aparecen como esenciales para la operación de la institución.”²⁹

²⁸ Carmen Carrión Carranza, Una propuesta metodológica para la evaluación de las instituciones de educación superior, p. 87.

²⁹ *Ídem.*

Es esta una definición que aquí se comparte ampliamente: la evaluación debe ser un proceso cíclico y continuo que retroalimente a la institución y permita mejorarla afianzando sus aciertos.

De igual forma propone un modelo global (holístico) “[...] en el que todos los elementos son determinantes: alumnos, profesores, administradores, financiamiento, etcétera.”³⁰

▪Nieto (1994)

Conforme transcurre el tiempo, las concepciones sobre evaluación educativa se van haciendo más complejas, pero sobre todo más completas. Esto responde a un esfuerzo por abarcar todos y cada uno de los elementos que conforman a toda institución educativa. Un ejemplo de ello es Nieto al referirse a la evaluación educativa como:

“[...] una actividad valorativa e investigadora que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes. Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Su ámbito de aplicación abarca no sólo a los alumnos - en especial sus adquisiciones instructivas -, sino también a los profesores y los centros educativos, los servicios de apoyo y la misma administración educativa.”³¹

▪Llarena de Thierry (1994)

Se centra también en la evaluación de los sistemas de educación superior y considera que para que ésta se pueda llevar a cabo son necesarias ciertas condiciones. Una de ellas, la que se considera como la más importante, es generar dentro del ambiente institucional el conocimiento y el “reconocimiento” de la labor evaluativa y dejar de lado la idea de que se trata de un mecanismo regulador puesto que, de lo contrario, como subraya de Thierry, “[...] ocasiona una actitud de indiferencia al desconocer la naturaleza, los fines y los objetivos de los procesos evaluatorios.”³²

³⁰ *Ídem.*

³¹ Pedro Lafourcade citado en: Juan José Monedero. *op.cit.*, p. 30

³² R. Llarena de Thierry, *op.cit.*, p. 42.

Es compartida, con la autora, la idea acerca de la necesidad de comunicar a todos los involucrados en el proceso los fines de dicha evaluación, ya que de cualquier otra forma no surtirán los efectos deseados.

Para Llerena de Thierry existen tres ámbitos para poder realizar la evaluación de la educación superior. El primero de ellos, corresponde al nivel nacional del sistema de educación superior en su conjunto. El siguiente ámbito pertenece al nivel institucional que es el que realizan las propias instituciones lo que ella llamaría autoevaluación y, por último, la evaluación a nivel de estudios, es decir, la evaluación de planes y programas de estudio.

También coincide con algunos autores en el carácter participativo de la evaluación, es decir, en la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo.

Su preocupación más grande es la de desmitificar el carácter controlador de la evaluación que se vincula a la asignación presupuestal y, recuperar el verdadero sentido de ésta práctica, para ello establece las siguientes funciones: la función diagnóstica, que se refiere a la identificación de problemas y necesidades; la función de retroalimentación, que es el proceso de permanente verificación y la función de verificación final que nos permite conocer el grado del alcance de los objetivos.

•Niño (1995)

De igual forma Niño considera que la evaluación no debe realizarse sólo al final sino que debe ser un proceso permanente. Al respecto, comenta:

“[...] no sólo deberá evaluarse la relación entre el producto final o parcial con relación a las condiciones en que se realiza el trabajo sino, y prioritariamente, los procesos que se generan en torno a la formulación, puesta en marcha, desarrollo y evaluación de proyectos, programas, gestión e instituciones educativas.”³⁹

³⁹ Libia Niño, et al., Evaluación, proyecto educativo y descentralización de la educación. p. 135.

Cree en la evaluación como aquél proceso que permite acceder al conocimiento del estudio de la educación y que, así, se pueda proceder a la construcción de un nuevo sentido del quehacer educativo.

Se considera su concepción de evaluación como una de las más completas. Por este mérito, queda incluida:

“ La evaluación institucional debe ser pensada, planeada y puesta en marcha en la perspectiva de su establecimiento como un proceso permanente, flexible, participativo, abierto, integral, autorregulado; es decir , como una acción cultural transformadora, y por lo tanto, no se trata del montaje de un dispositivo coyuntural, realizado exclusivamente para la recolección de información y la toma de decisiones”³⁴

Se entiende por participativo a la necesidad que se tiene de la intervención de toda la, es decir, los estudiantes, docentes, trabajadores, empleados, funcionarios directivos, padres de familia y la comunidad educativa.

Conciben a la evaluación educativa como un proceso que conduce al mejoramiento, a la innovación y al cambio:

“Evaluar la educación: sus proyectos, sus programas, su gestión, sus instituciones, en el contexto de la evaluación como una acción cultural, implica transformar la concepción de evaluación en dirección a apoyar, promover y hacer posible procesos de innovación, coherentes con el espíritu socio-cultural que subyace en los nuevos fines educativos y con el propósito hacia el “Pleno Desarrollo” individual y social del educando y de las instituciones educativas, explicitado en el nuevo proyecto educativo nacional.

En tanto práctica cultural, la evaluación asumirá los mismos retos que asume el proyecto educativo, sea a nivel nacional, regional, local y/o institucional y en esta

³⁴ *Ibíd.*, p. 136.

dirección se constituirá en una práctica de apoyo y dinamización del cambio que demanda la nueva intencionalidad educativa, dará cuenta de los obstáculos actitudinales, conceptuales y prácticos par que el cambio sea posible y buscará hacer aportes a la superación de los mismos.”³⁵

▪**Santos Guerra (1995)**

Se cree que Santos Guerra ha sido de los autores más representativos debido a los aportes que hizo a la teoría de la evaluación educativa. Su obra “La evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora”, lo avala.

En dicha obra comenta que el proceso de evaluación debe ser un diálogo entre evaluadores y evaluados, comunicar a los evaluados los resultados de dicho proceso y, sobre todo, las líneas de acción que se tomaran para mejorar la práctica educativa. La comprensión radica en el entendimiento sobre el funcionamiento de algún programa o de la institución en su totalidad.

La mejora se presenta desde la incorporación de innovaciones hasta lograr la calidad. Implica también la participación activa de todos los que integran la comunidad educativa.

De estos tres elementos textualmente explica: “Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del programa [...]”³⁶

Lo importante, según el autor, es situar la evaluación al servicio de los usuarios, es por ello que insiste en la utilidad del proceso. Si el proceso no tiene una finalidad que decante en el mejoramiento de la institución la tarea se vuelve estéril.

³⁵ *Ibíd.*, p. 133 y 134.

³⁶ Miguel A. Santos Guerra, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, p. 36.

▪ **Casanova (1995)**

Esta autora también se encuentra a favor de que se lleve a cabo un trabajo colectivo y con la participación real de todos sus integrantes.

Una aportación que se considera importante es la de considerar que los alumnos no son los únicos responsables del buen o el mal funcionamiento de la institución sino que todos los elementos que la integran influyen unos sobre otros. Entonces, la postura de Casanova es la de realizar una evaluación institucional, donde se deje de culpar por los resultados a los alumnos y así reducir el autoritarismo que ejercen los profesores y los directivos sobre de ellos.

Para Casanova la evaluación debe conducir al perfeccionamiento progresivo. Propone además la evaluación interna de los Centros educativos a través de la modalidad de la autoevaluación.

▪ **Díaz Noguera (1995)**

Considera que la evaluación es una actividad política que no puede concebirse sin la crítica, la reflexión y el análisis. Coincide con otros autores en que debe ser una actividad que cuente con la participación de todos.

Señala además que la evaluación debe ser útil y práctica y debe formar parte de un proceso cíclico y continuo que permita la toma de decisiones. Propone que la evaluación se lleve a cabo desde dentro y desde fuera para que se complementen. En resumen, considera que la evaluación educativa es inevitable.

▪ **Ruiz Ruiz (1996)**

Lo importante de la evaluación, para este autor, es saber cuál es su papel, la función que cumple, al servicio de quién se pone y para beneficio de quién o quiénes. Se evalúa para conocer el estado actual del sistema educativo así como de sus componentes, de manera que contribuya a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Propone en la evaluación de los centros el trabajo colegiado, donde la planificación, la reflexión y la coordinación sean colectivas. También emplea el carácter retroalimentador de la evaluación mediante la modificación de aquellas cosas que sean susceptibles de mejorar.

Afirma que la evaluación debe conformarse como un hábito entre profesores y alumnos, además plantea la necesidad de evaluar el currículo oculto. Resumiendo el objetivo de la evaluación es comprender y mejorar la práctica educativa.

▪ **Díaz, Mario (1996)**

Para Díaz la evaluación está diseñada para orientarla a la toma de decisiones. La lógica que tiene con respecto a la evaluación consiste en que todo lo que se pueda predecir se convierte en la herramienta básica que permite impulsar todo el proceso.

Sobre los usos que tiene la evaluación, con respecto a la toma de decisiones, subraya dos en especial: uno de ellos en relación con los objetivos y metas que constituyen el objeto de evaluación y, el otro, en función de la implementación de elementos innovadores en la institución.

Como se puede observar, basa la evaluación en la toma de decisiones con fines formativos antes que sumativos. Piensa a la evaluación como la herramienta que permite el monitoreo y el seguimiento de la institución.

▪ **Escudero (1996)**

El objetivo de la evaluación institucional, considera, es el buen funcionamiento global de la institución. Al respecto, señala: "Cualquiera que sea el aspecto, unidad, función, etc., sobre el que se focaliza un proceso de evaluación, debe entroncarse coordinadamente en la evaluación global de la institución, a la búsqueda de lograr sus múltiples y variadas metas [...]".³⁷

³⁷ Tomás Escudero Escorza, Evaluación institucional y planificación estratégica en la Universidad, en: Francisco J. Tejedor Tejedor, José Luis Rodríguez Dieguez, *Evaluación educativa. Evaluación Institucional: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*, p. 35.

Esta reflexión puede considerarse justa pues un ejercicio de evaluación aislado resulta vano. Se comparte con Escudero la postura a favor de una investigación y una evaluación global si se tiene en cuenta que la educación es un proceso en el que intervienen múltiples factores que se ven influidos entre sí.

Es importante además mencionar que Escudero también se encuentra a favor de la realización de ejercicios de autoevaluación para lograr con ello la salud institucional.

•Álvarez Méndez (1997)

Contempla lo que se considera uno de los más importantes puntos en todo el recorrido de la evaluación a través del tiempo: crear en el centro educativo un clima donde impere la necesidad de evaluar y teniendo siempre a los sujetos implicados como la razón de ser de la misma. Es decir, no se debe evaluar para cumplir ciertos requisitos externos, o para obtener un mayor financiamiento. La razón de ser de la evaluación educativa debe ser la educación, y esta filosofía debe permanecer siempre arraigada en todos los que forman parte del centro educativo: alumnos, profesores, personal administrativo, directores y padres de familia, etc. Sólo de esta forma los esfuerzos que se lleguen a realizar tendrán resultados en beneficio del avance académico de los alumnos.

La evaluación es también para el autor un instrumento que permite incorporar innovaciones al centro educativo ya que , una vez teniendo identificados los puntos vulnerables y aquellas fallas que merman el avance de la institución, se podrán implementar ciertas líneas de acción que no sólo corrijan errores, sino que además hagan evolucionar el propio centro.

Considera a la evaluación un proceso democrático porque implica la participación activa de todos los protagonistas, es decir, “[...] vendría a ser o a sentarse como parte del quehacer educativo, informando sobre lo que sucede dentro porque interesa a todos, y no como amenaza, intromisión, ingerencia o control.”³⁸

³⁸ Juan Manuel Álvarez Méndez, “La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción”, p. 4 y 5.

Con respecto a la razón de ser de la evaluación afirma:

“Es la gran diferencia y el gran reto de una forma de entender la evaluación curricular que mira, no tanto a un *rendir de cuentas (accountability)* por exigencias externas impuestas, sino que tiene en cuenta prioritariamente el desarrollo profesional de quienes hacen la escuela desde dentro día a día, que no quiere decir ni lo supone que la deban hacer con las puertas cerradas [...]”³⁹

Aquí permite ver su postura con respecto a la evaluación externa. Si bien apoya la modalidad de la autoevaluación, ésta es entendida contemplando las intervenciones de afuera enriqueciendo así el proceso.

Refiriéndose a la modalidad de autoevaluación, subraya que permite a las instituciones organizarse y regularse a sí mismas de una mejor manera permitiendo a todos los que participan en ella mejorar tanto profesional como individualmente así como en equipo. Se cree que las labores en equipo son, por experiencia, las más enriquecedoras. Es por ello que se comparte con el autor la idea de que la autoevaluación en las instituciones de educación es una de las más imperiosas necesidades. Álvarez mantiene una postura a favor de una cultura de la evaluación en donde todos los que integran alguna institución educativa la entiendan como un proceso que permitirá a todos, mediante el trabajo en equipo (lo que él llama evaluación compartida), mejorar el centro educativo en su totalidad a través del estudio y la reflexión de cada una de sus partes.

“Para evaluar por necesidad, debe sentirse en la propia piel, debe asumirse y sentirse en la propia razón la misma necesidad. De nada vale “prestar razones” a oídos ajenos para hacer sentir la necesidad, si quien se supone es el necesitado no siente la necesidad de ser ayudado”.⁴⁰ Esta afirmación es considerada una de las más destacadas de todos los tiempos con respecto a la autoevaluación institucional por lo cual ha sido incluida.

³⁹ *Ibíd.*, p. 4.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 9.

Con respecto al papel que tienen los evaluadores y los evaluados, afirma que éstos últimos deben y tienen el derecho de conocer los usos que se darán a la información que se obtenga y, además, participar activamente en el proceso. Es decir, pasarán de ser solamente objetos de evaluación a ser sujetos de evaluación.

Insiste en que es necesaria la creación de una cultura evaluativa que se caracterice por ser compartida; por ello privilegia esta modalidad de evaluación. Subraya que no es válido hacer evaluación por exigencias de eficiencia del mercado para justificar la calidad.

La autoevaluación entonces debe ser un proceso en el cual se adquiere un compromiso por la mejora institucional, es decir, traducido en una utilidad educativa y no como un compromiso con la unidad administrativa. La autoevaluación institucional se justifica sobre la responsabilidad compartida de todos los que participan en la institución con respecto al mejoramiento de la misma a través de su organización, sus servicios, su administración y su práctica docente. La información, por lo tanto, debe estar al alcance de todos.

Afirma que la autoevaluación debe ser una tarea continua que permita mejorar la propia institución y no sólo conocer los puntos positivos, sino también, como esos puntos pueden ser mejorados, lo que habla del uso constructivo de la evaluación.

Álvarez entiende a la autoevaluación como: “[...] parte continua de la práctica profesional de la que todos aprenden para la mejora del centro y de su organización y de sus servicios, para la mejora de quienes enseñan y de quienes aprenden, de quienes administran y de quienes son administrados, de quien representa el poder y de quien lo ejerce.”⁴¹

Tras este concepto, puede decirse que, para Álvarez, la autoevaluación es un proceso de aprendizaje colectivo, es decir, la aprehensión de conocimientos acerca del funcionamiento de cada uno de los elementos que conforman una institución.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 12.

•Gairín Sallán (1997)

Sus observaciones se refieren específicamente a la autoevaluación institucional. La concibe, al igual que otros autores, como un proceso de reflexión y de análisis de las propias actuaciones con una utilidad en vías de la mejora de la realidad institucional, además de un apoyo permanente al proceso de planificación y ejecución de toda intervención educativa. En resumen, considera que a través de ella se busca una mayor calidad en la práctica educativa.

Afirma que la autoevaluación es aquella tarea que llevan a cabo los centros educativos por iniciativa propia y con la finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados⁴². Es, entonces, un modelo que permite comprender y mejorar la práctica docente; se convierte, además, en un elemento para el diagnóstico y para las propuestas de cambio, así como en un medio al servicio del perfeccionamiento profesional. Coincide con Santos Guerra en que la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Al igual que Álvarez cree que esta tarea debe ser una responsabilidad compartida por todos los miembros de una institución educativa al grado de que no se viva como una amenaza sino como una parte más de la institución. Asimismo, se requiere por parte de los miembros deseos de mejora, confianza en la institución y en el propio proceso. “Desde este punto de vista, deja de ser sentida como una amenaza, fiscalización o imposición para convertirse en una excusa, medio para el intercambio, el encuentro o la ayuda”.⁴³

Señala que la autoevaluación es un proceso de evaluación tanto interno como externo. La intervención de agentes externos enriquece la tarea y además facilitan la búsqueda de información. En síntesis: la evaluación externa es el complemento de la autoevaluación.

Subraya además dos aspectos importantes en la autoevaluación: el rigor y la utilidad. Entiende por rigor tanto el diseño y la planificación de la evaluación como la aspiración a la objetividad. Por utilidad se refiere a perfilar vías de un mejor funcionamiento y de la

⁴² Joaquín Gairín Sallán, “La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos”, p. 38.

⁴³ *Ibid.*, p.44.

mejora institucional. Invita a evitar la excesiva información, el número elevado de personas que evalúan y numerosos instrumentos de medición ya que los excesos sólo conducen a la confusión.

Plantea que toda institución al iniciar un proceso de autoevaluación debe hacerse previamente algunas preguntas como: el para qué, correspondiente a la finalidad; el qué, que corresponde al objeto de evaluación; el cómo, que hace alusión a la metodología; el cuándo, que tiene que ver con el momento en que se debe ejecutar este ejercicio; a quiénes, lo que indica a las personas a quienes se evaluaron y, por último, quienes, es decir, los responsables de dicho proceso. A estas preguntas se deben sumar todos los elementos que forman parte del proceso de autoevaluación como lo son la construcción de los instrumentos, la forma en que se recogerá la información, la modalidad en que se sintetizará y valorará la información y, finalmente, la realización del informe con su respectiva presentación y debate.

Sus aportaciones al tema de la autoevaluación son fundamentales al aportar elementos nuevos e invitar a una reflexión más profunda del compromiso social que esta tarea representa.

Aquí se muestran algunas de las reflexiones que se consideran como las más importantes y que resumen su concepción con respecto a la autoevaluación educativa.

1. La autoevaluación no sólo sirve para promover cambios, sino también para mejorar acciones en curso.
2. El proceso de autoevaluación refleja las ideologías respecto a la educación y a la evaluación.
3. La autoevaluación es una actividad colectiva.
4. La participación de todos en el proceso de autoevaluación es no sólo una exigencia técnica sino social.
5. La autoevaluación debe estar al pendiente tanto de los efectos previstos como de los no previstos.

▪Jaramillo (1997)

Se centra también en el proceso de autoevaluación y lo vincula con la búsqueda de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES). Considera que este proceso debe analizar si la institución responde a las necesidades sociales y a sus propias propuestas que se dispuso lograr durante el ejercicio de su tarea.

Considera, como algunos otros, que la tarea evaluativa debe aplicarse para todos y cada uno de los elementos que la conforman, haciendo referencia, entonces, a los planes y programas de estudio, al personal docente, al personal administrativo, los recursos materiales, financieros, organizativos y también la infraestructura física.

Para Jaramillo es preciso que la evaluación de una institución se lleve a cabo a profundidad, es decir, que se revisen los logros esperados de cada área, proceso o actividad que la conforme y usando tanto medidas cuantitativas como cualitativas. Considera que este ejercicio permite conocer el progreso y el desarrollo de las habilidades; afirma que es un proceso que se enriquece y corrige en la medida en que se practica. Por ello propone que la directiva de la institución conciba a este proceso como una labor permanente que les permita valorar, decidir y actuar.⁴⁴

Con respecto a la evaluación externa, tampoco descarta su intervención en procesos de autoevaluación. La considera un complemento que convierte al proceso en una tarea mucho más objetiva.

La autoevaluación para este autor significa el desarrollo de algunas etapas:⁴⁵

a) Concientización y Organización

Se tiene que crear un ambiente de conciencia entre toda la comunidad de los beneficios que puede traer este ejercicio. De ahí se espera un salto a la motivación por el proceso que signifique un verdadero compromiso individual.

⁴⁴ *Ibíd.*, pp. 123-124.

⁴⁵ O. Jaramillo, *op.cit.*, p. 11.

b) Diagnóstico

En esta etapa es necesario obtener un conocimiento completo de la estructura de la institución, de cada departamento y programa, así como de las labores que se desarrollan en cada una de estas áreas.

c) Evaluación interna

La considera como la etapa principal, porque consiste en la interpretación de la información que se haya recabado en la etapa anterior donde la institución realiza comparaciones entre lo que realizó y lo que se propuso desde un principio.

d) Evaluación externa (Heteroevaluación)

La evaluación externa no es obligatoria. La decisión de tomarla o no radica en las decisiones que el grupo que coordina la autoevaluación toma con respecto a su conveniencia. La intervención de pares académicos permite complementar el ejercicio al presentar algunas sugerencias en relación con los resultados obtenidos durante la autoevaluación.

e) Decisiones

Es la última etapa y recae en los grupos de más alta decisión como lo son los directivos. Culmina con la puesta en marcha de todos los programas de mejoramiento a fin de corregir todas aquellas fallas que se detectaron durante el proceso.

Lo anterior permite comprender que, para el autor, la autoevaluación institucional es un instrumento de mejora al concebirla como una auditoría permanente de todas las actividades que caracterizan a toda IES, refiriéndose específicamente a la Universidad, y que son la docencia, la investigación y la extensión académica. Considera que toda institución universitaria en su doble función de planificación y evaluación deber ser juez de sí misma.⁴⁶ Señala que de instalarse en todas las instituciones la cultura de la autoevaluación, se tendrían asegurados el desarrollo económico, sociocultural y político del país. La cultura de la autoevaluación de la que habla, también tiene que ver con la

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 123-124.

consistencia del proceso. Para ello, apunta: "El proceso de autoevaluación se origina, enriquece y corrige en la medida en que se practica."⁴⁷

La autoevaluación, subraya, debe ser un proceso cíclico, es decir, primeramente se realiza una planeación para construir la estructura de la institución la cual se autoevalúa. Posteriormente, de los resultados obtenidos, se vuelve a la planeación donde se toman en cuenta los puntos que conducirán a la mejora de la institución, y así sucesivamente.

Señala como propósitos de la autoevaluación los siguientes:⁴⁸

1. Diagnóstico de la situación administrativa
2. Fortalecimiento de la capacidad de autorregulación.
3. Elevación de la calidad del servicio interno.
4. Atención permanente a la relación metas-resultados.
5. Coherencia con la responsabilidad y el cumplimiento de la tarea de formar ciudadanos.
6. Fijación de estándares de mejoramiento y calidad con base en la visión y misión institucionales.
7. Realización de un autoestudio perceptivo, imaginativo, constante y orientado hacia la eficacia de la Educación Superior.
8. Medición frente a pares tanto nacionales como internacionales para el mejoramiento de la vida universitaria.
9. Consolidación y desarrollo de la cultura de la autoevaluación.
10. Búsqueda permanente del aseguramiento, la comprobación y el mejoramiento en el rendimiento de cuentas.
11. Construcción y reconstrucción permanente del futuro de la Universidad.

De su trabajo se rescata el interés por fomentar una cultura de la autoevaluación institucional, específicamente, en las Instituciones de Educación Superior. Se piensa que es necesaria una concientización sobre los beneficios que trae consigo el desarrollo de estos ejercicios.

⁴⁷ *Ibid.*, p.123

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 125-126.

▪ **Villalta (1998)**

Centra su atención mercedamente en los procesos de autoevaluación y autorregulación en las IES. Considera que, éstas, son organizaciones sociales sujetas a gerencia. Por lo tanto, ve en la autoevaluación el elemento que permite llevar a cabo dicha gerencia.

Afirma que la única forma de competir con estándares de calidad, que se sabe son impuestos por la sociedad y el mercado, es autoevaluando. Pero no sólo habla de alcanzar ciertos estándares de calidad sino también del compromiso social que tienen las IES. Es por ello, que sugiere que la misión que ellas tienen sea revisada constantemente.

Comparte, al igual que otros autores, el concepto de que el proceso de autoevaluación es un proceso global donde se estudia cada una de las partes, se analiza y se reflexiona sobre el quehacer. Todo esto va encaminado al cambio y con la participación activa de todos los que conforman la institución y con base en el contexto en el que se está desarrollando la actividad educativa. Este proceso facilita una mejor comunicación entre todas y cada una de las áreas que conforman la institución, además de mejorar su eficacia.

Por lo tanto, la autoevaluación es un proceso que permite identificar tanto los problemas como los aciertos que conduzcan a establecer líneas de acción que logren mejorar la práctica educativa.

La autora maneja dos términos: autorregulación y autoevaluación. El primero, se refiere a las aspiraciones y características operativas de desarrollo de la institución.⁴⁹ Tiene que ver con la revisión de la propia misión de la institución con base en el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa. Una institución que se autorregula se adelanta a cualquier intervención externa.

⁴⁹ Olga María Villalta Villalta, "Autoevaluación, autorregulación y acreditación: retos de la educación superior", p.102.

El proceso de autorregulación es aquel que “[...] permite a las instituciones de educación superior a partir de sí mismas, entender y mejorar el desempeño para responder a los retos que se afrontan; comprender fortalezas, problemas y oportunidades y diseñar estrategias para alcanzar metas y propósitos claramente definidos.”⁵⁰

Apoyándose en el trabajo de Kells, menciona los factores que intervienen en los procesos de autoevaluación y son:⁵¹

- a) Conocimientos y actitudes de los líderes
- b) Grado de desarrollo de una “cultura de autoevaluación”
- c) Existencia de presión financiera

Afirma que las condiciones para que se genere un proceso de autoevaluación son:

1. Apoyo de los líderes, que asegure un clima de confianza
2. Conocimientos técnicos (métodos de evaluación, recolección de datos)
3. Recursos
4. Motivación interna
5. Un primer diagnóstico de los problemas y las necesidades de la institución.

Con respecto a los aspectos operativos de todo proceso de autoevaluación institucional señala los siguientes:⁵²

- a) Respaldo institucional, que se puede traducir en participación activa de todos los integrantes.
- b) Propósito primario: el mejoramiento académico, otros propósitos serían el fomento de la planificación, capacidad de diagnóstico tanto de fortalezas como de debilidades y búsqueda de soluciones que permitan el alcance de los cambios.
- c) Análisis orientado al cambio.
- d) Validación externa.
- e) Carácter secuencial, con ciclos de 4 a 6 años.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 109.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 105-106.

⁵² *Ibid.*, p. 107.

Sin duda uno de las principales causas, sino no es que la causa primordial, por la cual se decide llevar a cabo un proceso de autoevaluación, es el mejoramiento. La autora así lo cree y asegura que estos mejoramientos deben ser procesos continuos y sobre todo que las acciones que se realicen para mejorar sean ejecutadas por los involucrados en el proceso educativo.

Muestra gran preocupación con respecto al compromiso que deben tener todas las instituciones para llevar a cabo sus procesos de autoevaluación, y mantiene:

“[...] la esperanza de que en la práctica todas las instituciones en el ejercicio responsable de su autonomía, lleguen al convencimiento de la necesidad de autoevaluarse como manifestación expresa de su compromiso con la calidad, y de abrir sus puertas al escrutinio de pares académicos y al dictamen final [...]”⁵³

•Castro Torres (1999)

También centra su estudio en los procesos de autoevaluación institucional. Afirma que este ejercicio, que se refiere a la evaluación tanto de programas, como de proyectos y actividades institucionales y que se realiza de forma integral o parcial, debe incluir la participación de sectores externos que otorguen validación a los resultados.⁵⁴ Coincide en que este ejercicio permite diagnosticar las fortalezas y las debilidades que se presentan en la institución.

Son tres los objetivos principales que adjudica al proceso de autoevaluación y son:

1. Mejorar el quehacer de la institución
2. Cautelar la fe pública en relación con la calidad de la educación que se ofrece.
3. Garantizar la equivalencia de los grados y títulos otorgados.

⁵³ *Ibid.*, p. 111.

⁵⁴ Grace Castro Torres, *et al.*, “La evaluación de la educación superior en América Latina”, p. 125.

Señala como pasos indispensables a seguir en el proceso los siguientes:

- a) Planificación y diseño (¿Qué se va a evaluar?, ¿Cómo se va a evaluar?).
- b) Ejecución de la autoevaluación
- c) Análisis de la información y elaboración de informe interno (debe incluir recomendaciones, acciones para el cambio y el mejoramiento).
- d) Seguimiento (verificación del cumplimiento del plan acción).

Subraya que una institución que se autoevalúa es aquella que:

1. Revisa periódicamente sus objetivos
2. Construye un sistema dinámico de información
3. Cuenta con mecanismos para hacer evaluaciones y medir resultados
4. Revisa periódicamente sus programas, servicios, administración a través de procedimientos internos y externos.
5. Actúa sobre la base de los resultados obtenidos y los vincula a procesos de planeación, redistribución de recursos y mejora de los procesos.

En resumen, considera a la autoevaluación institucional como un proceso periódico que tiene por objetivo mejorar la práctica educativa a través del cumplimiento de sus objetivos.

•González Ferreras (1999)

Se basa en la calidad de la educación y su relación con la evaluación; se apega al modelo europeo de gestión de calidad, el cual se caracteriza por tener una visión empresarial que ve a la educación como un proceso donde intervienen clientes que, en este caso, serían los alumnos y sus padres, a los cuales se debe satisfacer.

Empero, la educación ha demostrado que no puede concebirse de tal manera. Las relaciones que se establecen en una institución educativa van más allá que la de un cliente y un prestador de servicio. La educación es un fenómeno altamente complejo debido a las relaciones que en ella se establecen. Las instituciones educativas no son una empresa más

que otorga un servicio: son instituciones con un compromiso social que deben satisfacer las necesidades de educación y desarrollo que demanda una sociedad en crecimiento.

Se cree que una institución educativa al evaluarse debe hacerlo por el interés de verificar el logro de sus objetivos y no para competir por “clientes” con otras instituciones, principalmente con las de carácter privado.

Para González Ferreras, a pesar de apegarse a este modelo, la calidad en el caso de la educación tiene que ver con el alumnado, el profesorado, la organización del centro, incluso con los sistemas de evaluación. Si se quiere alcanzar la calidad en educación, entonces se tiene que llevar a cabo una evaluación en los centros educativos.

Considera el proceso de autoevaluación como el factor determinante en la mejora de la calidad de los centros educativos, ya que permite establecer planes de mejora y además significa la participación de todos tanto en el proceso, como en la puesta en marcha de las acciones para el cambio. Al respecto expone que:

- a) Es más satisfactorio si se basa en una revisión propia de la escuela.
- b) No es un proceso lineal.
- c) Es un proceso largo plazo.
- d) También debe ser evaluado al igual que sus efectos.

Esto indica que, para González Ferreras, la autoevaluación es un proceso cíclico y retroalimentador.

Considera que los objetivos del proceso de autoevaluación son los siguientes:

1. Determinación de la posición actual del centro.
2. Comparación de los resultados con otros centros.
3. Mejora continua mediante la autoevaluación periódica.

Del modelo europeo de gestión de calidad en el que se apoya, se rescatan algunos puntos que se consideran influyen favorablemente en el proceso de autoevaluación⁵⁵ y son:

- a) Idea de mejora continua.
- b) Compromiso y liderazgo del equipo directivo.
- c) Medición de resultados incluyendo organización, procedimientos y personal.
- d) Conseguir mejores resultados mediante la implicación de todas las personas.

El autor insiste en el carácter cíclico del proceso de autoevaluación. Pone gran énfasis en la fase de seguimiento y en la evaluación de las correcciones que se hayan realizado a raíz del proceso de autoevaluación.

•González Tirados (1999)

De igual forma apunta sus estudios al proceso de autoevaluación, destacando la necesidad de que las instituciones cuenten con información detallada de las acciones que realizan y conocer de éstas sus puntos fuertes y puntos débiles, teniendo así una visión crítica de sus acciones.⁵⁶

Se sabe que el término calidad está adquiriendo mayor fuerza en los últimos tiempos. González Tirados afirma que la educación no escapa a esto. Señala que hoy en día las instituciones educativas deben alcanzar niveles de calidad mayores y la forma de llegar a ellos es adquiriendo una cultura de la evaluación. Esta cultura de la evaluación, asegura, debe tener como único fin la mejora de los procesos y los productos.

Con respecto a la autoevaluación considera que puede tener varios propósitos, uno de ellos sería la acreditación para cumplir con las disposiciones del gobierno y ,la otra, que se cree debe ser la esencia de todo proceso de autoevaluación, es el compromiso interno de toda institución educativa por lograr el cambio y mejorar su práctica.

⁵⁵ Fernando González Ferreras, *et al.*, "Modelo europeo de gestión de calidad", p. 359.

⁵⁶ Rosa María González Tirados, "Consideraciones generales para un proceso de autoevaluación en una institución universitaria: una visión desde una universidad europea", p. 43.

Afirma que todo proceso de autoevaluación tiene que ver con la evaluación de la calidad y que debe apoyarse de la evaluación realizada por agentes externos. Además, el liderazgo debe jugar un papel muy importante. De los objetivos que debe perseguir todo proceso de autoevaluación menciona los siguientes:⁵⁷

1. Ofrecer de manera amplia datos globales de la institución.
2. Presentar los sistemas y procesos que tiene la institución para desarrollar una enseñanza de calidad.
3. Ofrecer un documento que sirva de referencia para los responsables de la evaluación externa.

•Peralta Monge (1999)

Dedica también sus estudios a la reflexión de los procesos de autoevaluación y considera que se trata de un:

“[...] proceso mediante el cual la institución, una unidad académica, una carrera o un programa analiza su quehacer, la calidad del servicio educativo que ofrece, la pertinencia de su oferta académica, la eficiencia en el uso de los recursos, la eficacia en el logro de los resultados, el impacto en la comunidad en la que está inmersa, así como sus acciones futuras, en el marco de sus misión, propósito, fines y principios.”⁵⁸

Subraya que la evaluación externa implica una fuerte limitación, debido a que los evaluadores externos no tienen conocimiento del contexto en el cual se desarrolla el objeto a evaluar. Por ello, considera más viable la modalidad de autoevaluación pues es realizada por los propios integrantes de la institución y porque son ellos quienes conocen con mayor exactitud las condiciones bajo las cuales se desarrolla su actividad.

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 42.

⁵⁸ Teresita Peralta Monge, “Calidad, evaluación y acreditación universitaria: una reflexión sobre sus praxis”, p. 141.

Insiste, también, que el liderazgo es una característica indispensable para que se logre la finalidad del proceso de autoevaluación. Este liderazgo contribuye a una mejor motivación interna y a que todos los integrantes se comprometan con el cambio y que lo hagan suyo.

Este tipo de procesos, dice, convierten en fundamental el trabajo en grupos.

•**Rué (1999)**

Se centra de igual forma en los procesos de autoevaluación y señala que su importancia radica en que involucra la participación de todos los integrantes de una institución y que, además, está centrada en el contexto de su propia actuación.

Subraya que la mejor forma de alcanzar la calidad de una Institución es a través de la autoevaluación; privilegia esta modalidad frente a otras como la evaluación externa al señalar que : “[...]se requiere otra forma de conocimiento [...] un proceso de reflexión personal y colectivo, o deliberativo, que lleva a clarificar los rasgos de una determinada situación problemática, que permite a los profesionales reconocer los problemas, las finalidades de su resolución, así como perfilar los medios para lograr aquella..”⁵⁹

Esto significa que son los propios actores de la institución quienes deben emprender la tarea de autoevaluarse, reconocer sus problemas y, ellos mismos, llevar a cabo las acciones que los conduzcan al cambio. En este sentido la evaluación externa constituye sólo un elemento de apoyo a la autoevaluación.

La autoevaluación, señala, es una actividad autorreguladora que tiene como objetivo analizar información con base en los propósitos de la institución con el fin de mejorar la práctica educativa. Para ello, es indispensable la participación de todos los miembros de la institución.

⁵⁹ Joan Rué Domingo, “Escenarios, referentes y posibilidades”, p. 40.

Advierte de los obstáculos en las labores de autoevaluación y dice que hay que evitar:

- a) Centrarse más en los productos que en los procesos.
- b) Confiar los cambios sólo a los directivos.
- c) No realizar labor de seguimiento.

■ Bertoni (2000)

Para esta autora la evaluación deja de ser un mecanismo de control para convertirse en un elemento que conduce al mejoramiento de la práctica educativa y, como otros, considera que debe ser una tarea de carácter cíclico y permanente al pronunciarse a favor de evaluar lo evaluado, es por ello que dice inclinarse a favor de la evaluación formativa más que a la sumativa.

Los conceptos que emplea para definir a la evaluación formativa son: diagnóstico, ajuste y el mejoramiento a través de una intervención oportuna. Este tipo de evaluación implica el replanteamiento de la labor educativa, para todo ello dice, se necesita ser muy veraz.

Entre sus aportaciones destaca el considerar a la evaluación como acto de comunicación y retroalimentación afirmando que para que aquella no pierda su sentido educativo debe considerarse indispensable la devolución de resultados.⁶⁰ Al respecto comenta:

“Desde la medición, pasamos entonces a referirnos a la estimación, la apreciación, al corazón de la evaluación: poder juzgar, adjudicar un valor y comunicar. La evaluación separada de la comunicación pierde sentido.”⁶¹

Señala que el tener la disposición de evaluar significa primeramente plantear lo que se entiende por educación y por proceso educativo, tener conocimiento de la realidad educativa, de sus elementos y dimensiones es decir, del sujeto que se va a formar, de sus características, en pocas palabras tener siempre presente la misión de la práctica educativa.

Afirma que toda evaluación significa una intencionalidad, pero que sólo cuando la intencionalidad es pedagógica es cuando se puede alcanzar el mejoramiento.

La evaluación para la autora debe ser parte de la misma educación, dice:

⁶⁰ Alicia Bertoni, “La evaluación: un enfoque para el mejoramiento de la calidad educativa”, en: Rosa María Torres, *et al.*, La evaluación, p. 70.

⁶¹ *Ibid.*, p. 69.

“[...]el concepto de evaluación formativa lleva a replantear que la evaluación no es otra cosa que una parte integral de una acción educativa[...]ahora existe una corriente llamada [aprendizaje asistido por la evaluación], según la cual la evaluación ocuparía el lugar que siempre debió haber tenido: unida al acto educativo a que ella da lugar”.⁶²

Se puede resumir la práctica evaluativa que propone la autora en los siguientes pasos:

1. ¿Qué queremos evaluar?
2. Observación de lo evaluado (desarrollo de la evaluación)
3. Interpretación de los resultados
4. Comunicación de los resultados (retroalimentación)

•Mateo (2000)

Es uno de los teóricos que han realizado aportaciones importantes en este campo. Considera que la evaluación educativa es una tarea tan compleja como la educación misma.

Para este autor el objeto de evaluación es la propia institución al considerar que este ejercicio debe desarrollarse en todos los ámbitos, es decir, los programas, los servicios, los profesores, los alumnos, etc., con el fin de mejorar e innovar.⁶³

Discurre en la evaluación como un elemento legitimador del valor de las actividades educativas, como un proceso regulador y de reflexión sistemática que reorienta las acciones de la práctica educativa, orientándolas a la mejora de la calidad de todos los elementos que conforman una institución.

⁶² *Ibid.*, p. 70.

⁶³ Joan Mateo, La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas, p. 22.

Afirma que se trata de un proceso complejo que requiere de ciertos pasos como son: ⁶⁴

- a) Recogida de información
- b) Determinación de grado de congruencia entre lo que se obtuvo y los objetivos.
- c) Elaboración de juicios.
- d) Toma de decisiones.
- e) Seguimiento de líneas de acción.

Hasta aquí, se ha realizado un recorrido a través del tiempo y la exposición de los elementos que se fueron incorporando y que han enriquecido a la evaluación educativa. Se ha visto que, a lo largo del tiempo, se han acuñado diferentes concepciones de la evaluación. Cada autor le otorga diferentes funciones y la concibe para diversos fines. De esta manera, no existe una definición absoluta de este término.

La evaluación se ha vuelto más amplia y compleja: el objeto a evaluar ha aumentado desde el aprendizaje hasta toda una institución, pasando por los programas y los docentes.

Cabe mencionar que aún se siguen generando aportaciones en el tema y, de las cuales, es preciso que todos los responsables de la educación estén al tanto para que contribuyan a mejorar su práctica.

En este capítulo se incorpora un cuadro analítico (Véase Anexos) que permite una mejor visualización de esta evolución y, consentirá a su vez, poder construir una definición propia al respecto al concluir este trabajo.

Este capítulo fue diseñado para ofrecer las bases que se necesitan para comprender, más adelante, los procesos de autoevaluación que son el motivo de este trabajo. Además a la luz de los resultados obtenidos en los ejercicios de autoevaluación en las universidades públicas mexicanas, puede concluirse acerca de las ventajas y desventajas de este tipo de ejercicios.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 35.

CAPITULO 2

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Antecedentes

A pesar de no ser una práctica muy difundida en nuestro país, la autoevaluación institucional ha sido ejercida desde el siglo XIX en las universidades de los países europeos y, a partir de las primeras décadas del siglo XX, en América del Norte.⁶⁵

Se dice que las prácticas de autoevaluación, que se realizaron en ese entonces, respondían a la necesidad de las instituciones de comprometerse con el gobierno a garantizarle, tanto a éste como a la misma sociedad, la calidad de sus programas académicos.

Estos ejercicios de evaluación eran a su vez complementados con intervenciones de tipo externo para lograr con ello una labor mucho más objetiva. Fue entonces cuando se constituyeron, tanto en Europa como en Estados Unidos, ciertas instituciones que se dedicaban a evaluar y que eran absolutamente independientes de las propias instituciones y del Estado.⁶⁶

Se dice que el movimiento de autoevaluación se inició a finales de los años 70 a partir del proceso de desarrollo curricular que tuvo lugar en países como Reino Unido y en algunos como Australia, Noruega y Suecia, en menor grado.⁶⁷

El proceso de evolución no se ha detenido y los estudios realizados al respecto se han ampliado a partir del año de 1975. Se habla de que los primeros documentos que se llevaron a cabo teniendo como propios responsables a los participantes directos de las universidades data de entre 1976 a 1980.⁶⁸

⁶⁵ O. Jaramillo, *op.cit.*, p. 9.

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ J. Gairín Sallán, *op.cit.*, p. 41.

⁶⁸ María Teresa Arias de Barrero, *Fundamentos teóricos y metodológicos de la auto-evaluación*, p.59.

Se manejan ciertos puntos que dieron origen al desarrollo de la autoevaluación. Uno de ellos es la mejora del currículo; otros, son la preocupación por lograr la eficiencia y el rendimiento de los centros educativos y, la que tuvo lugar en los años 80, la formación permanente del profesorado.⁶⁹

Se afirma que en los últimos cien años se han presentado diversos modelos de evaluación y autoevaluación elaborados por Universidades como la Universidad Javeriana, la Universidad de Santo Tomás, la Universidad de Antioquia, entre otras. Dichos trabajos corresponden a ciertos avances aislados que se han presentado al respecto.

Se dice que los avances teóricos han sido mayores que los ejercicios prácticos, sin embargo, no por ello han sido suficientes. A pesar de todo, estas aportaciones representan una gran variedad de información que permitirá aquí mostrar los beneficios de esta práctica evaluativa, los obstáculos a enfrentar y los puntos que se deben evitar para hacer de esta práctica una tarea exitosa.

¿Qué es la autoevaluación institucional?

Concepciones

De la misma forma en que se hizo el primer capítulo, se mostrará la evolución del concepto de autoevaluación. Sin embargo, se pondrá mayor énfasis por tratarse del tema que aquí ocupa.

Comenzaremos con Arias, quien considera a la autoevaluación como un proceso de autoanálisis que busca alternativas de solución a los problemas que se presenten en una institución con el fin de atender las demandas de la sociedad.

⁶⁹ J. Gairín Sallán, *op.cit.*, p. 41.

En su análisis al respecto incorpora elementos como innovación y mejoramiento de la calidad. Señala que la autoevaluación tiene como razón de ser el mejoramiento institucional, el cual se lleva a cabo a partir del desarrollo de un plan que permita innovar en beneficio de la propia institución, y por consecuencia en beneficio de la sociedad.⁷⁰

Señala que la práctica de ejercicios de autoevaluación significa la participación activa y real de todos los que integran una institución educativa.

Arias afirma que la autoevaluación debe ser una tarea sistemática, participativa, autocrítica, de compromiso, además de que respete el derecho de las personas que serán sujetas a evaluación debe también ser continua, oportuna, integral, que genere compromiso y responsabilidad y que garantice mejoramiento e innovación.

Define de la siguiente manera el proceso de autoevaluación:

“La autoevaluación es el proceso autocrítico, permanente y participativo sobre el ser, el deber ser y el hacer histórico de las instituciones a través del análisis de sus aciertos y debilidades en función de una toma de decisiones eficaces que orienten los procesos de planeación y cambio institucional y que es ejercida y controlada desde el interior de las propias instituciones.”⁷¹

Por otro lado, Lafourcade concibe a la autoevaluación como un modelo de organización que representa una construcción colectiva, continua, de revisión y transformación.⁷²

Considera que el proceso de autoevaluación se caracteriza por ser continuo, ligado a la acción y a la reflexión constante.

⁷⁰ M. T. Arias de Barrero, *op.cit.*, p. 58.

⁷¹ *Ibid.*, p. 72.

⁷² Pedro Lafourcade, *La autoevaluación institucional en la universidad*, pp. 21-22.

Para Ayarza la autoevaluación es un proceso de revisión continua, sistemática y organizada realizada por la propia institución de manera integral y participativa.⁷³

Ve en la autoevaluación un instrumento que permite identificar problemas y que está orientado al cambio pero que, para que ello se pueda dar, es precisa la participación de pares externos.

Para Santos Guerra el proceso de autoevaluación se concibe como un proceso complejo, realizado por los propios participantes y que tiene como finalidad el cuestionar sus prácticas para luego cambiar y mejorar.⁷⁴

Cuando habla de la autoevaluación trae a discusión el papel de la evaluación externa. Afirma que una de las desventajas de la autoevaluación es la facilidad para caer en complacencias. Como consecuencia, el papel de la evaluación externa resulta fundamental porque permite lograr un ejercicio de evaluación mucho más riguroso y objetivo.

Muestra una gran preocupación acerca de las instituciones que aún no sienten la necesidad de autoevaluarse. Afirma que sólo existe la inquietud de los profesores por su actuación en el aula y por la evaluación de sus alumnos.

Insiste en la enorme necesidad de llevar cabo un programa de acción dentro de las instituciones y analizar todos los elementos que la conforman debido al alto grado de compromiso que tienen éstas con la sociedad.

Señala que este compromiso debe presentarse durante todo el proceso evaluativo por parte de los participantes pues, de lo contrario, sería más susceptible caer en auto-justificaciones.

⁷³ Hernán Ayarza E. "Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio. El proceso de autoevaluación", p. 85.

⁷⁴ M. Ángel Santos Guerra, *op.cit.*, p. 45.

Para Santos, la autoevaluación es un proceso donde la institución se observa a si misma y, para lo cual, debe formularse ciertas preguntas como son: ¿estamos haciendo lo que nos proponemos?, ¿estamos consiguiendo lo que buscamos?, ¿estamos consiguiendo precisamente lo contrario?, ¿por qué? ⁷⁵

Considera que la autoevaluación de la institución debe abarcar todos los elementos que la conforman. Sin embargo, es posible inclinarse hacia alguno de estos elementos según la urgencia de solucionar el problema y el tiempo del que se dispone. A pesar de ello, subraya que nunca se debe perder de vista que un elemento es afectado por todos los que conforman la institución y que debe mantenerse una postura integral.

Otro teórico que se ha dedicado también a estudiar el proceso de autoevaluación es Gairín. Señala que la autoevaluación es aquella que realizan los propios centros educativos por iniciativa propia y que tiene como finalidad el optimizar su funcionamiento y sus resultados. ⁷⁶

Concibe a la autoevaluación como un proceso de reflexión compartida que deja de convertirse en una amenaza y en una imposición. También, como un asunto de análisis de las propias actuaciones y como un proceso con una utilidad con vías a la mejora de la realidad. Es un apoyo permanente al proceso de planificación y ejecución de la intervención educativa, permitiendo buscar una mejor calidad de la práctica educativa. Acompaña a Santos en la idea que se trata de un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

Señala ciertas características que identifican un modelo de autoevaluación y las enuncia de la siguiente manera:

1. Se inicia en el centro educativo.
2. Permite comprender y mejorar la práctica de los profesores.
3. Es un instrumento adecuado que permite la conjunción de los procesos de evaluación, innovación y profesionalidad.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 133.

⁷⁶ J. Gairín Sallán, *op.cit.*, p. 38.

También incluye la necesidad de que agentes externos participen para facilitar el proceso de búsqueda. Es por eso que le llama a la autoevaluación una modalidad que es al mismo tiempo interna y externa. Es importante mencionar que sólo considera la ayuda de pares externos para recabar la información pues la responsabilidad es de los propios integrantes de la institución. Subraya que de no existir la intervención de sus protagonistas el ejercicio sería vano.

A continuación, se enunciarán las condiciones que el autor considera deben presentarse en todo proceso de autoevaluación:

- a) No sólo implica la promoción del cambio, sino también la consolidación y mejoramiento de iniciativas.
- b) No puede eludir el conflicto.
- c) Implica actividad colectiva.
- d) La autoevaluación como una exigencia social
- e) Exige más que la recopilación de información, la identificación de obstáculos, la elaboración de alternativas.
- f) Debe estar atenta tanto a los efectos directos como a los indirectos.

La concepción de Gairín, al respecto de la autoevaluación institucional, se resume en lo siguiente: “[...] la autoevaluación institucional es un proceso que plantea variados considerandos productos de negociaciones que va más allá de la aplicación de procedimientos técnicos. Es un trabajo colaborativo, reflexivo que incide en el logro de una mayor calidad en el funcionamiento de la institución.”⁷⁷

Por su parte, Jairo Gómez Montoya, en su análisis, afirma que el proceso de autoevaluación es un proceso permanente, participativo a través del cual una institución obtiene por sí misma información acerca de sus puntos fuertes y débiles. La autoevaluación

⁷⁷ *Ibid.*, p. 64.

está encaminada a establecer alternativas que permitan lograr una mayor eficacia y eficiencia en sus procesos y que culminen en un cambio en el desarrollo institucional.⁷⁸

Casanova afirma que la autoevaluación es un proceso que constituye un elemento imprescindible para mejorar los procesos educativos; es un proceso de reflexión que permite la toma de decisiones correcta y oportunamente.⁷⁹

Subraya que los cambios en educación no deben hacerse sin fundamento, es decir, sólo por mera intuición. Por ello es que insiste en la práctica de ejercicios de autoevaluación, ya que éstos permitirán tomar decisiones con bases sólidas.

Por otro lado Massip hace un llamado a la realización de procesos de autoevaluación para eliminar los sentimientos de amenaza que se generan a partir de evaluaciones externas. Además, advierte que la autoevaluación debe traspasar fronteras y debe permear a todos los elementos que conforman la institución. Para ello, considera que es precisa la participación de todos los sectores de la comunidad, es decir, desde los alumnos, los padres, el personal administrativo, entre otros.

Por otro lado se encuentran las sugerencias hechas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)⁸⁰ en su XXI Asamblea General donde se trató el tema de autoevaluación y en la cual las Universidades del país expresaron sus concepciones con respecto a los procesos de evaluación y de autoevaluación.

⁷⁸ *Ibíd.*, pp. 20-21

⁷⁹ María Antonia Casanova, *Manual de evaluación educativa*, p. 87.

⁸⁰ La ANUIES es una asociación civil creada en 1950 que tiene entre sus fines representar a las instituciones de educación superior asociadas ante las autoridades gubernamentales principalmente las universidades, para proponer y concertar políticas nacionales de educación superior y para coordinar programas y proyectos de interés general. El gran peso de la autonomía universitaria condujo a la necesidad de crear un pacto asociativo que permitiera la negociación las condiciones entre las universidades y las autoridades gubernamentales. Ha establecido pautas y lineamientos de política educativa que han servido como base para orientar el desarrollo y el funcionamiento de las instituciones de educación superior.

La Universidad de Baja California afirma que la evaluación es un proceso necesario y vital que permita mejorar el funcionamiento de las IES, además de determinar prioridades, objetivos y metas para el desarrollo futuro.

Por su parte la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) considera que es un segmento de la planeación de carácter retroalimentador sin el cual no se tiene una perspectiva suficiente.

La Universidad Autónoma del Estado de México considera que la autoevaluación sirve para identificar y corregir deficiencias así como para orientar las acciones que sean necesarias en los ámbitos académico-administrativos.⁸¹

Como se puede observar las concepciones son variadas sin embargo cuentan con ciertos puntos que se hacen presentes en todas y cada una de ellas.

En el siguiente apartado se resumirán esos elementos que se cree se convierten indispensables en todo proceso de autoevaluación. El objetivo es preparar la siguiente parte del análisis.

Dicho análisis también incluirá algunas características propuestas aquí. La idea es hacer un esfuerzo de reflexión sobre este proceso y amalgamar todos los elementos que permitan elaborar una concepción diferente.

⁸¹ ANUIES, Compendio de criterios y procedimientos generales para la evaluación del sistema de educación superior y la autoevaluación institucional. Propuesta en la XXI Asamblea General de la ANUIES, pp. 23-24.

¿Cómo es un proceso de autoevaluación institucional?

Características

▪Proceso colectivo y colaborativo.

La autoevaluación es un proceso colectivo y colaborativo porque implica la participación de todos los integrantes de la institución. Es importante que todos estén al tanto del proceso y se involucren con la idea del mejoramiento. Es necesario el apoyo de todos en las tareas que es preciso ejecutar para que se desarrolle el proceso de autoevaluación.

Aquí es justo contar con una labor de liderazgo importante que permita consolidar la motivación dentro del ambiente institucional.

Si todos los integrantes de una institución se ajustan a la idea de que este tipo de procesos les permitirán a todos a desarrollar un mejor trabajo que facilitará sus tareas, pero que, sobre todo, les ayudará a cumplir cabalmente con cada uno de sus objetivos, el proceso será factible de ser exitoso porque contará con el apoyo de todos los integrantes tanto ideológicamente como laboralmente en el desarrollo de todas las acciones que conllevan un proceso de esta naturaleza.

▪Compromiso y responsabilidad

La participación de todos los integrantes de una institución va de la mano con el compromiso y la responsabilidad que debe adquirir cada uno de ellos con respecto a la finalidad de llevar a cabo este tipo de ejercicios.

Este compromiso y responsabilidad compartida debe comenzar por parte de los directivos de la institución y, como ya se mencionó, es necesario que éstos tengan facilidades para crear un ambiente motivacional en la propia institución, que siembre en los integrantes la idea de la gran necesidad de actuar en pro del mejoramiento institucional a través de un proceso de autoevaluación.

El compromiso y la responsabilidad tienen que ver, primeramente, con el apropiarse de la idea del mejoramiento y, después, de echar mano de conocimientos tanto teóricos como prácticos que permitan llevar a buen término este ejercicio.

Cada área y departamento de una institución debe ser responsable de cada una de las tareas que los directivos les encomiendan para el desarrollo del proceso de autoevaluación y, si no están comprometidos con la importancia del ejercicio, no llevarán a cabo sus tareas, lo que afectaría directamente el desarrollo del proceso.

Por todo lo anterior, se cree que la motivación es un vehículo de gran importancia para cubrir los requisitos de compromiso y responsabilidad por parte de los integrantes de una institución, y esta tarea corresponde a los directivos iniciarla.

Más adelante se señalarán las condiciones previas que requiere todo proceso de autoevaluación donde uno de ellos es la motivación.

▪ **Iniciativa propia por el conocimiento de sí mismo.**

Como su nombre lo indica, el proceso de autoevaluación es un proceso que viene desde dentro, es decir, por iniciativa de los propios integrantes de una Institución y, a diferencia de los procesos de evaluación externa, nace por el interés de los propios protagonistas de la realidad educativa de regularse a sí mismos.

Son los propios integrantes quienes toman la decisión de auto-conocerse, autorregularse y decidir sobre su propia actividad, sin ningún tipo de presión externa, a partir de que ellos consideren la necesidad de mejorar su propio quehacer. La autoevaluación se distingue porque se realiza sin ningún tipo de presión externa y porque el objeto y el sujeto de la evaluación son uno mismo. En otras palabras ⁸² “[...] la autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican.”

⁸² M. A. Casanova, *op.cit.*, p. 86.

Como se puede observar, cada una de estas características van de la mano, es decir, si este proceso de evaluación surge de la propia iniciativa de los integrantes es más factible que la participación de todos, el compromiso y la responsabilidad de éstos con las tareas de autoevaluación se presenten.

▪ **Proceso de comunicación**

Es esta una de las características que se piensa definen en una palabra perfectamente el proceso, el proceso de autoevaluación al ser un proceso de auto-análisis, auto-reflexión y auto-conocimiento se convierte en un proceso de auto-comunicación.

La comunicación se presenta en el sentido de que los integrantes deciden conocer su práctica. Para ello, recaban cierto tipo de información. Ésta información debe ser conocida por todos los integrantes, pues sólo los cambios se pueden dar a la luz de la información que se haya desprendido del análisis, en esto radica el proceso de comunicación.

También el proceso de comunicación tiene que ver con las relaciones de comunicación que se deben de dar entre las áreas y departamentos que conforman la Institución y las personas que la conforman, éstas deben mantener una comunicación permanente entre si mismas sobre el progreso de su trabajo, los obstáculos encontrados, etc., ya que esto nutrirá el proceso de autoevaluación en su totalidad.

Aquí se considera, existen dos importantes canales de comunicación en un proceso de autoevaluación; uno de ellos, es la comunicación que se establece entre los integrantes y el conocimiento de su propio quehacer a través de la información con la cual trabajan y, el otro, corresponde a la relación de comunicación establecida entre todos los integrantes de la institución entre sí.

▪ **Ligado a la acción, al mejoramiento y al cambio**

Sin esta característica no se puede hablar de un proceso de autoevaluación. Si una institución decide llevar a cabo este tipo de ejercicio debe hacerlo pensando en que si va a invertir en recursos financieros y humanos debe ser para mejorar su práctica educativa, de lo contrario, todo esfuerzo sería vano. Aquí no se concibe un proceso de autoevaluación institucional si no se traduce en cambios concretos que se cristalicen a través de líneas de acción.

El proceso de autoevaluación institucional no se completa si de las tareas de investigación, análisis y reflexión no se desprenden decisiones encaminadas a la ejecución de acciones concretas. De nada valdría identificar problemas, obstáculos y fallas, sino se procede a la ejecución de líneas de acción que permitan a la propia institución mejorar su práctica a través de sus procesos y de su infraestructura.

Se insiste: todos estos elementos que se han enunciado en este apartado están vinculados estrechamente unos con otros. En el caso de la acción como característica, ésta se relaciona directamente con el mejoramiento y el cambio.

En este trabajo se insiste en el mejoramiento como la característica más importante que debe identificar a todo proceso de autoevaluación institucional.

Aquí se concibe al proceso de autoevaluación institucional como una tarea encaminada a lograr el mejoramiento de la institución a través de todos sus procesos y de todas sus instancias. Un proceso de autoevaluación que no sea desarrollado a partir de la idea de la necesidad de un cambio, de un mejoramiento, no se le puede llamar un proceso de autoevaluación.

Como dice Álvarez Méndez ⁸³ la autoevaluación debe servir educativamente para algo, y en el caso de una institución, tiene que ver con todo lo que la conforma, desde la infraestructura física, hasta la planta docente, el aprendizaje de los alumnos, las diversas áreas y departamentos, el desempeño del personal administrativo, y los planes y programas de estudio principalmente. A esto se le puede llamar el uso constructivo de la autoevaluación, es decir, tiene la función de edificar sobre lo ya construido, es aquí donde se resalta el carácter cíclico y continuo de todo proceso de autoevaluación el cual se profundiza a continuación.

⁸³ J. M. Álvarez Méndez, *op.cit.*, p. 11.

▪ **Proceso cíclico, permanente y continuo.**

Se ha mencionado que el establecimiento de líneas de acción y la ejecución de las mismas son características inminentes a todo proceso de autoevaluación institucional, sin embargo, aquí se considera que un proceso de esta naturaleza es también un proceso que debe ser cíclico, permanente y continuo.

Se ha decidido incluir estas tres características en una sola, pues se cree que no pueden concebirse separadas, todas se complementan entre sí y se piensa que en este proceso forman un todo.

El proceso de autoevaluación debe ser cíclico. Es decir, si de los resultados obtenidos se desprenden ciertas líneas de acción para mejorar la práctica educativa, es preciso que también estas nuevas acciones se evalúen para conocer si rindieron los efectos esperados. Si es así, se puede aprovechar para afinar ciertos detalles pero, si no fue así, se corregirán los errores que se hayan presentado y los cuales no permitieron alcanzar el objetivo de mejorar.

La autoevaluación, se cree, debe caracterizarse también por ser una tarea continua y permanente porque sólo de esa manera se podrán visualizar y conocer con mayor precisión las actividades y los procesos que conforman la práctica educativa de una institución.

Aquí se concibe a la autoevaluación como un ejercicio en cadena, por lo que ejecutar ciertas acciones en pro del mejoramiento institucional no es suficiente. Es preciso convertir al proceso en un esfuerzo permanente de análisis, reflexión, cambio y constantes mejoras, convirtiéndolo así en consecuencia en un proceso cíclico.

Se debe recordar que la educación tiene un compromiso muy alto con la sociedad, entonces la autorregulación y los cambios deben ser permanentes, sobre todo si se toma en cuenta que la sociedad se encuentra siempre en constante cambio y es responsabilidad de la educación atender a todas sus necesidades.

La continuidad debe formar parte entonces de todo proceso de autoevaluación institucional y, como ya se señalaba el ejercicio autoevaluador, consistirá en evaluar, tomar decisiones sobre las acciones que deben ejecutarse para mejorar la práctica, dar seguimiento a estas acciones concretas y evaluarlas. De ahí se desprenderán nuevas líneas de acción a desarrollar, las cuales también se evaluarán y, así, sucesivamente.

•Ejercicio integral e integrador

Esta es una característica que con base en las aportaciones de algunos teóricos aquí se ha afinado.

Se cree que el proceso de autoevaluación es un ejercicio integral porque supone el análisis de todos y cada uno de los elementos y procesos que conforman una institución.

Dicho análisis no debe realizarse de manera aislada, es decir, aunque cada área y departamento significa el desarrollo de tareas específicas estas tareas conjuntas deben establecer relaciones entre sí.

El carácter de integral se refiere también a la idea que comparten todos los miembros de la institución de llevar a cabo ejercicios de autoevaluación para trabajar en pro del mejoramiento institucional. Esta idea coadyuva a integrar tanto a las áreas y departamentos como a los integrantes de los mismos a centrarse en un solo y común objetivo que es el de mejorar en su totalidad la práctica educativa.

Un ejercicio de autoevaluación institucional demanda que todas las tareas que esto implica se relacionen unas con otras formando un todo y que este todo sea conocido por cada uno de los que participan en el proceso.

El carácter integrador tiene que ver con la labor de liderazgo que ya se ha mencionado. La función de los directivos es promover el cambio a través del ejercicio de autoevaluación; esto significa que debe integrar a todo el personal a participar activa, responsable y comprometidamente con esta tarea.

Es un proceso integrador porque, también, debe integrar en un solo esfuerzo compartido tanto recursos humanos como técnicos y financieros y la idea de que es necesario autoevaluar, creando como consecuencia un ambiente que integra a todos en un mismo objeto y en una misma misión.

▪**Auto-análisis, auto-reflexión y auto-crítica constantes.**

Algo debe caracterizar a todo proceso de autoevaluación: la constancia en los ejercicios de reflexión, análisis y crítica.

Es un compromiso de toda institución educativa el reflexionar en todo momento sobre su práctica educativa y analizar críticamente su quehacer constantemente. La reflexión se debe hacer con respecto a la misión y a los propios fines de la institución y con base en el análisis de las tareas que se realizan y que fueron pensadas para alcanzar dichos objetivos.

Este análisis y reflexión constantes permitirán conocer si los objetivos, para los cuales se echó a andar un proyecto educativo, se están cumpliendo y en qué medida.

El análisis y la reflexión también significan el acercarse a las causas del por qué no se han cumplido los objetivos y, además, permitirá conocer aquellas fallas específicas que se presentan en cada una de las actividades realizadas en la institución.

Estas acciones de análisis y reflexión deben aplicarse en cada una de las áreas, departamentos y procesos (porque es un ejercicio integral e integrador) que, como ya se mencionó, deben comunicarse y relacionarse entre sí, lo que daría como resultado la reflexión y el análisis global de la institución.

Más adelante, en el apartado de aspectos a evaluar, se precisará con mayor amplitud en qué áreas y procesos deben presentarse dichas acciones.

La autocrítica se refiere a la actitud que deben tener todos los participantes con respecto a la identificación de los aciertos y los errores, y definir con objetividad y sin miramientos las acciones a desarrollar para mejorar la práctica educativa.

La autocrítica requiere entonces de objetividad, esta característica es muy importante e incluso imprescindible en todo proceso de autoevaluación, porque éste debe ser un ejercicio de autorregulación y no una práctica de autoengaño. Aquí también interviene la ética profesional de los coordinadores del proceso y principalmente de los directivos quienes son los que deben promover este ejercicio. Tanto los directivos como los coordinadores deben como parte de esa responsabilidad transmitir esta actitud al resto de los participantes. Esta responsabilidad ética no será sólo con la institución, sino también con la sociedad en consecuencia. Como ya es bien sabido todo proyecto educativo impacta en nuestra sociedad y, si el quehacer de una institución no satisface los objetivos para los que fue hecha puede afectar seriamente a una o varias generaciones.

▪Participación de pares externos

Se considera que un proceso de autoevaluación institucional debe contar con la participación de pares externos. Sin esta intervención, no se concibe un proceso de autoevaluación completo.

Como ya se mencionó, este proceso de evaluación se distingue de otras modalidades por ser promovido y ejecutado por los propios protagonistas de la institución educativa. Estas condiciones propician ciertos vicios como el autoengaño, las auto-complacencias y la falta de objetividad. Este tipo de actitudes vertidas en el ambiente institucional crean la idea de que todas las tareas ejecutadas en el seno de la práctica educativa son correctas, que los objetivos previstos están siendo alcanzados, que los problemas en la institución no existen aunque si los existan. La mejor manera de evitar todo esto es permitiendo la intervención de evaluadores externos. Mas no se trata que ellos promuevan el proceso: éste debe ser promovido y ejecutado, como ya se ha insistido, por los propios protagonistas. La labor de estos agentes externos será la de objetivizar este proceso, es decir, si los ejecutores no refieren falla alguna, será la labor de aquellos la de verificar la veracidad de tal afirmación.

Como ya se señaló, un proceso de autoevaluación significa el determinar ciertas líneas de acción a seguir que se traduzcan en cambios concretos. Aquí también interviene la labor de los agentes externos. Ellos ayudarán a la institución a tomar las decisiones con respecto al tipo de acciones que se deben tomar con base en lo encontrado en el proceso.

Las decisiones van en el sentido de determinar cuáles son los puntos de mayor prioridad, de qué manera pueden resolverse las fallas detectadas, qué medidas se deben tomar al respecto, etc. Estas decisiones son tomadas en un principio por los protagonistas, pero se verán reforzadas y completadas por los agentes externos; se recomienda que éstos tengan experiencia en este tipo de procesos y que cuenten con los conocimientos técnicos y teóricos para desarrollar este apoyo de la mejor manera.

•Proceso oportuno

La oportunidad es una característica que hace del proceso de autoevaluación un proceso de vida o muerte. Así, se cree porque parte de la responsabilidad de la que se ha hablado, tiene que ver con que al inicio de todo proyecto educativo debe contemplarse como tarea imprescindible la autorregulación a través de la autoevaluación.

Lo importante es evitar que se acumulen fallas y errores que puedan obstaculizar el logro de los objetivos, por lo que se recomienda iniciar el proceso de manera oportuna para ejecutar acciones y hacer correcciones a buen tiempo.

•Exigencia social

Ya se ha señalado que una tarea de autoevaluación no sólo debe ser un compromiso con la propia institución educativa sino, también, un compromiso con la propia sociedad a través de la responsabilidad que debe tenerse para con los estudiantes y su aprendizaje.

No se cree que el compromiso sea tanto rendir cuentas sobre como se han utilizado los recursos, no se trata de justificar, más bien de emplear siempre correctamente lo otorgado por el Estado a través de los impuestos que cubren todos los integrantes de la sociedad.

La exigencia social consiste en regularse constantemente como parte de la responsabilidad y el compromiso con la práctica educativa, con los estudiantes quienes son la razón de ser de todo proyecto educativo y, por consecuencia, con la sociedad quien espera que los recursos otorgados a la educación rindan frutos en beneficio del desarrollo económico, político, cultural de la sociedad.

Se insiste en que ninguna institución educativa nunca debe perder de vista, la responsabilidad que tiene de autoevaluarse. La autorregulación debe ser una tarea que se encuentre contemplada en todo proyecto educativo y debe ser inherente a toda institución educativa así como lo son en las IES las tareas de docencia, investigación y extensión.

•Aprendizaje colectivo

Las tareas de autoevaluación implican la participación de todos los que integran una institución educativa y se refiere tanto a los intereses compartidos como al trabajo en equipo. Esto trae como consecuencia aprendizajes compartidos.

Las tareas de autoevaluación tienen la ventaja, además de establecer un control sobre la práctica educativa, de crear un ambiente de aprendizaje permanente, continuo y colectivo. Esto último, permite crear mayor cohesión entre los integrantes de la institución, retroalimentando el quehacer de cada uno a través del conocimiento de sus tareas y del impacto de éstas en la institución a través de su trabajo.

Este aprendizaje se refleja de dos diferentes maneras: la primera de ellas, como ya se apuntaba, tendrá que ver con el conocimiento del desarrollo institucional y la forma en que se desenvuelve la práctica educativa; la otra, que aquí se considera como la más relevante, es el aprendizaje sobre el mejoramiento de dicha práctica. Con esta modalidad de evaluación los participantes lograrán un aprendizaje mucho más significativo porque se trata de un aprendizaje que les permitirá enfrentar ciertos obstáculos. A través de este aprendizaje podrán contar con los conocimientos que les indicarán como enfrentar los obstáculos y, sobre todo, saber como resolverlos de manera que mejoren su quehacer y, con ello, la práctica educativa.

Finalmente, el propósito de la autoevaluación es mejorar y este aprendizaje sólo se hará evidente y se presentará en su totalidad si se alcanza con éxito dicho propósito.

•Retroalimentación

La autoevaluación por ser un proceso permanente, continuo y cíclico, representa un proceso de retroalimentación constante. El conocimiento continuo y permanente de la realidad institucional, retroalimenta cada actividad y cada proceso que conforma la práctica educativa. El permanecer constantemente al tanto de lo que sucede en el seno de la institución permite establecer líneas de retroalimentación al interior de la misma.

La autoevaluación demanda que los cambios que se efectuaron a raíz de ella deben también ser evaluados, de ésta forma, se volverá a retroalimentar la institución con respecto a su funcionamiento.

¿Qué ventajas tiene un proceso de autoevaluación institucional?

Importancia

Son varios los puntos que hacen de un proceso de autoevaluación una tarea de gran importancia. Aquí se mostrarán cada uno de ellos, en que consiste su importancia y como la combinación de todos ellos hacen de la autoevaluación la modalidad de evaluación más apropiada para una institución educativa.

El primer punto se refiere a la participación activa de todos los que forman parte de alguna institución educativa. Como ya se ha expresado, el hecho de que todos los integrantes se involucren con la tarea facilita la creación de un ambiente de responsabilidad y compromiso con la idea de mejorar la práctica educativa.

La participación activa de todos también trae como consecuencia la unión de esfuerzos reales y un objetivo compartido: el cambio. Al respecto, Ayarza ⁸⁴ afirma que la experiencia ha demostrado que las autoridades institucionales que han practicado esta modalidad de evaluación estimulan a las instituciones a detectar problemas.

⁸⁴ H. Ayarza, *op.cit.*, p. 87.

En el caso de la autoevaluación, por ser un proceso que requiere de la participación de todos, representa estimulación que es al mismo tiempo individual y grupal. Individual, en el sentido de que la estimulación por el cambio se da desde el seno del propio actor individual, es decir, si las autoridades involucran a cada uno de sus integrantes harán crecer en ellos ese compromiso de mejorar su propio quehacer. Cuando se dice que la estimulación es también grupal, significa si todos se apropian la idea de mejorar su práctica, ese mejoramiento se vislumbrará en la totalidad de la institución. Es lo que aquí se llamaría una motivación creciente y en cadena. Todo esto es gracias a la participación activa y real de todos los integrantes de la institución.

La participación de todos es, entre otras cosas, importante porque genera compromiso e identidad institucional como afirma Villalta: “[...] nada compromete más que el hecho de participar en la elaboración de las futuras modificaciones y actividades de mejoramiento.”

85

La autoevaluación es más importante con respecto a otras formas de evaluación porque significa el comunicar a todos los implicados en el proceso o, lo que es lo mismo, a todos los integrantes de la institución, sobre las finalidades del proceso.

Se insiste en que este proceso toma en cuenta a todos los que conforman la institución, a diferencia de un proceso de evaluación externa donde, a lo sumo, son las autoridades quienes llegan a tomar parte y donde los agentes externos son los que adquieren el papel principal. Un proceso de autoevaluación es, como dice Álvarez Méndez, un proceso donde:

“[...] es condición que los sujetos evaluados conozcan los usos y sus consecuencias –condiciones morales de una evaluación democrática, participativa, deliberativa y negociada por tanto, como opuesta a formas de evaluación tecnocrática-, ellos tendrán necesariamente que participar en todo el proceso de evaluación, y no resignarse a ser meros sujetos convertidos en objetos de evaluación que responden a los requerimientos de la administración [...]”⁸⁶

⁸⁵ Olga María Villalta Villalta, “Autoevaluación, autorregulación y acreditación: retos de la educación superior”, p. 109.

⁸⁶ J. M. Álvarez Méndez, *op.cit.*, pp. 10-11.

Lo importante de este proceso es que todos están al tanto de la tarea, la ejecutan y forman parte de ella, aquí radica la diferencia y es lo que la hace importante y la distingue de otras formas de evaluación.

Se comparte con Álvarez Méndez que la autoevaluación debe ser un proceso que se vuelva creíble entre todos los participantes. Esto traerá como consecuencia el compromiso y la responsabilidad de todos y donde los efectos positivos que se desprendan de esta tarea serán para beneficiar precisamente a los participantes que son , al mismo tiempo, sujetos y objetos de la autoevaluación.

Otro de los elementos, que convierten a este proceso en una modalidad de evaluación importante, es la consideración del contexto en el que se desarrolla toda práctica educativa. Aquí es preciso establecer una comparación con la modalidad de evaluación externa. Este tipo de proceso no permite la contemplación del contexto de cada realidad educativa.

Los agentes externos tienen la desventaja de carecer del conocimiento del desarrollo histórico, de las condiciones contextuales, de la misión y visión, de la infraestructura humana y física y de las metas de una institución educativa en específico.

La educación, se sabe, es un proceso complejo y altamente subjetivo porque en él intervienen las relaciones humanas. Si la educación es de por sí compleja, los procesos de evaluación los son también y por ello éstos deben comprometerse a aprehender todos los conocimientos que se desprenden de una realidad educativa en particular y conocer las condiciones bajo las cuales se desarrolla una institución educativa en específico.

No todas las instituciones educativas se comportan de igual manera; los múltiples factores que en ellos intervienen influyen de diferentes formas y en distintos niveles. Es por ello que un completo conocimiento del contexto en el cual se desenvuelve una práctica educativa es de vital importancia para todo proceso evaluativo y, quién mejor para conocer el contexto de una institución educativa que los que habitan en ella misma: sus protagonistas.

Se comparte con Rué la idea de que el tomar en cuenta el contexto en el cual se desarrolla una práctica educativa y el que los integrantes de la institución participen activamente hacen de la autoevaluación el proceso más apropiado para lograr el mejoramiento. Al respecto dice:

“[...] la calidad de la educación sólo se puede desarrollar de una forma realmente efectiva si se cuenta con la implicación de los propios profesionales empeñados en la consecución de un mayor nivel de autonomía profesional, centrada en el propio contexto de su actuación, es decir, si emprenden actividades que les lleven a reflexionar sobre su propia práctica, como permiten hacerlo los procesos de autoevaluación.”⁸⁷

Una parte muy importante del contexto de toda institución educativa son las aulas, porque en ellas se entretienen las relaciones de enseñanza-aprendizaje y que son influidas por el resto de los elementos de la institución.

Si la razón de ser de una institución educativa es el desarrollo de los estudiantes a través de sus aprendizajes, entonces la principal realidad que debemos conocer es aquella que se presenta en el aula. Son también el resto de los elementos de la institución objetos importantes a ser evaluados. Sin embargo se cree que de alguna manera la realidad del aula es el síntoma de lo que sucede con el resto de los elementos de la institución y con la institución en su totalidad.

Lo que suceda en el aula indicará de alguna manera la situación del resto de los elementos: si el resultado en el aula no es satisfactorio significa que es necesaria una revisión del resto de los factores.

Hasta aquí los elementos que se consideran más relevantes y que se cree hacen de la autoevaluación la modalidad más conveniente para los procesos de autorregulación de toda institución educativa.

⁸⁷ J. Rué Domingo, *op.cit.*, p. 39.

¿Para qué desarrollar procesos de autoevaluación?

Fines y propósitos

Esta modalidad de evaluación tiene ciertos fines y propósitos específicos que la hacen importante y por los cuales su práctica debería ser ejecutada en toda institución.

Aquí se desarrollaran estos fines y propósitos y lo que implica cada uno de ellos.

•Revisión

El propósito de todo proceso de autoevaluación institucional deberá ser primeramente el llevar a cabo una revisión amplia y, en la medida de lo posible, profunda, de todos los elementos que conforman a la institución, lo que incluye al alumnado, la planta docente, los planes y programas de estudio, la administración y hasta la misma infraestructura física, entre otros elementos.

Se sabe que esta tarea demanda un tiempo considerable, así como recursos humanos, técnicos y financieros suficientes, por lo que pretender hacer una revisión profunda de todos y cada uno de los elementos sería una idea un tanto lejana de la realidad.

Si una institución no cuenta con todos estos requerimientos tendrá que limitarse a enfocar su atención en los elementos más importantes y hacer el mejor uso de los recursos con los que cuenta para lograr dicha revisión y, que a pesar de la carencia de recursos sea lo más decorosa posible.

•Identificación de deficiencias

La autoevaluación institucional se concibe, como ya se ha señalado, como una especie de reacción en cadena. En este caso, esto se expresa de la siguiente manera: un propósito de la autoevaluación es al mismo tiempo el objetivo y el propósito de un propósito anterior. Es decir, en este punto la identificación de las deficiencias es el propósito de la primera etapa, que es la revisión y éste último viene a ser también una intención de la autoevaluación. Así, la revisión no viene sola, ni es un propósito aislado, como tampoco lo son el resto de los propósitos y fines.

El fin y el propósito de la revisión será detectar tanto los errores y deficiencias como los aciertos en los elementos que hayan sido sujetos de evaluación. Una vez identificadas las deficiencias y los aciertos se podrán definir las líneas a seguir para ejecutar las acciones que conduzcan al cambio y al mejoramiento. Cabe mencionar que un proceso de autoevaluación tiene como fin máximo el mejoramiento a través del cambio. Entonces, el fin de detectar las deficiencias será para conocer en qué línea tendrán que realizarse dichos cambios, a cuáles de ellos deberá darse prioridad, qué tareas deberán ejecutarse para consolidar esos cambios, quiénes deben ejecutar esas tareas, cómo deberán hacerlo y en qué deberán apoyarse para desarrollarlas.

•Conocimiento del progreso

Es muy importante conocer las deficiencias, los errores y, también, los aciertos. Estos últimos permitirán identificar el estado en el que se encuentra la institución con respecto a la parte positiva, es decir, dará cuenta de su progreso, de su avance. El conocimiento del progreso es trascendental porque de él dependerá la definición de las líneas de acción que conducirán al mejoramiento y a la transformación de la práctica educativa.

Es tarea de la autoevaluación reforzar los aciertos; no sólo se trata de corregir aquellos errores y deficiencias que se detecten sino aprovechar los aspectos positivos mejorándolos aún más y lograr una mejor calidad en la práctica educativa.

Entonces el progreso se presenta en dos líneas. La primera de ellas es mejorar aquellos puntos que fueron diagnosticados como problemáticos y, hasta cierto punto, negativos; la segunda, se refiere a lograr que los puntos positivos no sólo se mantengan así sino que sigan mejorando.

•Transformación

La transformación es el propósito de la etapa anterior, es decir, de la identificación de las deficiencias.

Hacer una revisión de la institución a través de sus elementos de ninguna manera es suficiente, como tampoco simplemente tener el conocimiento de las deficiencias y errores.

El ejercicio de autoevaluación sería vano si no se tiene en mente la idea de transformación, del cambio.

La revisión servirá sólo para conocer el estado en que se encuentra nuestro objeto de evaluación (llámese departamento, alumnado, plan de estudios, por mencionar algunos). Lo que procede será ajustar ciertos cambios con base en lo observado a través de la revisión y la identificación de las deficiencias. Se deben definir entonces ciertas líneas de acción que serán traducidas en cambios concretos, estos cambios darán lugar a la transformación.

•Optimizar el funcionamiento

Este propósito va de la mano de los dos anteriores. Si se autoevalúa será con la plena conciencia de que los esfuerzos realizados tienen como máximo fin el mejorar. Entonces, tras una profunda revisión y tras haber detectado deficiencias y aciertos que han dado cuenta del progreso institucional y al implementar líneas de acción encaminadas al cambio y a la transformación, se estará trabajando por la optimización del funcionamiento de la misma institución.

La idea de la autoevaluación institucional será la de regular la práctica, de hacer óptimo su funcionamiento a partir del mejoramiento de la calidad de todos y cada uno de los elementos que la conforman de manera que se puedan alcanzar con éxito y con amplitud los fines para los cuales fue creada. Se puede decir que este es el propósito de optimizar el funcionamiento, trabajar para lograr las metas propuestas por la misma institución.

Al respecto, coincido con Peralta⁸⁸ en que por medio de estos procesos de autorregulación las instituciones trabajan por el cumplimiento de indicadores de calidad a partir de sus propios fines, principios y misión, de manera que también cumplan con las demandas de la sociedad. Es a todo esto lo que aquí se llama optimizar el funcionamiento de una institución educativa.

⁸⁸ T. Peralta Monge, *op.cit.*, p. 140.

•Innovación

Se ha visto, durante todo este recorrido, que todo esfuerzo de autoevaluación nunca es suficiente; siempre hay algo más que agregar, lo que colabora a garantizar una mejor calidad en la práctica educativa.

Se cree que no basta corregir fallas y mejorar los aciertos: es preciso explotar toda la información que del proceso se desprenda para construir nuevas ideas, para innovar. La innovación le da un toque especial y final al proceso de autoevaluación además, coadyuva a lograr una más alta calidad en la práctica educativa.

Es responsabilidad de las instituciones educativas estar al tanto de los avances y desarrollo de la sociedad y contribuir para que éste sea permanente. Las instituciones educativas son los instrumentos a través de los cuales debe cristalizarse dicha responsabilidad. Es por ello que la innovación juega un papel muy importante; es ella la que permite a las instituciones estar a la vanguardia.

Las instituciones educativas no pueden permitirse el permanecer a la zaga, aún menos, las IES quienes son el último eslabón entre la formación educativa y la sociedad y cuyas relaciones con ésta última se dan a través del mercado laboral.

La innovación debe convertirse en un esfuerzo extra de toda tarea de autoevaluación y volverse un elemento indispensable que sea compartido por todos los integrantes de la institución desde el inicio del proceso.

•Desarrollar la cultura de la autoevaluación

Este es un propósito que se piensa viene implícito en el proceso si se lleva a cabo con la plena responsabilidad y el compromiso que implica.

Llevar a cabo el proceso permanentemente permite consolidar entre los participantes (integrantes de la institución) la cultura de la autoevaluación a través del compromiso con el cambio. Si las autoridades educativas logran a plenitud consolidar el compromiso y la

responsabilidad de mejorar la práctica educativa entre todos los integrantes, estarían alimentando la cultura de la autoevaluación desde su propia institución.

Este trabajo pretende coadyuvar a desarrollar la cultura de la autoevaluación. Se desea, como Villalta, que las instituciones: “[...] lleguen al convencimiento de la necesidad de autoevaluarse como manifestación expresa de su compromiso con la calidad, y de abrir sus puertas al escrutinio de pares académicos y al dictamen final [...]”⁸⁹

Para contribuir al desarrollo de esta cultura de la autoevaluación aquí se ofrece información para que las IES tomen la decisión de autoevaluarse y que, con ello, manifiesten su compromiso con la sociedad, más que cubrir un requisito gubernamental en el marco de la búsqueda de la calidad.

¿Quiénes llevan a cabo el proceso de autoevaluación institucional?

Responsables

Ya se ha aclarado que un proceso de autoevaluación institucional se caracteriza por ser ejecutado por los propios integrantes de la institución, sin embargo, el proceso requiere que estas personas cuenten con un perfil específico y con conocimientos adecuados.

Se cree que todos los integrantes deben hacerse partícipes de esta tarea, es comprensible que no todos ellos, dada su formación, puedan cubrir el perfil necesario. Sin embargo pueden capacitarse para contar con los conocimientos necesarios que les permitan llevar a cabo un ejercicio de autoevaluación de la forma más estricta posible.

El grupo que coordine las labores de este proceso debe estar formado principalmente por las autoridades institucionales las cuales primeramente deberán contar con un papel de liderazgo lo suficientemente fuerte para motivar a los integrantes de la institución para trabajar en pro del mejoramiento institucional. Además de ello, deben, como apunta

⁸⁹ O. M. Villalta, *op.cit.*, p. 111.

Peralta,⁹⁰ ser funcionarios de toda confianza en la comunidad académica que cuenten con una trayectoria limpia y con gran habilidad para la resolución de problemas, además, deben tener disponibilidad de tiempo y capacidades en evaluación.

Es importante que estas personas estén abiertas para recibir asesorías y que mantengan buenos canales de comunicación tanto al interior como al exterior de la institución. Es importante que también posean habilidades para organizar el trabajo en grupos. Cabe mencionar que la autoevaluación institucional es una tarea compleja que requiere de la participación de todos y, las personas que tienen a su cargo el desarrollo del proceso deben coordinar muy bien a todo ese grupo de personas para que las tareas que éstas ejecuten tengan el impacto deseado. Asimismo, deben promover entre todos los participantes las habilidades de análisis, reflexión y crítica de las tareas que se están ejecutando y la importancia del proceso en sí.

Esta promoción del debate y problematización del proceso con los integrantes de la institución permitirá que éstos se involucren más con la tarea, lo cual repercute favorablemente para que ésta se consolide exitosamente.

Resumiendo, las labores de autoevaluación son responsabilidad de todos los integrantes de la institución, desde las autoridades hasta el resto de los elementos como los docentes, los alumnos, los investigadores y el personal administrativo. Asimismo, es responsabilidad también, aunque en menor medida, de los agentes externos cuya intervención es necesaria en todo proceso de autoevaluación, porque le suman objetividad y veracidad, enriqueciendo la visión de los ejecutores.

⁹⁰ T. Peralta Monge, *op.cit.*, p. 146.

¿Qué se requiere para iniciar un proceso de autoevaluación institucional?

Elementos previos y condiciones

Para poder arrancar un proceso de autoevaluación son necesarios ciertos elementos y condiciones. Por ser un proceso complejo, se debe asegurar que todas las condiciones estén presentes para que el proceso resulte exitoso. Es necesario preparar el ambiente y los recursos para empezar a trabajar pues, sin ellos, se puede accidentar la tarea.

Primeramente se debe contar con un fuerte liderazgo por parte de las autoridades institucionales y también de las personas que conformarán el grupo coordinador del proceso.

Este liderazgo permitirá motivar al resto de los integrantes y los convencerá de la importancia de llevar a cabo procesos de autoevaluación, de los beneficios que a través de ellos pueden alcanzar en el desarrollo de sus tareas, lo cual, repercutirá directamente en la institución. Una vez teniendo motivado a todos los integrantes de la institución, éstos deberán asumir una responsabilidad comprometiéndose con ella a través de la autoevaluación.

La motivación y la responsabilidad no son suficientes; los integrantes deben tener la plena confianza de que la ejecución de este proceso les permitirá conocer los problemas que enfrenta la institución y que les facilitará la búsqueda de soluciones. Esta confianza les permitirá desarrollar las tareas que les encomienden a raíz del proceso de autoevaluación con un mayor entusiasmo y con la esperanza de que su trabajo rendirá frutos en beneficio de toda la población institucional.

Cabe recordar que el ideal, como ya se señaló, sería llevar a cabo un proceso de autoevaluación donde todos los elementos que conforman una institución sean sometidos a revisión, se analicen y se reflexione al respecto. Sin embargo, factores como tiempo y recursos no son siempre suficientes. Si ya se ha decidido ejecutar este proceso, la institución debe considerar el tiempo que requiere esta tarea y determinar si cuenta con el

mismo. Una vez cubierto este requisito deberá reunir los recursos económicos que se necesitan para desarrollar el proceso de autoevaluación.

No sólo deben estar presentes los recursos económicos, sino también, los recursos humanos que, como ya se mencionó anteriormente, deben poseer ciertas características; es decir, deben ser personas con conocimientos de tipo técnico, como las técnicas de investigación y, evidentemente, con conocimientos de evaluación educativa y en específico de autoevaluación.

Ya se señaló que no todos los integrantes de la institución cuentan con todos estos conocimientos. Sin embargo, no por ello deben permanecer al margen; el compromiso del que hemos hablado tiene que ver también con la aprehensión de estos conocimientos que, si bien no pueden darse con la misma profundidad de los expertos, no deben pasarse por alto. Para ello son necesarios algunos esfuerzos de capacitación donde se dé a conocer a todos los integrantes lo que significa un proceso de evaluación, su importancia para la búsqueda de soluciones, sus implicaciones, los métodos de recolección de datos, entre otros aspectos; todo esto representará una base sólida sobre la cual descansarán todos los esfuerzos realizados para el proceso de autoevaluación institucional.

Es importante, también, que el grupo coordinador desarrolle una buena labor de planeación; si ésta planeación no se presenta de la mejor manera se corre el gran riesgo de que durante el desarrollo del proceso se susciten ciertas dudas con respecto al propósito y fin del proceso.

Se ha hablado hasta el momento de los elementos previos. Ahora, se hará una referencia a las condiciones necesarias para el desarrollo de todo proceso de autoevaluación.

Es claro ahora que una de las más importantes características de todo proceso de autoevaluación institucional es que se lleva a cabo por los propios integrantes de la institución. Entonces, una condición será según lo acordado en la XXI Asamblea General de la ANUIES en Enero de 1984 será:

"[...] la participación directa de todos los miembros que integran la comunidad educativa: alumnos y docentes; personal técnico, administrativo y de servicios; autoridades y egresados. Su participación es concebida no como simples suministradores de información, sino como elementos activos que discuten, reflexionan y analizan sus problemas y logros."⁹¹

Se concluye entonces que las condiciones tienen que ver con la participación de todos: el trabajo en grupos, la actividad colectiva y, como diría Gairín⁹² que la participación en los procesos de autoevaluación no debe ser sólo una exigencia técnica, sino también, social.

¿Qué debe cuestionarse una institución antes de autoevaluarse?

Preguntas que deben plantearse al inicio de un proceso de autoevaluación institucional

La autoevaluación es una tarea de investigación y, como toda investigación, es preciso plantearse ciertas cuestiones con respecto al problema. Según Kells⁹³ las dos preguntas básicas que se debe formular una institución cuando se pretende iniciar un proceso de autoevaluación son: ¿Hemos hecho lo que dijimos que íbamos a hacer?, ¿Funcionamos como se debe?

Las preguntas que se deben hacer con respecto a los objetivos de sus unidades y departamentos son:⁹⁴

1. ¿Cuáles son los objetivos?
2. ¿Los objetivos son claros, completos, correctos y útiles?
3. ¿Hasta qué punto se logran los objetivos?
4. ¿Los programas y servicios son adecuados con respecto a los objetivos que se pretenden alcanzar?

⁹¹ ANUIES, Compendio de criterios y procedimientos generales para la evaluación del sistema de educación superior y la autoevaluación institucional. Propuesta en la XXI Asamblea General de la ANUIES, p. 30.

⁹² J. Gairín Sallán, *op.cit.*, p. 62.

⁹³ H. R. Kells, P.A.M. Maasen y J. de Haan, La gestión de calidad en la educación superior. Un manual para evaluaciones internas y externas en Universidades y Escuelas Superiores, p. 77

⁹⁴ *Ibid.*, p. 38.

5. ¿Existen problemas para alcanzar los objetivos?
6. ¿Cómo se pueden resolver estos problemas?
7. ¿Existen recursos suficientes para que se desarrollen adecuadamente los programas y servicios?

Aquí se agregarían otras preguntas a las que hasta aquí propone Kells. Son:

1. ¿Existe una adecuada comunicación al interior de cada unidad o departamento?
2. ¿Existen adecuados canales de comunicación entre las unidades y departamentos?
3. ¿Conoce el personal los objetivos y fines de la unidad o departamento al que pertenece, así como los objetivos, fines y misión de la propia Institución?
4. ¿Las autoridades de cada unidad o departamento han coordinado adecuadamente cada una de las funciones que les corresponden?

En el caso de que la institución cuente ya con estudios previos de este tipo habrá también de preguntarse:⁹⁵

1. ¿Cuál es el historial de anteriores estudios o evaluaciones?
2. ¿Se han puesto en práctica las recomendaciones de estudios anteriores?

Con respecto a las condiciones necesarias Kells recomienda plantearse las siguientes preguntas:⁹⁶

1. ¿Prestan apoyo las autoridades?

Significa cuestionarse si las autoridades apuestan al mejoramiento a través de un proceso de autoevaluación, si lo consideran un proceso necesario y si están dispuestos a echar mano de todos los recursos, tanto humanos como financieros para que ese mejoramiento pueda ser posible. Lo anterior conduce a otras preguntas:

2. ¿Tiene la evaluación un alto grado de prioridad?
3. ¿Se le considera un mecanismo que dará lugar a mejoras?

⁹⁵ H. R. Kells, *Autorregulación en la Educación Superior Chilena. Procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad*, p. 42.

⁹⁶ *Idem.*

Si se formulan preguntas que se relacionan con el nivel de importancia que debe tener el proceso de autoevaluación, las preguntas con respecto a la motivación que debe existir dentro de la institución también son necesarias, y algunas de ellas serían:

1. ¿Existe un adecuado nivel de motivación al interior de la institución con respecto al proceso de autoevaluación?
2. Si no existe motivación, ¿Qué mecanismos se usarían para motivar al personal de la institución?

Con respecto a la metodología y a los procedimientos cabe realizarse las siguientes preguntas:

1. ¿Qué capacidad de investigación, recopilación de datos, y análisis existe en la institución?
2. ¿Cómo deben producirse y organizar los informes?
3. ¿Cómo debe manejarse la visita de los evaluadores externos?
4. ¿Cómo se manejarán los resultados de modo que surjan decisiones y se pongan en práctica las recomendaciones?

Como se puede observar no sólo bastan aquellas preguntas que permitan cuestionar el estado en que se encuentra la institución, sino también, aquellas que indiquen la mejor manera de arrancar el proceso. Es decir, desde poder responder la forma en que se recabaran los datos, hasta como se procesarán y, lo más importante, cómo se manipularán los resultados obtenidos para que sean traducidos en mejoras para la institución.

Este conjunto de preguntas ofrecen el panorama sobre el cual se construirá la estructura del proceso de autoevaluación. Dichas preguntas dirigen las tareas que todo proceso de autoevaluación significa. Estas preguntas deberán plantearse para la institución en general y también para cada una de sus unidades y departamentos en particular.

¿En qué consiste un proceso de autoevaluación institucional?

Fases de la autoevaluación

Para el desarrollo de este punto es preciso apoyarse en lo ya escrito por algunos autores, principalmente en Kells y Espinosa, quienes son los que han desarrollado trabajos sobre autoevaluación más extensos y profundos con respecto al resto de los autores.

También se retomarán ideas de Arias y Ayarza quienes entre otras cosas, se detienen a describir las fases de los procesos de autoevaluación.

Estos autores ofrecen distintos panoramas con respecto a las fases del proceso de autoevaluación. No se considera necesario describir totalmente la posición de cada autor, al respecto acaso sería prudente señalar los puntos en los cuales estos autores coinciden. Aquí el análisis se centrará en construir, con base en todos los elementos otorgados, una secuencia distinta de las fases necesarias para un proceso de autoevaluación institucional.

Se señalarán primeramente aquellas fases que son comunes para los procesos que ellos describen. Cabe señalar que se llevó a cabo un trabajo de análisis de cada una de las propuestas de los autores mencionados y se trató de hacer un esfuerzo por distinguir aquellas fases o etapas en las cuales se considera ellos coincidían. No todos los autores nombran a las fases de la misma manera. Se intentó elegir aquellos nombres por cada fase que predominan en los trabajos de los autores mencionados.

Para conocer las fases que propone cada autor véase el apartado de anexos.

En un proceso de autoevaluación, los autores conciben al diseño como la primera fase, comprende el propósito de iniciar la autoevaluación, definiendo los objetivos de ésta y el grupo que coordinara las tareas.

La siguientes fase corresponde a la organización del proceso, que implica la asignación de funciones, la planeación del tiempo, las decisiones con respecto a los instrumentos que se van a utilizar y cómo se van a analizar y procesar los datos.

La tercera fase pertenece al desarrollo del proceso de autoevaluación. Para Kells ⁹⁷ esta fase corresponde a la implementación, para Ayarza ⁹⁸ y para Arias ⁹⁹ es denominada como la fase de ejecución y, para Espinosa ¹⁰⁰, lo es simplemente el proceso.

Esta fase implica el desarrollo de la secuencia de actividades que previamente fue planeada y organizada en la etapa que le antecede. Es lo que aquí se llamarían las acciones que comienzan a dar vida al proceso de autoevaluación.

La siguiente fase es la elaboración de un informe en la cual coinciden Kells ¹⁰¹ y Arias ¹⁰² y donde se describe como fue llevado a cabo el proceso así como las conclusiones a las cuales se llegaron. Esto da paso a la siguiente fase que es la visita de evaluadores externos, con lo cual se pretende objetivizar el proceso y otorgarle mayor veracidad. En este sentido coinciden Kells ¹⁰³ y Ayarza. ¹⁰⁴

Después de la visita de los evaluadores externos, la fase correspondiente es la toma de decisiones. Si bien, en el informe, ya se describen aquellas acciones que se deben tomar para alcanzar el mejoramiento, la visita de evaluadores externos modifica estas decisiones y aparecen nuevas, de manera que están completas para ser ejecutadas.

Para finalizar se contempla la fase de seguimiento que como su nombre lo indica pretende dar continuidad a todos los esfuerzos realizados desde el inicio del proceso.

Para Espinosa ¹⁰⁵ y Ayarza ¹⁰⁶ es denominado seguimiento, para Arias ¹⁰⁷ lo es la evaluación de la evaluación.

⁹⁷ H. R. Kells, *La gestión de calidad de la educación superior. Un manual para evaluaciones internas y externas en universidades y Escuelas Superiores*, p. 43.

⁹⁸ H. Ayarza, *op.cit.*, p. 86.

⁹⁹ M. T. Arias de Barrero, *op.cit.*, p. 82.

¹⁰⁰ Oscar Espinosa, et al., *Autoevaluación para instituciones de educación superior. Pautas y procedimientos*, pp. 25-26.

¹⁰¹ H. R. Kells; P. A. M. Maassen y J. de Haan, *La gestión de calidad en la educación superior. Un manual para evaluaciones internas y externas en Universidades y Escuelas Superiores*, p. 43.

¹⁰² M. T. Arias de Barrero, *op.cit.*, p. 82.

¹⁰³ H. R. Kells; P. A. M. Maassen y J. de Haan, *La gestión de calidad en la educación superior. Un manual para evaluaciones internas y externas en Universidades y Escuelas Superiores*, p. 43.

¹⁰⁴ H. Ayarza, *op.cit.*, pp. 88-89.

¹⁰⁵ O. Espinosa, et al., *op.cit.*, pp. 25-26.

¹⁰⁶ H. Ayarza, *op.cit.*, p. 89.

Hasta aquí se ha efectuado una breve descripción acerca de las fases que comprenden todo proceso de autoevaluación, haciendo un esfuerzo por ofrecer un panorama que contemple las diferentes visiones de los teóricos. Ahora se dará paso a una construcción hecha para efectos de este trabajo, una serie de fases que, si bien fueron apoyadas por las aportaciones de los teóricos, constituyen una nueva y diferente forma de concebir las etapas que intervienen en todo proceso de autoevaluación. Se consideran las fases que propone Kells en su estudio sobre la gestión de calidad en educación superior como las más representativas. Sin embargo, el resto de los autores incluyen algunas otras que se considera imperdonables no incluir.

Propuesta de fases que deben incluirse en todo proceso de autoevaluación institucional

Así, se concibe a la autoevaluación como un proceso que debe comprender 10 fases. Era plausible seguir el ejemplo de Kells¹⁰⁷ cuya propuesta incluyen sólo 5 fases, pero se cree que es indispensable dejar en claro a que actividades e intenciones corresponde cada una de ellas y, así, evitar la omisión de alguna, pues, de lo contrario, repercutiría desfavorablemente en el éxito del proceso. La propuesta aquí realizada respecto a las fases de un proceso de autoevaluación es la siguiente:

Fase 1 Intención

Como ya se mencionó, en el apartado de condiciones necesarias, es importante que las autoridades institucionales presenten la convicción auténtica de arrancar un proceso de esta naturaleza, que demuestren la intención de regular las actividades de la institución en pro del mejoramiento.

¹⁰⁷ M. T. Arias de Barrero, *op.cit.*, p. 82.

¹⁰⁸ H. R. Kells; P. A. M. Maassen y J. de Haan, *La gestión de calidad en la educación superior. Un manual para evaluaciones internas y externas en Universidades y Escuelas Superiores*, p. 43.

Un proceso de autoevaluación institucional se distingue del resto de las modalidades por ser promovido y ejecutado por los propios participantes de la institución. De manera que la intención se convierte en una primera fase que es hasta cierto punto imposible de ignorar.

Desarrollar un proceso de autoevaluación no es de ninguna manera una tarea fácil, porque implica la participación de todos los integrantes de la institución en un esfuerzo por involucrarse tanto en el plano ideológico como en la ejecución del mismo. Por ello se considera a la intención como una fase que debe formar parte del proceso, esa intención debe ser compartida por todos los integrantes de la institución y encontrarse arraigada en todas y cada una de las actividades que desempeñen pues, finalmente, todos los esfuerzos que se realicen siempre irán encaminados al mejoramiento de la institución y los responsables de ello son los que la integran.

Si en un principio las autoridades no creen en la utilidad que tiene desarrollar este tipo de procesos para el mejoramiento institucional y si no están realmente convencidas de que esto les permitirá mejorar el funcionamiento de la institución, difícilmente se podrá concretar una tarea de esta magnitud.

La intención debe presentarse, primeramente, en las autoridades. Sin este primer paso no se podrá contagiar al resto de la comunidad institucional la importancia y la necesidad de efectuar un proceso de autoevaluación.

El objetivo de llevar a cabo un proceso de autoevaluación siempre debe ser precedido por el verdadero compromiso de las autoridades institucionales por buscar el mejoramiento continuo y permanente de la institución, lo que significaría hacer una revisión y evaluación profunda de cada uno de los elementos que la componen y de las relaciones que se presentan entre estos.

Se cree que si las autoridades no tienen ningún interés por autorregularse y mejorar su práctica educativa, difícilmente se puede esperar que piensen en reunir esfuerzos para llevar a cabo un proceso de autoevaluación. Antes de iniciar un proceso de autoevaluación debe existir por parte de las autoridades la verdadera disposición de llevarlo a cabo.

Fase 2 Motivación institucional

Comprende las tareas que son desempeñadas por las autoridades institucionales y por los grupos líderes. Implica comunicar, al resto de la comunidad, la importancia de iniciar un proceso de esta naturaleza. Esto se logra a partir de reuniones y seminarios donde se pueda explicar con más detenimiento los beneficios que traería a la institución desarrollar este tipo de prácticas.

Se debe recordar que no toda la comunidad cuenta con los conocimientos necesarios acerca de la evaluación y mucho menos de este tipo de modalidad de evaluación que, como la experiencia en el país indica, no forman parte de la cultura institucional. Esto obliga a las autoridades a que en esos tipos de reuniones se esfuercen por ser claros, específicos, concretos y que doten a la comunidad de la información básica que necesitan para entender el proceso y lograr que puedan involucrarse con el mismo.

En dichas reuniones y seminarios las autoridades deben apoyarse en personas que cuenten con conocimientos en la materia y así poder comunicar a la comunidad institucional la importancia de instalar un sistema de autoevaluación, especificar los objetivos, las ventajas, las desventajas, los roles que los integrantes tendrán en el desarrollo de esta gran tarea, las consecuencias, la importancia del seguimiento y, sobre todo, transmitir el compromiso que todos tienen con el mejoramiento de la institución. Es importante extender la confianza que se tiene en la utilidad de esta modalidad de la evaluación. Todos los integrantes de la institución deben conocer estos puntos, sobre todo el de las ventajas; esto facilitará que se involucren con la tarea y que estén dispuestos a trabajar en ella.

De esto se deriva la importancia de la primera etapa: sin la decisión de las autoridades, el resto de la comunidad no podrá enterarse de los beneficios de ésta práctica y mucho menos compartirá este compromiso con el mejoramiento.

Para Kells,¹⁰⁹ la motivación interna se convierte en un prerrequisito importante que le otorga sentido a la autoevaluación. Desde la intención ya se puede hablar de la gestación de un proceso de autoevaluación. Se cree que un adecuado nivel de motivación facilitará

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 48

que el proceso se desarrolle con éxito. Si bien la motivación no es garantía para el completo éxito del mismo, se considera que influye en gran medida.

Asimismo, se piensa que la motivación se presenta desde el hecho mismo de que un proceso de autoevaluación institucional significa la participación activa de todos los miembros que conforman a la institución. Es decir, desde el momento en que la comunidad es enterada de que este tipo de procesos es desarrollado por todos, los integrantes se sienten incluidos, tomados en cuenta y eso repercute favorablemente en el desarrollo de las actividades que a cada uno le encomiendan. Como dice Kells¹¹⁰, es más grande la posibilidad de que el proceso produzca resultados útiles.

Cómo se ha dicho, la autoevaluación se distingue de otras modalidades de evaluación porque otorga a todos los integrantes de la institución la oportunidad de involucrarse en los cambios que se desencadenan a raíz del proceso, a partir de su participación activa en las actividades que ello implica.

Una vez contando con la intención y con la motivación de reunir esfuerzos para iniciar un proceso de autoevaluación, es posible pasar a la siguiente fase.

Fase 3 Planificación

En esta fase es donde se plantean la mayoría de las preguntas. Por mencionar las más importantes.: ¿Qué se va a autoevaluar?, ¿Cómo se va a autoevaluar?, ¿Quiénes van a dirigir el proceso?, ¿Qué instrumentos se usarán para recopilar los datos?, ¿Qué metodología se empleará?

En la planificación deben definirse los aspectos a evaluar, llámense sujetos o programas, también los propósitos de evaluar dichos puntos, los instrumentos, la forma de traducir los resultados y los criterios que se emplearán para compararlos. Aquí debe decidirse quienes coordinaran el proceso, las principales características de los coordinadores (contemplando como la más importante el liderazgo) y cuales serán sus funciones.

¹¹⁰ *Ibíd.*, p. 36.

Fase 4 Diseño y organización

En la etapa anterior se decide lo que se va a llevar a cabo y esto sirve de base para la elaboración del diseño y para comenzar a organizar la ejecución de la autoevaluación.

En el diseño se decide, con base en el tiempo del cual se dispone, de los recursos con los que se cuenta, los medios a través de los cuales se obtendrán los datos y quienes los van a proporcionar. Implica también la formación de los grupos de trabajo. Si bien en la etapa anterior ya se tienen previstos a los coordinadores del proceso, en esta etapa los grupos de trabajo deben quedar bien conformados, es decir, el número de personas que lo integrarán y las tareas, funciones y roles de cada uno dentro del proceso. En esta etapa deben establecerse los tiempos que requerirán cada una de las tareas planeadas.

Se coincide con Kells ¹¹¹ que esta etapa es el plan para la autoevaluación y es aquí donde deben contemplarse el calendario de actividades, la finalidad del proceso, los objetos a evaluar, la metodología de trabajo, los responsables, así como también la realización del informe.

Se ha subrayado que en una institución lo ideal sería evaluar cada uno de los departamentos y áreas que la conforman. Entonces, el diseño debe aplicarse a cada una de estas áreas y para lo cual se deben analizar las características específicas de cada una.

El diseño significa determinar la secuencia de las actividades para cada área o departamento. Cabe mencionar que cada área tiene un nivel de complejidad diferente y de ello dependen el tiempo y los medios para que desarrolle su actividad. Es preciso que se determinen con exactitud los recursos necesarios para cada área.

Fase5 Ejecución

Es en ésta etapa, en donde se desarrollan todas aquellas actividades que se planearon en las etapas anteriores, se llevan a cabo todas las secuencias de actividades previstas para cada área o departamento para poder alcanzar el propósito de la autoevaluación: el conocimiento de la realidad educativa en vías del mejoramiento institucional.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 45.

Es en la ejecución del proceso donde se recolectan todos los datos y se hace un análisis de los mismos, donde la institución llega a conocer su funcionamiento y si han alcanzado aquello que se han propuesto, con base en su misión, fines y objetivos.

En esta etapa se desarrollan aquellas actividades que responden a las preguntas que se hicieron al principio del proceso. Aquí la ejecución del grupo coordinador juega un papel muy importante pues al presentarse problemas éste debe ayudar a resolverlos, le corresponde apoyar a los grupos de trabajo, además de estar al tanto de las actividades de éstos y del progreso de los mismos. Es probable que durante el desarrollo de la autoevaluación algunos miembros de los grupos de trabajo pierdan el interés por el proceso y es aquí donde el grupo coordinador con su función de líder debe rescatar la motivación y lograr que los integrantes recuperen la confianza en el proceso.

En esta fase se pretenden detectar aquellos problemas y puntos débiles que obstaculizan un buen funcionamiento, todo ello con la intención de tomar medidas que permitan corregirlos. Durante la ejecución de la autoevaluación también logran conocerse aquellos puntos fuertes y a los cuales se debe prestar atención para que no pierdan su posición.

Fase 6 Elaboración del informe

Una vez terminada la ejecución de todas las actividades se procede a la elaboración del informe, en el cual se describe todo lo que se reveló durante el proceso.

Autores como Kells ¹¹² sugieren que en dicho informe se realice también una descripción breve de la organización de la institución. Asimismo debe explicarse la forma en que se estudió cada área o departamento, describir los puntos fuertes y los frágiles de cada uno así como de las sugerencias y recomendaciones para el mejoramiento institucional en cada caso.

¹¹² H. R. Kells, Autorregulación en la Educación Superior Chilena. Procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad, p. 41.

Los teóricos recomiendan que el informe tenga un lenguaje sencillo y que pueda ser leído por aquellos que estén interesados en conocer el proceso. El informe debe comprender entre veinte y cincuenta páginas cuando se trate de un área o departamento, y un informe institucional debe tener entre cien y ciento cincuenta páginas.¹¹³

Así entonces, en el informe de la autoevaluación se deben plasmar todos los detalles del proceso, así como las encomiendas que se desprenden del estudio para cada caso en específico. El informe permite vislumbrar la realidad institucional y ofrece los elementos que dan pauta para mejorar la realidad institucional.

Fase 7 Evaluación externa

Aquí se considera que no existe un proceso de autoevaluación institucional sin la intervención de agentes externos. La participación de éstos es básica para otorgarle al proceso la objetividad necesaria para alcanzar un auténtico mejoramiento en la institución.

No se debe olvidar que los principales protagonistas del proceso son los integrantes de la institución, los agentes externos simplemente perfeccionan la tarea.

Se recomienda que los evaluadores externos sean expertos en la materia, es decir, que pertenezcan al ámbito educativo y que, además, tengan experiencia en este tipo de quehaceres evaluativos. Es muy importante que los agentes externos sean lo suficientemente objetivos, éticos y honestos.

El grupo de evaluadores externos debe contar con personas especializadas en cada ámbito institucional, es decir, en el ámbito académico, en el administrativo, etc. El trabajo de los evaluadores externos comienza con la revisión del informe días antes de su visita a la institución. La visita puede realizarse a lo largo de varios días y su trabajo consiste en inspeccionar las labores de la institución, esto puede constituir un riesgo debido a que su presencia modifica la conducta de los anfitriones.

¹¹³ *Ibid.*, p. 44.

La intervención de agentes externos tiene varias finalidades ¹¹⁴ la primera de ellas es la de validar el trabajo de los integrantes de la institución, es decir, verificar que los datos proporcionados por los protagonistas sean reales, esto con el objeto de contar con un análisis superior de la institución. Además los agentes externos ejercen presión para que los protagonistas lleven a cabo aquellas recomendaciones que ellos mismos declararon en su informe, se convierten en una voz que confiere garantía y credibilidad del proceso a la sociedad.

Además de las recomendaciones ya existentes por parte de los protagonistas, los agentes externos pueden añadir otras, lo que enriquecería aún más el proceso de autoevaluación. Las recomendaciones pueden señalar aquellos aspectos importantes que hayan sido ignorados por los protagonistas y motivarlos a revisarlos y analizarlos. Es importante subrayar que los agentes externos sólo fungen como apoyo, aún sumando nuevas recomendaciones, nunca deben sugerir respuestas a los problemas pues ésta es sólo responsabilidad de los protagonistas. ¹¹⁵

Por último los evaluadores externos deben a su vez rendir un informe donde expresan las conclusiones a las cuales llegaron, así como las observaciones y recomendaciones después de la revisión.

Fase 8 Reelaboración del informe

Con la intervención de los evaluadores externos y con las recomendaciones y sugerencias que éstos realizaron, el proceso de autoevaluación toma un nuevo giro el cual debe plasmarse en el nuevo informe. En éste, deberán incluirse tanto las recomendaciones de los protagonistas como las de los evaluadores externos. Sólo con este complejo de ideas se puede avanzar con paso firme a la siguiente fase.

Fase 9 Toma de decisiones y ejecución de acciones concretas

Ya se ha instado en que el motivo de llevar a cabo un proceso de autoevaluación institucional es el mejoramiento de la práctica educativa. A lo largo del proceso se distinguen aquellos obstáculos, errores, así como también las fortalezas y puntos positivos.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 45.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 46.

De todos estos puntos se derivan toda una serie de recomendaciones y por consiguiente de toma de decisiones, las medidas que se hayan tomado con base en lo observado en el análisis de la institución, deben ser ejecutadas. De nada serviría contar con un informe que contenga una lista de acciones a realizar si éstas no se llevan a cabo, si esto sucediera todos los esfuerzos realizados serían estériles.

Es requisito fundamental que se lleven a cabo acciones concretas después de las revisiones y los análisis realizados. Sólo de esta manera podrán rendir frutos los esfuerzos de la autoevaluación. Si no se ejecutan todas las recomendaciones no se puede hablar de un proceso de autoevaluación completo.

Fase 10 Seguimiento

Es lo que aquí se considera la fase que consolida el proceso. Si bien es importante que se lleven a cabo acciones concretas, éstas a su vez deberán ser también evaluadas para comprobar si los cambios realizados rindieron los efectos esperados.

Se cree firmemente que el proceso de autoevaluación debe ser cíclico, es decir, que significa revisión y análisis. La ejecución de líneas de acción encaminadas al cambio y la posterior revisión, análisis y evaluación de esas acciones sucesivas se le llama labor de seguimiento. El proceso de autoevaluación debe ser un circuito que debe permanecer siempre en movimiento, retroalimentándose y mejorando continuamente.

¿Qué se autoevalúa en las IES?

Para evaluar una IES se debe llevar a cabo una revisión de las metas, los objetivos y los propósitos y, con base en ellos, determinar si han sido alcanzados y en qué grado. Primeramente se mencionará a los estudiantes; en este rubro se desea conocer si éstos han adquirido los conocimientos y las habilidades que se han establecido con anterioridad. Además, es preciso conocer los niveles de deserción escolar y sus causas, de los alumnos egresados es necesario llevar a cabo un seguimiento. Autores como Kells sugieren para esto último obtener opiniones de los empleadores acerca de la preparación y desempeño de

los egresados en el campo laboral, esto dará cuenta de si los esfuerzos realizados por la institución están rindiendo los frutos esperados.

Otro elemento a evaluar son los docentes, es muy importante que la planta docentes sea adecuada para lograr los objetivos propuestos, por lo que hacer una revisión de su actuación es imprescindible.

Para conocer el desempeño de los docentes se puede obtener información a través de las opiniones de los alumnos, sobre el manejo de grupo, el manejo de los contenidos, el empleo de estrategias didácticas, el empleo de materiales, etc.

En este punto también son importantes las opiniones de los egresados acerca del desempeño de los profesores. Es necesario conocer si éstos les otorgaron las herramientas necesarias para su buen desempeño laboral.

Es preciso, además, estar al tanto de la preparación de los docentes. Es decir, si actualizan sus conocimientos, si participan en labores de investigación, si publican artículos, etc.; todo ello repercute favorablemente en su labor en el aula.

Otra de las formas de conocer el desempeño de los docentes es a través del avance de sus alumnos. En él, se refleja si su labor ha rendido frutos; ésta modalidad no es tan objetiva pues el avance de los alumnos no depende sólo de la labor del profesor. No obstante otorga elementos que nos permite conocer más datos sobre su actividad dentro del aula.

En la autoevaluación de una IES no conviene olvidarse de los planes y programas de estudio, si una IES está pensada para beneficiar a la sociedad a través de su desarrollo, los planes y programas deben contener aquellos contenidos que logren potenciar los conocimientos y habilidades que permitan a sus estudiantes satisfacer las demandas de su sociedad.

Los planes y programas de estudio están vinculados estrechamente con el mercado laboral. Del contenido de ellos, y de su estructura, depende en gran parte si los egresados pueden o no satisfacer las demandas de dicho mercado. Para conocer esta información es necesario

un seguimiento de egresados, donde estos opinen sobre si los contenidos que recibieron y las habilidades obtenidas les han servido para desempeñarse óptimamente en el campo laboral. De igual forma se tendrá que entrevistar a los empleadores para conocer si el desempeño de los egresados en comparación a los de otras instituciones ha sido favorable, cuáles son los puntos positivos y cuáles, los negativos; en qué conocimientos y habilidades han encontrado fallas y en cuáles de éstas se observa un buen desempeño.

La evaluación de los planes y programas de estudio permite conocer si son adecuados a las necesidades de la sociedad. Si los contenidos son actualizados o ya se encuentran obsoletos con respecto a los conocimientos y habilidades que la sociedad demanda a través del mercado laboral.

En un plan de estudio de una IES se definen los perfiles de los egresados para cada carrera. La evaluación consistirá también en conocer si se alcanzó dicho perfil en los estudiantes una vez que hayan egresado.

Otros elementos que forma parte de toda IES son la investigación y la extensión. La evaluación consistirá en conocer cuántas investigaciones se han llevado a cabo, la calidad de las mismas y su impacto tanto en el ambiente institucional como en la propia sociedad. Se trata de conocer en qué han contribuido las investigaciones al desarrollo de la misma.

La investigación no sólo requiere de buena disposición sino, también, de la infraestructura y de los recursos económicos. la evaluación tendrá como tarea revisar si estos recursos y la infraestructura son adecuados y suficientes para un pleno desarrollo de la labor investigativa. En este mismo rubro deberán evaluarse la preparación de los profesores para ejercer esta tarea, ya que de ella depende en gran medida la calidad del producto. Si la preparación de los profesores es pobre, también lo serán sus productos de investigación.

Es preciso evaluar también la extensión de la investigación, es decir, conocer si los medios de difusión han alcanzado su objetivo y de no ser así, conocer las causas que originaron sus fallas.

En el proceso de autoevaluación de una IES debe contemplarse también el área administrativa. En esta se debe hacer una revisión del aparato normativo, de los reglamentos, los procedimientos, es decir, de la estructura organizativa. Interesa conocer el funcionamiento de las áreas y departamentos, la comunicación entre ellas y también la comunicación al interior de las mismas.

En cada una de las áreas y departamentos debe existir una adecuada coordinación de las actividades y deben cumplir con las funciones para las cuales fueron creadas. De no ser así, a través de la evaluación se conocerá cuales son los obstáculos, pudiendo ser la coordinación, la comunicación, la falta de apego a los procedimientos, etc.

Dentro de este rubro se incluyen también los recursos, tanto humanos como financieros. Interesa conocer si los recursos financieros son suficientes para el desarrollo óptimo de las actividades de la institución. Si bien de los recursos económicos no depende el éxito de una institución, la insuficiencia de éstos puede entorpecer el pleno funcionamiento de la misma.

De la misma forma una inadecuada selección y capacitación de los recursos humanos obstaculizaría las tareas administrativas lo cual repercutirá en el resto de las actividades de la institución.

También dentro del aspecto administrativo se encuentran la infraestructura de la institución y los recursos materiales. Es indispensable evaluar si las instalaciones son las adecuadas para el desarrollo de las actividades propias de la institución y ,de igual manera, si los materiales con los que cuenta facilitan y apoyan las tareas de todos los integrantes de la institución desde el alumnado, la planta docente y el personal administrativo.

Las finanzas también deben estar en orden y para saberlo es preciso evaluar. Se deben tener controlados los ingresos y los egresos, se debe velar por el empleo correcto de los recursos económicos y que su destino sea el que se haya previsto.

En una IES deben establecerse criterios para llevar a cabo la autoevaluación, Espinosa¹¹⁶ apoyándose en autores como Stufflebeam y Stake, propone ciertos criterios y dimensiones, algunos de los cuales aquí se comparten.

Una de las dimensiones es la relevancia, se relaciona con los fines de la institución. Según Espinosa, esta dimensión se refleja en los criterios de pertinencia, impacto, adecuación y oportunidad. La pertinencia se refiere a la relación entre los fines de la institución y las demandas de la sociedad, es decir, tiene que ver con la coherencia entre la misión institucional y lo que realmente desarrolla en su quehacer.

La adecuación hace hincapié en la capacidad de respuesta que tiene la institución para resolver situaciones que no estuvieron planeadas ni previstas. La oportunidad es la capacidad de la institución para satisfacer las necesidades de cierto momento histórico.

En la dimensión de la efectividad, se hace referencia a la congruencia existente entre lo que se planificó y lo que realmente se logró. Aquí se encuentran los criterios de la formulación de metas explícitas, el cumplimiento de metas y el logro del aprendizaje.

La dimensión de eficiencia tiene que ver con el uso de los recursos institucionales y donde los criterios son la eficiencia administrativa, es decir, el uso óptimo de los recursos y la eficiencia pedagógica que se relaciona con la flexibilidad del currículo, los trámites de titulación, entre otros.

En la dimensión de eficacia se pretende evaluar la congruencia de los medios y los recursos con los resultados alcanzados. Los criterios son la adecuación de los recursos, la relación costo-efectividad y el costo-beneficio. Esto último significa que si todos los recursos invertidos tuvieron como consecuencia el logro de los objetivos, es decir, si los egresados salieron beneficiados con su formación al contar con la preparación necesaria para insertarse en el mercado laboral y si la sociedad misma se ha beneficiado con los profesionales preparados por la institución.

¹¹⁶ O. Espinosa, et al., *op.cit.*, pp. 38-43.

Lo arriba mencionado constituye los elementos que forman parte de la estructura de una IES y, por lo cual, son sujetos a ser evaluados. Las dimensiones y los criterios nos permitirán identificar si los objetivos se han conseguido y en qué grado, lo que brindará las herramientas necesarias para llevar a cabo los cambios que harán mejorar la institución.

Desventajas de la autoevaluación institucional

Si bien la modalidad de la autoevaluación representa grandes ventajas, también significa ciertos problemas y obstáculos que se convierten en desventajas. Uno de los primeros obstáculos se considera es la ausencia de una verdadera cultura de la autoevaluación. Se espera que trabajos como éste contribuyan a originarla y que se vaya integrando a las labores cotidianas de las IES.

La resistencia es también un freno para desarrollar este tipo de ejercicios, las personas se sienten observadas e inspeccionadas. Esto ocurre principalmente con los profesores quienes se sienten amenazados cuando saben que su práctica será evaluada. Finalmente, los docentes gozan de la libertad de cátedra y esto explica de alguna forma el rechazo de los profesores a ser evaluados.

Otro obstáculo corresponde a la falta de estímulos que se deben proporcionar al personal. Si bien se cree que la autoevaluación debe ser una actividad que debe formar parte de toda institución como lo son el resto de las actividades, ésta requiere de inversión de tiempo por parte de los integrantes y, para acrecentar la motivación del personal, sería conveniente retribuir su esfuerzo con algún estímulo económico. Esto no significa que el estímulo económico se convierta en el móvil para desarrollar ejercicios de autoevaluación. Los integrantes se resisten a participar en el proceso porque sienten que su tiempo y su esfuerzo no son valorados ni retribuidos y que están gastando energías que podrían mejor canalizarse en las actividades propias de su quehacer. Empero, hay que estimular de alguna forma y retribuir el trabajo extra realizado por los integrantes de la institución.

En todo este panorama interviene también otro impedimento, la carencia de tiempo. Todos los integrantes de la institución invierten su tiempo en las actividades predestinadas para

ellos por lo que llevar a cabo otra tarea implica una inversión de tiempo mayor. Ante la carencia de dicho tiempo o frente a la negativa de los integrantes de otorgarlo se convierte en un obstáculo más.

Es también la falta de credibilidad de los integrantes de la institución una desventaja. No todos creen que el desarrollo de este tipo de procesos contribuya a mejorar el quehacer de la institución, esto genera un ambiente de incredulidad con respecto a los beneficios de la autoevaluación lo cual obstruye el progreso de la tarea.

Por otro lado, y dado que la autoevaluación tiene como finalidad mostrar el desempeño real de la institución, los integrantes, es decir, los protagonistas del proceso tienden a ocultar cierta información y alteran los resultados para no evidenciar la realidad de su actuación, pues tienen la creencia de que la autoevaluación y sus resultados tienen como fin la toma de medidas correctivas en su contra.

Es también la falta de un liderazgo claro una desventaja más. Desde un principio es difícil que los integrantes acepten participar y colaborar en este proceso. La situación se complica si el grupo líder no es lo suficientemente fuerte para motivar a los integrantes de la institución.

Los integrantes deben sentirse respaldados por el grupo líder, si éste les ofrece un panorama favorable y un clima de confianza tendrán la disposición completa de trabajar en el proceso de autoevaluación. Si el grupo líder no ofrece esto, en lugar de grupo facilitador se convierte en obstaculizador.

Otra desventaja es la falta de recursos para el desarrollo de la autoevaluación. Son necesarios recursos para material, papelería, incentivos económicos y para los costos que generan los evaluadores externos. Sin recursos no puede arrancar un proceso de autoevaluación.

Se cree que otro inconveniente es la lentitud del proceso, puesto que ya se ha dicho que es un proceso complejo y que requiere de la participación de todos. Si la autoevaluación consiste en una revisión permanente, constante y profunda de todos los elementos que conforman a una IES se está hablando entonces de un proceso largo que requiere de un periodo de tiempo amplio que permita lograr una revisión completa, si a ello se suma el tiempo que se necesita para ver si los cambios realizados, a raíz del proceso, arrojen resultados, se estará hablando de un periodo de tiempo todavía mayor.

Lo dicho en este apartado podría indicar que el proceso de autoevaluación presenta una carga negativa importante que obstaculiza su desarrollo. Sin embargo, se cree que son más fuertes las ventajas y lo que con ella se puede alcanzar. Es decir, se incrementa un conocimiento de la institución, se logra una mejor organización de la información, se adquiere una claridad con respecto a los problemas y a los puntos fuertes, aumenta la comunicación entre la comunidad institucional y se alcanza una mejor racionalidad en las decisiones.¹¹⁷

Autoevaluación vs evaluación externa

La autoevaluación tiene una gran ventaja frente a la evaluación externa: la participación de los protagonistas, es decir, los sujetos evaluados son también los evaluadores. Esto disminuye el sentimiento de amenaza que se presentaría con mayor fuerza frente a una evaluación externa. Se dice disminuye porque, como ya se subrayó, es probable que aún tratándose de un proceso de autoevaluación los integrantes se sientan amenazados.

Este sentimiento se presenta cuando se informa sobre la posibilidad de desarrollar cualquier tipo de evaluación pero al conocer que los evaluados forman parte del desarrollo de la misma (caso de la autoevaluación) este sentimiento es mucho menor.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 34.

La evaluación externa por ser una intervención que se lleva a cabo desde fuera no contempla en su totalidad el contexto particular de la institución. Por el contrario, en el caso de la autoevaluación son los propios integrantes quienes la desarrollan y, al estar inmersos dentro de ese contexto, cuentan con un mayor conocimiento de su desarrollo.

Para concluir este capítulo se puede afirmar que de las modalidades de evaluación existentes la más favorable es la autoevaluación porque implica la participación de todos. Las decisiones, al ser tomadas por ellos mismos, están más apegadas a la realidad y contribuye a instaurar entre los integrantes de la institución el hábito de la autorregulación. Sin embargo, no se concibe un proceso de autoevaluación sin la ayuda de agentes externos ya que estos brindan objetividad y enriquecen el proceso a través de recomendaciones extras a las ya hechas por los propios protagonistas.

CAPITULO 3

LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACION EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR PÚBLICAS MEXICANAS

En un contexto social donde se han sufrido rápidos cambios económicos, políticos y culturales, la evaluación educativa, sobre todo en el nivel superior, tiene un carácter indispensable. Es evidente que todos estos cambios han repercutido en el ámbito educativo y, por ello, el compromiso es inscribirse en esta dinámica y dar respuesta a los retos que plantea. Se cree que en este afán, la educación debe ceñirse a las demandas de una sociedad globalizada donde le corresponde dar respuesta inmediata a las necesidades del mercado, principalmente a través de la educación superior, preparando y formando a los profesionales que esta nueva sociedad demanda.

En México se han presentado ejercicios de evaluación en el nivel de educación superior. En este apartado se centrará la atención en los ejercicios de autoevaluación más importantes que se han desarrollado. Cabe mencionar que no se tienen registrados ejercicios posteriores en nuestro país que los ejecutados en la década de los 90. Para poder discutir acerca de estos ejercicios de autoevaluación realizados en las IES públicas mexicanas es preciso mostrar los acontecimientos que se presentaron en el mundo, en Latinoamérica y, por supuesto, en México, los cuáles dieron pie a este tipo de prácticas con el fin de conocer a que causas respondieron y quienes fueron los responsables.

Contexto global y latinoamericano de la evaluación de las IES

A partir de la segunda guerra mundial la planeación cobra gran importancia por la inminente necesidad de reconstrucción de los países que sufrieron esta guerra. Para ellos era necesario “[...] recuperar los niveles de producción anteriores a la guerra, capacitar y adiestrar a los recursos humanos.”¹¹⁸

Como consecuencia durante este periodo en el nivel de la educación superior se desarrollaron dos corrientes. Una de ellas orienta la planeación de los recursos humanos para adecuar las ofertas de los profesionistas a los requerimientos de las economías. Se dice que dentro de este enfoque se encuentran implícitas las teorías del capital humano y de la economía de la educación. En esta época la educación significaba la herramienta más adecuada para lograr el desarrollo económico lo que impulsó a los gobiernos a desarrollar acciones, entre ellas destinar mayor presupuesto a este rubro.

La evaluación se convirtió, a su vez, en un instrumento que se aprovechó tanto en el terreno educativo como en los campos de la economía y la política. En la educación los usos que se le dieron fueron la verificación del logro de los objetivos de aprendizaje para fundamentar las decisiones en la asignación de recursos, apoyar las reformas curriculares, etc.

Más tarde, en los países latinoamericanos, la planeación, tanto en el discurso como en la práctica, se presentó durante la década de los 50. Se generalizó, gracias a la influencia de organismos internacionales y llegó a convertirse en indispensable para prever la oferta educativa, satisfacer las demandas y formar los recursos humanos que se requerían.¹¹⁹

Se dice que las oficinas de planeación se establecieron en casi toda Latinoamérica y se comenzó a capacitar recursos humanos para desempeñar dicha tarea. Durante las décadas de los 60 y 70 aumentó la demanda en las instituciones de educación superior a causa de la ampliación de los niveles educativos de primaria y secundaria. Esto decantó en un crecimiento de la matrícula y en el incremento del número de las instituciones de este nivel

¹¹⁸ R. Llarena de Thierry, *op.cit.*, p. 43.

¹¹⁹ *Ibíd.*, p. 44.

educativo, sobre todo, en las instituciones privadas. De la misma forma, se observó el acrecentamiento de carreras profesionales y programas de posgrado.¹²⁰

Se dice que el beneficio que se tuvo de esta expansión fue la ampliación de oportunidades educativas para los que aspiraban cursar estudios superiores. Sin embargo, la calidad educativa se veía mermada porque era frecuente encontrar grupos numerosos en las aulas, sumándole a ello falta de infraestructura y la improvisación de los profesores con el fin de que todos los grupos quedaran cubiertos.¹²¹

Lo anterior trajo como consecuencia, en el caso mexicano, que se llevaran a cabo ejercicios de evaluación en gran parte de las universidades e institutos tecnológicos públicos a fines de los años setenta. Para ello establecieron unidades de planeación institucional como consecuencia de acuerdos del Sistema Nacional de Planeación Permanente en 1979. Se dice que estos ejercicios fueron cíclicos pero que en la mayoría de los casos no se orientaron a la toma de decisiones. Durante este periodo los recursos de las universidades públicas mexicanas se organizaban de la siguiente forma: el 80% provenía del subsidio público, tanto federal como estatal y el 20% restante correspondía a los propios ingresos de las instituciones y que provenían de las cuotas de los estudiantes. Ya para 1987 los ingresos de las universidades descendieron hasta el 2% teniendo como consecuencia que el subsidio público se hiciera casi total.¹²²

Se piensa que estas circunstancias lograron conducir a las instituciones a autoevaluarse para obtener un mayor financiamiento. Sin embargo, se cree que éstas justifican sus problemas debido a las dificultades financieras que enfrentan.

¹²⁰ Javier Mendoza Rojas, "Contexto de la evaluación de la educación superior en América Latina", p.8 y O. M. Villalta Villalta, *op.cit.*, pp. 108-109.

¹²¹ J. Mendoza Rojas, *op.cit.*, p. 9.

¹²² Víctor A. Arredondo A. "La estrategia general de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior: resultados preliminares", en: Secretaría de Educación Pública y Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. (Experiencias de distintos países)*, p. 159 y 163.

La evaluación de la educación superior tiene como causa la masificación y la creciente demanda. Al respecto Ayarza comenta:¹²³

“La creciente preocupación social e individual por la evaluación de la calidad de la educación superior se debe, a que la masificación, heterogeneidad y diversificación de ésta hacen difícil discernir si las instituciones tienen la capacidad académica, organizativa y económica para cumplir cabalmente con su oferta educativa[...] debido a la importancia de los recursos involucrados, tanto los individuos como el Estado necesitan verificar si ellos son administrados con eficiencia y si sus resultados tienen la calidad correspondiente.”

Aquella etapa de expansión se detuvo en los años ochenta donde se entró en una etapa de crisis caracterizada por bajos niveles de calidad en los procesos de formación y que fueron apreciados tanto por los estudiantes como por los padres de familia y la sociedad en general. También se presentaba poca relevancia social de los contenidos curriculares pues no se ajustaban a las nuevas necesidades de la sociedad. Se redujo, además, el financiamiento público, lo que repercutió en los salarios del personal y la infraestructura de las instituciones.¹²⁴

Se piensa que este panorama influyó en la decisión de modernizar la educación superior a través de mecanismos de evaluación pues la calidad de este nivel educativo estaba en decadencia.

En Latinoamérica la idea de implantar la evaluación institucional adquiere mayor fuerza en la década de los 80 gracias a la influencia de los expertos de las agencias internacionales así como por la gran disminución de los presupuestos destinados a la educación. Países como Chile, Colombia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Nicaragua y México llevaron a cabo ejercicios de evaluación institucional.

¹²³ H. H. Ayarza, *op.cit.*, p. 29.

¹²⁴ J. Mendoza Rojas, *op.cit.*, p. 12.

La raíz de este movimiento proviene tanto de las autoridades de las casas de estudio como de organismos del Estado relacionados sobretudo con la economía. Una de las medidas tomadas para enfrentar la crisis es la reducción del gasto público y, para ello, la evaluación se convierte en la herramienta adecuada, ya que permitirá conocer que carreras han dejado de ser llamativas y que por lo tanto deben ser interrumpidas.

La evaluación pasa a ser una estrategia para el mejoramiento de la calidad donde se establece un control por parte del Estado a través de un sistema de normas y evaluaciones externas, si en la evaluación no se satisfacen las necesidades del Estado, éste reducirá el presupuesto.¹²⁵

Los años 80 significaron un momento importante de transición para las universidades latinoamericanas pues al establecerse programas de reestructuración del Estado, se dio pie para que se introdujera la evaluación como un instrumento que permitiera a las universidades reflexionar sobre su práctica y poder identificar sus fortalezas y debilidades; también para demostrar a la sociedad la calidad de su práctica.

Lo anterior demuestra que el tema de la autoevaluación y la autorregulación es reciente en América Latina. Se configuró a partir de los cambios en la concepción del Estado como regulador de la educación superior y porque éste disminuyó la inversión pública.

La aparición del tema de autoevaluación en América Latina se relaciona con el fin de una era proteccionista y la entrada a un ámbito de competencia a nivel mundial. Esto tiene como consecuencia que se presente una gran competencia entre las universidades de los diferentes países por lograr recursos tanto humanos como financieros.¹²⁶

¹²⁵ P. Lafourcade, *op.cit.*, pp. 17-20.

¹²⁶ J. Mendoza Rojas, *op.cit.*, p. 14.

Los conceptos de calidad y de regulación que se asocian a la evaluación institucional en América Latina provienen desde la década de los ochenta. Muchos de sus países se apegan a ciertos elementos como la relevancia, la efectividad, la disponibilidad de recursos, la eficiencia, la eficacia y los procesos.¹²⁷

En los noventa se incrementa el interés por evaluar el sistema de educación superior en América Latina, principalmente en las universidades, para revisar su propio quehacer, velar por la calidad de sus planes y programas de estudio y poder así dar respuesta a las exigencias del Estado, quien al ser el proveedor de los recursos, ahora solicita un esclarecimiento sobre su uso.

Durante las últimas décadas, y debido a todos estos cambios, la universidad en América Latina cambió su función social y de ser una institución que formaba a las elites dirigentes, socioeconómicas y políticas de los países, pasa a ser una institución que se compromete con los problemas de la sociedad y con su desarrollo, así como con el crecimiento económico. Para ello ha reorientado su quehacer y los conocimientos que necesitan los profesionales para el desarrollo de la sociedad, es decir, aquellos que contribuyan a acrecentar el apoyo al sector productivo y tecnológico.¹²⁸

El papel de las universidades ha cambiado de ser formadoras de individuos al servicio del desarrollo social para convertirse en formadora de recursos humanos al servicio del mercado.

¹²⁷ G. Castro Torres, et. al., *op.cit.*, p. 125.

¹²⁸ H. Ayarza, *op.cit.*, p. 81.

Contexto de la autoevaluación en las IES

En el caso de México los ejercicios de autoevaluación en las IES fueron clave principalmente, durante el proceso de modernización educativa en el periodo de 1989-1994. Sin embargo, antes de entrar en la materia, se considera necesario explicar los antecedentes específicos de esta modalidad de evaluación en la historia de las instituciones de educación superior.

La idea de que las instituciones educativas, específicamente las universidades, deben autoevaluarse no es nueva. Esta idea data desde las universidades medievales, más específicamente, hacia fin del medioevo y el último cuarto del siglo veinte como respuesta a la necesidad de que estas obtuvieran un mayor apoyo económico por parte del Estado. Se dice que aquellas universidades que no se sometieron al control directo del Estado se autoevaluaron para evitar esta intervención.¹²⁹

“En los últimos 20 años cientos de universidades en decenas de países han comenzado a reestablecer la cultura de la autorregulación o han sido impulsados por los gobiernos a llevarla a cabo [...]”¹³⁰

Esta práctica y la también incorporación de evaluaciones externas vienen de la segunda década del siglo XX, en Estados Unidos, así como en algunos otros países.

La autoevaluación es una modalidad de evaluación que también tiene procedencia norteamericana. En los años 50's y 60's algunas de las universidades de Estados Unidos ejecutaban revisiones periódicas como parte de un sistema de acreditación de instituciones y programas académicos.¹³¹

¹²⁹ H. R. Kells, *Autorregulación en la Educación Superior Chilena. Procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad*, p. 11.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 14.

¹³¹ O. M. Villalta Villalta, *op.cit.*, p. 102.

Esta idea sobre la evaluación, de ser un buen instrumento para la autorregulación, se da por influencia de académicos europeos, de Estados Unidos y de Canadá, quienes desarrollaron experiencias de evaluación y autoevaluación.¹³²

Con respecto a la implementación de prácticas de autoevaluación en América Latina el proceso fue mucho más lento y en países como el nuestro se ha avanzado en los últimos años en el establecimiento de prácticas y políticas de autoevaluación institucional.

En el caso específico de México los ejercicios de autoevaluación en las IES se remontan a los últimos años de la década de los 60 cuando éstas, consideraron con base en la escasez de recursos y en la demanda masiva, que era una necesidad desarrollar mecanismos de autoevaluación que les permitieran conocer el estado en el que se encontraban¹³³.

Estos ejercicios se presentaron a manera de autoestudios y siguieron desarrollándose todavía en la década de los 70. Se caracterizaron por ser modelos de planeación institucional que eran promovidos e interpretados por los propios integrantes de la institución y cuyo objetivo era investigar todos los elementos que constituyen a la institución en su totalidad y con ello, detectar aquellas variables que afectaban el correcto desarrollo de sus funciones, es decir, las de docencia, investigación y extensión.¹³⁴

Entre estos ejercicios de estudio se encuentran los diseñados por Pablo Latapí, Jaime Castrejón y el modelo de diagnóstico operacional diseñado por Aguilar y Block.¹³⁵

Para el año de 1984, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) propuso las bases para un modelo general de educación superior, definiendo a la evaluación como un proceso orientado a apoyar la toma de decisiones y para 1986 se incorporó a las propuestas del Programa Integral para el Desarrollo de la

¹³² G. Castro Torres, *op.cit.*, p. 122.

¹³³ Carmen Carrión Carranza y Alfredo L. Fernández, "Experiencias en la autoevaluación institucional en México", p.75.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 76.

¹³⁵ *Ibid.*, pp. 76-80

Educación Superior (Proides)¹³⁶, la alternativa de los procesos de autoevaluación institucional para alcanzar el mejoramiento.¹³⁷

La autoevaluación se reflejó con mayor fuerza en los ejercicios realizados como consecuencia del Programa de Modernización Educativa en los primeros años de la década de los 90 y como parte del Sistema Nacional de Evaluación que proponía, entre una de sus líneas de acción, la autoevaluación de las IES públicas mexicanas.

A partir de que el gobierno ve en la modernización educativa una herramienta para el desarrollo del país pide a las instituciones que elaboren un sistema de evaluación y que informen sobre sus resultados.

A mediados de 1990, la ANUIES aceptó la propuesta de un sistema de evaluación realizada por académicos equivalentes y con una vinculación directa con el financiamiento. En países como México, Colombia y Brasil esta iniciativa gubernamental surge en un contexto donde las instituciones no habían establecido procedimientos de autorregulación y donde es urgente responder a las necesidades nacionales.¹³⁸

La modernización educativa en México (1989-1994)

A partir de los múltiples cambios que se han suscitado a nivel mundial en todos los ámbitos y que por consecuencia repercuten en el campo de la educación, este fenómeno derivó en un movimiento de modernización como respuesta ante la necesidad de innovación de los modelos económicos y sociales.¹³⁹

¹³⁶ Se creó en 1986 sustituyendo al Pronaes para establecer la coordinación entre las diferentes dependencias públicas relacionadas con la educación superior, principalmente la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, la Subsecretaría de Planeación, la Subsecretaría de Cultura y el Conacyt, con las instituciones de educación superior y la ANUIES.

¹³⁷ Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, Lineamientos Generales y Estrategias para evaluar la Educación Superior, pp. 7-9.

¹³⁸ H. R. Kells, *op cit.*, pp. 61-62.

¹³⁹ Rocío Llerena de Thierry, *op.cit.*, p. 38.

Esta modernización ha propiciado que se repiense a la educación superior. Como consecuencia las carreras de corte científico y tecnológico han adquirido un mayor peso mientras que las de corte humanístico han pasado a segundo término.

Ningún cambio es posible sino está de por medio el recurso humano. De ahí la importancia de la educación en materia de modernización nacional: un país no puede modernizarse si antes no moderniza su educación. Estamos frente a una dinámica social que exige este cambio y que obliga a competir a la altura de las grandes naciones; la modernización se convierte en una imperiosa necesidad.

En esta necesidad de modernizar la educación, el nivel superior adquiere una gran importancia debido al puente tan próximo que tiene con la sociedad. Al respecto Llerena¹⁴⁰ comenta que se ha orientado a la educación superior para que fortalezca su papel estratégico de anticipación social y sea oportuno en el plan de modernización nacional.

Se cree, entonces, que si el avance de un país depende de una educación de calidad hay que velar por ésta y para ello deben establecerse sistemas de evaluación. Los grandes cambios que se generan en el mundo significan para nuestro país grandes retos por lo que la educación debe sufrir ciertos cambios, los cuales, deben ser oportunos.

Propósitos de la modernización educativa

En México, el proceso de modernización educativa fue retomado por Carlos Salinas de Gortari a través de su Plan Nacional de Desarrollo (PND) y, más específicamente, con su Programa de Modernización Educativa (PME).

En dicho programa se establecen ciertos objetivos y finalidades con respecto a la educación y plantea retos muy específicos. Al respecto, señala:

¹⁴⁰ *Ibíd.*, pp. 38-39.

“Confrontamos el desafío de impartir mejor educación, una educación de calidad. Sólo la formación de hombres inspirados en nuestros valores solidarios, participativos, bien informados, con la capacidad para analizar y transformar su situación –encaminándola hacia una mayor justicia-, de aprender permanentemente, de autoevaluarse y de innovar[...].”¹⁴¹

En el PME, se insiste en la importancia de que la educación atienda a los problemas y realidades del entorno inmediato y que cuente con la participación de todos los sectores de la comunidad local.¹⁴²

El contexto mundial que rodea a la evaluación de la educación superior, en las décadas de los ochenta y de los noventa, señala que ocurrieron grandes cambios en los campos económico, geopolítico, técnico, científico e ideológico. Frente a estos múltiples cambios los gobiernos consideran la necesidad de hacer revisiones en el plano educativo y, de forma muy especial, en el sistema de educación superior, el cual se considera prioridad para la modernización. El objetivo es ofrecer una educación que satisfaga las necesidades de la sociedad actual.¹⁴³

El PME, obedeciendo a esta dinámica mundial, pone especial énfasis en la apertura a la ciencia y la tecnología, juzgando como necesarios el vínculo de los aprendizajes en todos los grados con la producción y la innovación científica y tecnológica. El favorecer actitudes de búsqueda y metodologías de investigación en todos los niveles educativos, una actitud crítica, el despertar de la creatividad para la resolución de problemas locales, regionales y nacionales.¹⁴⁴

¹⁴¹ Programa de Modernización Educativa 1989-1994, p. 5.

¹⁴² *Ibid.*, p. 6.

¹⁴³ G. Castro Torres, *op.cit.*, p. 121.

¹⁴⁴ Programa de Modernización Educativa, *op.cit.*, pp. 22-23.

“El dinamismo de las sociedades contemporáneas depende en buena medida de su desarrollo científico, de su capacidad para adquirir nuevos conocimientos e incorporarlos al sistema productivo, mediante nuevas técnicas de trabajo. Ninguna sociedad estará a la vanguardia del mundo productivo si no lo está en la generación y adopción de nueva tecnología.”¹⁴⁵

El PME señala que México necesita, a corto plazo, preparar al personal necesario para la producción del conocimiento científico y tecnológico, aprovechando estos avances e integrándolos a su cultura a través de la educación, quien se convierte en la palanca de la transformación. Todo ello impacta directamente sobre la educación superior pues exige elevar su calidad, crear nuevas formas de financiamiento y vincular los esfuerzos de investigación con el aparato productivo.

La modernización educativa significa, además, el fortalecimiento de los valores educativos constitucionales. Es decir, que la educación sea democrática y popular que combata a la pobreza y a la desigualdad; también debe ser nacional promoviendo el amor a la patria. Por último debe vincularse al trabajo y a la productividad. Para alcanzar todos estos compromisos, se establece entre otras cosas el acentuar la planeación y la evaluación. Este proceso exige superar las resistencias al cambio y significa reflexión, participación y un proceso de enseñanza, de aprendizaje colectivo y de responsabilidad.¹⁴⁶

La modernización educativa tiene como finalidad el asegurar la cobertura, la calidad y la eficiencia; hace hincapié en que no se buscan cambios cuantitativos sino cualitativos pues los primeros ya habían sido alcanzados. Un ejemplo de ello es que la matrícula total en el nivel superior había pasado de 271 275 alumnos en 1970 a 1 256 942 en 1989.¹⁴⁷

¹⁴⁵ *Ibid.*, pp. 12-13.

¹⁴⁶ *Ibid.*, pp. 30-31.

¹⁴⁷ *Ibid.*, pp. 16 y 125.

Al referirse a las instituciones de educación superior el PME subraya que:

“El propósito de la modernización consiste en apoyar las acciones que permitan a dichas instituciones cumplir mejor con sus fines, vinculando sus actividades a los requerimientos del desarrollo nacional, concertar políticas comunes para la atención a la demanda educativa; impulsar la evaluación de su trabajo para emprender la reordenación interna y la racionalización que correspondan; y responder a las exigencias del desarrollo científico, tecnológico y social [...]”¹⁴⁸

Los objetivos en este rubro son el mejoramiento de la calidad, la atención a la demanda tanto en la educación universitaria como en la tecnológica, vincular a las IES con la sociedad a fin de contribuir a la resolución de los grandes retos que ésta presenta (sociales, económicos, tecnológicos y científicos). Se busca, además, fortalecer el sistema de coordinación y planeación nacional de la educación superior, y realizar esfuerzos de evaluación y reordenación interna de las instituciones.

El PME considera imperioso que las IES lleven a cabo reformas institucionales que refuercen los procesos de evaluación y planeación y fortalezcan las áreas de ciencias básicas, humanidades, ingeniería y tecnología, entre otras acciones.¹⁴⁹

Como parte del PME, los trabajos del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes)¹⁵⁰, junto con las recomendaciones del Proides y de la ANUIES, plantea el gobierno federal, para el caso de la educación tecnológica, brindar mayor atención a sus instituciones, proponiendo, como objetivos, el impulso a su desarrollo originando su oferta hasta el límite de la capacidad de los planteles federales que existían en ese entonces, promover el prestigio social y el valor de la educación tecnológica, con el fin de apoyar el incremento de la demanda, aumentar la calidad de sus

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 124.

¹⁴⁹ *Ibid.*, pp. 130-134.

¹⁵⁰ Fue creado en 1978 como un mecanismo para la planeación conjunta entre el gobierno, los representantes de las instituciones de educación superior y diferentes sectores de la sociedad. Tenía como propósito el establecimiento de condiciones para la realización coordinada de programas, proyectos y acciones en apoyo a la consolidación y desarrollo de la educación superior.

servicios, además de ofrecer ayuda a aquellos gobiernos que decidan crear mas instituciones de esta naturaleza.

Para la educación superior universitaria, las acciones a desarrollar son el fomento de una formación multidisciplinaria con una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción, impulsar la cultura científica, extender la oferta, unificar la matrícula, promover el incremento de la inscripción en las áreas de ciencias básicas, ingenierías, tecnología y humanidades y, la acción que aquí se considera más importante, impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior que permita tener conocimiento de sus niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad a través de una comisión nacional de evaluación de la educación superior surgida del seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes).¹⁵¹

Esta Coordinación constituyó un espacio de concertación y de negociación de posiciones divergentes entre las universidades y el gobierno federal. Representaba una mesa de diálogo entre estas instancias y en la cual se formularon los programas nacionales. Se encargaba de estudiar la problemática global y los retos que enfrentaba la educación superior, de formular lineamientos estratégicos para atender sus principales problemas y retos.

El PME concibe a las IES como la más importante reserva de recursos para el avance del conocimiento en humanidades, ciencias sociales, económicas y administrativas. Debido a esto, la importancia de actuar en este nivel educativo pues constituye la pieza más importante para el desarrollo de la cultura nacional. Al otorgar gran importancia a la innovación, la investigación y los estudios de posgrado adquieren mayor relevancia.

La investigación se convierte en una acción que requiere ser ordenada, estimulada y evaluada para ello fue promulgada la Ley para Coordinar y Promover el Desarrollo Científico y Tecnológico que se encarga de integrar y normar el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, estableciendo nexos con la Secretaría de Programación y

¹⁵¹ *Ibid.*, pp. 129-141.

Presupuesto con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la SEP. Esta ley define las prioridades que apoyan a la política económica y social a través del desarrollo científico y tecnológico.¹⁵²

Estrategia del Programa de Modernización Educativa: Estrategia General de Evaluación de la Educación Superior Mexicana

En el PND de 1989-1994 y su correspondiente, PME, se establece la urgente necesidad de realizar una transformación profunda y total del sistema educativo mexicano con el objetivo de apoyar los cambios estructurales que el país estaba requiriendo. Se plantea como herramienta estratégica la evaluación permanente para lograr la transformación de la educación superior. Para ello se propuso como meta la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva).¹⁵³

Se cree que esta estrategia más que ir encaminada a atender las necesidades propias del país, actúa en función de los requerimientos del mundo. El país requiere contar con ciertas características que le permitan competir e incorporarse al círculo de los países desarrollados, es decir, las necesidades giran en torno a los intereses económicos.

La Conaeva se instala formalmente el 23 de noviembre de 1989 como una instancia de concertación entre las dependencias del gobierno federal y las instituciones de educación superior. A partir de esta fecha asume las funciones de concepción y articulación de un proceso nacional de evaluación de la educación superior, el diseño de lineamientos y metodología del proceso de evaluación, el cual fue aprobado por las instituciones miembros de la ANUIES, la inscripción de las bases para otorgar continuidad y permanencia a este proceso y la propuesta sobre criterios y estándares de calidad para las funciones de este nivel educativo y apoyo a las instancias responsables del proceso. Con lo anterior logra atender las cinco líneas de evaluación señaladas en el PME: desempeño escolar, proceso educativo, administración educativa, política educativa e impacto social.

¹⁵² *Ibid.*, pp. 145-146.

¹⁵³ V. A. Arredondo, *op.cit.*, p. 165.

En la reunión donde se constituyó la CONAEVA se aprobó el programa de trabajo 1989-1990, en el cual, se definieron las políticas para el desarrollo institucional y para la asignación de recursos. Esto indica que existió una estrecha relación entre la evaluación, la planeación y el financiamiento.¹⁵⁴

Según la Conaeva, la evaluación tiene como función el impulsar el desarrollo de la educación superior mexicana. Es un medio para conocer la relevancia social de los objetivos planteados, el grado de avance y el impacto de las acciones. No es un fin en sí misma, pues consiste en la generación y análisis de información. Este proceso permitirá el conocimiento de la problemática de las IES para que se articule con la planeación, la toma de decisiones y se lleven a cabo acciones que permitan mejorar la calidad académica. Tiene 2 objetivos: uno de ellos, la contribución para el conocimiento de las IES y, el otro, conocer y evaluar el sistema de educación superior.¹⁵⁵

La Conaeva considera que la evaluación del sistema de educación superior debe ser una valoración de acuerdo a las condiciones específicas de su entorno. Debe considerar las variables del contexto y las variables del propio sistema. Las primeras, corresponden a los indicadores del desarrollo socio-económico del país, los planes regionales y nacionales y la organización del Estado con respecto a la educación; las segundas categorías comprenden aspectos como los rasgos del desarrollo de sus funciones reflejando la calidad que presentan. Los indicadores de desarrollo socio-económico del país son los concernientes a la población y crecimiento, la urbanización, la población económicamente activa, el PIB, la educación, la ciencia y la tecnología, y servicios como la salud y la vivienda.¹⁵⁶

La Conaeva recomienda que el proceso de evaluación incluya indicadores comunes para evaluar el sistema de educación superior en su totalidad y estrategias de evaluación particulares para valorar el desempeño de cada institución en lo individual. Considera a la evaluación como un proceso continuo que implica la toma de decisiones; este debe ser permanente e integral. Integral puesto que contempla la totalidad de sus componentes y el

¹⁵⁴ Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior., *op.cit.*, p. 3.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 13-14.

¹⁵⁶ ANUIES, "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior", pp. 110-112.

contexto. La evaluación debe ser, además, participativa y contar también con una visión global si se considera que la educación es influida por la sociedad y, ésta, se encuentra en constante movimiento.

La evaluación debe considerar el análisis de los insumos (congruencia externa e interna), de los procesos (grado de implementación y eficiencia), de los productos (eficiencia interna e impacto social) y de las relaciones entre el uso de recursos y los resultados (relaciones costo-beneficio y costo eficacia).

La Conaeva atribuye ciertas propiedades a la evaluación para esta estrategia de modernización. La primera de estas propiedades es la visión holística, es decir, que contempla la totalidad de los puntos evaluados, pero se concibe como un conjunto de acciones posibles que se particularizan para cada caso específico en función del contexto. Otro atributo, es la dimensión axiológica lo cual significa que es inevitable la referencia de los valores que significan el compromiso social de las IES. Estos valores son dinámicos porque se ajustan con base en las demandas y necesidades que va presentando la sociedad.

157

La Conaeva adoptó los siguientes lineamientos generales:¹⁵⁸

1. Promover la discusión amplia sobre la necesidad de reformas e innovaciones en las IES, para impulsar el desarrollo de la educación superior, así como la aceptación de responsabilidades y compromisos tanto por parte de las instituciones como de los gobiernos federales y estatales.
2. Propiciar el establecimiento de mecanismos institucionales e interinstitucionales que faciliten la operación de la evaluación.
3. Generar una "cultura de la evaluación" vinculada a los procesos de planeación institucional, estatal y nacional.

¹⁵⁷ Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, *op.cit.*, pp. 14-19.

¹⁵⁸ ANUIES, *op.cit.*, pp. 80-81.

4. Establecer canales de consulta con los sectores productivos y de servicios, así como con representaciones sociales, culturales, científicas y tecnológicas con objeto de ponderar el impacto social de la educación superior y afinar su posible reorientación.
5. Adoptar como meta de la Comisión el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de este nivel educativo en congruencia con el Programa de Modernización Educativa.
6. Concebir las actividades de evaluación de la educación superior como un proceso gradual, ascendente y de revisión permanente de los avances.
7. Iniciar la primera etapa del proceso de evaluación que servirá de base para las etapas subsecuentes.
8. Utilizar los resultados que arroje esta primera etapa como un referente que permita la evaluación del sistema y de cada institución. Esta característica habrá de facilitar el tránsito gradual hacia el modelo alternativo de asignación de recursos públicos, basado en los esfuerzos de planeación, evaluación, programación y presupuestación de las casas de estudio y en la aplicación de estímulos al logro institucional.
9. Utilizar esta primera etapa para determinar metodologías e instrumentos más elaborados para evaluar la educación superior con el fin de retroalimentar este proceso realizar seminarios de especialistas en evaluación que apoyen la formación, capacitación y actualización de quienes se encargan de estas tareas.
10. Coordinar las tareas de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación con las correspondientes al resto de de las comisiones de la Conpes para evitar duplicaciones innecesarias.
11. Solicitar al gobierno federal que con base en los resultados se deriven apoyos concretos para el desarrollo de las instituciones.

12. Buscar la articulación de los procesos de evaluación de la educación superior con los procesos similares en los niveles previos del sistema educativo, ya que los logros y las deficiencias de las IES no son atribuibles solo a ellas, sino al conjunto del sistema educativo.

Un año después de la creación de la Conaeva, el 15 de Febrero de 1990 se reunieron integrantes de la ANUIES con el Presidente de la República Carlos Salinas de Gortari para discutir los problemas que enfrentaban el país y en especial la educación superior.

El presidente Salinas promovió la modernización del país y entre las acciones que llevo a cabo para lograrlo se encuentran la renegociación de la deuda externa, modificaciones a la constitución, y el ordenamiento del presupuesto teniendo como consecuencia un incremento al presupuesto educativo.¹⁵⁹

Se entiende entonces que la forma a través de la cual se podía justificar la obtención de un mejor presupuesto a las instituciones educativas, principalmente las de nivel superior, es demostrando su calidad y pertinencia mediante los resultados de una evaluación. Al respecto, y como parte de la estrategia de modernización de la educación superior en conjunto con la SEP y a través de la Conpes (instancia de concertación entre el gobierno y las universidades), se establecieron 10 programas prioritarios para atender problemas en las casas de estudio. Estos fueron la base para que se constituyera el Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES).¹⁶⁰ Los recursos de este fondo se distribuirían con base en los resultados de las autoevaluaciones y la definición de proyectos prioritarios de cada universidad

La meta fundamental de esta estrategia consiste en emplear un auténtico Sistema Nacional de Evaluación que active el proceso de modernización de la educación superior. Para ello se tenían previstas tres etapas, la primera a partir de 1990, la etapa de consolidación entre 1991-1992 y, la de operación, a partir de 1993.

¹⁵⁹ Carlos Pallán Figueroa, "Educación Superior: Acciones y Perspectivas", p. 17.

¹⁶⁰ *Ibid.*, pp. 19-20.

Este Sistema Nacional de Evaluación se apoya en tres líneas. Una de ellas es la evaluación institucional que está a cargo de las propias instituciones; la segunda, constituye la evaluación del sistema global de educación superior así como de los subsistemas que la componen, la cual ésta a cargo de un grupo de especialistas y la última la evaluación interinstitucional a través de la evaluación de pares.¹⁶¹

El fin último de estos tres procesos es la obtención de recursos adicionales. Al respecto se dice: "Para hacer efectiva la evaluación de la educación superior en los tres procesos propuestos, será necesario que el gobierno federal apoye a las IES con recursos económicos adicionales y de diverso tipo."¹⁶²

Líneas del Sistema Nacional de Evaluación

•La evaluación institucional

Esta primera línea tenía como objetivo la creación y consolidación de una comisión de evaluación institucional para cada centro educativo que promoviera y coordinara estos procesos; otra de sus funciones era entablar relaciones con la Conaeva a partir de mecanismos de retroalimentación y de intercambio de información.

Esta evaluación institucional significa comenzar de inmediato estos procesos apoyándose en los criterios e indicadores establecidos por la Conaeva. Con ello no se pretende uniformar los procesos pero sí contar con información homogénea que funja como base para la evaluación del sistema de educación superior. Se les propone, también, establecer sus propios parámetros para cada uno de los indicadores cuantitativos, esto tiene que ver con los perfiles de cada IES y a su propia naturaleza.

Es necesario que las instituciones presenten a la Conaeva un primer reporte de evaluación institucional y a la SEP un programa especial que se derive de los resultados de esa 1ª etapa. En dicho reporte deberán considerarse la descripción cuantitativa y cualitativa del

¹⁶¹ V. A. Arredondo, *op.cit.*, p. 166.

¹⁶² ANUIES, *op.cit.*, p. 92.

estado de la institución en cada uno de los aspectos considerados en la evaluación (docencia, investigación, difusión y extensión y apoyo administrativo), el estado deseable por la institución, la interpretación y análisis de la información así como la identificación de los problemas y necesidades más importantes, las cuales exigen atención inmediata, además de las acciones a ejecutar tanto a corto como a mediano plazo para finalizar con dichos problemas. Es importante que presenten sus programas de mejoramiento institucional a la SEP y que mencionen cuales serán sus fuentes de financiamiento para cada una de las acciones pensadas para la solución de problemas con el objetivo de merecer la asignación de fondos económicos adicionales.¹⁶³

En la 1ª etapa de este proceso de evaluación se tenían contemplados los procesos de definición presupuestal de 1991 y de asignación de recursos adicionales, para ello era necesario que las IES entregaran su reporte y su correspondiente programa especial a mediados de Septiembre de 1990.

Podría parecer que no es suficiente tiempo para una tarea de tal magnitud, sin embargo, se estableció de esa forma porque se creía que estos procesos no se iniciaron a partir de esta propuesta sino que, simplemente, impulsó procesos que ya existían, en el entendido que todas las IES tienen que asumir como propia la responsabilidad de la evaluación.

El objetivo de estos procesos es que aquellas acciones que se desprendan de los programas especiales sean financiadas y con lo cual la 2ª etapa consistirá en reconocer los avances obtenidos al respecto.¹⁶⁴

•Evaluación del Sistema Global de Educación Superior

La segunda línea, que corresponde a la evaluación del sistema de educación superior, consiste en integrar un grupo mixto con la participación de la SEP y la ANUIES, de otro grupo conformado por personas del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (Cosnet)¹⁶⁵ que tenga como tarea evaluar al subsistema de institutos tecnológicos, y un tercer grupo con integrantes de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (Sesic) para evaluar el subsistema de universidades.

¹⁶³ *Ibid.*, pp. 84-86.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 86.

¹⁶⁵ Perteneció a la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), ésta consiste en un sistema centralizado en la SEP y representa a los institutos tecnológicos públicos.

Este proceso de evaluación se asienta en el análisis y la sistematización de la información que proporcionan las IES y las instancias de coordinación, planeación y apoyo para evaluar el estado, desarrollo y problemáticas del sistema de educación superior. El estudio tendría que estar a cargo de un grupo interinstitucional y manejando macro variables tales como la cobertura, el crecimiento, el financiamiento, los recursos humanos capacitados, las políticas educativas, la calidad, el impacto social del sistema, entre otras. Para finalizar la evaluación del sistema de educación superior es necesario presentar reportes del subsistema universitario, del subsistema tecnológico y del sistema nacional de educación superior.¹⁶⁶

•La evaluación interinstitucional de pares académicos

La evaluación interinstitucional consiste en la evaluación de programas y proyectos académicos en diversas áreas y funciones de la educación superior, para lo cual se propone la integración de los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (CIIES). Se propone la creación de un comité de evaluación con personal académico de gran reputación para cada una de las áreas de conocimiento. Es decir, las Ciencias naturales y exactas, las Ciencias Agropecuarias, las Ciencias de la salud, las Ciencias sociales y administrativas, Educación y Humanidades y la Ingeniería y Tecnología. El resto de los comités serían el de Difusión y Extensión, el de Infraestructura de Apoyo Académico y el de Administración y Gestión Institucional, este último, tiene por objeto realizar una evaluación de la administración y la gestión institucional, esto comprende la legislación, la forma de gobierno, la planeación y la evaluación, los servicios de apoyo académico y administrativo, el manejo de recursos financieros y la coordinación.

En cada comité, se deben establecer criterios, normas y estándares mínimos para evaluar las principales carreras y programas de investigación y posgrado en el país, de igual forma se hacen necesarios la elaboración de reportes para cada comité.

¹⁶⁶ *Ibid.*, pp. 87-88.

Esta evaluación puede tener tres funciones. La primera de ellas, la evaluación diagnóstica sobre las funciones de un área determinada, la segunda, la “acreditación”¹⁶⁷ y reconocimiento que pueden otorgarse a algunas unidades académicas o programas específicos con base en el alcance de niveles de calidad previamente establecidos y , por último, una dictaminación puntual sobre proyectos o programas que solicitan apoyos económicos adicionales.

Para esta evaluación se requiere información cuantitativa y cualitativa por parte de las IES para alcanzar un mayor conocimiento de los proyectos y programas. Asimismo, es necesaria la información de tipo comparativo sobre niveles o estándares de otros países de mayor desarrollo que permitirán definir normas, perfiles y estándares mínimos de calidad para las carreras, programas y unidades académicas. Toda esa información a vez permitirá conocer la viabilidad, pertinencia y relevancia de proyectos que buscan un apoyo económico adicional.¹⁶⁸

Con lo anterior se puede decir que lo que define si es otorgado o no un apoyo económico adicional son aquellos estándares de países en desarrollo. Esto significa que hay que ajustarse a los estándares de calidad que vienen del exterior y que corresponden a contextos muy diferentes al nuestro, lo que obstaculiza el satisfacer las necesidades del propio entorno.

En general, la estrategia metodológica de la Conaeva tiene como objetivo evaluar la relevancia social, la pertinencia y calidad de los programas, el grado de avance de sus objetivos, la congruencia interna de los insumos y procesos, la eficacia interna de los programas, la eficiencia de los procesos institucionales, el impacto social de los resultados y las relaciones de costo-beneficio y costo-efectividad de las funciones y actividades.¹⁶⁹

¹⁶⁷ El entrecomillado es del texto. ANUIES, *op.cit.*, p.89

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 89.

¹⁶⁹ V. A. Arredondo, *op.cit.*, p. 167. y R. Llarena de Thierry, *op.cit.*, p. 50.

Resumiendo, la estrategia general de evaluación de la educación superior mexicana se apoyó en algunos conceptos básicos los cuales se enumeran a continuación:¹⁷⁰

1. La evaluación no es un fin en si misma porque sus resultados deben tener una utilización real y ser un medio para la toma de decisiones orientada a garantizar la calidad.
2. La evaluación de la educación superior es un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática y analizarla para luego obtener juicios de valor que sustenten la toma de decisiones.
3. La evaluación debe entenderse como un proceso continuo y permanente que permite mejorar de forma gradual, estimar los avances y logros, identificar las dificultades y suscitar acciones correctivas.
4. Aunque la evaluación debe ser integral su tarea consiste en enfocarse en aspectos concretos.
5. La evaluación debe ser participativa, de tal forma que todos los actores incluidos en el proceso son al mismo tiempo objetos y sujetos del mismo.
6. En la evaluación de la educación superior se requiere de paradigmas dinámicos que se ajusten a las necesidades de una sociedad cambiante.
7. Debido a las características del sistema mexicano de educación superior no es posible ni deseable que se adopte una técnica de evaluación universal, esto significa que se deben utilizar criterios, parámetros e indicadores que se ajusten a la realidad de cada institución, aunque también se requieren algunos en común.
8. La evaluación no significa solamente acopio, procesamiento y presentación de información.
9. La evaluación de la educación superior atiende a 4 diferentes ámbitos: a) el nivel individual, b) la evaluación de programas y departamentos, c) la evaluación institucional y d) la evaluación del sistema nacional de educación superior y de los subsistemas que la componen.
10. La evaluación de la educación superior debe realizarse de acuerdo a tres modalidades: a) la autoevaluación efectuada por los propios responsables del diseño y operación de los programas y atendiendo a su propio interés y no por presiones externas, b) la evaluación

¹⁷⁰ V. A. Arredondo, *op.cit.*, pp. 164-165.

interna efectuada por personal de la propia institución pero distinto del que diseña y opera los programas, c) la evaluación externa llevada a cabo por personas ajenas a la institución.

11. La evaluación tiene diferentes intenciones, a) el análisis histórico del objeto de estudio, b) la evaluación diagnóstica centrada en la situación actual del objeto de estudio, c) la evaluación formativa que analiza el comportamiento del objeto de estudio a lo largo de sus diferentes etapas de trabajo, d) la evaluación sumativa, que analiza el funcionamiento global del objeto de estudio, e) la evaluación prospectiva realizando simulaciones para valorar los posibles frutos, f) la meta-evaluación que permite determinar la validez, confiabilidad y pertinencia del proceso mismo de la evaluación.

La autoevaluación en las IES públicas mexicanas

Para activar el proceso de modernización educativa se procedió a efectuar las tareas de autoevaluación de las universidades públicas mexicanas. Los ejercicios de autoevaluación de las IES mexicanas comienza formalmente a partir de los acuerdos tomados en la IX reunión de ANUIES celebrada en Tampico en 1990, donde fue aprobado el principio esencial que es la evaluación y, en el cual, las instituciones acordaron evaluarse con base en ciertos principios nacionales y en función de sus propios intereses y necesidades, esto constituiría una autoevaluación que posteriormente sería intervenida por pares académicos.¹⁷¹

“La finalidad de estos procesos de evaluación es el mejoramiento de la calidad de los resultados y de los procesos del quehacer académico de las instituciones, así como la formulación de juicios fundamentados para orientar la canalización de recursos económicos”¹⁷²

¹⁷¹ C. Pallán Figueroa, *op.cit.*, p. 19.

¹⁷² ANUIES, *op.cit.*, p. 83.

Etapas previstas

La llamada etapa de arranque estaba prevista para el año de 1990. Correspondía a la evaluación institucional que contemplaba la creación de las comisiones institucionales de evaluación entre los meses de julio y agosto para ello se tenía previsto la selección de especialistas en evaluación y del personal académico de las IES para formar un grupo interinstitucional, la realización del primer ejercicio de evaluación institucional entre julio y septiembre donde se llevaría a cabo la recopilación y análisis de la información común de las IES. Posteriormente, se elaboraría un reporte de evaluación del sistema de educación superior y la formulación de políticas y prioridades para el desarrollo y consolidación de la educación superior en Noviembre.

En esa misma etapa de arranque se contemplaba, con respecto a la evaluación de programas y proyectos académicos, la constitución de los comités interinstitucionales de pares en sus áreas de conocimiento en el mes de agosto. El diseño de los proyectos de evaluación por área y función se haría en septiembre y diciembre así como también el diseño del proyecto de establecimiento de estándares mínimos de calidad de carreras y programas académicos, es decir, los perfiles de ingreso-egreso, contenidos mínimos etc. Por último, el diseño de los mecanismos para la dictaminación de los proyectos académicos presentados por la SEP aproximadamente también septiembre y diciembre.¹⁷³

Etapa de desarrollo

Para esta etapa en el proceso de evaluación de programas y proyectos académicos se contempla la realización de evaluaciones nacionales por función y de las carreras prioritarias, también el establecimiento de estándares de calidad para acreditar las unidades académicas y, por último, la dictaminación de los proyectos académicos presentados a la SEP para su funcionamiento.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 92-94.

En el proceso de evaluación del Sistema de Educación Superior se advertía la realización de los estudios evaluativos por subsistemas, regiones y entidades federativas. Además, sobre los problemas prioritarios del sistema de educación superior se tenía programado las revisiones de las políticas y prioridades para la consolidación y desarrollo del sistema, que culminara con la formulación de un programa a 3 años para atender los problemas prioritarios.

En esta etapa para el proceso de evaluación institucional se tenía previsto el establecimiento de los mecanismos de evaluación en dependencias, áreas y funciones, la implementación el primer programa especial, la realización del segundo ejercicio de evaluación institucional y la formulación del segundo programa especial.

La etapa de consolidación estaba prevista para los años 1993-1994.¹⁷⁴

Instancias participantes de la estrategia

En los procesos de evaluación de la educación superior se contempla la participación de las siguientes instancias:¹⁷⁵

1. Las comisiones de cada institución.
2. Los comités interinstitucionales para la evaluación de programas y proyectos académicos por funciones y áreas de conocimiento.
3. Grupos interinstitucionales *ad-hoc* para la realización de los estudios evaluativos del sistema de educación superior, articulados por el coordinador operativo de la evaluación del sistema.
4. Un consejo consultivo integrado con personal académico prestigiado con tareas de consultoría y asesoría que opinará sobre los resultados de la evaluación.
5. La Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior quien impulsará el proceso de evaluación y definirá las políticas que permitan consolidar este nivel educativo.

¹⁷⁴ *Ibid.*, pp. 94-96.

¹⁷⁵ *Ibid.*, pp. 91-92.

6. La Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) como una instancia de concertación a nivel nacional entre las instituciones de educación superior y el gobierno federal para impulsar políticas, programas y acciones que se deriven del proceso, para la articulación de acciones de los subsistemas universitarios y de educación tecnológica se apoyaran en representantes de Sesic, Cosnet y ANUIES.

Aspectos a evaluar

Para efectuar las tareas de autoevaluación de las universidades públicas mexicanas se tenía contemplados los puntos a evaluar en cada una de las funciones.¹⁷⁶ En el aspecto de docencia se consideró preciso evaluar las licenciaturas y posgrados que se impartían, la cobertura de los servicios de educación continua y educación abierta, el crecimiento de la matrícula, las políticas y mecanismos de admisión, permanencia y titulación, las políticas y mecanismos de evaluación y acreditación, las políticas y mecanismos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, las características de la planta docente, las características y la cobertura de los programas de formación y actualización docentes, los resultados de los estudios de oferta y demanda de profesionales y seguimiento de egresados, las políticas y mecanismos para la revisión y actualización de los planes de estudio. En cuanto a datos cuantitativos, el número de alumnos por licenciatura, posgrado, la proporción entre el ingreso y egreso, las cifras de titulación, deserción y rezago estudiantil, entre otros datos.

Para el rubro de investigación se contempla la evaluación de las unidades académicas que llevan a cabo esta tarea, las líneas y las áreas de investigación, las prioridades de investigación a nivel institucional, el impacto de esta a nivel regional y nacional, las instancias y mecanismos para la planeación y evaluación de la investigación en lo que se refiere a los datos numéricos, la distribución de los investigadores en las diferentes áreas, la categoría de los investigadores, la cantidad de proyectos de investigación por áreas de

¹⁷⁶ *Ibid.*, pp. 101-108.

conocimiento, las principales investigaciones realizadas, las investigaciones publicadas, etc.

En lo que se refiere a difusión y extensión se considera preciso evaluar las políticas y acciones para la difusión y fomento de la cultura, las unidades que realizan esta función, la cobertura de la difusión y la extensión, las políticas y acciones de divulgación científica, las instancias y mecanismos de planeación y evaluación de la difusión y la extensión, la infraestructura para las actividades, el impacto social. En los números es necesario conocer la cantidad y el nivel del personal dedicado a esta tarea, el número de libros y revistas editados, los recursos extraordinarios obtenidos.

En cuanto al apoyo administrativo se prevé evaluar los estatutos y reglamentos, las políticas y normas sobre gestión, asignación y ministración interna de los recursos económicos; de igual forma, su ejercicio, seguimiento y control, el número de personal por dependencias, la proporción de los recursos para cada una de las funciones, la docencia, la investigación, la extensión y apoyo administrativo.

Los ejercicios de autoevaluación en las universidades públicas mexicanas

Se llevaron a cabo tres ejercicios de autoevaluación como parte de la estrategia general de evaluación de la educación superior durante el periodo 1990-1992 en las universidades públicas en México y en los cuales participaron 30 de ellas. (Véase anexos).

Estos ejercicios fueron desarrollados en dos periodos los cuales se describen a continuación.

Características del proceso de 1990

La primera etapa de evaluación de las IES públicas mexicanas se llevó a cabo en 1990, las características generales de este proceso se resumen en los puntos que se señalan a continuación:¹⁷⁷

1. Fue un trabajo de acopio y análisis de información por autoridades institucionales.
2. No se promovió con amplitud la participación de la comunidad académica.
3. El enfoque metodológico empleado en la mayoría de los casos corresponde al propuesto por la Conaeva.
4. En pocos casos se efectuó un análisis evaluativo que haya superado la descripción.
5. En la mayoría de los informes se concluye que las tareas institucionales deben reorganizarse.

Se considera a esta primera etapa como un acercamiento al conocimiento de la realidad institucional. Sin embargo, no trascendió más allá de una descripción de datos; se trató de un proceso que se llevó a cabo de forma mecánica en lo que a metodología se refiere, teniendo por consecuencia que se solicitara un segundo ejercicio de evaluación.

Para esta primera etapa todas las instituciones entregaron sus reportes en donde se incluyen proyectos específicos para la resolución de los problemas detectados y los cuales recibieron el apoyo económico del FOMES.

Características del proceso de 1991

Para los meses de febrero y marzo de 1991, la Sesic y la ANUIES realizaron seminarios donde presentaron una guía metodológica que permitiera a las instituciones orientar sus trabajos así como retroalimentar los esfuerzos de la primera etapa. En estas reuniones se propusieron tres objetivos específicos:¹⁷⁸

¹⁷⁷ Huáscar Tabora Torrico, et al., "Avances y dificultades del proceso de evaluación de las instituciones de educación superior públicas en 1991", pp. 107-108.

¹⁷⁸ R. Llerena de Thierry, *op.cit.*, p. 52.

1. Empezar un análisis de mayor profundidad penetrando en niveles particulares.
2. Complementar la descripción de datos con un análisis valorativo.
3. Promover una mayor participación de la comunidad académica.

Cabe mencionar que la evaluación del sistema de educación superior se cubrió con los esfuerzos de evaluación realizados por cada institución. A mediados de 1991 se seleccionaron a los miembros de los cuatro primeros comités interinstitucionales, los cuales, diseñaron su plan de trabajo y seleccionaron a las instituciones con las cuales iniciarían su labor.¹⁷⁹

Se dice que la evaluación de 1991 representó un gran avance frente a la primera. Según Taborga¹⁸⁰ el instrumento empleado unificó criterios: fue más preciso en sus objetivos y más sencillo en su aplicación.

Metodología

En su mayoría las instituciones se apegaron a los Lineamientos Generales para la Evaluación Institucional de la Conaeva (ver anexos). Otras instituciones intentaron adaptar estos lineamientos con los criterios propuestos por ANUIES en julio de 1990.

Se dice que aquellas instituciones que siguieron los lineamientos de la Conaeva desarrollaron en su mayoría información incompleta y que casi ninguna llevó a cabo un análisis que culminara en el nivel descriptivo. Por otro lado se señala que las instituciones que siguieron la metodología sugerida por la ANUIES lograron un nivel de análisis mayor sin embargo no lograron una evaluación efectiva.¹⁸¹

¹⁷⁹ V. A. Arredondo, *op.cit.*, pp. 167-169.

¹⁸⁰ Huáscar Taborga Torrico, "Balance de la autoevaluación de las universidades públicas en México" en: Carlos Pallán Figueroa y Pierre Van Der Donckt, *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*, p. 133.

¹⁸¹ Jorge Hanel del Valle y Huáscar Taborga Torrico, *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*, p. 53.

La metodología que se empleó en ambos casos se basó en cinco categorías, las que se enuncian a continuación:¹⁸²

1. La identificación de problemas: su objetivo es analizar el grado de conciencia de las instituciones frente a sus complicaciones, el origen de éstas y su capacidad de crítica al respecto.
2. La inserción de la institución en la sociedad: el propósito es detectar y contrastar en el conjunto de universidades, las acciones de vinculación con el sector social y valorar su nivel de incidencia.
3. El análisis de las conclusiones del informe: interesa especificar los medios que se emplearon para lograr el conocimiento de la realidad institucional y apreciar su capacidad para diseñar soluciones.
4. La solución pragmática: la finalidad es conocer el grado de relación entre la problemática institucional que presentan en sus informes y los programas que proponen para remediarla.
5. Las características del proceso de evaluación: interesa analizar el grado de participación de la comunidad en el proceso y la metodología empleada.

Problemas y soluciones detectados

Los informes presentados por las universidades fueron coordinados por los directivos del departamento de planeación o de la Secretaría General y consiguieron, en el mejor caso, un bajo grado la participación de la comunidad institucional a través de representantes de las diversas áreas y departamentos. Sin embargo, no se tienen registrados la participación de los estudiantes y otros miembros.

En la mayoría de estos informes se observa un esfuerzo de síntesis de sus condiciones, que les permite contemplar sus necesidades, derivando de ello propuestas para satisfacerlas. Estos informes refieren sólo aspectos muy específicos del funcionamiento de las

¹⁸² *Ibíd.*, pp. 41-43.

instituciones, esto es, señalan que a consecuencia de este análisis han logrado estabilizar su desempeño.¹⁸³

En los informes de evaluación presentados por las universidades se anexa un Programa Especial donde se incorporan las soluciones que proponen a mediano y corto plazo para enfrentar sus problemas. Es importante señalar que sí existe congruencia entre los problemas detectados y las acciones sugeridas para resolverlos. Cabe mencionar que en 14 de los 30 informes se señalan los problemas a resolver para un periodo que comprende de entre tres a cinco años.

En esos Programas Especiales las universidades señalan propuestas para la solución de sus problemas y tienen varios objetivos que distinguen en diversos planos y son:¹⁸⁴

a) Relación de la institución con la sociedad

Falta de vinculación con el entorno a pesar de lograr una mayor cobertura.

Consideran que se deben crear políticas que acrecenten el nivel de interacción con su medio, así como diseñar estrategias metodológicas que les permitan conocer este impacto.

b) Análisis de las conclusiones de los informes

Hacen alusión a aspectos muy particulares del desarrollo y funcionamiento de las universidades, mencionando el establecimiento de nuevas estrategias que han reorientado su desarrollo y que con ello les han permitido lograr cierta estabilidad.

Las conclusiones a las que llegaron en sus informes fueron categorizadas en distintos planos y son:

1. El plano general:

Revisión de la asignación presupuestal; mayor vinculación entre las tres funciones sustantivas donde la investigación ocupa un lugar preponderante, es decir, que quien debe nutrir a las otras dos y reconocer los puntos problemáticos para resolverlos y los favorables

¹⁸³ *Ibíd.*, p. 48.

¹⁸⁴ *Ibíd.*, pp. 50-52.

para fortalecerlos, conseguir incidencia en el desarrollo tanto estatal como nacional, promover participación de la comunidad universitaria, además de impulsar una reforma legislativa universitaria.

2. En la función de docencia:

Promover estudios de seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reforzar el diseño y la evaluación curricular, trabajar en la formación y actualización docentes, así como apoyar programas de posgrado.

Crear un sistema de planeación y diseño curricular que permita la actualización de programas académicos que atiendan a las necesidades del entorno, diversificar las opciones educativas que permitan el establecimiento de carreras acordes a las necesidades del entorno, incrementar la eficiencia terminal, disminuir rezago y deserción, llevar cabo seguimientos de egresados, actualización del personal docente y promover el crecimiento de matrícula en áreas tecnológicas donde se privilegian los conocimientos prácticos.

3. En la función de investigación:

Vincular los productos de la investigación con los sectores productivo y social, contar con un sistema de evaluación de los procesos y productos de la investigación y buscar fuentes alternativas de investigación. Fortalecer dicha función, mejorar el equipamiento y promover la creación de centros de desarrollo tecnológico.

4. En la función de difusión y extensión:

Establecer estrategias de análisis del impacto y cobertura de las actividades, de la extensión de sus beneficios en la población y que sus actividades permitan atender a las necesidades del entorno: promoción de los procesos de divulgación de la ciencia y del quehacer universitario, reformar procesos administrativos.

En estos Programas Especiales de cada institución, además de las consideraciones generales arriba mencionadas, se incorporan aquellas sugerencias más particulares de acuerdo a la situación de cada una de ellas. Los informes que ofrecieron las instituciones

concluyen que la solución es reorientar su quehacer, lograr una mejor interacción con el sector productivo y realizar investigaciones en áreas de importancia.

Conclusiones de los ejercicios

Los ejercicios de autoevaluación que se desarrollaron en 1990 por parte de todas las instituciones públicas pertenecientes a la ANUIES significaron un hito en la historia de la educación superior en México. Sin embargo, estos ejercicios realizados, según afirman los CIIES no decantaron en tomas de decisiones para el mejoramiento institucional: no tuvieron ninguna acción de seguimiento y no se volvieron a realizar.

Dados los reportes otorgados por las IES se concluye que estos ejercicios constituyeron, simplemente, un esfuerzo preparatorio por sistematizar algunos de los elementos analíticos de la realidad de las instituciones.

Autores como Hanel ¹⁸⁵ afirman que la presencia de problemas en las instituciones, semejantes a las denunciadas anteriormente por ellas mismas, demuestran que no se han presentado cambios significativos. Entonces, los ejercicios de autoevaluación realizados por las IES fueron descriptivos, con gran cantidad de datos estadísticos y un análisis muy pobre a pesar de desarrollarse en un contexto donde se demanda calidad. ¹⁸⁶

En lo que se refiere al proceso de 1991 se concluye que no se presentó continuidad con respecto al ejercicio de 1990. Empero, en algunos informes se observó una valoración crítica con lo cual se logró un proceso de aprendizaje con respecto a las tareas de evaluación. Se dice que, en términos generales, este último ejercicio se caracteriza por ofrecer una información más detallada, pero que en la mayoría de los casos se redujo a la mera repetición de datos obtenidos en el informe anterior.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 43.

¹⁸⁶ G. Castro Torres, *op.cit.*, p. 123.

Entre los aportes del ejercicio de evaluación de 1991 se encuentran el análisis del funcionamiento de las instituciones de acuerdo a sus propios objetivos, la interpretación y análisis de los indicadores con base en las nociones de calidad definidas por ellas mismas y la aplicación de metodologías de evaluación desarrolladas por algunas instituciones previas a la propuesta por la Conaeva.¹⁸⁷

Los reportes correspondientes a estos ejercicios fueron enviados a la Conaeva. Los programas de mejoramiento se entregaron a la Sesic quien efectuó la revisión de los mismos y procedió a la asignación de los recursos de FOMES.¹⁸⁸

Ventajas y desventajas

En general, los ejercicios presentan ciertas desventajas entre las que se encuentran algunas limitaciones de orden metodológico dado la falta de precisión en los instrumentos. Además, existe una escasa fundamentación de las variables, criterios e indicadores, ausencia de elementos para la interpretación, insuficiente vinculación de la evaluación con la planeación, ausencia de un análisis e interpretación de la información, insuficiente disposición de los participantes para brindar información, poca relación entre el proceso y la toma de decisiones, además de la falta de interés y compromiso por parte de algunas instituciones.¹⁸⁹

Se presentaron además algunos problemas como el desconocimiento de las funciones del proceso de evaluación, lo que da respuesta a las actitudes de rechazo de los participantes pues la asumen como un mecanismo de control.

¹⁸⁷ H. Taborga Torrico, *op.cit.*, p. 115.

¹⁸⁸ R. Llarena de Thierry, *op.cit.*, pp. 52- 53.

¹⁸⁹ G. Castro Torres, *op.cit.*, p. 128.

La falta de vinculación con los procesos de planeación y de toma de decisiones representa otro problema porque crea una actitud de indiferencia frente al proceso al desconocer sus fines. Un último obstáculo corresponde a una selección inadecuada de los métodos para la obtención de la información.¹⁹⁰

A pesar de estas desventajas y limitaciones se dice que las instituciones mostraron interés por recibir retroalimentación sobre los resultados globales del proceso con el fin de conocer la utilidad de esta tarea y contribuir al mejoramiento de la calidad institucional.¹⁹¹

Para mejorar la siguiente etapa de evaluación

Se sugiere llevar a cabo ciertas tareas, entre ellas, fortalecer los procedimientos para reunir y analizar la información, buscar una metodología general para todas las instituciones para unificar el proceso que al mismo tiempo permita concentrar además las experiencias específicas de cada institución, superar la descripción sistematizada y lograr una valoración seria, así como conseguir que los indicadores cualitativos tengan un peso significativo. Es muy importante, además, que exista congruencia del proceso evaluativo con las metas particulares de cada institución y, por último, promover una mayor participación y compromiso de los diferentes integrantes.¹⁹²

Después de ésta revisión y dado que no se tienen registrados ejercicios posteriores a los efectuados por las universidades públicas mexicanas en la década de los 90, se piensa que las IES de México aún no cuentan con una cultura de la evaluación y que, a pesar de que se llevaron a cabo estos esfuerzos, no se han dado logros importantes. Por ello, lograr que las IES se autoevalúen constituye un gran reto.

¹⁹⁰ R. Llerena de Thicry, *op.cit.*, p. 42.

¹⁹¹ H. Taborga Torrico, *op.cit.*, p. 117.

¹⁹² J. Hanel del Valle y H. Taborga Torrico, *op.cit.*, p. 54.

Para alcanzar este objetivo son necesarios esfuerzos como éste que privilegien el uso de estas prácticas en pro del mejoramiento institucional y demostrando los beneficios que tiene, siempre y cuando se realicen por iniciativa de la propia institución a diferencia de la experiencia vivida por las universidades públicas mexicanas, las cuales respondieron más bien a las presiones externas encabezadas por el gobierno federal.

A lo largo de este trabajo se ha mencionado que una de las características principales de la autoevaluación es la constancia. Sin embargo, en el caso de los ejercicios de las universidades públicas mexicanas no hubo una labor de seguimiento. En nuestras universidades mexicanas se debe trabajar por instalar verdaderos sistemas de autoevaluación.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha tenido la intención de mostrar los beneficios de la autoevaluación institucional como un primer acercamiento para contribuir a la creación de una cultura al respecto en las IES. Esta forma de evaluación constituye, a mi parecer, una excelente herramienta que permite alcanzar el mejoramiento institucional. Significa, además, una magnífica opción para que tanto las autoridades de la institución como el resto de sus integrantes muestren un claro compromiso con su actividad educativa y con la sociedad.

Después del trabajo realizado, concluyo que esta modalidad de evaluación se debe caracterizar, principalmente, por ejercerse con el absoluto compromiso, responsabilidad e interés de los propios protagonistas de la institución, velando por el mejoramiento y bienestar de ésta y no para responder a presiones externas. Esto permitirá que la evaluación deje de convertirse en una amenaza o en una imposición otorgándole, así, el verdadero sentido de la evaluación: mejorar. De lo contrario, si ésta es impuesta, se percibe solo como un requisito el cual es necesario cumplir.

La autoevaluación institucional a mi parecer debe ser, entonces, un ejercicio permanente de reflexión, análisis, autocrítica, toma de decisiones compartida y razonada sobre el propio quehacer aunque siempre, estrechamente relacionada con las tareas de planificación.

Todos estos esfuerzos deben realizarse con base en la misión, fines y objetivos de la propia institución, con la intención de conocer el cumplimiento cabal o las fallas específicas de la labor educativa. En este trabajo considero imprescindible la intervención de agentes externos que complementen las labores de autoevaluación para descartar ciertas prácticas como el autoengaño, las autocomplacencias u otras tendencias que ensombrecen la realidad; la labor de estos agentes externos será la de puntualizar y constatar, hasta donde sea posible, la veracidad de la versión de los protagonistas.

Considero que las acciones que se llevaron a cabo como respuesta al PME a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior constituyeron un primer paso en el desarrollo de una cultura de la autoevaluación. Pienso que para consolidarse se requiere de múltiples y constantes esfuerzos, sin embargo, representa un eslabón muy importante de fortalecimiento para los sistemas de autoevaluación en las IES.

Quisiera subrayar que a mi parecer, los ejercicios de autoevaluación de las IES públicas mexicanas en la década de los noventa respondieron más bien a políticas económicas:

“En el marco de un nuevo escenario mundial, el inicio de la administración de Carlos Salinas de Gortari se distinguió por el impulso a una estrategia gubernamental para insertar al país en los mercados internacionales, política que habría de caracterizar a su administración, y que incidió en el conjunto de las políticas públicas aplicadas a diversos sectores, entre ellos el educativo. México se enfrentaba a un nuevo escenario mundial y el gobierno aspiraba a convertirlo en un país competitivo a la altura de los países desarrollados”¹⁹³

Concluyo que estos ejercicios no se caracterizaron por representar una verdadera actitud de compromiso porque fueron impuestos por el gobierno ejecutivo. Esto trajo como consecuencia que las instituciones percibieran a la evaluación como un simple requisito que debían cubrir y que, en el mejor de los casos, les ayudaría a obtener un mejor financiamiento. Con ello pienso, se dejaba de lado el verdadero fin del proceso y por el cual abogo en este trabajo: el mejoramiento institucional. Sin embargo, quisiera señalar que las universidades experimentaron un primer acercamiento a esta modalidad de evaluación y les permitió un conocimiento de su desempeño, de sus aciertos y debilidades. Con ello, se estaría cumpliendo con uno de los principales objetivos de la autoevaluación que aquí expongo.

¹⁹³ J. Mendoza Rojas, Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador, p. 202.

Considero que la experiencia mexicana demostró que los esfuerzos realizados no rindieron fruto, porque los informes elaborados por las instituciones constituyeron un análisis superficial y cuantitativo que solo pretendía cumplir con las exigencias externas más que evaluar su avance. A mi parecer no se promovió la participación de toda la comunidad (condición que aquí se considera indispensable) porque la labor se restringió a los rectores y a sus equipos. Creo que se desarrolló una labor descriptiva con conclusiones pobres y poco contundentes; y que en las instituciones se observó un grado de problematización bajo que no permitió conocer las causas de sus errores. Lamentablemente, en estos ejercicios, la toma de decisiones se limitó a la asignación de recursos adicionales y no con respecto a las acciones que se debían tomar al interior de las instituciones a pesar de haber sido plenamente identificadas.

Con relación a la autoevaluación el documento de la CONAEVA señala:

“Este proceso de evaluación ha mostrado ser sumamente eficaz cuando se realiza por consumo propio. Esto es cuando los resultados se utilizan con el afán de retroalimentar...sin embargo, se desvirtúa y pierde sentido, confiabilidad y efectividad cuando se efectúa para responder a demandas o intereses externos de la institución.”¹⁹⁴

Al respecto cabe la pregunta, ¿no es que los ejercicios de autoevaluación de las IES públicas mexicanas más que promovidas por ellas mismas fueron una imposición de parte del gobierno en turno? Esto me permite concluir que estos ejercicios al ser “sugeridos” por el gobierno pierden automáticamente el sentido que caracteriza a todo proceso de autoevaluación de llevarse a cabo por interés propio.

Pese al interés de las autoridades considero que la estrategia de autoevaluación no fue lo suficientemente adecuada para estimular a los centros de educación a regular y mejorar su actividad.

¹⁹⁴ Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, *op.cit.*, p. 22.

Puedo concluir que a pesar de los esfuerzos realizados no se logró desarrollar entre las IES una cultura de la autoevaluación. Prueba de ello es que no se tienen registrados ejercicios posteriores. Las IES no alcanzaron a comprender que deben relacionar las tareas de planeación y evaluación y considerarlas como tareas cotidianas inherentes a su actuación. Por todo lo anterior creo que trabajos como el que aquí presento son necesarios para contribuir al desarrollo de esta cultura aun ausente, lo cual constituye un gran reto en el cual se debe trabajar.

En nuestro contexto actual la demanda por educación de nivel superior es cada vez mayor y con ello se ha dado un fenómeno que se caracteriza por la proliferación de IES privadas. Pienso que el Estado debe responder a este fenómeno otorgando a las instituciones públicas los recursos suficientes para brindar a nuestra sociedad una educación que satisfaga las necesidades de calidad y atienda a un sector más amplio de jóvenes que aspiran a la misma. Por otro lado considero que debe también ser más exigente con las instituciones privadas que no cuentan con las condiciones mínimas para ofrecer una educación de calidad. Creo que, para la mayoría de estas instituciones, los servicios educativos son percibidos como una simple mercancía, sujeta a las leyes del mercado y muy alejada de las consideraciones éticas elementales. Esto representa un peligro para nuestro país y a largo plazo para el desarrollo del mismo por lo que resulta forzoso erradicar este aspecto mediatizador de oferta-demanda.

Considero que frente a los cambios que se presentan actualmente tanto a nivel nacional como mundial crece la responsabilidad de las instituciones de educación superior de repensar su actividad para lo cual es preciso autoevaluarse. Resulta imperiosa la necesidad de justificar al interior y al exterior que la institución está funcionando como debe y que los recursos otorgados están siendo empleados de la mejor manera, rindiendo los frutos esperados. A mi parecer, la sociedad espera que estos recursos rindan frutos en beneficio del desarrollo económico, político y cultural mediante la formación de profesionales. Por lo tanto pienso que es necesario promover procesos de autoevaluación institucional que permitan conocer si el desempeño institucional ha logrado potenciar los conocimientos y habilidades que conducen a sus estudiantes a satisfacer las demandas sociales y profesionales actuales.

La responsabilidad que tienen las IES con la sociedad, creo, es mayor que el resto de las instituciones educativas debido a la cercana relación que tiene con el mercado laboral. En el caso de las universidades, opino, que al caracterizarse por ser centros de pensamiento crítico y hacerse valer de la razón y la ciencia deben contemplar entre sus responsabilidades la autoevaluación. Es decir: deben asumir una actitud de autocrítica frente a su propio actuar respondiendo, así, a las necesidades de su entorno inmediato y a las demandas de tipo global.

Insisto en que la autoevaluación en las IES debe llevarse a cabo no porque este condicionado su financiamiento, sobre todo dentro de este contexto actual con demandas muy específicas del mercado mundial. Este esfuerzo debe dirigirse más bien hacia el compromiso tan amplio que tienen con la sociedad y su desarrollo. Creo que lo que se desprende de las IES tiene como destino la sociedad misma. Por ello, mi especial interés en evaluar su práctica pues ello beneficiaría directamente a la sociedad y su desarrollo.

Sin embargo, será difícil concebir a la autoevaluación como un proceso objetivo de formulación de juicios mientras ésta funcione como requerimiento de la asignación de presupuestos, de la sobrevivencia de proyectos o instancias de investigación o mientras se maneje como base del aumento de sueldos o la permanencia en sus cargos de los integrantes del sector académico. Lo anterior dificulta la construcción de una imagen de la evaluación donde ésta sea ejecutada como expresión de un compromiso social y que incluya información precisa sobre el desarrollo de los procesos educativos, creo que es una obligación social de las instituciones presentar información precisa del desarrollo de su función educativa.

Considero que, a pesar de las presiones externas y de las políticas de mercado de las grandes potencias, las IES deben concebir a la evaluación como la principal herramienta para alcanzar el mejoramiento ya que permite mantener un vínculo real con la sociedad y con el sector productivo. Están obligadas, todas ellas, a mirar hacia el futuro para poder prevenir. Es su compromiso repensarse y reorganizarse constantemente; innovar en su quehacer y, sobre todo, responder a las necesidades de la sociedad en la que se encuentran insertas.

Al respecto, surge la pregunta ¿la universidad debe satisfacer las demandas de la sociedad o las del sector productivo? Me parece que es posible satisfacer las demandas del sector productivo, pero a su vez, resolver las necesidades más urgentes de su entorno más próximo a través de acciones donde la comunidad universitaria, es decir, profesores, investigadores, alumnos y egresados atiendan a las necesidades de su entidad.

Creo que toda acción debe evaluarse, y sobre todo en el ámbito educativo donde el trabajo para las personas lo torna más delicado y lo convierte en un compromiso y en una responsabilidad forzosa. De no efectuarse labores de evaluación se estaría creando un ambiente autocomplaciente y autoritario. Así entonces, las responsabilidades de las IES, en particular de la universidad, además de las de docencia, investigación y extensión, deben ser la planificación y la evaluación.

Considero que el gran reto estriba en que las IES se preocupen por regular su actividad de manera cíclica antes que satisfacer las demandas externas con actividades esporádicas. Sólo entonces podrá obtenerse una retroalimentación continua con acciones constantes que conduzcan al mejoramiento de su práctica a través de la participación de todos. Me parece importante subrayar que sin un buen nivel de educación superior ningún país o sociedad puede desarrollar un progreso compatible con sus propias necesidades ni podrá alcanzar un desarrollo económico y social sustentable a largo plazo.

ANEXOS

CUADRO ANALITICO DE LA EVOLUCION DEL CONCEPTO DE EVALUACION EDUCATIVA

Autor/ Fecha	Categoría	Propuesta de definición	Aportaciones/elementos
Tyler 1920	Evaluación del aprendizaje	Comparación entre resultados obtenidos y objetivos propuestos	Proceso comparativo Resultados Reelaboración Reevaluación
Toba 1942	Evaluación del aprendizaje	Evaluación de aprendizajes a través de comparación de objetivos y actividades observables	Proceso continuo Evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas Participación de todos
Crosbach 1954	Evaluación del aprendizaje Evaluación del docente	Evaluación mas allá de los objetivos de enseñanza	Evaluación integral de la persona Evaluación cualitativa
Schön 1967	Evaluación docente	Evaluación del logro de objetivos propuestos y no propuestos	Evaluación formativa y perfeccionamiento Evaluación sumativa = comprobación de resultados
Pegham 1979	Evaluación del aprendizaje y Evaluación del docente	Evaluación continua de alumnos y docentes (basada en tres)	Medio ambiente de la escuela Intervención en la evaluación del aprendizaje
Novillo 1980	Evaluación del aprendizaje	Comparación de conductas en función de los objetivos	Constante Continua Comparativa Cooperativa Viva y en proceso Cíclica Comprobación de resultados
Parkes y Hamilton 1972	Evaluación curricular	Recepción de información más que la toma de decisiones	Realidad del contexto
Jaffaride 1974	Evaluación institucional	Relación entre objetivos y esfuerzos realizados. Comprobación del logro de objetivos	Definir la actualización Comprender actualizarse Revisar los sistemas de educación superior Revisar a tiempo Control
Webb 1975	Evaluación curricular	Fórmulas propias para la toma de decisiones. Usar los resultados para ciertos acciones.	Re-planificación Asistencia de recursos Flexibilidad de cambio Resistencia de las decisiones
Carroll 1987	Evaluación institucional	Enfoque en modelos globales holísticos Enfoque para lograr la referencia interna y externa. Toma de decisiones	Re-planificación Intervención en la práctica Reestructuración Participación de todos
Niren 1994	Evaluación curricular	Adaptar y reajustar permanentemente el sistema.	No se limita al reconocimiento de las ciencias
Liberto de Thierry 1994	Evaluación institucional	Propone la evaluación de la educación superior. Que se enfoque en la evaluación interna y externa	Función diagnóstica, revalorización y verificación final Análisis (toma de decisiones, indicio, diagnóstico, planificación) y una línea de mejoramiento
Niño 1995	Evaluación institucional	Proceso permanente, flexible, participativo, abierto, integral, asertivo y evaluativo. Facilita la toma de decisiones. Praxis pedagógica, comunicativa, lúdica, histórica, creativa	Evaluación del proceso y no solo el final de este. Integralidad Intervención de todos los elementos Análisis del contexto Toma de decisiones de conjunto Independiente Sistémica Cualitativa Flexible Democrática Procesual Participativa Colaborativa Estratégica Dinámica Contextual Cíclica Cálida Compartida Diversa Eficaz Concreta y realista Debe ser evaluada en los Centros
Cárdenas 1995	Evaluación institucional	Evaluación como elemento de perfeccionamiento progresivo. Modelo evaluativo, formativo y controlador para descentrar la posición como el receptor.	Trabajo colectivo Incorporación de todos los elementos Participación de todos Diagnóstico evaluativo Toma de decisiones Utilidad, utilidad, legitimidad, precisión Objetividad de respuesta, confiabilidad, flexibilidad metodológica, imparcialidad ética Autoevaluación, meta-evaluación, evaluación externa, para evaluación Módulo, sistema, centro, país Toma de decisiones sobre bases de valores Integral, comparativa, indirecta, cualitativa, referencial, cualitativa, de instancia, formativa, retroalimentadora, estratégica
Dña. Nagura 1995	Evaluación institucional	Proceso de crítica, reflexión, diálogo y análisis. Actividad política. Proceso crítico y constructivo. Propone la complementación de la evaluación interna con la evaluación externa.	Implica una filosofía y una actitud Evaluación del currículo mismo El Centro como la unidad funcional del cambio-educativo Lo importante es la función que cumple Mantener la posición
Rubi Ruiz 1996	Evaluación institucional	Análisis contextual y reflexión, permitiendo comprender, emitir juicios para mejorar y ajustar la acción educativa. Propone la evaluación de centros mediante un trabajo colaborativo	Seguimiento y apoyo a la intervención La práctica como referencia global Autoevaluación institucional Evaluación formativa = autoevaluación Prácticas y acciones = elementos Módulo, sistema Evaluación de todos los aspectos Carácter crítico y metacognitivo Derivación de resultados Evalúa la práctica, el proceso y los contextos Metacognitiva Evalúa la evaluación y brinda los resultados a agentes externos Carácter selectivo
Dña. Sotelo 1996	Evaluación institucional	Orientada hacia la toma de decisiones con fines formativos y de aprendizaje.	Seguimiento y apoyo a la intervención La práctica como referencia global Autoevaluación institucional
Espadas 1996	Evaluación institucional	Proponer la evaluación institucional.	La evaluación debe ser continua.
Menéndez 1998	Evaluación institucional	La evaluación debe ser continua.	Evaluación formativa = autoevaluación Prácticas y acciones = elementos Módulo, sistema Evaluación de todos los aspectos Carácter crítico y metacognitivo Derivación de resultados Evalúa la práctica, el proceso y los contextos Metacognitiva Evalúa la evaluación y brinda los resultados a agentes externos Carácter selectivo
González Perera 1999	Evaluación institucional	Se basa en el método europeo de gestión de calidad	Seguimiento y apoyo a la intervención La práctica como referencia global Autoevaluación institucional
Ibernal 2000	Evaluación del aprendizaje	La evaluación es un acto de comunicación. Es parte integral de la acción educativa. Sino para mejorar, ajustar, intervenir a tiempo y replicar.	Seguimiento y apoyo a la intervención La práctica como referencia global Autoevaluación institucional
Muñoz Arez 2000	Evaluación institucional	Proceso de reflexión sistemática orientado hacia la mejora de la calidad de todos los elementos que integran la actividad educativa. Correspondencia entre los objetivos y lo obtenido.	Seguimiento y apoyo a la intervención La práctica como referencia global Autoevaluación institucional

FASES DE LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Propuestas de autores representativos

CUADRO 2

ARIAS (1986)	KELLS (1992)
•Etapa 1 Conceptualización técnica y metodológica.	•Fase 1 Diseño
•Etapa 2 Planeación	•Fase 2 Organización
•Etapa 3 Organización	•Fase 3 Implementación
•Etapa 4 Motivación y capacitación.	•Fase 4 Informe
•Etapa 5 Ejecución	•Fase 5 Evaluación externa

KELLS (1993)	ESPINOSA (1994)
•Fase 1 Diseño y organización	•Etapa 1 Propósito
•Fase 2 Seminario de orientación	•Etapa 2 Proceso
•Fase 3 Recopilación de datos	•Etapa 3 Consecuencias
•Fase 4 Seminario de análisis de datos	•Etapa 4 Seguimiento
•Fase 5 Decisiones	
•Fase 6 Informes	
•Fase 7 Seminario de análisis de informes	
•Fase 8 Visita de externos	
•Fase 9 Decisiones	
•Fase 10 Puesta en práctica	

AYARZA (1995)
•Etapa 1 Planificación y diseño
•Etapa 2 Ejecución
•Etapa 3 Validación externa
•Etapa 4 Toma de decisiones y ejecución de acciones
•Etapa 5 Seguimiento

FASES DE LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

PROPUESTA

- FASE 1 INTENCIÓN
- FASE 2 MOTIVACIÓN
- FASE 3 PLANIFICACIÓN
- FASE 4 DISEÑO Y ORGANIZACIÓN
- FASE 5 EJECUCIÓN
- FASE 6 ELABORACIÓN DEL INFORME
- FASE 7 EVALUACIÓN EXTERNA
- FASE 8 REELABORACIÓN DEL INFORME
- FASE 9 TOMA DE DECISIONES Y EJECUCIÓN DE ACCIONES CONCRETAS
- FASE 10 SEGUIMIENTO

**INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR MEXICANAS QUE SE
SOMETIERON A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN EN LA DÉCADA DE
LOS 90**

- 1.Universidad Autónoma de Aguascalientes
- 2.Universidad Autónoma de Baja California
- 3.Universidad Autónoma de Baja California Sur
- 4.Universidad Autónoma de Campeche
- 5.Universidad Autónoma de Coahuila
- 6.Universidad de Colima
- 7.Universidad Autónoma de Chiapas
- 8.Universidad Autónoma de Chihuahua
- 9.Universidad Autónoma Metropolitana
- 10.Universidad Pedagógica Nacional
- 11.Universidad Juárez del estado de Durango
- 12.Universidad de Guanajuato
- 13.Universidad Autónoma de Guerrero
- 14.Universidad Autónoma de Hidalgo
- 15.Universidad de Guadalajara
- 16.Universidad Autónoma del Estado de México
- 17.Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- 18.Universidad Autónoma del estado de Morelos
- 19.Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
- 20.Universidad Autónoma de Querétaro
- 21.Universidad Autónoma de San Luis Potosí
- 22.Universidad Autónoma de Sinaloa
- 23.Universidad "Juárez" Autónoma de Tabasco
- 24.Universidad Autónoma de Tamaulipas
- 25.Universidad Autónoma de Tlaxcala
- 26.Universidad Autónoma de Yucatán
- 27.Universidad Autónoma de Zacatecas
- 28.Instituto Tecnológico de Sonora
- 29.Universidad Autónoma del Carmen
- 30.Instituto Politécnico Nacional

**LINEAMIENTOS GENERALES PARA EVALUAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR, CONAEBVA
CRITERIOS E INDICADORES**

ELEMENTO A EVALUAR	SUBELEMENTO A EVALUAR	CRITERIO	INDICADORES
Docencia en licenciatura y posgrado	Oferta educativa	Cobertura, congruencia y descentralización de la matrícula	Absorción de los egresados de bachillerato
	Planes de estudio	Actualización	Frecuencia en la revisión
		Equilibrio e integración de áreas	Nivel de esfuerzo en la innovación curricular
	Estadísticas	Vinculación social	Atención a las necesidades del desarrollo científico, económico y social
		Calidad del alumno que ingresa	Adecuación de los esfuerzos de ingreso
	Personal académico	Impulso a su formación y actualización	Perfil académico, cobertura de los programas de actualización docente
Mejoramiento de ingreso, permanencia y promoción		Existencia de criterios y mecanismos de ingreso, permanencia y promoción	
Procesos de enseñanza-aprendizaje	Profesionalización	Existencia de programas de estímulos a la productividad	
Investigación	Innovación	Eficiencia técnica, impacto social	
	Líneas de investigación	Ubicación de los centros, institutos y programas formales de investigación	
	Proyectos de investigación	Cobertura e integración	Distribución por áreas de conocimiento, atención de problemas prioritarios
		Vinculación social	Preparación de proyectos resultado de convenios de colaboración con instituciones y sectores externos
	Plantas de investigadores	Suficiencia y adecuación	Densidad y nivel académico de los investigadores y su distribución por áreas de conocimiento
	Resultados de la investigación	Productividad	Preparación de proyectos temáticos e investigaciones concluidas orientadas a la solución de problemas
Vinculación docente-investigación	Cobertura de la relación	Grado de incorporación de los alumnos en los proyectos, preparación de tesis realizadas en este marco	
	Impacto de la investigación en los programas	Nivel de contribución de la investigación institucional en el desarrollo educativo	
Difusión y extensión	Normatividad	Existencia de políticas y normas	Políticas y normas en el ámbito institucional
	Oferta	Equilibrio y cobertura	Relación entre programas de divulgación científica, tecnológica, humanística, artística, cultural y su ejecución
	Programas	Fomento	Grado de impulso
	Personal	Impacto social	Nivel de aceptación
		Desarrollo	Nivel profesional
	Publicaciones y medios de comunicación	Desarrollo de medios para la difusión y extensión	Utilización de medios de comunicación masiva
Normatividad y gobierno	Instrumentos jurídicos	Existencia y adecuación de normas básicas generales	Distribución porcentual de las disposiciones normativas nacionales y estatales
	Órganos normativos y de gobierno	Actualización y congruencia	Periodicidad de la evaluación, revisión y actualización
		Estabilidad, productividad e impacto	Nivel de funcionamiento
	Participación de la comunidad institucional	Descentralización en la toma de decisiones	Nivel de cobertura y representatividad de los órganos académicos colegiados
Structure académico-administrativa	Adecuación	Apoyo de la estructura a las tareas académicas de la institución	
Sistemas de procedimientos de organización	Suficiencia y pertinencia	Relación entre el funcionamiento real y el estipulado	
Organización	Servicios estudiantiles	Fomento	Extensión y cobertura
	Servicios académicos	Desarrollo	Nivel de impulso
	Servicios administrativos	Calidad	Grado de adecuación y nivel de eficiencia
Diseño y evaluación	Planes y programas	Congruencia y adecuación	Grado de articulación con las políticas nacionales y estatales
		Vigencia	Periodicidad en su formulación, evaluación y actualización
		Impacto	Nivel de divulgación del plan institucional, del logro de estas orientaciones en el plan institucional de desarrollo
	Sistemas de información	Cobertura y cobertura	Grado de desarrollo y exactitud
		Actualización	Periodicidad en la actualización de la información
	Instancias de planeación y evaluación	Adecuación y predictibilidad	Nivel de funcionamiento e influencia
Estabilidad	Existencia de condiciones mínimas para la operación		
Financiamiento	Patrimonio	Actualización de los inventarios patrimoniales	Periodicidad en la actualización de los inventarios
	Ingresos	Mejoramiento de la capacidad financiera	Diversificación de las fuentes de financiamiento, optimización de procedimientos de gestión, asignación y administración presupuestal
	Ejercicio presupuestal	Fomento a la disciplina	Suficiencia y claridad en la normatividad, periodicidad en la elaboración de balances, correspondencia entre el uso de los recursos y lo aprobado en el presupuesto
	Control presupuestal	Adecuación	Transparencia en su manejo
Relación educación superior-sociedad	Normatividad técnica	Existencia de lineamientos generales y estándares para vincular la educación superior con los sectores productivos y de servicios	
	Instancias de vinculación	Adecuación y actualización de normas técnicas	Nivel de impacto social y de participación de la sociedad
Política educativa	En materia de crecimiento	Existencia y congruencia de políticas educativas	Claridad de las políticas sobre temas de crecimiento y medidas de impulso
	En materia de financiamiento	Estabilidad y suficiencia	Correspondencia entre el discurso político y la asignación de subsidios
	En materia salarial	Mejoramiento de las condiciones salariales	Recuperación del nivel adquisitivo de los sueldos
	En materia de calidad académica	Fomento	Grado de precisión y aplicación de las políticas que fomentan la calidad

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel, "La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción", en *Heuresis: Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, núm. 1. Vol. 1. España, 1997, pp. 1-20.

ANUIES, *Compendio de criterios y procedimientos generales para la evaluación del sistema de educación superior y la autoevaluación institucional. Propuesta en la XXI Asamblea General de la ANUIES*, México, Secretaría General Ejecutiva. Enero, 1984, 74 pp.

ANUIES, "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior", en *Revista de Educación Superior*, núm. 75, México, julio-septiembre, 1990, pp. 41-121.

ARIAS DE BARRERO, María Teresa, "Fundamentos teóricos y metodológicos de la autoevaluación", en *Revista Acción Educativa*, núm. 7. Vol. 6. II Semestre. [s.l.], 1986, pp. 55-103.

AVOLIO DE COLS, Susana, J. Martí y María C., *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*, Buenos Aires, Troquel, 1970, 293 pp.

AYARZA E. Hernán, "Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio. El proceso de autoevaluación", en *Cuadernos Auscun*, núm. 2. [s.l.], diciembre, 1995, pp. 24-33.

CARRIÓN CARRANZA, Carmen, "Una propuesta metodológica para la evaluación de instituciones de educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 63. México, julio- septiembre, 1987, pp. 75-103.

CARRIÓN CARRANZA, Carmen; Alfredo L. Fernández, "Experiencias en la autoevaluación institucional en México", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 1 (69), México, enero-marzo, 1989, pp.75-95.

CASANOVA, María Antonia, *Manual de evaluación educativa*, 5ª. ed., Madrid, Muralla, 1999, 246 pp.

CASTRO TORRES, Grace; María del Carmen Hernández Rodríguez, Olimpia López Avendaño, "La evaluación de la educación superior en América Latina", en *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, núm. especial. Vol. 23. Costa Rica, 1999, pp. 121-135.

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, *Lineamientos Generales y Estrategias para evaluar la Educación Superior*, México, 1990, 139 pp.

CRONBACH, Lee. J, *Sicología educativa*, 5ª edición., Trad. de Celia Vega Mandujano, México, Pax- México, 1987. 690 pp.

ESPINOSA, Oscar, et al., *Autoevaluación para instituciones de educación superior. Pautas y procedimientos*, Chile, CINDA, 1994.

GAIRIN SALLAN, Joaquín, "La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos", en *Revista educación y ciencias humanas*, núm.8. Vol. 5. Venezuela, enero-julio, 1997, pp. 34-67.

GIDI VILLARREAL, Emilio, "La importancia de la evaluación para la transformación del sistema de educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 2 (86). Vol. 22. México, abril-junio, 1993, pp.13-16.

GONZÁLEZ FERRERAS, Fernando; et al., "Modelo europeo de gestión de calidad", en *Revista de Educación*, núm. 319. España, 1999, pp. 353-364.

GONZALEZ TIRADOS, Rosa María, "Consideraciones generales para un proceso de autoevaluación en una institución universitaria: una visión desde una universidad europea", en *Perspectiva educacional*, núm. 33-34. Chile, enero-diciembre, 1999, pp. 37-53.

HANEL DEL VALLE, Jorge, Huáscar Taborga Torrico, *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*, México, ANUIES, 1993, 164 pp.

H. R. Kells, *Autorregulación en la Educación Superior Chilena. Procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad*, Chile, Consejo Superior de Educación, 1993.

H. R. Kells, P.A.M. Maasen y J. de Haan, *La gestión de calidad en la educación superior. Un manual para evaluaciones internas y externas en Universidades y Escuelas Superiores*, México, UAM. CEU, 1992, 160 pp.

JARAMILLO, Oscar. *Autoevaluación para la autorregulación. Modelos y experiencias*, Colombia. 1997, 219 pp.

LAFOURCADE, Pedro, *La autoevaluación institucional en la universidad*, Argentina, Fundación Universidad Nacional de San Juan, 1992, pp.160.

LLARENA DE THIERRY, Rocío. "La evaluación de la educación superior en México", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 89. México, enero- marzo, 1994, pp. 37-62.

MATEO, Joan, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona, I.C.E Universitat, 2000, 266 pp.

MENDOZA ROJAS, Javier, "Contexto de la evaluación de la educación superior en América Latina", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 88, México, octubre-diciembre, 1993, pp. 7-16.

MENDOZA ROJAS, Javier, *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al estado evaluador*, México, Colección Problemas Educativos de México, 2002, 374 pp.

MONEDERO MOYA, Juan José, *Bases teóricas de la evaluación educativa*, Málaga, Aljibe, 1988.

MORENO Y DE LOS ARCOS, Enrique, *Examen de una polémica "en relación al" examen*, México, Colegio de Pedagogos de México. Universidad Nacional Autónoma de México, 1996. 82 pp.

NIÑO, Libia, et al., *Evaluación, proyecto educativo y descentralización de la educación*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 1995, 210 pp.

PALLÁN FIGUEROA, Carlos, "Educación Superior: Acciones y Perspectivas" en *Revista de la Educación Superior*, núm. 86, México, abril-junio, 1993, pp. 17-23.

PALLÁN FIGUEROA, Carlos, Pierre Van Der Donckt, *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*, Serie Colección Biblioteca de la Educación Superior, México, ANUIES, 1995. 145 pp.

PERALTA MONGE, Teresita, "Calidad, evaluación y acreditación universitaria: una reflexión sobre su praxis", en *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, núm. especial. Vol. 23. Costa Rica, 1999, pp. 137-146.

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, México, Escuela Normal Superior de México, SEP, 81 pp.

RUÉ DOMINGO, Joan, "Escenarios, referentes y posibilidades", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 283. España, septiembre, 1999, pp. 38-44.

SANTOS GUERRA, Miguel. A., *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe, Colección Biblioteca de educación, 1995. 230 pp.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. (Experiencias de distintos países)*, México, 1992, 179 pp.

STUFFLEBEAM, Daniel, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Buenos Aires, Paidós, 1987. 381 pp.

TABORGA TORRICO, Huáscar; Ma. de Lourdes Casillas Muñoz, "Avances y dificultades del proceso de evaluación de las instituciones de educación superior públicas en 1991", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 89. México, enero- marzo, 1994. pp. 105-119.

TEJEDOR TEJEDOR, Francisco Javier, José Luis Rodríguez Dieguez (Edits), *Evaluación educativa. Evaluación Institucional: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1996, 302 pp.

TORRES DEL CASTILLO, Rosa María; *et al.*, *La evaluación*. Alicia Bertoni, Susana Celman, coaut, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000, 95 pp.

TYLER, Ralph, *Principios básicos del currículo*, 4ª ed., Trad. de Enrique Molina de Vedia, Buenos Aires, Troquel, 1973. 136 pp.

VILLALTA, Olga María, "Autoevaluación, autorregulación y acreditación: retos de la educación superior", en *Revista de la Universidad de Costa Rica*, núm.2 Vol. 22. Costa Rica, 1998, pp.110-113.

WEISS, Carol, *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, México, Trillas, 1975. 183 pp.