

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

La participación del pedagogo en el Comité de Pares de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL
que para obtener el título de Licenciada en Pedagogía
presenta

Martha Pérez Palomares

Asesora: Dra. Teresita Durán Ramos

México, D. F.

Octubre 2007



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.

A mis hijos*
Atzin (gotita de agua fresca)
Sarusi (corazoncito)
Xutill (el más pequeño)
a quienes amo infinitamente y son parte fundamental de mi vida

A mi madre Juanita
A Gibrán (Tristán)
A Teresita y Pilar
A mis amigas**
A mis amigos***
A mis sobrinos
A mis amores péfidos y a los que vendrán

* El orden es por fecha de nacimiento y alfabético.

** Especialmente a Lupita, Rosa Marta, Laura, Zoidec, Estela, Rosalía, Mareli, Erica, Rocío, Adriana, Irma, Victoria, Aurea, Thania y tantas que han sido y son parte de mi vida.

*** Especialmente a Emilio, Daniel, Juan Carlos, Eric, y tantos que han sido y serán parte de mi vida.

ÍNDICE

Pág.

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN.....	7
1. Panorama de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior	8
1. 1. Introducción	8
1. 2. Antecedentes	9
1. 3. Objetivo de los CIEES	13
1.4. Funciones y estructura.....	14
1. 5. Metodología de trabajo y procedimiento general	16
1. 6. Marcos de Referencia.....	18
1. 7. Las fases de la evaluación.....	19
1. 8. El papel de los CIEES en la evaluación diagnóstica interinstitucional.....	25
2. La Evaluación Diagnóstica Interinstitucional.....	30
2. 1. La educación superior y la evaluación en México.....	30
2. 2. El contexto de la evaluación.....	36
2. 3. La Evaluación Diagnóstica	41
2. 4. Las categorías de análisis en la evaluación interinstitucional	50
2. 5. Procedimiento General.....	54
2. 6. Los instrumentos.....	56
2. 7. La evaluación y la acreditación	57
3. Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.....	65
3. 1. Antecedentes y universo de trabajo	65
3. 2. Objetivos y funciones.....	70

3. 3. Actividades básicas.....	71
3. 4. Marco de Referencia del CADU	74
3. 5. Proceso de evaluación interinstitucional y procedimiento general	78
3. 6. Instrumentos de evaluación	80
3. 7. Resultados	82
4. La Participación del Pedagogo en el Comité de Pares de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.	87
4. 1. Diagnóstico del estado inicial de la actividad	87
4. 2. Elaboración de propuestas teóricas y/o prácticas	94
4. 3. Implementación y grado de avance o resultados obtenidos	96
4. 4. Valoración crítica de la actividad profesional	98
4. 5. Conclusiones, propuestas y recomendaciones.....	99
Obras Consultadas.....	107

Presentación

El Informe Académico de Actividad Profesional que presento a continuación se llama *La participación del pedagogo en el Comité de Pares de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* y tiene como propósito plantear la importancia de las actividades que realiza el pedagogo en la evaluación de los programas académicos de educación superior, como parte del Comité de Pares del Área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (CADU) de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y sustentar a partir de la experiencia, la necesidad de la participación del profesional de la pedagogía para desarrollar las actividades de planeación, organización, gestión y evaluación en los Comités y en las instituciones de educación superior (IES).

Considero que, con base en la experiencia de más de diez años, puedo aportar elementos del ejercicio profesional y de trabajo que he efectuado como pedagoga en el campo profesional actual y real.

En los últimos años, las actividades en las que el pedagogo ha participado e intervenido como tal, han generado cambios sustanciales en la profesión y en el posicionamiento social de este profesional. Es el caso del CADU-CIEES, institución donde el pedagogo encuentra un campo amplio para desarrollarse profesionalmente y contribuir con apoyos técnico-pedagógicos que afianzan el trabajo que los Comités de Pares efectúan.

Las actividades que se realizan en el CADU-CIEES, si bien están consideradas de manera muy general en el objetivo de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM,¹ es necesario especificar las instancias, áreas y

¹ "Preparar profesionistas que atiendan con sentido científico-técnico los problemas educativos en todos los niveles y grados. Preparar cuadros para la docencia y la investigación" (1966). "El objetivo central de la licenciatura en Pedagogía es formar profesionistas capacitados en el análisis filosófico, científico y técnico de todos aquellos problemas relacionados con el fenómeno educativo, de tal modo que dicha formación les permita formular y desarrollar nuevas estrategias educativas, de toda índole, que permitan resolver la problemática educativa contemporánea" (1972). *Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*, 1966 y

actividades particulares en donde éste tiene mayores posibilidades de ejercer la formación profesional adquirida.

Cabe señalar que en lo personal fui testigo de la apertura de esta institución hacia los egresados de pedagogía, ya que a partir de mi colaboración desde septiembre de 1996, ha sido posible incorporar a diferentes colegas a las actividades que realizan los CIEES.

Considero que la revisión del quehacer de un pedagogo en el campo laboral real y actual de una institución puede aportar elementos para la revisión de las necesidades formativas de los egresados de la carrera; situación de particular importancia dada la actual revisión y reestructuración del plan de estudios de la licenciatura.

Por lo antes expuesto creo pertinente realizar un informe académico de la actividad profesional que como pedagoga desarrollo en el CADU-CIEES.

1972, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, tomado de: UNAM, Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional, Organización Académica 1981-1982, p. 158.

Introducción

Este informe está organizado en cuatro apartados. En el primero se plantea una panorámica de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. En el segundo esbozo los referentes de la Evaluación Diagnóstica Interinstitucional, evaluación que retoman los Comités. El tercero incluye los elementos, tareas, funciones y actividades que realiza el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Estos tres apartados son el marco de referencia para poder describir y valorar el cuarto que se refiere a la Participación del pedagogo en el Comité de Pares de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

Este informe académico de actividad profesional tiene como base la revisión documental de textos, informes y documentos diversos elaborados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los CIEES y el CADU, así como una revisión bibliográfica respecto de la educación superior en México, la evaluación en general y la diagnóstica en particular.

El propósito de elaborar este informe es presentar una descripción del trabajo que efectúan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, particularmente el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, relacionado con la evaluación diagnóstica interinstitucional para programas académicos, seguimientos, asesorías, dictámenes y cursos que demandan las instituciones de educación superior del país y la importancia y conveniencia de la participación profesional del pedagogo aportando sustentos técnicos-pedagógicos adecuados, pues los profesionales en pedagogía contamos con los conocimientos de los procesos de planeación educativa que los organismos e instituciones requieren para realizar sus propios procesos de planeación, seguimiento y evaluación institucional que van desde la evaluación a nivel individual hasta el nivel del sistema.

1. Panorama de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

1. 1. Introducción

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior se originaron en un acuerdo de colaboración entre las instituciones de educación superior y el gobierno federal, en el seno de la Coordinación para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

Los Comités son instancias académicas de cuerpos colegiados integrados por pares académicos especialistas de las instituciones de educación superior de todo el país, cuya misión fundamental es evaluar las funciones y los programas académicos que se imparten en las instituciones que lo solicitan y formular recomendaciones puntuales para su mejoramiento específico.

Los CIEES están conformados por nueve comités, siete de los cuales están encargados de evaluar las áreas de conocimiento y dos facultados para la evaluación de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior de todo el país, como son la gestión y la difusión.

Los comités encargados de evaluar las funciones institucionales son:

- *Administración y Gestión Institucional, y*
- *Difusión y Extensión de la Cultura.*

Los siete Comités que evalúan programas y proyectos académicos son:²

- *Arquitectura, Diseño y Urbanismo,*
- *Ciencias Agropecuarias,*
- *Ciencias de la Salud,*
- *Ciencias Naturales y Exactas,*
- *Ciencias Sociales y Administrativas,*
- *Educación y Humanidades, e*
- *Ingeniería y Tecnología*

² Hay Comités que tienen a su cargo la evaluación de 8,846 programas como es el caso de Ciencias Sociales y Administrativas, mientras que en otros es de 810, como es el caso del Comité de Ciencias Naturales y Exactas, o de 749 en el caso del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

1. 2. Antecedentes

Con los esfuerzos realizados y la experiencia acumulada en reuniones y actividades de carácter institucional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1978 iniciaron los trabajos encaminados a sentar las bases para la planeación de la educación superior en México.

En noviembre del mismo año, como resultado de estos trabajos conjuntos la SEP y la ANUIES presentaron el documento: *La Planeación de la Educación Superior en México*,³ en éste se enuncian definiciones básicas sobre educación superior, se analizan las condiciones de su desarrollo y estado actual, las políticas que las fortalecen y se describe y propone la creación de un Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES).

Desde ese momento se estableció por primera vez un modelo de planeación respaldado, por una parte en la acción participativa de las instituciones (cada una de ellas responsable de la elaboración de planes y programas orientadores de su desarrollo) y, por la otra, en el gobierno federal (por conducto de la SEP) como dependencia responsable de la política educativa nacional.

Con este modelo y sin detrimento de la autonomía de las universidades, se crearon las condiciones para el desarrollo de la educación superior, acordes con los requerimientos nacionales, regionales, estatales e institucionales. Para coordinar las acciones del SINAPPES, a distintos niveles, se requirió de elementos integradores que fungieran como instancias para elaborar y llevar a cabo los programas correspondientes a la consolidación y el desarrollo del sistema de planeación y el propio sistema de educación superior.

³ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *La planeación de la educación superior en México*. México, ANUIES, 1978.

Es por esto que se estableció una red de coordinación integrada por las Unidades de Planeación (UIP), las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

La *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, publicada el 29 de diciembre de 1978 en el Diario Oficial de la Federación, dio sustento y margen legal a la CONPES, que fue constituida el 18 de enero de 1979 como mecanismo de coordinación, integrado originalmente por la SEP y el Consejo Nacional de la ANUIES.

Entre sus responsabilidades se establecieron: la proposición, difusión y evaluación de políticas generales para la educación superior; la elaboración de los programas nacionales generadores de la congruencia entre las acciones propuestas por el SINAPPES y el apoyo a los programas institucionales, estatales y regionales, para integrar globalmente la planeación nacional de la educación superior.

En abril de 1989, la ANUIES entrega al Secretario de Educación Pública el Documento *Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior*,⁴ que se incorporó, en gran parte, en el capítulo 9 del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, el cual plantea como uno de sus principales lineamientos estratégicos la *evaluación permanente* de la educación superior y formula como meta la instalación de la *Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior* (CONAEVA) en el seno de la CONPES.

En noviembre de 1989 se reinstala la CONPES y se diseñan los programas de trabajo de sus seis Comisiones Nacionales, entre ellas la CONAEVA, cuyos propósitos consistieron en impulsar un proceso evaluativo nacional⁵ mediante la formulación de

⁴ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "Declaraciones y aportaciones para la modernización de la educación superior", en *Revista de Educación Superior*, Núm.2 (70). México, ANUIES, 1989.

⁵ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior", en *Revista de Educación Superior*, Vol. XIX Núm. 3 (75), México, ANUIES, 1990.

criterios y directrices generales, y de proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones actuales de la educación superior.

La CONAEVA quedó integrada por nueve miembros: el Secretario de Educación Pública (Lic. Manuel Bartlet Díaz) quien la presidía; cuatro representantes del gobierno federal: el Subsecretario de Programación y Presupuesto de la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP), los Subsecretarios de Coordinación Educativa, de Educación Superior e Investigación Científica, y de Educación e Investigación Tecnológica de la SEP; los otros cuatro miembros representaron a la ANUIES y fueron los rectores de la Universidad Nacional Autónoma de México (Dr. José Sarukán Kermez), Universidad de Guadalajara (Lic. Raúl Padilla López) y la Universidad Veracruzana (Dr. Salvador Valencia Carmona); así como el Secretario General Ejecutivo de la ANUIES (Dr. Juan Casillas García de León).

En julio de 1990, la ANUIES complementa y aprueba el documento *Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior*,⁶ elaborado por el grupo técnico de la CONAEVA, que formula el marco conceptual y operativo para el Sistema Nacional de Evaluación, en cuyo apartado de estrategias, se establecen tres modalidades de los procesos de evaluación:

1. La evaluación institucional (autoevaluación),
2. La evaluación del sistema de educación superior y
3. La evaluación interinstitucional de programas y de proyectos académicos.

Durante la XX Reunión de la CONPES (10 de abril de 1991), la CONPES, la CONAEVA, la *Comisión Nacional del Posgrado* (CONAPOS) y la Comisión para Evaluar y Promover la Calidad de la Investigación Científica, Humanística y Tecnológica, acordaron que se efectuara la evaluación interinstitucional por pares de la comunidad académica, para evaluar programas y proyectos académicos por área de conocimiento y por función.

⁶Secretaría de Educación Pública, "Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior", en *Programa para la Modernización Educativa: 1989-1994*. Núm. 5. México, SEP, 1990.

Ese mismo año la CONAEVA instauró los lineamientos generales de la evaluación interinstitucional, entre los cuales se estableció que ésta debería ser realizada “fundamentalmente por pares de la comunidad académica y, para ser efectiva, requería de la existencia de grupos colegiados, interinstitucionales, cuyos integrantes fueran del más alto nivel académico, y que contaran con la legitimación de la propia comunidad académica nacional”.⁷

En junio de 1991 la CONPES acordó la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, procediéndose a definir sus características, organización, mecanismos de coordinación, ámbitos, universo de trabajo y los aspectos de carácter operativo.

La normativa de los CIEES se determinó en el documento: *Estrategia para la integración y funcionamiento de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Comités de Pares)*,⁸ fijándoseles como propósito conocer la situación de los programas (licenciatura, posgrado e investigación), para detectar logros y deficiencias, y proponer, en consecuencia, estrategias de mejoramiento de la calidad, de igual manera se señalaron los aspectos a analizar y evaluar.

Como estrategia de acción inicial, en junio de 1991, el Secretario de Educación Pública, Lic. Manuel Bartlett Díaz, designa al Dr. Agustín Ayala Castañares, Coordinador General de los CIEES, y mediante un riguroso proceso de selección, se integraron los primeros cuatro comités: tres encargados de evaluar programas académicos de: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, e Ingeniería y Tecnología y uno más encargado de evaluar la función Administrativa de cada una de las instituciones de educación superior. Estos primeros cuatro comités iniciaron sus operaciones de inmediato.

⁷ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior”. *Op. cit.* p. 53.

⁸ Secretaría de Educación Pública-Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Estrategia para la integración y funcionamiento de los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (Comités de Pares)*. México, SEP-CONPES-ANUIES, s/f.

En junio de 1992, el Ing. Manuel Pérez Rocha es nombrado Coordinador General de los CIEES y en enero de 1993 se instalaron otros cuatro comités, tres encargados de evaluar los programas académicos de: Ciencias de la Salud; Educación y Humanidades, y Ciencias Sociales y Administrativas y uno encargado de evaluar la función de Difusión y Extensión de la Cultura.

Por último, en julio de 1994, por acuerdo de la CONPES se instala el noveno Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

En julio de 1998 el Dr. Hugo Arechiga Urtuzuástegui es designado Coordinador General de los Comités. Se celebra la Primera Sesión Académica Plenaria de los CIEES, en la que se formaliza la renovación de los miembros de los Comités (abril 1999).

En abril de 2001 se realiza la Segunda Sesión Académica Plenaria de los CIEES, presidida por el Dr. Reyes Tamez Guerra, Secretario de Educación Pública en la que se celebra el X Aniversario de los Comités.

En septiembre de 2003 el Dr. Javier de la Garza Aguilar es designado Coordinador General de los CIEES.

A continuación se presentan los aspectos que pretenden dar un panorama de las actividades y funciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

1. 3. Objetivo de los CIEES

El objetivo principal de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior es:

Contribuir al mejoramiento de la calidad y la eficiencia de las instituciones de educación superior mexicanas y de los programas que en ellas se imparten.⁹

⁹ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Más de una década de impulso a la calidad de la educación superior en México*. México. SEP-ANUIES, México, 2001. p. 5.

Dicho objetivo se alcanza a través de la *evaluación interinstitucional*, que comprende:

- El diagnóstico de los logros y deficiencias (áreas de oportunidad) de los programas académicos y de las funciones de las instituciones,
- El análisis de las causas de estos logros y deficiencias y
- La formulación de recomendaciones para su mejoramiento, planeación y desarrollo.

Esta tarea “es un medio para propiciar la modernización de la educación superior, entendida como la puesta al día de su filosofía, estructuras, contenidos y métodos con respecto a los avances del conocimiento científico, humanístico y tecnológico; a los valores humanos y sociales, y a las necesidades educativas contemporáneas”.¹⁰

1. 4. Funciones y estructura

Los CIEES administran y realizan su trabajo con base en los lineamientos generales surgidos de las principales necesidades que, en materia de evaluación, tiene la educación superior en el país, dichos lineamientos fueron establecidos por la CONAEVA y señalan que la evaluación interinstitucional, se realice a través del mecanismo de pares académicos, y se le encomendaron las siguientes funciones:¹¹

1. La evaluación diagnóstica de los programas académicos y de las funciones de las instituciones de educación superior,
2. La acreditación y el reconocimiento que pueden otorgarse a unidades académicas o a programas específicos, en la medida en que satisfagan criterios y estándares de calidad, convencionalmente establecidos,
3. La dictaminación puntual de proyectos o programas académicos y
4. La asesoría, a solicitud de las instituciones, para la formulación de programas y proyectos, y para su establecimiento.

¹⁰ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de referencia para la evaluación*. México, SEP-ANUIES-CONAEVA, 1995. p. VIII.

¹¹ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior”. *Op. cit.* p. 88.

Cada Comité es una instancia colegiada integrada por nueve miembros del personal académico de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país denominados pares, expertos en los asuntos propios de los programas y las funciones que evalúan, se seleccionan por su reconocida formación y trayectoria académica en el área respectiva y por un experto en el área referente proveniente del sector social o productivo.¹²

La participación de los pares de los Comités se realiza a título personal y no implica una representación formal de la institución de la cual forman parte. En caso necesario los Comités se hacen asesorar y auxiliar por otros expertos en las disciplinas a evaluar, con el propósito de enriquecer los resultados del proceso. En los Comités también colaboran pares invitados que provienen de instituciones de educación superior de todo el país y que son expertos en el área y disciplina del programa académico a evaluar.

La labor que realizan los pares les ha permitido enriquecer su experiencia y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de su propia Institución y programa académico en el que participan.

Los Comités están integrados por personal académico propuesto por las propias instituciones de educación superior, las cuales respondieron favorablemente a la invitación que hizo el Secretariado Conjunto de la CONPES para que propusieran candidatos.

El trabajo de cada Comité es coordinado por un Vocal Ejecutivo, también experto en el área propia del Comité, que labora en los CIEES y es apoyado por un grupo de expertos que conforman la Vocalía (Asistentes y Asesores) auxiliados por un cuerpo operativo. Los Comités están encabezados por un Coordinador General, que tiene a su cargo la dirección, planeación, organización y vinculación de las actividades de los CIEES y es apoyado por la Secretaria Académica, quien tiene a su cargo el apoyo académico y la coordinación operativa del trabajo de los Comités; el Área de Estadística e Informática, quien obtiene y procesa información para uso de los Comités y mantiene actualizados los

¹² Este experto no se incorporó a las actividades de los Comités.

servicios de cómputo y el Área de Administración quien realiza la gestión y control presupuestario de los CIEES y la contratación de los servicios de apoyo.¹³

Los CIEES son un organismo consolidado, con una estructura definida y estable, que contribuyen al conocimiento, el diagnóstico y la formulación de propuestas de transformación necesarias para el sistema de educación superior en su avance a niveles más altos de calidad.

Desde su creación, los CIEES han evaluado 2,954 programas, de los cuales 1,599 están catalogados como programas de nivel 1 (uno), es decir, que reúnen las condiciones necesarias para transitar a la fase de acreditación [...] han sido acreditados 1,008 programas.¹⁴

1. 5. Metodología de trabajo y procedimiento general¹⁵

La evaluación que realizan los Comités tiene las orientaciones generales siguientes:

El objeto por evaluar está constituido por el conjunto de programas académicos (carreras de licenciatura, programas de posgrado y de investigación) que se ofrecen en el país en un área determinada del conocimiento o, en su caso, las funciones de difusión de la cultura y de apoyo administrativo.

El propósito es conocer la situación de los programas para detectar logros y deficiencias y proponer, en consecuencia, estrategias de mejoramiento de la calidad, mediante el análisis de los siguientes aspectos:

1. La descripción cuantitativa y cualitativa de la situación que guardan los programas en una disciplina, área o función en el ámbito nacional (su magnitud, número de

¹³ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Más de una década de impulso a la calidad de la educación superior en México. Op. cit.* p. 6.

¹⁴ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. "Calidad y evaluación", en *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de Diagnóstico y Propuestas*. México, ANUIES, s/f, p. 87.

¹⁵ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de referencia para la evaluación. Op. cit.* p. 2.

programas, unidades que los desarrollan, balances--desbalances regionales, desarrollo y cobertura, etc.).

2. El análisis valorativo, en conjunto y para cada programa académico existente en el área, con base en los criterios acordados por el Comité. El análisis pone especial relieve en la congruencia y en el impacto real del programa sobre su entorno social y productivo.
3. La identificación de los problemas y las necesidades más importantes a las que se les da atención inmediata en los ámbitos institucional, regional y nacional, a partir de una visión prospectiva.
4. La propuesta de recomendaciones dirigidas a varias instancias: a la IES, al gobierno federal y a los gobiernos estatales. Así como el análisis de las medidas aplicables al mejoramiento de los programas académicos.
5. La formulación de criterios y estándares de calidad y las condiciones necesarias para su desarrollo (infraestructura, perfil de profesores, investigadores y estudiantes, organización académica, currículo, metodología, etc.).

Los Comités de Difusión y Extensión de la Cultura y el de Administración y Gestión Institucional¹⁶ consideran los aspectos antes mencionados, ajustándolos a la naturaleza de su objeto de evaluación.

Cada Comité define su estrategia particular de evaluación, considerando los aspectos de orden metodológico siguientes:

1. Cada Comité precisa el campo que abarca el área, las subáreas y disciplinas comprendidas; acota el universo de evaluación y elabora el programa de trabajo (actividades y requerimientos).

¹⁶ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior". *Op. cit.* pp.106 y 107.

2. Un grupo SEP-ANUIES dio a los Comités la metodología básica y los instrumentos generales de evaluación. Cada Comité los ajustó de acuerdo con la especificidad y naturaleza de su objeto de evaluación (cada Comité definió sus procedimientos de evaluación).
3. Se realizan visitas a las instituciones que imparten el programa objeto de evaluación, atendiendo al universo o a una muestra, de acuerdo con las situaciones particulares. Los miembros de los Comités participan en dichas visitas.

La evaluación que realizan los Comités, en tanto pretende el mejoramiento de la función o programa evaluado, con base en las recomendaciones formuladas, no califica ni prescribe modelos predeterminados.

La metodología que se emplea en la evaluación radica en la comparación entre la realidad observada y dos referentes:

- el modelo de la institución y
- el marco de referencia del Comité que realiza la evaluación.

1. 6. Marcos de Referencia¹⁷

Los Marcos de Referencia son los documentos en los cuales cada Comité hace explícitos el contexto, los criterios y los procedimientos que emplea para la evaluación.

Estos documentos expresan las características esenciales deseables en los programas académicos de cada área y, por tanto, no solamente sirven como sustento de la evaluación externa que realizan los CIEES, sino que también pueden ser utilizados por las propias instituciones como un instrumento para sus procesos de autoevaluación y para la formulación de políticas y acciones de mejoramiento de sus funciones y programas educativos.

¹⁷ Cada Comité tiene su propio marco de referencia, en el caso del CADU tiene dos: Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de Referencia para la Evaluación*. México, SEP-ANUIES-CONAEVA, 1995 (*primera versión*) y 2000 (*segunda versión*).

La importancia de desarrollar criterios metodológicos transparentes, que permitieran establecer un modelo para la evaluación de los programas o funciones, llevó a cada Comité a diseñar su respectivo Marco de Referencia. Éstos proponen el análisis e interacción entre los resultados, los procesos y los insumos de cada programa educativo o función específica. Los Marcos de Referencia se revisan y actualizan de manera permanente, considerando las experiencias, resultados e impacto de la evaluación, el avance de la ciencia y la tecnología, las necesidades sociales y los requerimientos para el desarrollo de la calidad académica.

Los juicios de los pares se basan justamente en dicha especificidad, considerando también la misión de la institución, los objetivos del programa o función, su tamaño y su historia evolutiva, entre otras.

Los Marcos de Referencia se difunden entre la comunidad académica con el propósito de recibir sugerencias, opiniones, contribuciones y observaciones de los sectores relacionados con el área respectiva.

Los Comités también diseñan y actualizan los instrumentos que utilizan en las diversas etapas del trabajo de evaluación, como instructivos, guías, cuestionarios y formatos, que permiten acopiar la información necesaria, procesarla y obtener de ella conclusiones útiles que apoyen el propósito de la evaluación diagnóstica.

1. 7. Las fases de la evaluación¹⁸

La fase básica consiste en el conjunto de procedimientos y acciones que se inician con la solicitud del titular de la institución de educación superior y culminan con la entrega del informe de la primera evaluación de la función o programa correspondiente. Se desarrolla en etapas sucesivas:

¹⁸ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Más de una década de impulso a la calidad de la educación superior en México. Op. cit.* p 10.

- *Concertación.*- se recibe la solicitud del directivo principal de la IES y se le envía la respuesta oficial especificando el proceso de la evaluación diagnóstica y los requerimientos de información.
- *Autoevaluación.*- se le envía al directivo la guía de autoevaluación, la cual contestara a la par de la recopilación de la información.
- *Recopilación de la información.*- se le solicita a los responsables de la IES, un listado de “información necesaria” (contenida en una guía elaborada por el Comité) la cual enviarán a los Comités.
- *Elaboración del Prediagnóstico.*- la vocalía analiza la información enviada al Comité y se valora de manera preliminar la visión general y la congruencia de los documentos recibidos (normativos, estadísticos, convenios, etc.).
- *Visita de evaluación.*- Los pares y la vocalía se dirigen a la IES a evaluar el programa, realizan entrevistas y observaciones que permitirán detectar logros y deficiencias, y determinar con ellos sus causas.
- *Elaboración y entrega del informe de evaluación.*- se revisa y complementa la información y se procede a la descripción analítica y a la formulación de recomendaciones específicas de mejoramiento y desarrollo de la calidad del programa evaluado. El informe se entrega a los directivos correspondientes y se les invita a compartirlo con la comunidad universitaria.

La fase de seguimiento se inicia en el momento mismo de hacer la entrega del informe de evaluación, ya que se acompaña de una carta que incluye la solicitud de respuesta puntual a las recomendaciones contenidas en él, de la que se espera el señalamiento de la valoración que el cuerpo académico hace de las recomendaciones, de las acciones específicas de mejoramiento que se instrumentarán y periódicamente, de los avances en su cumplimiento.

Esta retroalimentación de las instituciones de educación superior constituye, simultáneamente, un indicador para evaluar el trabajo realizado por los comités y consiste en:

- *Respuesta de la IES.*- los directivos envían una carta-respuesta en la que explicitan su valoración de los procesos y resultados de la evaluación, y señalan las acciones de mejoramiento que, desprendidas de las recomendaciones, se incorporarán en su plan de desarrollo.
- *Planeación y Seguimiento.*- cada Comité establece sus procedimientos específicos para la evaluación de seguimiento.

El procedimiento antes descrito se implementó por los Comités de pares desde su fundación en 1991 hasta marzo de 2005, pues como resultado de los esfuerzos por armonizar los diversos procesos de evaluación externa que se realizan en las instituciones, en los CIEES se conformaron los siguientes documentos, que tienen como propósito homologar los procedimientos que realizan los nueve Comités:

- *Marco de Referencia General de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las Instituciones de Educación Superior,*¹⁹ este marco es una referencia metodológica que contiene los aspectos relacionados con el procedimiento y las categorías y criterios e indicadores de evaluación. Fue elaborado tomando en cuenta elementos comunes de la labor de evaluación de los nueve Comités que integran los CIEES. Presenta los elementos mínimos que deberán estar contenidos en cada uno de los Marcos de Referencia específicos por área de conocimiento y por funciones institucionales. Es producto de una década de experiencias de los Comités, se pretendía que fuera de utilidad para fortalecer los procesos de autoevaluación y evaluación externa, así como los de acreditación que ya se realizan en las IES.

¹⁹ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de la educación superior.* México, SEP-ANUIES, 2005.

- *La Metodología General de los CIEES para la Evaluación de Programas Educativos*²⁰ y el documento denominado *Manual para la Autoevaluación*.²¹ El fin de la metodología consiste en que los correspondientes programas educativos sujetos a los procesos de evaluación diagnóstica y de seguimiento cumplan con calidad sus funciones a corto, mediano y largo plazos. El cumplimiento de los indicadores de evaluación es elemento antecedente primordial para la emisión del juicio de valor que implica toda evaluación; por lo cual es necesario empezar con la autoevaluación que cada Dependencia realice de cada uno de sus programas educativos, desagregando su análisis en las categorías en que se presentan los indicadores de evaluación. El manual sirve de apoyo a las IES en la realización del proceso de autoevaluación de los programas educativos. El documento incluye los mismos criterios e indicadores utilizados para la evaluación diagnóstica.

El proceso de autoevaluación se orienta a la identificación de las fortalezas y debilidades y concluye con las propuestas de acciones que se deben realizar para asegurar y mejorar la calidad de los programas educativos.

El manual orienta la atención hacia la autoevaluación cualitativa, la cual debe prevalecer en la revisión que haga la dependencia apoyándose en los indicadores cuantitativos de que disponga y que sean insumos y/o resultados de otros procesos de planeación y evaluación institucional. Este criterio debe reflejarse en el informe resultante de la autoevaluación, buscando en todo momento cumplir con los siguientes objetivos:

1. Expresar una opinión institucional objetiva e imparcial,
2. Destacar los esfuerzos de la Dependencia para la mejora continua y
3. Verificar la eficiencia, la eficacia y la pertinencia del programa.

²⁰ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Metodología general CIEES para la evaluación de programas educativos. Manual para la Autoevaluación. Documento de Trabajo*. México, CIEES, 2005.

²¹ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Manual para la Autoevaluación de programas educativos. Documento de Trabajo*. México, CIEES, 2005.

El propósito general del Modelo es el siguiente:

Contar con un modelo de evaluación flexible que permita abordar las diversas áreas del conocimiento y modalidades de la enseñanza en la educación superior, desde una visión homogénea y prospectiva.²²

Los propósitos específicos son:

- Sistematizar el uso de los criterios para valorar los indicadores,
- Focalizar las observaciones en los aspectos esenciales que contribuyen a la calidad del programa educativo,
- Incorporar la figura del responsable institucional para atender las recomendaciones y reportar sus avances,
- Asegurar la correcta interpretación del sentido de las recomendaciones,
- Facilitar el seguimiento de las recomendaciones,
- Contar con un método para agrupar los programas educativos en niveles de calidad para su acreditación y
- Reconocer y difundir las buenas prácticas institucionales

Estructura del Modelo CIEES

El Modelo se integra con los siguientes elementos:

- I. Los cuatro ejes de desarrollo de un programa educativo, (el eje es el conjunto de categorías que tienen afinidad entre si) son: intencionalidad, estructura, infraestructura y resultados e impacto del programa. A continuación se apuntan los ejes de desarrollo de un programa educativo:

Eje 1. Intencionalidad, incluye las categorías de: normatividad y políticas generales y planeación-evaluación.

Eje 2. Estructura, integra las siguientes categorías: modelo educativo, alumnos, personal académico y servicios de apoyo a los estudiantes.

²² *Ibidem*, p.5.

Eje 3. Infraestructura, las categorías que lo conforman son: instalaciones, equipo y servicios.

Eje 4. Resultados e impacto, las categorías de este eje son: trascendencia del programa, productividad académica (docencia e investigación) y vinculación con los sectores de la sociedad.

II. Las diez categorías de análisis (la categoría es un conjunto de indicadores o aspectos a evaluar que tienen afinidad entre si) son: normatividad y políticas generales, planeación evaluación, modelo educativo y plan de estudios, alumnos, personal académico, servicio de apoyo a los estudiantes, instalaciones, equipo y servicios, trascendencia del programa, productividad académica (docencia e investigación) y vinculación con los sectores de la sociedad. Las categorías ubican los aspectos más relevantes a valorar y su estructura se basa en el paradigma de un programa educativo de buena calidad. Un programa educativo de buena calidad presenta las siguientes características: una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos, currículo actualizado y pertinente; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes; servicios oportunos para atención individual y en grupo de los estudiantes; infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos, sistemas eficientes de administración y gestión, y servicio social articulado con los objetivos del programa. El análisis de las categorías permite conocer la situación actual que presenta el programa educativo.

III. Los 61 indicadores esenciales y complementarios²³ divididos en indicadores cualitativos (referentes axiológicos), e indicadores cuantitativos (referentes numéricos). Los indicadores son las herramientas del método que describen y miden la tendencia de una actividad tipificada; expresan relaciones entre variables y permiten realizar el análisis de los procesos cognitivos, desde su

²³ En el punto 2.4: denominado “Las categorías de análisis en la evaluación interinstitucional” de este informe se presenta una explicación amplia.

planeación hasta el impacto de los resultados. Además, deben ser verificables, pertinentes y específicos, para que tengan capacidad orientadora.

- IV. Las preguntas que precisan el sentido del indicador (facilitan la reflexión, la interpretación y el análisis de cada uno de los indicadores). La pregunta base es ¿Cuáles son los problemas que frenan o inhiben la mejora y el aseguramiento de la calidad del programa educativo?
- V. Los medios de verificación, son las evidencias con las que el Comité puede valorar la información sobre el estado, comportamiento o desempeño de cada indicador durante la evaluación.
- VI. Los métodos para homologar la formulación y el seguimiento de las recomendaciones.

1. 8. El papel de los CIEES en la evaluación diagnóstica interinstitucional²⁴

Como consecuencia del incremento demográfico y del número de aspirantes a ingresar al nivel de educación superior, el país se ha visto en la necesidad de diseñar e impulsar programas educativos enfocados a mejorar los diversos ámbitos presentes en los procesos educativos. No obstante la diversidad de los programas, hasta hace una década se experimentaba un eventual rezago en el fomento de la cultura de la evaluación.

La evaluación es y será un elemento fundamental dentro de las estrategias para la conducción de las políticas de planeación educativa. La educación es uno de los pilares del desarrollo social, político y cultural del país, por lo tanto la evaluación y la planeación son elementos que deben posibilitar el desarrollo sustentable del sistema de educación superior.

²⁴ Secretaría de Educación Pública, "Subprograma educativo: Educación Superior", en *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, 2001.

La apertura de espacios y ofertas educativas en las diferentes ramas del conocimiento a cargo del Estado,²⁵ a través de sus organismos desconcentrados, las universidades estatales y autónomas, en la mayoría de los casos se ha definido con base en programas orientados por metas de carácter cuantitativo. La matrícula constituyó por mucho tiempo el principal indicador sobre el cumplimiento de objetivos trazados con base y en congruencia con una aparente atención a demandas sociales, y como una manifestación de la posibilidad de movilidad social a través de la educación.

Esta tendencia fue trastocada por diversos fenómenos socioeconómicos. Por una parte, la demanda en materia de educación superior superó la capacidad del Estado para atenderla y obligó a modificar las rígidas estructuras ideológicas que hasta el inicio de los años sesentas caracterizaron a las políticas educativas de nivel superior. Por otra parte, los fenómenos económicos recesivos, que manifestaron su severidad a partir de 1970 y presentaron un carácter frecuente en los albores del siglo XXI, influyeron de manera determinante en la incorporación de procesos de evaluación en los sistemas y programas educativos del nivel medio superior y superior.

Los procesos de evaluación se asumieron como mecanismos orientados a elevar la calidad de los egresados y a racionalizar el destino de los recursos, con relación a los productos de las tareas sustantivas que la sociedad recibe o debe recibir de los organismos públicos de educación superior.

Estos criterios adquirieron mayor relevancia cuando el país emprendió su incursión en el irreversible esquema de globalización, que previsiblemente tipificará las relaciones con sociedades acostumbradas a desarrollar procesos de autoevaluación e influidas por los factores de cambio externo.

En otros países, principalmente europeos, la práctica de la evaluación de la educación superior tiene décadas de tradición y se le asume como parte de la planeación estratégica de los programas gubernamentales oficiales para la educación.

²⁵ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior". *Op. cit.* p. 53.

En México esta actividad se venía desarrollando con ejercicios independientes y con una incidencia limitada, se puede señalar por ejemplo el caso del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) que tiene desde hace tiempo una instancia encargada de la evaluación del sistema de tecnológicos. En el caso del sistema universitario, es hasta la fundación de los CIEES cuando se cuenta con un órgano académico encomendado de llevar a cabo la evaluación diagnóstica de los programas y proyectos académicos y de las funciones institucionales (administración y gestión institucional, y difusión y extensión de la cultura) del sector más amplio de Educación Superior del país.

El modelo que los CIEES han adoptado para cumplir su misión es el *modelo de evaluación diagnóstica* llevada a cabo por comités de pares.²⁶ Como anteriormente se ha mencionado, este modelo consiste en la organización de conjuntos colegiados constituidos por representantes de las propias comunidades académicas, de los órganos gubernamentales y del sector productivo, que se acercan a las instituciones en situación de igualdad con los actores de los programas académicos objeto de evaluación.

La evaluación diagnóstica implica un acercamiento independiente a cada institución y a cada programa, es un modelo que parte de la autonomía y modelo educativo que cada institución plantea como su imagen y proyección, en tal sentido no se realizan comparaciones de ningún tipo.

El resultado de la evaluación así realizada, tiene impactos inmediatos, en primer lugar porque se produce un reporte de evaluación en el que se elaboran una serie de recomendaciones que son acciones concretas que el equipo de evaluadores juzga necesario llevar a cabo para resolver los problemas o apuntalar las fortalezas.

Este hecho confiere a la evaluación una visión de desarrollo con conexión directa con la planeación. Por lo mismo, la evaluación adquiere un sentido distinto al relacionado

²⁶ María de Ibarrola. "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui generis* de la evaluación superior en México", en *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo I, Núm. 7, México, CIEES, 1992.

con la vigilancia, la auditoría, o aún con una intención punitiva. Asimismo, se participa en la construcción de una cultura de evaluación que se relaciona con los diversos aspectos y sujetos que participan en la operación de un programa académico.

El origen del modelo de evaluación de pares se ubica en Francia y Holanda entre otros. Sin embargo, es importante destacar que el modelo de los CIEES, si bien partió de preceptos experimentados en otras latitudes, ha sido resignificado y adaptado a las características del sistema educativo mexicano. De no haberlo hecho así, tarde o temprano el modelo habría sido superado por la fuerza de la cultura y las condiciones especiales relacionadas con la tradición educativa nacional.

La evaluación diagnóstica de programas de docencia y funciones institucionales es la tarea fundamental de los CIEES, su carácter de interinstitucional lo da la participación de los pares académicos que laboran en diversas instituciones de educación superior del país y que participan en la evaluación diagnóstica.

La evaluación diagnóstica que realizan los CIEES,²⁷ se basa en el principio de que la cooperación entre las instituciones es un mecanismo eficaz y eficiente para lograr la superación integral del sistema de educación superior.

Los propios miembros de los comités y los responsables de las instituciones han constatado que esta modalidad de evaluación permite:

- Detectar problemas no percibidos por los funcionarios de la institución,
- Reforzar la apreciación de problemas ya percibidos por la institución,
- Identificar nuevas maneras de resolver problemas ya reconocidos,
- Nutrir el proceso de transformación interna a través de la perspectiva de otras instituciones,
- Asentar las bases para otras modalidades de evaluación, tales como la autoevaluación y la acreditación,

²⁷ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de la educación superior*. Op. cit. p. 14.

- Fomentar el uso de la evaluación como herramienta fundamental para la planeación educativa y
- Capacitar directa o indirectamente, a los funcionarios a cargo de la administración y gestión de programas académicos.

Por todo lo antes expuesto, considero que los CIEES contribuyen al desarrollo de la cultura de la evaluación educativa en nuestro país.

Este primer capítulo ha pretendido ofrecer un panorama de las funciones, objetivos y actividades que realizan los CIEES. En el siguiente capítulo se presentan las características y categorías de análisis de la evaluación diagnóstica interinstitucional, evaluación implementada por los Comités de Pares por más de quince años, el procedimiento general y los instrumentos para realizarla, así como un apartado de la vinculación de la evaluación diagnóstica y la acreditación como procesos complementarios y que actualmente tienen reconocimiento por las autoridades académicas de las instancias educativas pertinentes y por las propias instituciones de educación superior.

2. La evaluación diagnóstica interinstitucional²⁸

2. 1. La educación superior y la evaluación en México²⁹

La educación superior en México ha sido impactada por las difíciles condiciones socioeconómicas, lo que afecta a la población joven. Su nivel de escolaridad es de los más bajos en el contexto internacional; hay un incremento apenas sensible de la tecnología sobre la manufactura; se ha aumentado substancialmente la matrícula estudiantil, el número de instituciones educativas privadas ha crecido significativamente y los posgrados e investigación no se han consolidado, lo que ha generado consecuencias en el financiamiento, en la calidad educativa y en la manera en que se ha abordado la planificación educativa.

Durante algunas décadas (años 70 y 80) las políticas de gobierno se enfocaron fundamentalmente a la construcción de un país moderno y con un enfoque social, en donde la educación como una prioridad nacional se ofrecía como un derecho, de carácter obligatorio y gratuito.³⁰

El papel que el Estado asumió frente a la educación se tradujo en financiamiento³¹ casi incondicional y sus instituciones educativas se fundaron con una concepción de corte social de acuerdo a las circunstancias del contexto. Predominaron las universidades públicas, financiadas por el Estado, con el objetivo de cubrir las necesidades de la población, se inicio la apertura de instituciones. Éstas, por la amplia geografía mexicana, a partir de los sesentas inician una rápida expansión de la matrícula: de 213, 000 alumnos en 1960, a una población de casi 750,000 alumnos para 1980. Este fenómeno por sí solo

²⁸ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, "La evaluación interinstitucional de la educación superior en México", en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo I, Núm. 9, México, CIEES, 1992. p. 89.

²⁹ Magdalena Fresán. *Un marco de referencia para la evaluación de la educación superior. Documento interno* (Mecanograma), México, ANUIES, s/f. p. 17.

³⁰ Artículo 3ro, en *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Porrúa, 1999.

³¹ José Joaquín Brunner "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato" en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo II, Núm.12, México, CIEES, 1992. p. 17.

permite imaginar las condiciones de estructura y operatividad en que se dio el desarrollo de las mismas.

Según diversos estudiosos del tema, entre ellos Kent Rollin y Rosalía Ramírez,³² sostienen que hasta el año 2000 existían tres períodos importantes para iniciar un recorrido de lo que ha sido la evolución de la educación superior contemporánea en México, a los que se puede agregar un cuarto.

El primero comprendido de 1920 hasta 1960 relacionado con el reconocimiento y la incorporación de la educación superior a los proyectos del Estado (universidad pública), el segundo, entre 1970 y 1988, caracterizado por la expansión y diversificación no regulada y un tercero, para finales de los años ochentas, con la formulación de políticas educativas del gobierno federal ante las nuevas condiciones económicas y de política externa del país.

La cuarta etapa corresponde a la que se inicia en 1990 con las acciones sexenales del Estado para diversificar la oferta educativa³³ y, más profundamente, a las instituciones de educación superior a través del impulso de una serie de mecanismos de evaluación.

Durante el primer período las universidades públicas constituyeron el centro del sistema, ya que durante cuarenta años se fueron estableciendo en todos los estados, principalmente en las ciudades capitales; de tres, pasaron a 25, a excepción de Aguascalientes, Baja California Sur, Quintana Roo, Tlaxcala, Hidalgo y Nayarit.

En éste mismo período surgió también el Instituto Politécnico Nacional, fundado en 1937 por Lázaro Cárdenas. Sin embargo en 1960, las universidades públicas atendían al 79% de la matrícula nacional; aún así, 50% de ésta correspondía a la Universidad Nacional Autónoma de México.

³² Kent Rollin y Rosalía Ramírez, "La educación superior en el umbral del siglo XXI", en Pablo Latapí (comp.). *Un siglo de educación en México II*. México, FCE, 1998. p.28.

³³ Por ejemplo a partir de 1998 se instalan y apoyan en México las Universidades Tecnológicas.

Por otra parte, las instituciones privadas constituían sólo un pequeño número, éstas iniciaron su aparición durante la industrialización del país, en los años cuarenta.

El período de mayor expansión en la historia de la educación superior en nuestro país se dio a partir de 1959. Mientras en este año sólo el 3% de los jóvenes en el grupo de edad para ingreso a la educación superior estaba inscrito en la universidad, esta proporción se elevó al 12% sólo en la década de 1970 a 1980.

Contra lo previsto de un crecimiento del 10% anual, en 1980 la matrícula nacional se elevó de 212, 881 estudiantes a 731,191, lo que significó un aumento del 244%. Para 2001, la cifra había aumentado a 795, 974 de matriculados sólo en programas de licenciatura.

Ante estas cifras, la discusión se centró en la controversia acerca de si esto se considera expansión o masificación, debido al hecho de que si bien el sistema de educación superior creció rápidamente, el cincuenta por ciento de la población en edad universitaria todavía no sabía leer ni escribir.

Todo ello viene a repercutir en el tema de la evaluación,³⁴ por el reto que representa formar con calidad a los crecientes grupos demográficos que así lo demandan. Para 1980, ya eran 225 instituciones de educación superior distribuidas en el país, trayendo consigo una descentralización del Distrito Federal cada vez más importante, ya que para 1990 se habían reducido en términos relativos al 28% las instituciones de educación superior que se encontraban ubicadas en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) y se habían conformado varios polos de desarrollo educativo, principalmente en los estados de Jalisco, Puebla, Nuevo León, Veracruz y Sinaloa.

Con el panorama de una distribución geográfica más equitativa de las instituciones de educación superior, ésta se oferta ahora a sectores más amplios de la población por su cercanía, lo que en síntesis abrió las posibilidades de educación a los asalariados, campesinos y, sobre todo, a las mujeres, cuya participación en la matrícula actual muestra

³⁴ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *Declaraciones y aportaciones para la modernización de la educación superior*. Op. cit. p. 82.

un porcentaje ascendente superior al de la población masculina, que se mantiene en un crecimiento estable.

La masificación o la explosión demográfica educativa no necesariamente ha ido acompañada de innovación disciplinar, de planificación educativa, de mejoras en la calidad de los procesos, argumento que se puede defender si se analizan la lista de carreras con las que iniciaron las primeras instituciones de educación superior y aún se mantienen, ofertando muy pocas áreas del conocimiento; se reducen a educación, humanidades, ciencias sociales, derecho, ingeniería y medicina, cuyos planes de estudio, en su mayoría, eran semejantes o copiados de la Universidad Nacional Autónoma de México, todavía en épocas recientes.

Kent y Ramírez³⁵ mencionan que “la expansión contra el mercado”, tuvo consecuencias trascendentales como la devaluación de los grados académicos, la desocupación y subocupación de los egresados, o el desempeño de trabajos sin relación con la formación recibida y la creciente prolongación del tiempo de espera entre el egreso y la obtención del empleo.

En los noventa, se manifestó lo que se llamó “el viraje”, período durante el cual, por primera vez en la historia moderna de la educación superior, la matrícula en las instituciones de educación superior públicas se redujo en términos absolutos de 723, 420 a 719, 333 estudiantes inscritos, lo que se puede explicar debido a la inducción del Estado para que las instituciones de educación superior de mayor tamaño, de 55, 000 a 150, 000 alumnos, restringieran sus dimensiones.

Esta política canalizó a los estudiantes a otro tipo de instituciones, sobre todo las impulsadas por iniciativa privada, los institutos tecnológicos, las universidades tecnológicas y, más recientemente, las universidades politécnicas.

³⁵ Kent Rollin y Rosalía Ramírez, “La educación superior en el umbral del siglo XXI”. *Op. cit.* p. 30.

Para el 2004, se observa una población cercana a los dos millones y medio de estudiantes, que cuentan con una mayor gama de opciones derivadas de las nuevas tecnologías, la informática y de las tendencias internacionales y de la comunicación.

La cuarta etapa se caracteriza por la aparición, en los años noventa, de la evaluación externa formal y su utilización por parte del Estado, como un elemento decisivo para otorgar el financiamiento.

La evaluación externa y la acreditación,³⁶ son las modalidades que han impactado tanto en forma como en estructura a los esquemas tradicionales de operación de las IES; han representado un cambio en los procesos de financiamiento que se basan en otorgar los apoyos, mediante soluciones que se valoran a través de “*Proyectos*”, fundados en los esquemas oficiales de los últimos sexenios (1994-2000 y 2000–2006) conocidos como:

- Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES),
- Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI),³⁷
- Programa de Mejoramiento del Profesorado de Educación Superior (PROMEP),³⁸
- Programa Institucional de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), a partir del 2003, que junto con el Programa Nacional de Posgrado (PNP), apoyan a los posgrados por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Todos ellos son programas de evaluación relacionados con proyectos institucionales y personales de los académicos, lo que permite en la actualidad des-homologar salarios y condiciones laborales tradicionales,³⁹ quedando por probarse las mejoras en los resultados y en la calidad de los sistemas de enseñanza, a partir de este esquema.

³⁶ Manuel Pérez Rocha, “Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior”, en CIEES *Materiales de apoyo a la evaluación Educativa*. Núm. 22, México, CIEES, 1992. p. 7.

³⁷ El Estado planteó en el año 2001, el PIFI, que es una estrategia que impulsa y apoya el gobierno federal, para fortalecer la capacidad de planeación estratégica y participativa de las IES públicas y mejorar la calidad de sus programas educativos y procesos de gestión.

³⁸ Secretaría de Educación Pública, “Subprograma educativo: Educación Superior”, en *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. *Op. Cit.* p. 194.

³⁹ Axel Didriksson, “La insolvencia universitaria: el incumplimiento de los derechos de pensión y jubilación” en Berstuss y González (comps.). *Anuario Educativo Mexicano*, Tomo II, México, La Jornada, 2001. p. 36.

Por ejemplo, el PROMEP surge como una propuesta ante el problema financiero a que se enfrentaron las instituciones de educación superior por la jubilación dinámica de los académicos de las universidades públicas estatales y como una alternativa para remediar el esquema de los profesores definitivos, remplazándolo por un esquema empresarial, en el que la renovación de sus contratos depende de la efectividad del profesor con criterios de eficiencia establecidos por las autoridades federales e institucionales.

Por su parte, la evaluación externa de programas e instituciones, como ya se mencionó en el capítulo 1 del presente informe, se inicia en 1991, a cargo de los CIEES,⁴⁰ bajo un modelo de participación nacional de pares académicos, a través de Comités de función y los especializados en cada una de las áreas del conocimiento. Dentro de este esquema, la evaluación ha cobrado una relevancia interesante.

La evaluación institucional desde sus diferentes enfoques (autoevaluación, evaluación externa y evaluación del subsistema oficial), propuesta por la CONPES y complementada con la de los estudiantes y egresados, a través del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), incluyendo la acreditación confiada a organismos diversos autorizados por la SEP, a través del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (COPAES), resumen las políticas establecidas por las autoridades para el *aseguramiento de la calidad y el otorgamiento del financiamiento* en la década de los ochentas.

El tema de la evaluación externa,⁴¹ surge en México debido a las crisis económicas y de masificación en la educación, las que ponen en tela de juicio la calidad de ésta última.

La rendición de cuentas emerge, como un mecanismo de revisión ya que en el gobierno, el sector empresarial y los medios de difusión, la expansión, financiamiento y

⁴⁰ Manuel Pérez Rocha, "Evaluación: crítica y autocrítica de la educación superior", en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo II, Núm. 13, México, CIEES, 1992. p. 22.

⁴¹ Marco Aurelio Navarro Leal, "La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria", en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo II, Núm. 20, México, CIEES, 1992. p. 109.

gestión de la educación superior se cuestionaban en términos de baja calidad, poca productividad y pertinencia del servicio educativo, a partir de la masificación global de la matrícula educativa.

También se discutía el desbordamiento político y la estructura que caracterizó a las universidades públicas hasta esa época. Las limitaciones financieras eran, sin embargo, el motor principal del cuestionamiento a las líneas tradicionales. Antes de esto, las instituciones de educación superior se medían por el prestigio social de sus egresados y el tipo de empleos obtenidos. Por lo que el tema de la evaluación pasa del ámbito cotidiano a uno de mayor trascendencia, como promotor del cambio en la educación, factor de cambio social y de desarrollo nacional.

La discusión acerca de la evaluación en todas sus modalidades, forma parte de la complejidad de los procesos que vienen a modificar en algunos casos la organización del sistema de educación superior con el Estado y que implican cambios estructurales en la valoración pública e interna de las Instituciones de Educación Superior.

2. 2. El contexto de la evaluación⁴²

Durante los años noventa, el país entró en una dinámica de interrelaciones políticas y económicas vinculadas con la globalización. En 1994 se firmó el Tratado de Libre Comercio con los otros dos países de América del Norte.

El impacto del Tratado se manifiesta en diversos ámbitos; uno de ellos afecta las relaciones académicas donde se creó un hito, puesto que tal acuerdo considera la movilidad profesional y su consecuente articulación con las instituciones educativas.⁴³

⁴² Manuel Pérez Rocha, "Evaluación y autoevaluación: algunas definiciones", en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo II, Núm. 27, México, CIEES, 1992. p. 8.

⁴³ Por su importancia e implicaciones no puede dejar de considerarse la firma de tratados comerciales con la Comunidad Económica Europea, con países de Centroamérica y con los grupos comerciales de países de Sudamérica y de la Cuenca del Pacífico.

Sin embargo, el interés por construir mecanismos para el intercambio académico profesional derivó en diversos acuerdos primarios para establecer criterios de intercambio y movilidad educativa entre los tres países.

En este contexto y por los sistemas operativos precedentes de los Estados Unidos y de Canadá en materia de *evaluación educativa*, el tema de la *acreditación* es incorporado como un elemento consustancial en los análisis para derivar los sistemas de intercambio entre las naciones que sustentan el Tratado. Sin embargo, se soslaya que no es comprensible un proceso de calificación (acreditación) sin el precedente de la evaluación diagnóstica la cual abre alternativas a las instituciones para determinar su grado de desarrollo en relación directa con los objetivos que se han trazado y, básicamente, con el conjunto de fenómenos que determina su circunstancia y prospectivas.

El propio Estado determinó que para que la acreditación de programas de instituciones educativas se formalizara, era necesario establecer los organismos integrados por áreas del conocimiento y que se propusieran la estructura, mecanismos y funciones, a fin de determinar, con base en los parámetros por ellos señalados, los grados de pertinencia de los programas académicos y las medidas para obtener la acreditación.⁴⁴

Es importante destacar que, a través de la ANUIES, las instancias constituidas para la evaluación han recibido lineamientos para propiciar la adecuación de estos objetivos e incorporar nuevas funciones derivadas de las experiencias obtenidas.⁴⁵

⁴⁴ El Estado mexicano ubica el concepto de acreditación en materia de educación superior en el contexto de la evaluación general del proceso formativo de los profesionales; ello se ha manifestado en la preocupación por crear organismos de evaluación, como el CENEVAL, uno de cuyos objetivos es impulsar la certificación de la calidad del egresado en el nivel profesional a través de los exámenes de competencia profesional.

⁴⁵ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior". *Op. cit.* p. 98.

En el caso de los CIEES,⁴⁶ se ha incorporado a sus funciones sustantivas, la participación en los consejos de acreditación de acuerdo con los requerimientos de cada disciplina con carácter de instancia normativa colegiada.

Al respecto, de la acreditación, la postura de los Comités es definitiva a la necesidad de que los Consejos de Acreditación deben tener objetivos claramente establecidos con estricto rigor académico y realizarse con pleno respeto a las características, autonomía y contexto de las instituciones educativas.

La educación superior privada se incorpora al sistema educativo oficial a través de un sistema de reconocimiento de validez oficial de estudios oficial (RVOE) y para su evaluación tiene dos alternativas: los CIEES, y a través de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), organismo que las aglutina.

En el sistema universitario público, fue hasta la fundación de los Comités que se contó con un organismo académico, constituido de manera formal, comisionado de llevar a cabo la evaluación externa de la educación superior del país.

El Estado se ha visto en la necesidad de impulsar programas educativos y evaluativos enfocados a diversos ámbitos. Sin embargo, a pesar de la diversidad de éstos, hasta hace una década se experimentaba un rezago en el fomento de una cultura de la evaluación compatible con las estrategias de conducción de las políticas relativas a la educación superior.

La incorporación de procesos de evaluación en los sistemas y programas educativos de nivel medio superior y superior, se asumieron como mecanismos orientados a elevar la calidad de los egresados y a racionalizar el destino de los recursos económicos que la sociedad otorga a las instituciones de educación superior públicas.

⁴⁶ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Más de una década de impulso a la calidad de la educación superior en México. Op. cit. p. 5.*

Hacia finales de la década de los ochenta, las autoridades gubernamentales comenzaron a preocuparse por la calidad de la educación superior a través del conocimiento de la situación de cada programa académico en particular y del sistema de educación superior en general.

La apertura del país frente a la globalización e integración de la economía internacional, influyó en forma determinante en la procuración de la conjunción de una visión introspectiva y externa de la educación superior, la cual trajo, entre otras consecuencias, la tendencia a incorporar a los procesos formativos la cultura de la *evaluación diagnóstica* que, en más de una década y media (1991-2007), ha significado una notable presencia dentro de la planeación de las instituciones que atraviesan por procesos de evaluación en México.

La evaluación de la educación superior⁴⁷ se ha ubicado, en poco tiempo, entre las prioridades del sector oficial educativo a nivel mundial; en México está considerada como una tarea inaplazable por la concurrencia de fenómenos externos e internos y que principalmente constituyen un requerimiento social, aunque sus resultados todavía no son un insumo en la planificación educativa.

Sin embargo, de acuerdo con el Programa Nacional de Educación,⁴⁸ el financiamiento a los programas se hará con base en los niveles de desarrollo otorgado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y, comparativamente, con la acreditación del programa.

Partiendo del principio de que las instituciones y programas educativos presentan diferentes etapas de desarrollo,⁴⁹ de acuerdo con su historia, su ubicación geográfica y sus resultados, fue posible para los CIEES establecer un primer esquema de

⁴⁷ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "Programas del sistema de educación superior", en *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES, 2000. p. 186.

⁴⁸ Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, 2001.

⁴⁹ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de Referencia para la Evaluación, 1995. Op. cit.* pp. 23 y 24.

categorización relativa al nivel de consolidación, pero, sobre todo, a partir de la cual se puedan identificar las carencias y posibles estrategias para solventarlas.

Los programas académicos de acuerdo con los CIEES se distinguieron en tres niveles de desarrollo: *de inicio, de consolidación y de madurez*. Esta primera categorización perfila determinadas características a las que se pueden otorgar valores diferenciados al interrelacionarse con otros indicadores. Este hecho por sí mismo constituye uno de los principios básicos en los que debe sustentarse la acreditación.

La evaluación para la educación superior, en términos generales, surgió en nuestro país, formalmente, durante la primera mitad del siglo XX identificándose tres momentos:

- El primero, derivado de una visión optimista de que la educación sería el motor del cambio social, por lo que el financiamiento se relacionó con un fuerte incremento de la matrícula y de las consecuentes políticas de financiamiento que incrementaron el gasto público para la educación y la formación de posgraduados;
- El segundo, fue el resultado de una recesión económica global que se ha traducido en restricciones del gasto público para la educación y
- El tercero, se relaciona con la necesidad de responder a las recomendaciones de los organismos internacionales sobre la transparencia, la calidad y la rendición de cuentas a la sociedad.

La evaluación para la educación superior debe definir su papel con respecto a un proyecto educativo inmerso en una sociedad que se encuentra sometida a constantes cambios socioeconómicos y a los continuos avances de la ciencia y la tecnología que afectan a la educación superior. Tiene además que “rescatar el valor cultural de la educación” de las tendencias economicistas que la ubican como un insumo de la

producción,⁵⁰ y que ha proporcionado el desarrollo de mecanismos de control hacia las instituciones, sin haber promovido primero su formación y consolidación.

2. 3. La Evaluación Diagnóstica

En los últimos años se ha extendido la idea de que en las instituciones educativas deben evaluarse otros temas además del alumnado o los aprendizajes, por lo que se hace referencia a la evaluación de procesos educativos, a la función directiva, a la función docente y/o a las instituciones educativas.

En el caso de los CIEES, el objeto de evaluación son las instituciones educativas y los programas académicos que en ellas se implementan, sus procesos y sus resultados, por lo que es necesario reflexionar sobre algunas consideraciones, como las siguientes:

1. Supone un paso hacia delante: Además de las instituciones educativas, sus procesos y resultados, es importante reconocer que en éstas se encuentran personas que participan en la vida académica, por lo que la evaluación de los unos implica la evaluación de los otros, la evaluación se concibe como experiencia de diálogo, proveedora de información, identificación de situaciones, comparación de valoraciones y toma de decisiones.
2. Ofrece dos perspectivas: interna y externa, complementarias y no contrapuestas: La evaluación interna y externa suponen perspectivas diferentes de una misma realidad, los resultados y recomendaciones resultantes de estos procedimientos son complementarios, con base en los cuales habría que construir el conocimiento axiológico que diera valor a todos los aspectos considerados.
3. Se plantea como útil y participativa: Es importante que el trabajo que significa la evaluación se compense por el hecho de que se considere útil para todas las personas participantes. Por otro lado, es necesario contar con el compromiso de

⁵⁰ Manuel Pérez Rocha, *La calidad en la educación superior en México. Documento interno*. México, CIEES, s/f. p. 181.

todos los participantes, cada cual desde el lugar que ocupe y según la responsabilidad que le corresponda.

4. Es una herramienta al servicio de los propósitos de las instituciones educativas: Cada institución fundamenta su acción educativa en un complejo conjunto de valores, no siempre explícitos ni compartidos, los valores son la base sobre la cual se pueden derivar los criterios de la evaluación. Ponerse de acuerdo sobre los valores que comparte el equipo humano de la institución es mucho más importante que escoger las herramientas con las que se pueda formalizar todo el proceso de evaluación.
5. Especificar con claridad las reglas del juego: El primer paso en la planificación de la evaluación de la institución educativa debe ser explicar lo que se pretende con la evaluación, lo cual implica aclarar la finalidad, los requisitos y las consecuencias previsibles.
6. Se integra en los procesos institucionales: Los compromisos y las intenciones de las instituciones educativas, se expresan mediante las propuestas educativas que se materializan en sus documentos curriculares y de gestión. Estos documentos explicitan los planteamientos institucionales y las características más relevantes que singularizan a la institución educativa.
7. Forma parte del desarrollo institucional: La evaluación es un elemento importante para la calidad por lo que toda la institución educativa la debe considerar en sus prácticas cotidianas.
8. Tiene consecuencias para la mejora y el perfeccionamiento: La primera e inmediata consecuencia es ofrecer información que permita construir una visión compartida de la realidad evaluada; los juicios contenidos en un informe de evaluación dan valor o mérito al objeto evaluado por la aplicación de unos criterios de valor establecidos; la evaluación genera propuestas o recomendaciones de mejora, cuya utilidad reside en el compromiso de implementarlas, finalmente, la administración

educativa está obligada, por imperativo legal, a colaborar con las instituciones educativas, con el fin de resolver los problemas que se hayan podido detectar en la evaluación realizada en la institución.⁵¹

Con base en lo que establecen Stufflebeam y Shinkfield,⁵² para caracterizar un modelo evaluador hay que averiguar qué posicionamiento lo sustenta a partir de una serie de elementos de análisis:

1. Propósitos. Una evaluación interna con la finalidad de mejorar o perfeccionar tiene que hacer hincapié en la consecución de las metas que se ha propuesto. Esto es, la ejecución y los resultados se consideran en función de la planificación. Esencialmente se deberán considerar las diferentes fases del proceso de gestión, desde la planificación hasta los resultados, siguiendo su curso causal, ya que lo que interesa es la comparación entre lo que se pretendía y lo que se ha conseguido, según la organización y los procesos utilizados y de acuerdo con las circunstancias de contexto y recursos.
2. Alcance. El alcance de estas evaluaciones tendrá que concretarse al recopilar la información tal como se ha acordado o fijado desde el principio. Como consecuencia, el diseño o planificación de la evaluación interna adquiere una importancia fundamental. Los temas u objetos de evaluación se acotan con detalle desde el inicio y con anticipación en la aplicación de los procesos de recopilación de datos y conciernen a un tipo y cantidad de información preestablecida.
3. Obligación formal. Se afirma que en estas evaluaciones se deben de incluir personas conecedoras en evaluación y personas expertas en el contenido teórico del objeto de evaluación. De igual manera, es importante que la información se recoja por escrito, sin ambigüedades.

⁵¹ Xavier Chavarría Navarro y Elvira Borrell Closa. *Evaluación de centros educativos. Aspectos nucleares*. (Biblioteca multimedia, Ciencias de la educación) Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2003. p. 79.

⁵² D. L. Stufflebeam y A. J. Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. p. 92.

4. Orientación principal. La evaluación se orienta con relación a los objetivos que se plantearon en la institución educativa, con respecto al objeto de evaluación y con los procedimientos que se establecieron.
5. Planificaciones. La planificación de la evaluación tendrá que estar definida ampliamente, es importante que todo lo que se planee esté indicado antes de llevar a cabo cualquier evaluación.
6. Metodología. La metodología de la recopilación de información debe incluir el estudio de los documentos, alguna forma de observación de la realidad y la percepción de los actores; con base en lo anterior se elaborará el informe de evaluación.
7. Técnicas. Se debe tener claridad acerca de las técnicas más propicias para realizar las evaluaciones; por ejemplo: análisis documental, observación directa e indirecta, encuestas, entrevistas, pruebas, etc.
8. Comunicaciones con los partícipes. Este aspecto hace referencia a las comunicaciones entre las personas implicadas en las tareas de evaluación (directivos, docentes, administrativos, alumnos) con el propósito de tener claro el proceso que se realizará y la participación que implica tal proceso.
9. Bases de interpretación de los valores. Se debe incluir en los planteamientos a evaluar los referentes respecto a los cuales se realizan las *comparaciones* (marco de referencia).
10. Prioridad. Es necesario comprender que se busca mejorar las condiciones de la institución educativa y los programas académicos que en ella se ofrecen (calidad).
11. Previsión para evitar la tendenciosidad. Es necesario utilizar los procedimientos objetivos para asegurar la neutralidad, en el inicio con el propósito de garantizar resultados o conclusiones con una perspectiva lo suficientemente independiente.

Con base en lo anterior es necesario considerar un modelo de evaluación. La utilidad del modelo da cuenta de las concepciones filosóficas y metodológicas que proporcionan una guía de actuación y de procedimientos. Los modelos de evaluación tienen implícitos la concepción de educación que conllevan criterios de calidad definidos, los ideales de la institución educativa, los enfoques teóricos respecto a su organización y funcionamiento, así como los criterios de evaluación con dicho enfoque.⁵³

El modelo de evaluación de las instituciones educativas debe estar apoyado en una determinada teoría; del mismo se derivan diferentes planes de evaluación que incluyen los pasos y procesos para aplicar el modelo a la realidad educativa.

El Modelo Diagnóstico, que utilizan los Comités, pretende diagnosticar las posibilidades de la organización para fundamentar las estrategias de mejora, incidiendo en las dimensiones procesuales de la intervención psicopedagógica que genera la investigación colaborativa, seleccionando los caracteres nucleares de la institución y considerando las relaciones que se registran entre las conductas de la organización y el ambiente en que se desarrollan.

Este modelo propone negociar con todos los sectores de la comunidad educativa, los procesos, ámbitos e implicaciones del diagnóstico y recoger las áreas prioritarias de atención, desde la concepción de una organización participativa.

El informe final deberá haber sido contrastado con las técnicas más adecuadas de observación, entrevistas, análisis funcional de la conducta organizativa y haber sido discutido con los distintos sectores, buscando propuestas alternativas de mejora lo más viables y consensuadas.

La evaluación diagnóstica es una herramienta que pone en movimiento las fuerzas internas propias hacia un objetivo de desarrollo educativo real. Esta experiencia ha empezado a mostrar su eficacia en el medio de la Educación Superior. Por ahora, la

⁵³ José Luis Estefanía Lera y Juan López Martínez, *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Madrid, Colección educar, 2003. p. 43.

evaluación de programas académicos⁵⁴ con carácter de diagnóstico, es la modalidad que más experiencia tiene en nuestro país.

Esta evaluación diagnóstica diseña y pone en práctica mecanismos de evaluación que permitan medir la calidad de los procesos y los resultados en los servicios educativos.

El significado de la palabra diagnóstico, no aparece muy claro dentro del contexto educativo, aunque etimológicamente *significa a través del conocimiento, expresión que forma parte de la frase “curación a través del conocimiento” por lo que se deduce que la evaluación diagnóstica es la evaluación a través del conocimiento, específicamente a la acción curativa.*⁵⁵

La evaluación diagnóstica es, por lo tanto, una evaluación esencialmente constructiva, una evaluación cuyos resultados sirven de base para formular acciones de mejoramiento. Es una evaluación que busca explicaciones racionales de los éxitos y los fracasos, para evitar éstos y para multiplicar los primeros.⁵⁶

El peso de la evaluación diagnóstica proviene esencialmente de la suficiencia y confiabilidad de la información utilizada, de la solidez de los análisis, de la identificación de relaciones causales, de la fundamentación y pertinencia de los juicios. Todo esto depende a su vez, esencialmente, de la formación técnica y profesional de quienes realizan estos trabajos. Por lo que, la evaluación diagnóstica debe estar a cargo de equipos seleccionados por su alta formación y prestigio académicos.

La evaluación diagnóstica es el sustento de la planeación, no califica, no clasifica, no discrimina, no premia, no castiga. Busca, con un enfoque esencialmente constructivo,

⁵⁴ Se entiende por “programa” no solamente al conjunto de asignaturas o actividades que conducen a la obtención de un título o grado (licenciatura, maestría, doctorado), sino al conjunto de todos los elementos normativos, técnicos, humanos y materiales, que conducen al logro de esas metas. Por lo tanto, en la acreditación no sólo debe juzgarse la calidad o nivel de los contenidos curriculares, sino la calidad de todos los factores que intervienen en la consecución de los resultados. Manuel Pérez Rocha, “Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior”, en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. *Op. cit.* p. 8.

⁵⁵ Manuel Pérez Rocha, “Evaluación y autoevaluación: algunas definiciones”. *Op. cit.* p. 3.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 9.

el conocimiento de posibles logros y deficiencias de la institución o programa evaluado y las causas de ambos, para definir acciones de mejoramiento.

Éste es precisamente el papel fundamental de la evaluación diagnóstica, externa e interinstitucional, que efectúan los CIEES, tiene como base la cooperación de las instituciones, el intercambio de experiencias y la formación de grupos con conocimientos especializados, que apoya el trabajo realizado en la IES y que puede conducirlo a mejorar su calidad.

Por lo anterior, podríamos decir que este tipo de evaluación está dirigida a una institución o programa académico específico para su crecimiento, desarrollo y mejoramiento.

La utilización de sus resultados no necesariamente tiene fines cuantitativos, sino de identificación de sus características particulares, con logros y deficiencias de cada institución o programa académico evaluado.

La evaluación diagnóstica,⁵⁷ es una modalidad de la evaluación, cuyo objeto es institucional y que ha constituido un sistema nacional de evaluación para las instituciones de educación superior en el país. Su principal propósito es establecer un diagnóstico y emitir recomendaciones y cuya metodología y operación, se lleva a cabo a través de reconocidos pares académicos.

En México, esta modalidad se inició con una filosofía que se considera de vanguardia dentro de la evaluación, la cual parte de identificar los principales logros y deficiencias de sus programas educativos, permitiendo así el diagnóstico general de la institución, a través del colectivo de sus programas académicos, con el objeto principal de la determinación de acciones para establecer un plan de desarrollo y mejoría de ambas instancias.

⁵⁷ Manuel Pérez Rocha, "Evaluación y autoevaluación: algunas definiciones". *Op. cit.* p. 8.

La evaluación diagnóstica de instituciones y programas de educación superior debe apoyarse en un marco teórico y conceptual explícito y consistente que tome en cuenta los elementos pertinentes del conocimiento histórico, sociológico, filosófico, psicológico, pedagógico y antropológico como los de la teoría y práctica específicos del área o disciplina en cuestión.

La evaluación diagnóstica es una evaluación de carácter integral, con un sentido analítico y explicativo, cuyo resultado se manifiesta a través de la proposición de recomendaciones exclusivas, encaminadas al mejoramiento de la calidad del programa.

La evaluación diagnóstica externa⁵⁸ por pares ha mostrado su utilidad, ya que la mirada de académicos expertos, no sólo en su disciplina sino en los procesos educativos y pedagógicos, el diseño curricular y la administración educativa, proporciona a los evaluados la posibilidad, entre otros, los siguientes beneficios:

- Por estar a cargo de comités integrados por académicos de sólida formación y reconocida trayectoria profesional, tiene especial autoridad académica y moral;
- Por tratarse de una evaluación diagnóstica que no califica, sino que por el contrario, busca un enfoque esencialmente constructivo;
- Por tratarse de una evaluación orientada a apoyar esfuerzos de superación de las instituciones, encuentra una actitud abierta y de cooperación en los responsables de los programas a evaluar y fomenta esas mismas actitudes;
- Por tratarse de una evaluación externa, goza de una particular efectividad, pues la perspectiva de sus miembros no está viciada por la cotidianidad de las actividades evaluadas, y los evaluadores se encuentran libres respecto de las relaciones y los compromisos internos de la instancia evaluada;

⁵⁸ Marco Aurelio Navarro Leal, "La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria". *Op. cit.* p. 35.

- Por tratarse de una evaluación realizada por personal que labora en diversas instituciones educativas y que evalúa a instituciones análogas, propicia el intercambio eficiente de experiencias;
- Por ejecutarse mediante la interacción directa con los actores del programa a evaluar, por lo general tiene un impacto inmediato;
- Por el carácter práctico de su trabajo, contribuye a la construcción de modelos apropiados y eficaces para la evaluación y la autoevaluación de las instituciones de educación superior mexicanas.

La evaluación diagnóstica comprende los siguientes aspectos:

- Identificación de logros y deficiencias de los programas educativos y de las funciones institucionales,
- Análisis de las causas de estos logros y deficiencias y
- La formulación de recomendaciones para el mejoramiento de los programas educativos y las funciones institucionales.

La evaluación diagnóstica que realizan los CIEES se propone ser:

- Integral, porque incluye todos los aspectos que afectan el funcionamiento de la institución o programa académico;
- Analítica, porque detecta las causas de sus logros y deficiencias;
- Objetiva, porque se explicitan los criterios, indicadores y parámetros que serán utilizados (descritos en el marco de referencia de cada Comité), y se consideran la especificidad de la institución y del programa;
- Constructiva; porque formula recomendaciones fundadas y puntuales para el mejoramiento de la institución o programa académico.
- Finalmente “la evaluación debe ser constructiva y propositiva, no represiva ni de exclusión. Todo programa sostenido con recursos públicos debe ser

permanentemente evaluado, tanto para sustentar acciones de mejoramiento, como para dar a la sociedad debida cuenta de su operación”.⁵⁹

2. 4. Las categorías de análisis en la evaluación interinstitucional⁶⁰

Las *categorías de análisis* son los conceptos generales que organizan la información sobre los programas académicos, y que permiten observarlos y analizarlos para propósitos de la evaluación. Para cada categoría se definen un conjunto de *criterios* que constituyen las pautas deseables de cada aspecto u objeto de evaluación. Estos criterios se detallan en *normas o indicadores* que tienen un valor cuantitativo y/o cualitativo concreto.

Las categorías de análisis están relacionadas entre sí y tienen traslapes y similitudes importantes que no es posible ni deseable separar, a fin de no fragmentar excesivamente el trabajo de evaluación ni alejarlo de su enfoque integral.

La evaluación interinstitucional tiene como propósito fundamental conocer y valorar las condiciones de operación de un programa académico, y la calidad de sus procesos y de sus resultados.

Un programa académico es una unidad compuesta por diferentes elementos que se interrelacionan para generar un producto específico, en el caso de un programa de docencia (licenciatura o posgrado) el producto más evidente es el egresado.

En la evaluación interinstitucional que realizan los CIEES se definen como categorías de análisis fundamentales, las siguientes

- Modelo normativo del programa,
- Desarrollo y resultados,

⁵⁹ Manuel Pérez Rocha, “Evaluación y autoevaluación: algunas definiciones”. *Op. cit.* p. 6.

⁶⁰ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de la educación superior*. *Op. cit.* p. 20.

- Proceso académico y
- Gestión académico-administrativa⁶¹

El *modelo normativo del programa* es el conjunto de enunciados filosóficos, jurídicos y administrativos en los que se basan sus objetivos, sus metas y sus intenciones, sintetiza la intencionalidad formal del programa.

La categoría de *desarrollo y resultados* está compuesta por los resultados del programa, por la evolución de éstos y por el desarrollo general del programa. La valoración de estos elementos constituye el punto de partida de la evaluación concreta del programa, la cual se realiza una vez que se ha analizado el modelo institucional normativo.

Proceso académico, esta categoría comprende el proceso académico mismo, constituido por el trabajo de los estudiantes y el de los académicos, como por las personas que intervienen en dicho proceso; esto es, los estudiantes, maestros, así como los materiales de estudio y enseñanza, instalaciones y los recursos de todo tipo de involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al evaluar esta categoría lo que se pretende es valorar las causas de los logros y las deficiencias del programa.

La cuarta categoría analítica comprende todo el proceso de *gestión, administración y gobierno* del programa o de la dependencia, con la valoración de estos aspectos determinantes de la marcha de todo programa académico se concluye su evaluación integral.

En el Modelo General de los CIEES⁶² se determinaron los siguientes *Ejes, Categorías e Indicadores* que guían la elaboración de la Autoevaluación de los programas que se quieren evaluar.

⁶¹ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de Referencia para la Evaluación*, 1995. *Op. cit.* p. 5.

⁶² Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de la educación superior*. *Op. cit.* p. 24.

Modelo General de los CIEES (ejes, categorías e indicadores)

*Indicadores esenciales.⁶³

Eje	Categoría	Indicador	
Intencionalidad	1. Normatividad y políticas generales.	1. Registro oficial del programa *	
		2. Misión y visión*	
		3. Marco jurídico*	
		4. Políticas de asignación del gasto y rendición de cuentas	
		5. Clima organizacional	
	2. Planeación-Evaluación	6. Plan de desarrollo de la Dependencia*	
		7. Proyectos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad del programa educativo	
Estructura	3. Modelo educativo y plan de estudios	8. Modelo educativo*	
		9. Fundamentos del plan de estudios	
		10. Perfil de egreso*	
		11. Plan de estudios*	
		12. Perfil de ingreso	
		13. Cumplimiento temático del plan de estudios	
		14. Actualización del plan de estudios y de las asignaturas*	
		15. Métodos de enseñanza-aprendizaje	
		16. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*	
		17. Utilización de tecnologías educativas y de la información	
		18. Servicio Social.	
		4. Alumnos	19. Ingreso de estudiantes*
			20. Trayectoria escolar
			21. Programa de titulación
			22. Movilidad de intercambio de estudiantes
			23. Programa de educación continúa
		5. Personal Académico	24. Personal académico*
			25. Membresía del personal académico al Sistema Nacional de Investigadores SNI, al Sistema Nacional de Creadores de Arte SNCA, o a otros organismos académicos
	26. Cargas académicas diversificadas*		

⁶³ El contenido de los cuadros está estructurado a partir del Modelo General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

		27. Programa de superación académica	
		28. Movilidad e intercambio de profesores	
		29. Evaluación del personal académico*	
		30. Estímulos al desempeño del personal académico	
		31. Formas de organización del trabajo del personal académico	
	6. Servicios de Apoyo a los estudiantes	32. Asesoría de apoyo al aprendizaje	
		33. Servicios de tutorías en apoyo al aprendizaje de los estudiantes	
		34. Programa de apoyo a la inserción laboral	
		35. Actividades complementarias para la formación integral	
		36. Programa de enseñanza de idiomas	
		37. Programa de becas	
		38. Reconocimiento a los estudiantes de alto desempeño	
		Infraestructura	7. Instalaciones, equipo y servicios
	40. Espacios para profesores*		
41. Laboratorios y talleres*			
42. Instalaciones especiales y espacios para encuentros académicos			
43. Biblioteca*			
44. Servicios de cómputo*			
45. Servicios de apoyo			
46. Programa de infraestructura y mantenimiento de instalaciones y equipos			
47. Programa de seguridad, de higiene y de protección civil			
Resultados e Impacto	8. Trascendencia del Programa		
		49. Vínculo permanente egresado-institución	
		50. Seguimiento de egresados	
		51. Eficiencia terminal y de titulación*	
	9. Productividad Académica 9.1. Docencia	52. Desarrollo de tecnología educativa: innovaciones y elaboración de recursos de apoyo al aprendizaje	
		53. Mejoramiento de la docencia: actualización pedagógica y/o disciplinaria	

		54. Participación en encuentros académicos
		55. Dirección de tesis, tesinas y proyectos terminales o profesionales.
		56. Líneas de generación y aplicación del conocimiento*
	9.2. Investigación	57. Creación artística
		58. Articulación de la investigación con la docencia*
		59. Vínculos formales*
	10. Vinculación con los sectores de la sociedad	60. Fuentes extraordinarias de financiamiento
		61. Evolución del programa

Los ejes, categorías e indicadores del *Modelo General CIEES*, es el resultado de un trabajo que realizaron las Vocalías de los nueve Comités por varios años. Este Modelo incluyó, en la medida de lo posible, todos los elementos de los diferentes *Marcos de Referencia* de los Comités.

2. 5. Procedimiento General⁶⁴

Una vez que las autoridades de las IES y el Comité han acordado evaluar uno o varios programas, el procedimiento es el que a continuación se describe. En algunas ocasiones es necesaria una visita previa de acercamiento a la IES por parte de la Vocalía, que tiene como propósito establecer una comunicación más cercana con los responsables de los programas a evaluar, e informarles del propósito de la evaluación así como del procedimiento general que se sigue:

1. Concertación
2. Integración de la documentación y de los resultados de la autoevaluación por parte de la IES o del programa académico, para ser enviados al Comité
3. Revisión de la información por parte de la Vocalía
4. Elaboración del prediagnóstico del programa a evaluar
5. Plan de visita
6. Visita de evaluación del Comité a la institución

⁶⁴ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Más de una década de impulso a la calidad de la educación superior en México. Op. cit.* p 10.

7. Elaboración y entrega del reporte de evaluación
8. Respuesta de la IES sobre el informe de evaluación y de todo el proceso

A partir del segundo semestre del 2005, cuando se terminó de elaborar y se implementó la Metodología General de los CIEES para Evaluación de Programas Educativos y el Manual para la Autoevaluación de Programas Educativos,⁶⁵ el punto dos (integración de la documentación y de los resultados de la autoevaluación) antes descrito, tuvo un cambio, pues ya no se envía al Comité toda la información del programa, solamente se envía la Autoevaluación y la Carpeta 0 (cero), y para validar la información que se incluye en la autoevaluación se requiere de la integración de 10 Carpetas de Medios de Verificación clasificadas por categoría y por indicador.

Estas carpetas, con excepción de la marcada como “Carpeta 0”, referida al contexto regional e institucional, deberán estar disponibles en la dependencia cuando se realice la visita del Comité a la sede del programa educativo a evaluar.

La Carpeta 0 debe integrarse por duplicado, enviando un ejemplar al Comité junto con el Informe de Autoevaluación y con la Tabla Guía de Autoevaluación,⁶⁶ que da lugar a dicho informe.

Enseguida se incluye el contenido básico de cada carpeta mediante un formato que sirve a la vez como lista de verificación (*check list*).

Los medios de verificación pueden complementarse mediante otros documentos y evidencias que la Dependencia considere oportuno adicionar, describiendo cada uno de ellos en el renglón correspondiente de cada indicador. (*Otros medios de verificación. Describir*).

⁶⁵ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de la educación superior*. Op. cit. p. 21.

⁶⁶ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Manual para la Autoevaluación de programas educativos*. Op. cit. p. 23.

Por otro lado, con esta Metodología se dejó de elaborar el prediagnóstico, pues se partió de la autoevaluación de la propia IES.

2. 6. Los instrumentos

Uno de los preceptos que sustentan el desarrollo de la evaluación diagnóstica es la adecuada integración del acervo de datos correspondientes a los distintos ámbitos que considera dicha evaluación.

Para tal fin, los instrumentos son los medios diseñados en los que se apoya el Comité para solicitar, recopilar, organizar y analizar la información sobre los programas académicos a evaluar. Estos instrumentos son de tres tipos: cuestionarios; matrices de evaluación y guías para diferentes etapas de la evaluación.

- El Comité aplica directamente los cuestionarios a las personas que están involucradas en la operación del programa evaluado.
- Las matrices de evaluación son formatos estructurados que permiten el registro sistemático de la información sobre aspectos en los que subyace un carácter cuantitativo. La finalidad de las matrices es facilitar la recolección de información por parte de los responsables del programa, así como el procesamiento e interpretación de ésta por parte del Comité.

Estos formatos se aplican para analizar diversas categorías del proceso académico como son: la conformación de la planta académica, la eficiencia terminal, el comportamiento de la matrícula, el tamaño del programa y las tasas de titulación, entre otros.

- Las guías son de dos tipos: unas corresponden propiamente al ámbito de los instrumentos, es decir, aquellas que apoyan el desarrollo de los procedimientos implicados en la evaluación, ya sea en el trabajo de campo o en el de gabinete. Las otras guías son aquellas con las que se indica el tipo de información y documentación requerida para iniciar la evaluación, misma que es analizada en la

Vocalía del Comité a fin de planear la visita de evaluación diagnóstica a la institución. Los usuarios directos son los responsables del programa evaluado.

Dichas guías están elaboradas conforme a la metodología que el Comité ha diseñado para realizar la visita de evaluación diagnóstica.

Finalmente en el siguiente punto presento algunas características que diferencian a la evaluación de la acreditación, pues generalmente se suelen considerar como un mismo proceso o sinónimos.

2. 7. La evaluación y la acreditación⁶⁷

La finalidad de la acreditación es otorgar credibilidad social pública del programa que se evalúa. En los países donde se lleva a cabo este proceso, los instrumentos de evaluación son muy precisos y los parámetros han sido determinados con valores derivados de las instituciones y programas más avanzados en su país.

La acreditación de las instituciones debería ser el resultado de la suma de las acreditaciones particulares de los programas que la integran.

La acreditación, por definición, basa sus procedimientos en sistemas precisos de medición paramétrica. En México, las políticas de evaluación para el financiamiento se han definido de diferente manera cada sexenio, en función de los indicadores del momento, uno de ellos durante 1960 y el año 2000, fue la matrícula; a mayor población estudiantil, mayor presupuesto estatal. Otro indicador ha sido el que se basa en los proyectos institucionales y uno más, que se fundamenta en el prestigio institucional, entre otros.

Desde el 2001, la Subsecretaría de Educación Superior (SES) ha ido fortaleciendo e integrando sus programas de financiamiento a través de la información proveniente de

⁶⁷ Manuel Pérez Rocha, "Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior". *Op. cit.* p. 9.

tres fuentes para desarrollar el programa de financiamiento llamado Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), el cual considera:

- La información y autoevaluación de la propia institución;
- La evaluación externa de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y
- La acreditación a cargo de los cuerpos acreditadores (cuando éstos existen).

Para poder contribuir a mejorar la calidad de la educación superior, la acreditación debe tener un carácter formativo; para que ello ocurra es necesario que tome como punto de partida el carácter cualitativo de la evaluación. La acreditación en este sentido no puede ser un ejercicio único de medición de valores o funcionar como una lista de cotejo de logros y deficiencias.

Por ello, la construcción de los criterios, indicadores y parámetros de evaluación para la acreditación, deben considerar el carácter cualitativo que subyace a todo proceso; es decir, la acreditación no puede privilegiar como insumo principal los resultados obtenidos por el programa, es necesario considerar también los procesos.

La acreditación, ante todo, debe permitir a las instituciones reconocerse en cuanto a su capacidad de gestión y producción académica. En este sentido, debe visualizarse con precaución el sentido de la medición y la comparación entre programas e instituciones, ya que si bien no se puede soslayar el carácter de los parámetros, en su elaboración debe cuidarse que éstos, más que excluir, sean un referente relativo a la elaboración de metas de desarrollo individuales o institucionales.

Actualmente en México la acreditación es un proceso integrado al mismo concepto de universidad pública, en el que las instituciones desde su misma concepción asumen el compromiso de evaluar, acreditar y certificar la calidad de sus procesos y resultados (entre éstos los egresados).

La acreditación externa se inicia por diversas asociaciones disciplinares, en conjunto con las profesionales y gremiales, ante la motivación de un Tratado de Libre

Comercio, que involucra productos e idealmente también a los actores (profesionales) de los Estados Unidos, México y Canadá.

En el documento *La Educación Superior en el Siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo*,⁶⁸ el nuevo gobierno señala a la acreditación como uno de los elementos fundamentales de la educación superior. En dicho documento, se establece que la acreditación será el factor mediante el cual el gobierno racionalizará los recursos para las IES públicas y será el parámetro para igualar la educación superior pública con la privada.

Inicialmente, en el mismo documento, se menciona que los CIEES se transformarían en agencias acreditadoras,⁶⁹ lo que asumía una igualdad de conceptos, valores y filosofía de la evaluación diagnóstica, con los de la acreditación.

Ante esta disyuntiva, los Comités ratificaron a la evaluación diagnóstica como un elemento formativo de las instituciones de educación superior, más que de calificación; por lo que la regulación de la acreditación fue asumida por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), organismo creado para reconocer a los grupos acreditadores que ya operaban y a incentivar nuevos, bajo ciertos preceptos.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior,⁷⁰ establece una serie de elementos, entre los cuales se mencionan en seguida los más importantes:

1°. Consenso entre los sectores involucrados

La acreditación es un proceso con un carácter multifactorial. En concordancia con esta naturaleza, su ejercicio debe desarrollarse a partir de una visión compatible.

La estructura de un organismo encargado de llevarla a cabo debe contar con la participación de todos los actores que participan dentro los procesos educativos, a saber:

⁶⁸ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, "Programas del sistema de educación superior". *Op. cit.* p. 38.

⁶⁹ *Ídem*, p. 187.

⁷⁰ Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior, *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior*. México, COPAES, s/f.

educadores, profesionales, empleadores y usuarios; desde luego a través de los organismos que los agrupan y representan.

Esta condición arroja un primer criterio fundamental para llevar a cabo la acreditación, que es la *representatividad*, criterio que debe ser cumplido para tener un organismo socialmente reconocido y equilibrado.

2°. El organismo encargado de la acreditación debe ser una instancia en permanente evolución.

La instancia encargada de la acreditación debe tener un carácter lo suficientemente flexible para *permitir su evolución*. A la luz de un panorama a futuro, en el que se desenvolverá la educación superior, es necesario marcar etapas que permitan identificar el posible desarrollo de este organismo con respecto a los diversos actores que participarán en su operación, sus procesos e instrumentos.

3°. Integralidad de los procesos

Es pertinente insistir en el hecho de que la evaluación diagnóstica y la acreditación deben estar íntimamente *interrelacionadas*, en tal sentido, se requiere integrar ambos mecanismos y metodologías para que se tenga un referente más exacto sobre el estado que guardan el programa y la institución evaluada.

4°. Participación de los cuerpos de evaluación como autoridad normativa

Es necesario precisar el papel que otros cuerpos de evaluación desarrollarán dentro del proceso de acreditación. De hecho, se juzga que no es conveniente llevar a cabo la acreditación de manera directa; en términos de principios axiológicos; la evaluación diagnóstica no es compatible con la responsabilidad de llevar a cabo la acreditación. Se parte de la premisa que no se puede ser juez y parte del mismo proceso.

En cambio, la experiencia de los otros cuerpos evaluadores, con base en la experiencia e información recopilada, pueden hacerse cargo del establecimiento de la metodología y parámetros con los que se llevará a cabo la acreditación.

5°. Asegurar el sustento normativo y su difusión⁷¹

En la acreditación confluyen diversos aspectos de tipo filosófico (los fines), lo normativo (las reglas) y lo metodológico (el cómo). Ello debe asegurar la existencia de:

- a) los reglamentos correspondientes,
- b) los manuales de procedimiento respectivos,
- c) los parámetros (indicadores nacionales de calidad, las normas nacionales y regionales, entre otros) y
- d) los criterios con base en los cuales se llevará a cabo la acreditación.

Es necesario, que se busque la coherencia entre los criterios e indicadores que aplican las diversas instancias encargadas de la evaluación y acreditación nacionales, principalmente: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Fondo para Modernizar la Educación Superior y el Programa de Mejoramiento del Profesorado

Asimismo, que se tomen como referentes las experiencias de organismos internacionales. De la acreditación se derivan otros aspectos importantes. En tal medida, un objetivo fundamental es la retroalimentación del subsistema de educación superior. Se puede hablar, en este sentido, de un sistema de información, de vinculación y extensión.

6°. Diferenciar la acreditación⁷²

Los propósitos de la acreditación deben tomar en cuenta los requerimientos de cada región y de cada programa. Asimismo, no es posible soslayar los diferentes niveles de desarrollo por los que transitan las IES y sus programas. Aunado a ello, dependiendo del régimen al que pertenecen (público o privado), de su rango o tamaño, así como de su antigüedad o grado de desarrollo, las instituciones tienen expectativas distintas frente a la acreditación.

⁷¹ Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior, *Guía para evaluar la estructura, composición y funciones de las organizaciones que pretenden el reconocimiento de organismo acreditador de programas académicos de nivel superior*. México, COPAES, s/f. p. 8.

⁷² Manuel Pérez Rocha, "Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior". *Op. cit.* p. 6.

Todas ellas son válidas, y por ello deben ser atendidas, observando estas diferencias. Tampoco se puede olvidar la necesidad de diferenciar los posibles tipos o niveles de clasificación de la acreditación: de ingreso, permanencia y promoción, lo que derivará en una matriz de plazos otorgados en la acreditación.

Las etapas de organización para instaurar un sistema de acreditación pueden ser:

1. Constitución de la instancia operativa encargada de llevar a cabo la acreditación de cada área disciplinar.
2. Reconocimiento de las características locales, regionales y nacionales y su influencia en cada disciplina.
3. Elaboración del marco normativo y metodológico para la acreditación.
4. Establecimiento de criterios para diferenciar instituciones (tamaño y nivel de desarrollo, entre otros).
5. Definición de categorías de evaluación para establecer criterios y parámetros por disciplina.
6. Diseño de procedimientos para llevar a cabo la acreditación en cada caso.
7. Formación de cuerpos académicos para la acreditación.
8. Diseño de un sistema de información específica.

Proceso de Acreditación

Por lo que respecta al proceso en sí, se propone que éste se lleve a cabo por tres organismos distinguidos jerárquicamente y encargados de cumplir con las diferentes fases conforme a la siguiente estructura:

1. *Organismo coordinador de la acreditación* (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C.).
2. *Organismo técnico de la acreditación* (cuerpos colegiados, Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C., y Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior).

3. *Organismo de evaluación operativo* (Escuelas, usuarios, agrupaciones profesionales y laborales).

Cada uno de éstos asumiría las siguientes funciones:

Organismo coordinador de la acreditación. Instancia cuya función principal es la creación de un Registro Nacional de Acreditación de Instituciones y Programas Educativos.

Organismo técnico de la acreditación. Este organismo estaría representado por los CIEES, ya que dentro de sus propósitos se establece esta autoridad, le correspondería realizar tres funciones:

- Elaborar la normatividad necesaria y diseñar los procedimientos e instrumentos correspondientes, para construir el apartado sobre el que se llevará a cabo la acreditación,
- Dictaminar sobre la obtención, refrendo o cancelación de la acreditación de instituciones o dependencias, a los parámetros normativos que garanticen la calidad de la educación superior.
- Formar y acreditar evaluadores para llevar a cabo la evaluación diagnóstica, dictaminación y acreditación técnica.

Organismo operativo de la evaluación para la acreditación. Instancia encargada de llevar a cabo la evaluación relativa a la acreditación. Este organismo desarrollaría sus actividades a través de un consejo colegiado que aglutine a instituciones representativas del ejercicio profesional, académico y de investigación.

Con los elementos descritos y analizados en los capítulos 1 y 2, tenemos las bases institucionales, conceptuales y metodológicas que guían el trabajo que realiza el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

El capítulo siguiente hace referencia y puntualiza las funciones, tareas y acciones particulares del CADU. En algunos apartados se describe particularmente la participación que he tenido como profesional de la pedagogía.

3. Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

3. 1. Antecedentes y universo de trabajo⁷³

Al inicio de los trabajos de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, se planeó que las primeras evaluaciones diagnósticas correspondientes al área de arquitectura las realizara el *Comité de Ingeniería y Tecnología*, pues no existía el comité correspondiente al área de Arquitectura. Este hecho provocó en el seno de la Asociación Nacional de Escuelas de Arquitectura (ASINEA) y de algunos otros organismos educativos y profesionales, la propuesta para la valoración de esta área de conocimiento.

En 1992, durante la Reunión Nacional de la ASINEA, se acordó buscar que la CONPES reflexionara sobre la creación del noveno comité de pares, cuya responsabilidad sería evaluar los programas de arquitectura, propuesta que posteriormente incorporó a las áreas del diseño y del urbanismo en sus distintas ramas.

La Asamblea de Directores y el Consejo Directivo de la Asociación, en ese mismo año, consideraron que era inadecuado que la arquitectura estuviera incluida dentro de las disciplinas a evaluar por el Comité de Ingeniería y Tecnología, ya que las características de la disciplina, tanto en el ejercicio profesional como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, difieren enormemente y se corría el riesgo de que la evaluación no cumpliera sus objetivos.

A través de diversas pláticas con las autoridades, la ASINEA expresó esta inquietud e hizo notar las particularidades en la enseñanza de la disciplina, la cual presenta situaciones específicas en cada programa académico, ya que la arquitectura depende en gran medida de su contexto, lo que condiciona el proceso de evaluación a

⁷³ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *La enseñanza de la Arquitectura, Diseño y Urbanismo en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados*. México, CIEES, 2001. p. 19.

adaptarse a estas peculiaridades, razón por la cual, la evaluación debía ser realizada por arquitectos.

Asimismo, para efectos de evaluación, no era posible concebir a la arquitectura de manera aislada, ya que existen disciplinas como el urbanismo, la arquitectura del paisaje, la arquitectura de interiores, el diseño gráfico, el diseño industrial, el diseño artesanal, que comparten en mayor o en menor grado el fundamento metodológico, lo que condujo a la conclusión de que debía tomarse a la arquitectura, al diseño y al urbanismo como el eje que marcaran las pautas para la conformación del noveno comité de pares.

Con base en un estudio sobre los fundamentos epistemológicos que apoyan disciplinariamente a la arquitectura y la concepción de los productos del diseño, se iniciaron las gestiones ante la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP, a cargo en ese entonces del maestro Antonio Gago Huguet, con la ANUIES al frente de la cual estaba el maestro Carlos Payán Figueroa y con la Dirección General de Profesiones cuyo titular era el licenciado Jaime Almeida; igualmente, quien desempeñó un papel fundamental en este proceso fue el ingeniero Manuel Pérez Rocha, Coordinador General de los CIEES en aquel período, quien acogió la iniciativa con visión, sensibilidad e interés académico, frente a las particularidades que tienen las disciplinas de la arquitectura, el diseño y el urbanismo.

Asimismo, con un claro espíritu de identidad disciplinar, profesional y académica y con el estricto respeto al ámbito de sus funciones, la Federación de Colegios de Arquitectos de la República Mexicana (FCARM), presidida en ese momento por el Arq. César Flores Garza, apoyó las gestiones de la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura de la República Mexicana, A.C. cuyo presidente era el entonces maestro Luis Mora Godínez para que fuera constituido el comité de pares para la evaluación diagnóstica del área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.⁷⁴

En 1993, el Director General de Profesiones de la SEP anunció ante el pleno de la asamblea el acuerdo de aceptación para la creación del noveno comité de pares

⁷⁴ *Ibidem*, p.21.

correspondiente a las áreas de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Un mes después se instaló la Vocalía Ejecutiva del CADU, cuya responsabilidad recayó en la maestra Osvelia Barrera Peredo, Vocal Ejecutiva del Comité.⁷⁵

Así, en 1994 la ANUIES, lanzó una convocatoria nacional para que las instituciones afiliadas a la ASINEA propusieran candidatos para integrar el Comité, a quienes el Secretario de Educación Pública designaría como pares.

La selección se realizó sobre la consideración de la Vocalía de que el Comité cubriera a todas las IES, orientación educativa y ubicación geográfica, así como los perfiles necesarios para que quedaran cubiertas todas las disciplinas afines del diseño. De esta forma quedó integrado el Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo (CADU) en 1994, formado por nueve pares académicos y un Vocal Ejecutivo.

Las primeras acciones del Comité se dirigieron a establecer acuerdos metodológicos y académicos para determinar los fundamentos evaluativos y atender las primeras solicitudes institucionales de evaluación.

El *Marco de Referencia*⁷⁶ fue la premisa metodológica rectora para iniciar los trabajos del Comité, y el programa de licenciatura en *Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Baja California* en el que se pusieron a prueba los instrumentos metodológicos del proceso de evaluación diagnóstica, particularmente, en la integración de voluntades académicas de los pares hacia una de las tareas de mayor complejidad y trascendencia académica: *la evaluación diagnóstica*.

Cabe señalar que dentro de la estructura que soporta el trabajo de evaluación de pares, se integraron a la vocalía ejecutiva, coordinada por una arquitecta, profesionales del diseño, la psicología y la pedagogía, disciplinas que contribuyeron a que la evaluación

⁷⁵ Los pares fundadores del Comité pertenecían a la Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de Morelos, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Universidad Autónoma de Baja California, UNAM: Facultad de Arquitectura y Escuela Nacional de Artes Pláticas, y al Colegio de México.

⁷⁶ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de Referencia para la Evaluación, 1995. Op. cit. p. 13.*

diagnóstica adquiriera un carácter interdisciplinario. Asimismo contó con la colaboración de especialistas de diferentes disciplinas del diseño, como analistas; todos ellos apoyados por un equipo secretarial ejecutivo.

El Comité, integrado de esta manera, ha trabajado en la evaluación diagnóstica de más de ciento treinta programas, ha participado en el diseño, la organización y conducción de cursos, asesorías, dictámenes y seminarios de formación de evaluadores regionales, nacionales e internacionales, en todo el país, ha elaborado y publicado documentos, con lo que ha logrado un impacto favorable en la calidad de los procesos académicos de los programas evaluados.

Empezó a gestarse así una cultura de la evaluación diagnóstica en el contexto de las disciplinas cuya evaluación ha sido asignada al Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

La creación del noveno comité de pares debe considerarse un logro y un reconocimiento a esta área, resultado de los esfuerzos conjuntos para consolidar la posición de las disciplinas del diseño en México.

Universo de trabajo

El universo de trabajo⁷⁷ del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, por disciplina, se distribuye conforme lo muestra la tabla siguiente:

Universo de Trabajo del CADU (Licenciatura)

LICENCIATURA PROGRAMA	REGIMEN		TOTAL (Programas)
	Público	Privado	
Arquitectura	62*	194	256
Arquitectura de Paisaje	1	0	1
Ingeniero Arquitectura	1	3	4
Arquitectura y Urbanismo	1	2	3
Urbanismo	3	0	3

⁷⁷ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. *Anuario estadístico; Población escolar de licenciatura y posgrado*, México, ANUIES, 2004. Los datos expresados pueden variar debido a que hay programas sin reconocimiento oficial, cancelados o sin inscripción de primer ingreso.

Diseño Gráfico	26	238	264
Diseño Industrial	13	26	39
Diseño de Interiores	5	32	37
Diseño Artesanal	1	0	1
Diseño Ambiental	1	1	2
Diseño	1	6	7
Diseño Textil y de la Confección	1	0	1
Diseño Textil	1	3	4
Diseño de la Moda	1	20	21
Diseño Publicitario	0	11	11
TOTAL	118	536	654**

*De éstos, 16 pertenecen al sistema de Institutos Tecnológicos

**De 1999 a 2006 el total de programas pasó de 337 a 654

Universo de Trabajo del CADU (Posgrado)

POSGRADO	RÉGIMEN		Total (Programas)
	Público	Privado	
Especialidad	16	3	19
Maestría	53	13	66
Doctorado	4	0	4
TOTAL	73	16	89

Con respecto a la disciplina de arquitectura, es indispensable señalar que ésta se ha ubicado en los últimos cuarenta años entre las 15 más pobladas del nivel superior.

Uno de los principios básicos sobre los que se realiza la evaluación diagnóstica tiene que ver con el respeto de la particularidad de cada IES y de cada programa. Dentro del universo de trabajo⁷⁸ que le corresponde evaluar al CADU, se encuentra una diversidad de programas cuyas características distintivas son, entre otras: el régimen al que pertenecen (público, privado), la geo-academia (se refiere a la distribución regional de la oferta educativa), la organización institucional (facultad, escuela, centro, instituto, división, etc.) y el tamaño de la matrícula.

El tamaño de la matrícula constituye uno de los factores fundamentales para valorar algunos aspectos estructurales relacionados con el programa, como pueden ser la planta docente, las características y suficiencia de la infraestructura y equipamiento, o

⁷⁸ El Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo tiene como universo de trabajo 749 programas académicos.

bien, aspectos relacionados con el impacto del programa, como lo es la atención a la demanda educativa o a los servicios que brinda a la sociedad; por lo que el tamaño del programa determina la necesaria ponderación sobre las condiciones de su desarrollo y por ello los criterios para su evaluación.

Actualmente (abril 2007) el universo de trabajo del Comité está evaluado en un 95% con respecto a las IES públicas y las de régimen privado en un 50%.

3. 2. Objetivos y funciones

El objetivo del CADU, acorde con el objetivo general de los CIEES, es:

Contribuir con el desarrollo y consolidación de las profesiones del área de la arquitectura, el diseño y el urbanismo, mediante el mejoramiento de los programas académicos de docencia e investigación correspondientes, apoyando a las instituciones educativas del país para que amplíen y desarrollen sus programas, con base en planes de estudio debidamente sustentados en los que se fundamente la adopción y el arraigo de la cultura de la evaluación y de la autoevaluación.⁷⁹

Sus funciones, coherentes con las de los CIEES, son:

- La evaluación diagnóstica de los programas de arquitectura, diseño y urbanismo,
- La acreditación y el reconocimiento de programas de arquitectura, diseño y urbanismo,
- La dictaminación puntual de proyectos o programas académicos del área de arquitectura, diseño y urbanismo y
- La asesoría a las instituciones y organismos educativos.

La experiencia de los primeros años de los CIEES condujo a la conclusión de que la acreditación debería ser realizada por órganos diferentes de estos cuerpos colegiados que han centrado su trabajo en la evaluación diagnóstica, se acordó que los CIEES

⁷⁹ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de Referencia para la Evaluación*. México, SEP-AUIES-CONAEVA, 2000. p. 10.

deberían participar en la determinación de los criterios y procedimientos para la acreditación, pero no en su realización.⁸⁰

En el desempeño de las funciones de dictaminación y asesoría, el CADU ha hecho acopio de una vasta experiencia realizando el análisis y proponiendo recomendaciones a programas académicos que no podían ser evaluados, pues se encontraban en proceso de creación, o bien no contaban aún con egresados. Cabe aclarar que en algunos casos la asesoría ha tomado forma de cursos o seminarios de evaluación y/o de diseño curricular en los que participan, según los requerimientos de las IES y de los programas, el personal directivo, los coordinadores de área, los miembros de las academias y los profesores.

3. 3. Actividades básicas

En abril de 1995 se editó la primera versión del *Marco de referencia*, lo que significó un esfuerzo del CADU para lograr una rápida difusión de sus principios, conceptos y bases operativas en la comunidad académica del área.

Desde el inicio de sus actividades, el CADU participó en evaluaciones de programas académicos, tanto de instituciones públicas como privadas y se ha obtenido con ello una perspectiva completa de la enseñanza de las disciplinas del diseño en cada una de las regiones del territorio nacional. También fue una preocupación del CADU abordar, de la manera más equilibrada posible, la cobertura de las subáreas del diseño y de los ámbitos regionales.

Otro aspecto básico de la actuación del CADU es la constante vinculación con los organismos que agrupan a las instituciones de enseñanza de las disciplinas del área (las que los tienen formalmente constituidos: ASINEA, para arquitectura y ENCUADRE, para diseño gráfico), con lo que se ha logrado una mayor coordinación interinstitucional, difusión de los objetivos y actividades del CADU, así como respaldo para el establecimiento de una auténtica cultura de la evaluación.

⁸⁰ Manuel Pérez Rocha, "Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior". *Op. cit.* p. 2.

El CADU, para el logro de sus objetivos, ha realizado las siguientes actividades:⁸¹

- Mantener actualizado el *Marco de Referencia* y producir los documentos de carácter operativo (guías, manuales, instructivos, formularios, etc.) que faciliten la realización de cada una de las funciones o tareas derivadas de las mismas.
- Formular, difundir y utilizar de manera crítica, parámetros y criterios de evaluación académica que respondan a la realidad social y al proceso de desarrollo de las disciplinas del área del diseño en el país.
- Elaborar un informe debidamente fundamentado de cada programa académico, el cual contiene los resultados de la evaluación realizada y las recomendaciones necesarias para el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de dichos programas.
- Propiciar las condiciones idóneas para que el proceso de evaluación interinstitucional tenga un desarrollo satisfactorio y una repercusión efectiva en la superación de cada programa académico, por medio del impulso de la cultura de la autoevaluación, ya sea elaborando los manuales o impartiendo los cursos necesarios.
- Desarrollar un instrumento de constatación que permita a las IES reafirmar o replantear sus modelos, estructuras y procedimientos.
- Realizar el seguimiento de los programas evaluados, observando la respuesta otorgada a las diferentes recomendaciones formuladas por el CADU, pero, sobre todo, analizando la forma en que dichos programas asumen la atención de sus deficiencias o realizan planteamientos estratégicos y acciones para su desarrollo.
- Definir y proponer conceptos y criterios para que otras instancias y organismos responsables de la dirección, coordinación y normatividad de la enseñanza-aprendizaje en cada una de las subáreas del diseño, brinden mayores y más claros apoyos a los profesionales de este campo que representa un gran potencial de desarrollo para el país.
- Producir y realizar de manera periódica la actualización de los panoramas de cada una de las subáreas y generar, en torno a ellos, por medio de su difusión, un proceso de reflexión crítica para asumir colectivamente (en la comunidad académica de cada

⁸¹ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, CIEES. *Marco de Referencia para la Evaluación, 2000. Op. cit.* p. 64.

subárea) las condiciones, las limitaciones y los retos de los procesos de enseñanza-aprendizaje respectivos.

- Definir detalladamente el universo de trabajo, mediante un análisis cuantitativo de la situación que guardan los programas en una disciplina, área o función en el ámbito nacional.
- Analizar cualitativamente cada programa académico existente y sus subáreas en conjunto, con base en los criterios acordados por el Comité. El análisis pone énfasis en la congruencia y en el impacto real del programa sobre su entorno social y productivo.
- Identificar y jerarquizar los problemas y las necesidades más importantes a las que se debe dar atención inmediata en los ámbitos institucional, regional y nacional, a partir de una visión prospectiva.
- Impartir cursos y seminarios para la formación de evaluadores de programas académicos del área de arquitectura, diseño y urbanismo, de tal manera que el recurso humano para cubrir los diferentes ámbitos y tareas de la evaluación no se convierta en una limitación ante los nuevos retos que se perfilan en estos tiempos.
- Incorporar evaluadores invitados en las tareas de evaluación, dictaminación o asesoría, según la naturaleza de los programas que soliciten la intervención del CADU.
- Participar (Vocalía y Pares) como evaluadores visitantes de los procesos de evaluación interinstitucional de otros países, con el objeto de conocer los principios, la metodología y los procedimientos tomados por organismos afines del extranjero que puedan servir como parámetro o retroalimentar el proceso que los CIEES siguen en México.
- Recomendar a las IES correspondientes, al gobierno federal y a los gobiernos estatales, las medidas aplicables para el mejoramiento de los programas evaluados.
- Formular criterios y normas de calidad para el desarrollo de los programas y de las instituciones en cuanto a la infraestructura, perfil de profesores, investigadores y estudiantes, organización académica, curricular, etc.
- Brindar asesorías para el inicio, revisión o reestructuración de planes y programas de estudio.
- Apoyar a las IES con cursos de diseño curricular y didáctica aplicada.

3. 4. Marco de Referencia del CADU⁸²

El *Marco de Referencia* es un instrumento de trabajo elaborado por el CADU, en donde se describen la metodología, los criterios y los parámetros con los que se evalúan los programas académicos de arquitectura, diseño y urbanismo. Estos elementos de evaluación se definen con base en los lineamientos establecidos por la CONAEVA y se utilizó una visión del objeto de estudio y del contexto en el cual se desarrollan las disciplinas del área, misma que se obtiene y afina en la práctica de la evaluación interinstitucional.

En algunos apartados del *Marco de Referencia*, se describe al contexto, sin embargo, no se pretende llevar a cabo un análisis completo y profundo acerca de la situación nacional de las profesiones del área, solamente se señalan algunos de sus aspectos relevantes para el mejor desempeño de las actividades de la evaluación. Otros elementos que integran este *Marco* son de orden institucional y están basados en la metodología general de los CIEES. En algunos otros se han aprovechado los valiosos avances encontrados en las primeras versiones de los *Marcos de Referencia* publicados por los Comités de Ciencias Agropecuarias y de Ingeniería y Tecnología. Finalmente, otros son propios del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

La evaluación interinstitucional que realiza el CADU, se basa en la que desarrollan los CIEES.

Las categorías de análisis fundamentales del *Marco de Referencia* del CADU, son las siguientes:

- Modelo normativo del programa,
- Desarrollo y resultados,
- Proceso académico y
- Gestión académico-administrativa

⁸² Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de Referencia para la Evaluación*, 1995. *Op. cit.* p. 13.

A continuación presento un cuadro para observar cada una de las categorías y los elementos que éstas incluyen, descritas en el *Marco de Referencia* del CADU 2000.⁸³

Marco de Referencia del CADU

Categoría	Subcategorías	Elementos a considerar
I. Modelo Normativo		1.1. Normatividad general para la educación superior 1.2. Normatividad específica de la Institución 1.3. Normatividad interna de la Facultad o Escuela 1.4. Normatividad establecida por las agrupaciones de carreras afines a la que pertenece el programa 1.5. Correspondencia entre las normas y el plan de estudios, los planes de desarrollo, los reglamentos internos y los programas de trabajo 1.6. Plan de estudios, coherencia interna y externa.
II. Desarrollo y Resultados	2.1. Desarrollo	2.1.1. Ubicación del programa en un determinado nivel de desarrollo (inicio, consolidación, madurez)
		2.1.2. Historia del Programa
		2.1.3. Tamaño del programa
	2.2 Resultados	2.2.1. Egresados
		2.2.2. Eficiencia Terminal
		2.2.3. Tesis
		2.2.4. Respuesta del programa a las necesidades de la comunidad
		2.2.5. Productos de investigación vinculados con el programa
	3.1 El elemento generador del programa	Estructura social
		<ul style="list-style-type: none"> • Estructura gremial • Estructura académica
	3.2 Los instrumentos normativos	3.2.1. La normatividad general
		3.2.2. La normatividad del plan de estudios o programa académico
		3.2.3. Normatividad de los programas operativos
	3.3 Los medios para el	3.3.1. Los recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Asignación presupuestaria para la contratación del personal académico • Asignación presupuestaria para la operación del programa (gastos de 		

⁸³ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de Referencia para la Evaluación, 2000. Op. cit.* p. 64.

III. Proceso Académico	cumplimiento de lo establecido en los instrumentos normativos y operativos	operación) <ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura, equipamiento y mobiliario (gasto de inversión) • Planta física
		3.3.2 Las instancias de administración <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación estructurada • Vínculo entre los actores • Eficiencia en el desempeño de las funciones administrativa
	3.4. Los sujetos o actores	3.4.1. Planta Académica <ul style="list-style-type: none"> • Composición por su origen y formación • Categoría y nivel • Superación y actualización • Participación en los procesos de planeación y gestión • Presencia y significación de los miembros de la planta académica
		3.4.2. Los Estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos de admisión • Procedencia • Desempeño académico • Programa de estímulos • Normas de convivencia
	3.5. Productos del Proceso Académico	3.5.1. Egresados del programa académico
		3.5.2. Otros productos de la actividad docente
		3.5.3. Productos de investigación
	3.6. Los indicadores compuestos del proceso académico	3.6.1. Transmisión del conocimiento
		3.6.2. Capacidad instalada y nivel de utilización del acervo documental y de los recursos informáticos
		3.6.3. Correspondencia curricular del personal académico
3.6.4. La eficiencia de inserción en el mercado de trabajo		
3.6.5. La congruencia didáctica entre los contenidos de los programas académicos y su impartición		
3.6.6. El impacto social de las líneas, programas y proyectos de investigación.		
4.1. Sistema de Gestión académico-administrativa	4.1.1. Los organigramas	
	4.1.2. la Ley Orgánica, los estatutos y los reglamentos	
	4.1.3. Los manuales operativos de organización y funciones internas: el catálogo de puestos	
	4.1.4. Las instancias de dirección y/o coordinación, las de conducción operativa y las de representatividad.	
	4.1.5. Las instancias y mecanismos para la participación de los actores académicos en la toma de decisiones	
	4.1.6. Las instancias y mecanismos	

IV. Gestión académico-administrativa		especializados en la concepción, la operación y el seguimiento de procesos específicos de índole académico-administrativa
		4.1.7. El sistema de gestión académico-administrativa
	4.2. Funciones básicas del sistema de gestión	4.2.1. Instrumentación y control administrativo de las funciones académicas sustantivas (docencia, investigación y extensión)
		4.2.2. Planeación específica del desarrollo del programa académico
		4.2.3. La comunicación y manejo de la información, dentro y fuera del programa
		4.2.4. Diseño y control de procesos específicos de autoevaluación y participación en los procesos institucionales de evaluación y en los de evaluación externa
		4.2.5. Recursos humanos: selección, admisión y promoción de su desarrollo
		4.2.6. Procuración, administración y vigilancia del correcto uso de los recursos económicos y materiales
		4.2.7. Diseño y operación de mecanismos de relación intra, inter y extra universitarios
	4.3. Cualidades del sistema de gestión	4.3.1. Capacidad de reconversión o de reestructuración académica-administrativa ante los procesos de cambio sociales o institucionales
		4.3.2. Racionalidad y transparencia en el manejo de los recursos
		4.3.3. Tendencias a la consolidación del programa
		4.3.4. Apertura a la participación de docentes y alumnos en las diversas funciones y procesos de gestión
		4.3.5. Promoción de la cultura de la planeación
		4.3.6. Promoción de la cultura de la evaluación

Estas categorías y subcategorías las consideró el CADU desde su inicio hasta el 2005, en cuanto entra en vigor la Metodología General de los CIEES⁸⁴ para la evaluación de Programas Educativos y el Manual para la Autoevaluación.

⁸⁴ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de la educación superior. Op. cit. p. 20.*

3.5. Proceso de evaluación interinstitucional y procedimiento general

El procedimiento que lleva a cabo el CADU, se basa en el procedimiento general de los CIEES. A continuación presento un cuadro,⁸⁵ describiendo los elementos de cada uno de éstos y el procedimiento actual.

Comparativo de Procedimientos

Procedimiento CIEES	Procedimiento CADU	Procedimiento Actual
Solicitud de evaluación por parte de la IES	Solicitud de evaluación por parte de la IES	Solicitud de evaluación por parte de la IES
	Visita previa (curso sobre la Evaluación Diagnóstica)	Curso del "Modelo General de Evaluación de los CIEES"
Concertación	Concertación	Concertación
Integración de documentación por parte de la IES	Integración de la documentación por parte de la IES	Integración de la documentación por parte de la IES en las 10 carpetas.
Elaboración de la Autoevaluación por parte de la IES	Elaboración de la autoevaluación por parte de la IES	Elaboración de la Autoevaluación por parte de la IES
Envío de la documentación y autoevaluación a los CIEES	Envío de la documentación y autoevaluación al CADU	Envío de la "Carpeta 0" y la Autoevaluación al CADU
Revisión de la información y autoevaluación por la Vocalía	Revisión de la información y autoevaluación por la Vocalía	Revisión de la información de la "Carpeta 0" y de la autoevaluación por la Vocalía
Elaboración del prediagnóstico	Elaboración del prediagnóstico	
Plan de visita	Plan de visita	Plan de visita
Visita de evaluación	Visita de evaluación	Visita de evaluación
	Reunión colegiada Pares-Vocalía para elaborar recomendaciones y síntesis valorativa	Reunión colegiada Pares-Vocalía para elaborar recomendaciones y síntesis valorativa
Elaboración y entrega del reporte	Entrega y discusión del reporte CADU-IES	Entrega y discusión del reporte CADU-IES
Respuesta de la IES	Respuesta de la IES	Respuesta de la IES

El Plan de visita de evaluación se realiza en la Vocalía y se les envía a los responsables del programa a evaluar, para sus observaciones, aclaraciones o modificaciones pertinentes, este plan consiste en un listado de los asuntos que deben aclararse durante ésta y una descripción de las actividades que se realizarán, entre las que se incluyen las siguientes:

⁸⁵ El contenido del cuadro esta estructurado a partir del Marco General de los CIEES, del Marco de Referencia del CADU y de la Metodología General 2005.

- Presentación por parte de las autoridades y/o responsables del programa sobre el sistema y modelo educativo de la IES, su misión, visión, plan de desarrollo, normatividad y políticas generales y, de manera particular, las especificidades del programa académico a evaluar.
- Entrevista con los estudiantes de todos los semestres de la carrera.
- Entrevista con los docentes que participan en el programa
- Entrevista con los secretarios académicos y administrativos de la Escuela, Facultad, Centro o Instituto en donde se imparte el programa evaluado.
- Entrevista con el Coordinador del programa.
- Entrevista con el Director de la Escuela, Facultad, Centro o Instituto en donde se imparte el programa evaluado.
- Recorrido por las instalaciones en donde se imparte el programa (salones, talleres, laboratorios, auditorios, espacios para profesores, salas de cómputo, biblioteca, etc.).⁸⁶
- Revisión de los expedientes de los docentes del programa
- Revisión de los trabajos terminales de los estudiantes (tesis, tesina, trabajo terminal, etc.)
- Visita a la exposición de trabajos de los alumnos del programa, de todos los niveles.

Con la información obtenida en las entrevistas se hace un cruce de éstas y se analizan con base en la Autoevaluación de la IES, con estos referentes se realiza una reunión plenaria entre los asistentes a la evaluación por parte del CADU (Vocal, Pares, Asistente y Analista) para elaborar un informe de salida que se entrega al Director de la Escuela, Facultad, Centro o Instituto en donde se imparte el programa evaluado.

Posteriormente los Pares envían las recomendaciones y síntesis valorativa a la Vocalía, la cual es revisada y entregada al Analista, quien las integra al informe de evaluación, cuando este informe está terminado lo entrega a la Asistente, la cual lo revisa,

⁸⁶ En cuanto a la biblioteca se revisa la adecuación del acervo en calidad, actualización y cantidad, y que responda a las necesidades del programa académico. En cómputo se considera su suficiencia, disponibilidad y accesibilidad. En los talleres y laboratorios se revisa su funcionalidad, equipo y servicios.

en caso de dudas u observaciones se revisan conjuntamente para elaborar una versión preliminar que se envía a los Pares para su visto bueno.

En cuanto los pares aprueban el informe se elabora la versión definitiva del informe el cual se turna a corrección de estilo.

Cuando se tiene la versión definitiva del informe con la corrección de estilo pertinente, se hace la entrega oficial a la IES.

3. 6. Instrumentos de evaluación

El proceso de evaluación diagnóstica, requiere de una serie de instrumentos que no sólo facilitan el proceso sino que lo hagan efectivo y ágil, ya que el tiempo del que dispone el Comité para realizar la visita a las instituciones, es muy corto (dos días).

Estos instrumentos han sido diseñados de tal manera, que cubren todos los aspectos que el Comité requiere para que, incluso desde antes de llegar a las instituciones ya se tenga un panorama claro de los problemas que presenta el programa académico que se va a evaluar.

En sí, los instrumentos, son los medios diseñados y estructurados en los que se apoya el Comité para recopilar, organizar y analizar la información sobre los programas académicos. Estos instrumentos son los mismos que plantean de manera general los CIEES: Cuestionarios, Formatos y Guías.

En el caso de los cuestionarios, son los que el Comité utiliza para aplicarlos directamente a las personas que están involucradas con alguna de las etapas que comprende el proceso académico. Es importante mencionar que estos cuestionarios no son instrumentos rígidos, ya que durante su aplicación, y dependiendo de la problemática particular del programa académico, y más puntualmente de algunos de sus procesos o elementos (planta académica, alumnos, planta física etc.); éstos pueden ser modificados al momento de la entrevista, es decir la persona que aplique estos cuestionarios tiene la

plena libertad de enriquecerlos a fin de tener una visión clara de la realidad del programa académico o de la institución.

En el caso de los formatos, éstos ayudan a presentar, registrar y analizar información en términos cualitativos y cuantitativos con el fin de facilitar el procesamiento e interpretación de la información. Estos formatos se aplican para analizar diversas categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje como pueden ser: el currículo, la planta académica, los estudiantes, etc.

Las guías nos muestran no sólo los elementos que es necesario considerar en una entrevista u observación, sino que exponen de alguna manera la metodología que el Comité ha implementado para realizar la evaluación diagnóstica.

Además de los instrumentos antes mencionados, el Comité ha diseñado otros instrumentos que complementan documentalmente la base metodológica en la que se ha sustentado el proceso de evaluación diagnóstica que el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo ha ejercido durante los más de diez años de recorrer las IES que ofrecen los programas académicos que comprenden su universo de trabajo.

Estos instrumentos son:

- El Marco de Referencia.
- Los Panoramas de cada subárea.
- Cursos de Evaluación de Programas Académicos.
- Las guías de autoevaluación para programas académicos de licenciatura posgrado e investigación.
- La guía de preguntas para la visita de evaluación.
- La información que se solicita a las IES para la elaboración del prediagnóstico.
- La guía para la elaboración del prediagnóstico.
- La guía para la elaboración del reporte.

Es importante destacar que en la autoevaluación subyace la intención del Comité de que al interior de los programas académicos, se lleve al cabo este proceso de manera constante, como un mecanismo de revisión permanente de los procesos y de autorreflexión de todos los actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ejercicio que puede darse a partir de las observaciones que se vierten en el reporte de la evaluación, y es que el Comité considera que la tendencia debe ser que las instituciones incorporen la autoevaluación a los procesos que son inherentes a la vida académica de los programas y para esto, los instrumentos son auxiliares de suma importancia ya que contemplan todos aquellos aspectos que en un momento dado el Comité ha observado durante el tiempo que ha realizado la evaluación diagnóstica.

Es trascendente mencionar que todos estos instrumentos han recorrido un largo camino, en el cual se han ido enriqueciendo con las experiencias que el Comité ha ido recogiendo a lo largo del camino; camino en el que el intercambio de experiencias con los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, es algo que da a éstos el valor agregado de haber sido probados en el sitio mismo donde se están formando los futuros profesionales que en las áreas del diseño tendrán que encarar un mercado de trabajo mas competido y globalizado.

El mayor patrimonio de estos instrumentos es que han sido enriquecidos con las experiencias que el Comité ha tenido, pues los ha probado en las diferentes IES. Además, han recogido e incluido las observaciones de los propios actores del proceso educativo (maestros, alumnos y personal directivo).

3. 7. Resultados

Durante más de diez años el CADU ha realizado las tareas encomendadas y los resultados han sido muchos, a continuación se describen de manera general los resultados obtenidos:

1. *Evaluaciones diagnósticas*

Hasta la fecha el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo ha evaluado todos los programas públicos de licenciatura en Arquitectura, en Diseño y en Urbanismo, con excepción de la UNAM y el IPN. Los resultados de esta actividad hasta el 2001 fueron publicados.⁸⁷

2. *Dictámenes*

Otra de las actividades encomendadas al CADU es la de realizar dictámenes puntuales a proyectos académicos.

En el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, esta actividad se realiza cuando el programa a evaluar no cuenta con egresados, o bien durante la etapa antecedente a su puesta en operación, de tal suerte que el proceso permite detectar posibles deficiencias estructurales y, en esa medida, sugerir soluciones antes de que los programas o proyectos académicos operen.

3. *Asesorías*

El Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo brinda asesoría sobre proyectos académicos, esta actividad se ha ido incrementando y diversificando con el paso del tiempo, ya que en muchos casos las Instituciones de Educación Superior la solicitan como resultado de la evaluación diagnóstica. Las asesorías se han brindado sobre diversos aspectos, pero las más recurrentes se orientan a la elaboración de planes de estudio y al diseño curricular.

Las asesorías han sido importantes porque para las instituciones representan la posibilidad de diseñar sus proyectos académicos apoyados en referentes más amplios.

⁸⁷ Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *La enseñanza de la Arquitectura, Diseño y Urbanismo en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados*. México, CIEES, 2001.

El valor agregado de las asesorías consiste en establecer el vínculo con la planeación. Es decir, se trasciende el carácter empírico con el que se procede en algunos casos cuando se trata de diseñar un plan de estudios.

Al mismo tiempo, al Comité le ha permitido afinar instrumentos, o bien, llevar a la práctica algunos de los productos derivados de la evaluación diagnóstica.

4. Cursos

La sistematización de la experiencia que el CADU ha obtenido a lo largo de los años de trabajo le ha posibilitado estructurar cursos con los que se abordan diversos temas. Se han impartido: un seminario a nivel nacional, uno regional y otro de carácter internacional. Todos éstos con temas relacionados con la formación de evaluadores.

También se han diseñado e impartido cursos de didáctica aplicada al diseño, de planeación estratégica y de diseño curricular en muchas universidades del país. Éstos se han planeado especialmente para cada dependencia que los ha solicitado.

Durante el tiempo de operación del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, se han elaborado también documentos de apoyo metodológico, como los siguientes:

1. Marco de referencia para la evaluación. Primera versión 1995 y segunda versión 2000.

2. Guías para las instituciones, dependencias y programas:

- *Guía de autoevaluación para programas académicos de licenciatura, posgrado e investigación.*
- *Guía para la visita de evaluación a la IES.*
- *Guía de información y documentos que se solicitan a las IES para la elaboración del prediagnóstico.*

3. Para uso interno del CADU:

- *Guía para la elaboración del prediagnóstico.*
- *Guía para la elaboración del reporte.*

- *Guías para las entrevistas.*
- *Guía para el seguimiento.*
- *Guía para la elaboración del informe de seguimiento.*
- *Banco de datos y estadística.*
- *Padrón de niveles de respuesta a la evaluación.*

Cabe señalar que para llevar a cabo la evaluación diagnóstica es necesario que el programa académico cuente, por lo menos, con una generación de egresados, ya que son el principal resultado que se ha de evaluar; además, el CADU tiene como una de sus premisas evaluar los programas académicos considerando sus insumos, procesos y productos.

Al final de haber realizado la evaluación diagnóstica al programa académico se le clasifica de acuerdo a los siguientes Niveles de consolidación:

Nivel 1. Programa consolidado

Programa que reúne el conjunto de atributos de los ejes de desarrollo: resultados del programa, intencionalidad, estructura e infraestructura; características que le dan firmeza, solidez y lo mantienen en un proceso de mejora continua. Sus resultados lo hacen trascender el ámbito nacional; el plan de estudios, que puede ser flexible, considera equivalencias de créditos y cuenta con cuerpos académicos consolidados,⁸⁸ los proyectos de investigación, desarrollo y vinculación tienen reconocimiento internacional a través de publicaciones.

⁸⁸ Los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de investigación o de estudio en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Se considera que un cuerpo académico está consolidado si sus integrantes tienen la más alta habilitación académica (doctorado) que los capacita para generar y aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente; cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos; existe evidencia de la colaboración entre ellos expresada mediante productos académicos reconocidos por sus pares a nivel internacional; mantienen un alto compromiso institucional que se manifiesta en una relación con la institución más allá de la contractual y en una amplia participación en docencia y en las demás tareas universitarias; y finalmente sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero.

Nivel 2. Programa en vías de Consolidación

Es el programa cuyos ejes de desarrollo relativos a la infraestructura e intencionalidad están cubiertos, en tanto que sus resultados son académicamente satisfactorios y de trascendencia local y regional; mientras que su estructura está en franca superación y los cuerpos académicos están en proceso de consolidación. Las líneas y proyectos de investigación se encuentran en desarrollo.

Nivel 3. Programa en Desarrollo

En este nivel se ubica a los programas que, contando con intencionalidad clara y clima académico propicio, deben superar limitaciones en su estructura, infraestructura y en sus resultados.

Finalmente, en el siguiente capítulo describo ampliamente mi participación como pedagoga en el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de los CIEES, que tiene como encuadre los elementos de los tres capítulos ya presentados.

4. La Participación del pedagogo en el Comité de Pares de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

4. 1. Diagnóstico del estado inicial de la actividad

Ingresé al CADU-CIEES, en septiembre de 1996. Mi participación inicialmente iba a ser de apoyo externo: *analista*. El analista realiza la función de revisión y análisis de la información que envían las IES al Comité para la elaboración del prediagnóstico. Sin embargo, se me propuso participar como *Asistente* del Comité, las actividades que realicé primeramente fueron:

- Revisión de los documentos internos de los CIEES y del CADU (Documentos generales y *Marco de Referencia* 1995 del Comité).
- Revisión y análisis de los documentos propuestos por los *Pares* del CADU (escritos realizados para integrar el Marco de Referencia y las Guías para la Autoevaluación de licenciatura, postgrado e investigación, entre otros).
- Revisión y análisis de:
 1. Las Guías de Autoevaluación de licenciatura, posgrado e investigación
 2. Dictámenes elaborados por el CADU
 3. Prediagnósticos realizados por varios Analistas
 4. Reportes de las evaluaciones diagnósticas efectuadas
 5. Listado de información que se solicita a las IES

Después de revisar los prediagnósticos y reportes concluí que eran muy heterogéneos en cuanto a la forma y el contenido. Algunos tenían elementos que otros no consideraban, por lo que elaboré una propuesta de *guías*, una *para la elaboración de los prediagnósticos* y otra *para la elaboración de los reportes*. Éstas tuvieron como base la información del *Marco de Referencia* del CADU.

La propuesta fue bien acogida por la Vocal del Comité, por lo que se dio un curso para los analistas, explicando la importancia de contar con guías para la elaboración de

ambos documentos y acordar los elementos que se deberían de incluir en el prediagnóstico y en el reporte, explicando a qué se refiere cada uno de éstos.

El prediagnóstico es un documento interno de trabajo, fundamental en la realización de la primera parte del proceso de evaluación diagnóstica que el CADU lleva a cabo con las IES.

En éste se integra información de la IES, de la Facultad, Escuela, Centro, Instituto, u otro y del programa académico a evaluar. Dicha información se revisa, resume y organiza con base en la propuesta metodológica del CADU (establecida en las guías).

El prediagnóstico esta dirigido a los pares quienes son expertos en el área del programa que se evalúa. Su objetivo es proporcionarles de forma ejecutiva, clara y concisa la información del programa académico a evaluar, de la dependencia y de la IES en la cual está inserto y de la información que se encuentra en los Comités, y en documentos oficiales (anuarios, revistas, informes, etc.). El prediagnóstico constituye una panorámica del programa a evaluar, este documento tiene el propósito de facilitar a los pares la información necesaria para realizar la visita de evaluación diagnóstica.

El reporte es un documento que contiene los resultados de la evaluación diagnóstica realizada al programa académico de la IES. Éste es producto de la *revisión y análisis de la documentación e información* enviada al CADU-CIEES por parte de la institución de educación superior, de la *Autoevaluación* y de la visita a la IES (considerando la información recabada en las entrevistas que se realizan).

La visita tiene como objetivo la revisión y cotejo de la información proporcionada por la IES con la operatividad e implementación real del programa mediante la realización de entrevistas directas con: las autoridades y responsables de la IES, la dependencia y del programa; los docentes que participan en el programa; los alumnos que cursan el programa, y un recorrido por las instalaciones en donde se imparte el programa académico.

Las entrevistas permiten identificar problemas y/o situaciones no detectadas en la documentación enviada al Comité, y éstas, en conjunto con la información del programa son la base para la elaboración de las recomendaciones al programa académico evaluado.

Las recomendaciones⁸⁹ están apoyadas en un trabajo analítico y explicativo sólido y riguroso, el cual hace posible identificar los problemas de fondo del programa evaluado, prestando especial atención a los aspectos cualitativos.

Los pares del CADU son los responsables de cada una de las recomendaciones, la función de los miembros de la Vocalía, en donde me encuentro yo, es apoyar a los pares en la evaluación en general (logística, entrevistas, organización, etc.) y sobre todo en las cuestiones técnico-pedagógicas para la elaboración del reporte de evaluación diagnóstica y apoyar en el desarrollo adecuado de la evaluación.

En octubre del mismo año, participé por primera vez en una evaluación diagnóstica de la licenciatura en Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Morelos. Con base en esta experiencia elaboré una propuesta de *Guía de Preguntas para los directivos, los docentes, los alumnos y los egresados*. Además propuse la reestructuración del *listado de la información básica para la elaboración del prediagnóstico*. Estos documentos tuvieron como base los ya existentes en el Comité.

A continuación describo una serie de situaciones y realidades encontradas en las evaluaciones diagnósticas realizadas, en las cuales, considero que el pedagogo, desde su formación y disciplina, tiene mucho que aportar y proponer:

⁸⁹ Características de las recomendaciones: responden al principio de lograr el mejoramiento continuo de la educación superior; se orientan al paradigma de un programa de calidad; están relacionadas con algún indicador del marco de referencia del comité, se desprenden de la información obtenida durante el proceso de evaluación y se basan en un juicio de valor; son producto del trabajo colegiado; son viables de acuerdo con las condiciones del programa, la dependencia o la institución evaluada; abordan con claridad los sujetos, acciones, plazos y efectos a los que se refieren; se vinculan con un proyecto específico de la institución (Plan de Desarrollo, PIFI, PROMEP, otros); están correcta y claramente redactadas, son oportunas, puntuales y plenamente justificadas.

- Ausencia de una planeación educativa en las IES.
- Omisión de criterios de planeación, seguimiento y evaluación del proceso académico, a partir de una estructura metodológica que integre el desarrollo de los planes y programas de estudio y los elementos de apoyo administrativo.
- Falta de mecanismos de evaluación y revisión periódica de la pertinencia y vigencia de los planes de estudio. Éstos son actualizados o reestructurados, en el mejor de los casos, con base en reuniones académicas entre los docentes, en donde se acuerdan los cambios. Se recurre muy poco a las encuestas de opinión de empleadores, egresados, docentes, alumnos, etcétera, no obstante que son básicas para orientar la redefinición del plan de estudios.
- Frecuentemente, la revisión de planes de estudio se realiza como un requisito administrativo, que no evalúa los logros y deficiencias de las propuestas anteriores; tampoco se consideran los nuevos requerimientos del mercado laboral ni los avances en la formación didáctica y disciplinaria. Algunas instituciones promueven el cambio periódico. Sin embargo, estas revisiones las realizan profesionales que no cuentan con los conocimientos necesarios.
- En cuanto a los componentes del plan de estudios se presenta una gran heterogeneidad. En ocasiones, éste es concebido desde un tríptico con la información elemental, hasta un documento completo y articulado coherentemente que considera entre otros elementos: fundamentación, objetivos, perfiles académico-profesionales, mapa curricular, programas de materias (éstos últimos son los menos encontrados en las instituciones). En la gama de posibilidades que transitan entre estos dos polos, también se detectan problemas serios en cuanto a integración de los componentes del programa; es decir, perfiles de ingreso y egreso no sustentados con la estructura curricular, objetivos ambiciosos que no logran cumplirse, programas académicos limitadamente desarrollados, desbalance entre teoría y práctica, etc.

- Como las instancias administrativas son las que tienen el poder de decisión y la conducción de la gestión académico-administrativa, no existe en la mayoría de las IES un programa de capacitación para los conductores de los programas académicos, por lo que no encuentran el suficiente apoyo para la realización de sus actividades.
- La insuficiente formación didáctica y la falta de una estructura consistente y reconocida por los docentes, obstaculiza el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que exista un plan de estudios pertinente y escaso fundamento teórico-metodológico en la enseñanza en general, debido a la deficiente formación, actualización y desarrollo docente.
- El perfil de egreso de los estudiantes se plantea de manera imprecisa respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes que tendrá al egresar de la carrera.
- La mayor parte de los programas académicos evaluados presentan un mapa curricular rígido, lo cual presenta una desarticulación entre el plan de estudios y los requerimientos actuales del mercado laboral, que implica tener conocimientos, habilidades y actitudes, pero también que el estudiante tenga la posibilidad de una mayor participación en su proceso de formación profesional.
- Los resultados obtenidos hasta la fecha sobre la flexibilización curricular de los programas reflejan que ha sido difícil revertir inercias anteriores en lo que respecta a la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, a la aplicación de nuevas técnicas didácticas, incorporación de nuevas tecnologías, desarrollo autónomo del estudiante y posibilidades reales de diseñar o configurar su currículum con el apoyo de un tutor.
- El establecimiento de políticas de selección y movilidad docente congruentes con la estructura curricular, el desarrollo de programas de participación colegiada y el fortalecimiento de las tareas sustantivas a través de evaluaciones periódicas, tampoco ha sido tarea fácil de realizar.

- La atención a los procesos de revisión de planes y programas de estudio, de acuerdo con su congruencia con los preceptos de la institución, los demandantes de servicios reales y potenciales y su congruencia con la formación profesional del alumno enmarcada a través de estrategias de flexibilización curricular. Han sido acciones que pocas IES han llevado a la práctica.
- Existe aun la necesidad de analizar los requerimientos infraestructurales con base en parámetros que articulen previsiones de crecimiento de estrategias pedagógicas, diversificación e incremento de la actividad docente (tutorías, enseñanza personalizada, etc.) y el establecimiento de criterios para la programación evolutiva del equipamiento y definición de espacios académicos.
- Los modelos académicos institucionales en la mayoría de los casos están organizados por cursos escolarizados, en donde el docente desarrolla el papel tradicional de transmisor de conocimiento. Ello ocasiona una actitud de dependencia por parte de los alumnos que requiere ser resuelta a partir de la incorporación de modelos pedagógicos que promuevan la capacidad autogestiva de los estudiantes.
- Se requiere modificar las formas en que los docentes imparten sus cátedras ya que en la medida en que no se incorpore el manejo de técnicas didácticas, no se haga uso del desarrollo tecnológico en este campo y mientras no se trabaje bajo esquemas que ofrezcan mayor flexibilidad, será difícil que estudiantes y docentes modifiquen su rol tradicional dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Uno de los aspectos de mayor preocupación dentro del proceso académico es la deserción durante los primeros semestres. Las causas son múltiples, sin embargo, una que por su carácter tiene mayor posibilidad de ser evitada tiene que ver con la falta de vocación del estudiante por la carrera. Los programas no cuentan con instrumentos adicionales al examen general de ingreso universitario para evaluar conocimientos, habilidades y actitudes propios de las carreras de arquitectura, diseño y urbanismo.

- Los problemas detectados sobre los estudiantes se resumen de la siguiente manera: indefinición de un perfil de ingreso; malos hábitos de estudio; poco contacto con la realidad profesional de su contexto; carencia de orientación vocacional; la necesidad de un alumno abocado al aprendizaje y poca disciplina de trabajo así como la mentalidad del mínimo esfuerzo de los jóvenes para conseguir los objetivos académicos.
- Las instituciones, que no hacen explícito su perfil o intencionalidad y no tienen mecanismos para medir sus resultados, generalmente son las primeras que tienen confusión respecto a cómo responder a los requerimientos del Estado, que establece criterios de evaluación que las instituciones interpretan como requisitos ó mandatos. Durante la última década, en el cumplimiento de estos criterios y parámetros, hay experiencias muy desafortunadas, en las que se altera la organización interna para dar seguimiento a una recomendación oficial, contra el desarrollo de sus genuinos intereses académicos.⁹⁰

Finalmente a continuación describo la distribución porcentual de las diez recomendaciones más frecuentes emitidas por el Comité a los programas de Arquitectura, Diseño y Urbanismo evaluados:

Recomendaciones más Frecuentes

RECOMENDACIÓN	%
Cursos de actualización para la planta docente	16%
Revisar la estructura del plan estudios	16%
Elaborar plan de desarrollo específico del programa	13%
Revisar perfiles de ingreso y egreso	12%
Adecuar infraestructura	11%
Revisar programas de estudio	10%
Revisar criterios de evaluación	6%
Dotación de equipo de cómputo	6%
Gestionar apoyos financieros	6%
Ampliar la planta de profesores	4%

⁹⁰ Ciertas Instituciones de Educación Superior cambiaron repentinamente al modelo departamental, sin la planeación previa en las décadas de los años ochentas y noventas.

Como puede observarse con base en lo antes descrito, el pedagogo tiene una gama muy amplia de temas, asuntos, retos y actividades para su desarrollo profesional.

4. 2. Elaboración de propuestas teóricas y/o prácticas

Como anteriormente lo mencioné las aportaciones que realicé fueron de carácter teórico-práctico y son las siguientes:

1. *Guía para la elaboración del prediagnóstico,*
2. *Guía para la elaboración del reporte,*
3. *Guía de preguntas para las autoridades (directivos, coordinadores, etc.) docentes, alumnos, y egresados,*
4. *Listado de la información básica para la elaboración del prediagnóstico.*

Básicamente las propuestas que hice tuvieron como propósito contar con instrumentos que apoyaran el trabajo que realiza el Comité, pero, sobre todo homogeneizar los documentos que en éste se elaboran (prediagnósticos y reportes); sistematizar los escritos y documentos existentes en el Comité y proponer una organización de trabajo; desde el campo de la pedagogía, brindar a los *Analistas* de aquel momento, que en su totalidad eran profesionales del área de arquitectura, diseño y urbanismo (arquitectos, diseñadores, planificadores urbanos, etc.) los elementos, aspectos y sus definiciones que están inmersos en el ámbito educativo (modelos y sistemas educativos, plan de estudios y sus componentes, trabajo académico, formación docente, etc.).

Después de haber propuesto los documentos antes descritos, mi participación se amplió en el CADU. Actualmente es diversificada, las funciones y actividades que realizo son las siguientes:

- Elaborar el programa de trabajo del Comité,
- Planear, organizar y coordinar los trabajos del Comité, incluyendo la específica de la evaluación diagnóstica,

- Concertar las acciones del Comité en las Instituciones de Educación Superior y constituirse en el vínculo de comunicación con sus funcionarios,
- Gestionar con los responsables de las IES, para acordar los procesos requeridos para realizar:
 - Evaluación diagnóstica sobre la situación de los programas académicos del área.
 - Seguimiento de los programas académicos.⁹¹
 - Dictaminación puntual sobre proyectos o programas específicos del área (planes y programas de estudios).
 - Asesoría para la formulación de programas y su implantación.
 - Cursos específicos de diseño curricular, didáctica aplicada, evaluación diagnóstica y modelo general de evaluación.
- Seleccionar y proponer la contratación del personal requerido para el desarrollo de los trabajos del Comité (actualmente los analistas son pedagogos).
- Capacitación para la formación de evaluadores y analistas.
- Revisión y elaboración de prediagnósticos y reportes.
- Revisión técnico-pedagógica de los prediagnósticos y reportes que elaboran los analistas.
- Revisión de la coherencia interna del reporte para enviarlo a corrección de estilo.
- Revisión del reporte final con la corrección de estilo.
- Participación en la entrega y discusión del reporte con los responsables de las IES.
- Planear, organizar y participar en las visitas a la IES para la evaluación diagnóstica y seguimientos.
- Elaboración de dictámenes sobre los planes de estudio.

⁹¹ Seguimiento del cumplimiento de las recomendaciones permite verificar: la correcta interpretación del sentido de la recomendación; los avances alcanzados con la realización de las actividades institucionales para la atención de la recomendación; la detección de fallas en el diseño de las actividades o en su ejecución; que los resultados sean acordes con lo planeado; la atención a los problemas recurrentes; la necesidad de cambios en las actividades; el apoyo de la recomendación en la mejora de la calidad; la generación de nuevas recomendaciones; la pertinencia de las recomendaciones con los aspectos esenciales que contribuyen a la calidad.; las causas y factores por los que la recomendación no fue atendida.

- Asesorías sobre los planes de estudio y los planes de desarrollo.
- Impartición de cursos “La Evaluación Diagnóstica”, “Didáctica Aplicada”, “Diseño Curricular” y “Modelo General de Evaluación de los CIEES”.
- Participación en los procesos de dictaminación académica del “Reconocimiento a profesores de tiempo completo con perfil deseable” del PROMEP.
- Participación en el trabajo académico de los pares para la elaboración del segundo Marco de Referencia del CADU; en las Panorámicas del Área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; documento de parámetros e indicadores para el área.
- Participación en evaluaciones diagnósticas, seguimientos, dictámenes, asesorías, realizadas en universidades públicas y privadas de la República Mexicana que cuentan con programas académicos de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de nivel licenciatura y de posgrado.
- Elaboración de los informes de actividades realizadas anualmente.
- Revisión de la documentación enviada al Comité por parte de las IES.
- Participación en la elaboración de documentos para el diseño de procesos, procedimientos e instrumentos para las acciones de asignación de niveles de calidad de los programas evaluados y de seguimiento.
- Participación en el diseño y elaboración de material didáctico y contenidos para asesorías, orientaciones e impartición de talleres y conferencias solicitadas por las IES.
- Propuesta de criterios para la evaluación del desempeño docente en las áreas de la arquitectura, el diseño y el urbanismo (síntesis comparativa de PROMEP, PIFI, PIFOP, ANUIES, FIMPES, COPAES, y CADU).
- Participación en la elaboración de la *Metodología General CIEES para la Evaluación de Programas Educativos* y del *Manual para la Autoevaluación de Programas Educativos*.

4. 3. Implementación y grado de avance o resultados obtenidos

Considero que mis aportaciones como pedagoga en el CADU fueron aceptadas por los pares especialistas en las áreas de arquitectura, diseño y urbanismo, pues complementan

el trabajo que ellos realizan con conocimientos técnico-pedagógicos, por lo que los resultados obtenidos los considero satisfactorios, pues los pedagogos hemos participado en la construcción de los procesos que se desarrollan en los CIEES-CADU y sobre todo en las IES.

Actualmente están laborando cuatro pedagogas como analistas del Comité, para que ellas pudieran participar en las tareas del CADU, tuvimos que demostrar que las actividades que realizan los pares especialistas en el área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo tenían que ser complementadas con un profesional de la pedagogía, pues contamos con los conocimientos y elementos técnicos pedagógicos necesarios.

A manera de conclusión considero que las evaluaciones diagnósticas realizadas inicialmente en el CADU han permitido observar que en lo general, la mayoría de las IES no cuentan con alguna dependencia o área que realice la planeación educativa, ni con profesionales especialistas en ésta, por lo que las recomendaciones propuestas a las IES han generado la creación de departamentos y/o áreas que tienen este propósito, entre las acciones que realizan se encuentran la organización escolar, la revisión y actualización del modelo educativo y de los planes de estudio de los programas académicos que se imparten en las instituciones.

Estas áreas son lugares en donde los pedagogos tenemos amplias posibilidades de participar profesionalmente, pues contamos con los elementos y conocimientos técnico-pedagógicos requeridos para desarrollar las actividades que implica la planeación educativa. Por otro lado es importante mencionar que el impacto de la evaluación diagnóstica en los resultados obtenidos sobre los planes de estudio ha permitido la participación de pedagogos para su revisión, análisis y reestructuración, así como en la misma elaboración. Otro de los ámbitos esenciales de mencionar, con base en los resultados obtenidos, se refiere a la necesidad de apoyar a los docentes con cursos de didáctica y de formación pedagógica en general, pues hay profesores que son eruditos en su disciplina, pero que no cuentan con los elementos pedagógicos y didácticos que les permita realizar su labor docente de manera adecuada.

Me gustaría mencionar que como parte de los resultados obtenidos, se ha contratado a un número creciente de pedagogos encargados de desarrollar las funciones de apoyo en la realización de las evaluaciones diagnósticas, seguimientos y acreditación en las diferentes IES.

4. 4. Valoración crítica de la actividad profesional

Mi participación profesional como pedagoga en los Comités de Evaluación -- a pesar de ser reconocida-- ha sido criticada, pues se comenta que el pedagogo “todo quiere sistematizar, organizar y clasificar”; sin embargo, si no hubiese sido por la sistematización del trabajo que se realiza en el Comité, no se contaría actualmente con los resultados obtenidos.

En cuanto a las actividades realizadas en el CADU, sé que el pedagogo no es quien va a mejorar la calidad de los programas académicos, pero sí considero que es quien cuenta con los conocimientos técnico-pedagógicos necesarios para participar en la Planeación Educativa de cualquier IES. También es necesario incluir, sin embargo, a otros profesionales en la planeación educativa, pues se requiere de un trabajo interdisciplinario.

Actualmente la evaluación diagnóstica y el seguimiento de las recomendaciones, son procesos solicitados por las IES, en la mayoría de los casos es con el fin de que se les otorgue financiamiento, por lo que reflexiono que el trabajo que realizamos como Comité, en ocasiones se enfrenta con algunas situaciones de simulación.

Considero que el trabajo que se realizaba de evaluación diagnóstica pasó a otro nivel de aceptación por las IES, en el momento en que se empezó a clasificar a los programas evaluados. Y aunque se mencione que esta evaluación diagnóstica es previa a la acreditación, en ocasiones es confundida con ésta.

Actualmente el Comité se compone de dos personas en la Vocalía (Vocal Ejecutivo y Asistente) y de ocho pares. El trabajo sigue siendo muy interesante en cuanto a las experiencias de evaluación diagnóstica que se realizan. Lo que he aprendido de mis

compañeros pares ha sido incalculable y el conocimiento de las diferentes IES del país me ha proporcionado una formación de especialista en evaluación diagnóstica interinstitucional invaluable.

4. 5. Conclusiones, propuestas y recomendaciones

El esfuerzo, tiempo, recursos invertidos y la formación práctica desarrollada a lo largo de más de una década de trabajo en el CADU-CIEES, tienen sentido en la medida en que el trabajo y participación realizada como pedagoga ha sido reconocida en el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; en otros Comités como el de Educación y Humanidades y en el de Ciencias Sociales y Administrativas y, sobre todo, en las IES.

El reconocimiento al trabajo que desarrollé inicialmente en el Comité y con el que actualmente colaboro como pedagoga, me permitió incluir a colegas pedagogos para participar como analistas en el CADU y que posteriormente se han integrado formalmente a las labores de los CIEES como asistentes en otros Comités.

Valoro que las funciones y actividades que realizo tienen vinculación con la formación del profesional de la pedagogía que recibí, entre las cuales hago particular referencia a la capacitación que practico como instructora, a la participación en la elaboración de los marcos de referencia del Comité y de los CIEES en general, a las propuestas de recomendaciones, a los programas académicos evaluados desde el ámbito pedagógico, a la elaboración de dictámenes y asesorías de los planes de estudio y la revisión de los programas de estudios de las materias y, sobre todo, a la elaboración de informes de evaluación diagnóstica y de informes de seguimiento de las recomendaciones.

Las actividades desarrolladas y en las cuales he participado como pedagoga en el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo se fueron creando con base en las necesidades de las propias funciones de los Comités. Efectivamente en la formación recibida en la licenciatura se tocaron algunos temas sobre la evaluación, haciendo referencia más hacia la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin

embargo, fue en los Comités en donde adquirí una capacitación y especialización sobre la evaluación en general y la diagnóstica en particular. No obstante si no tuviera los conocimientos sobre el sistema educativo mexicano, metodología de investigación, planes y programas de estudio, organización educativa, entre otros, mi desarrollo en el CADU no hubiese alcanzado los resultados que describo.

Actualmente la evaluación es un tema importante para las IES, pues es con base en ésta que se otorgan los apoyos económicos. Partiendo de este planteamiento es recomendable que se ofrezca a los estudiantes de pedagogía en formación, alguna materia o conocimientos sobre los diferentes tipos de evaluaciones que se realizan en las instituciones de educación superior y en todo el Sistema Educativo Nacional.

La apertura de nuevos programas académicos en la mayoría de las ocasiones obedece a decisiones políticas y/o económicas de las autoridades, o de un grupo social predominante. A pesar de haber intervención de las autoridades pertinentes para verificar su *calidad académica*, en ocasiones no se cumple con ésta. Por ejemplo, de acuerdo con la información recabada en el Comité, en los últimos tres años se han abierto 50 nuevos programas de arquitectura y más de 80 de diseño, lo cual constituye un factor de grave desequilibrio entre la oferta educativa y la demanda laboral, por lo que sería pertinente proporcionar en algún momento, en la formación del pedagogo, los elementos teóricos necesarios para elaborar un estudio de mercado y un estudio de factibilidad, así como revisar las políticas nacionales de los organismos que desarrollan los procesos de evaluación, acreditación, certificación y reconocimientos oficiales para que un programa académico de nivel licenciatura se pueda ofrecer a la sociedad en general.

La evaluación es y será un elemento fundamental dentro de las estrategias para la conducción de las políticas de planeación educativa. Si se reconoce a la educación como uno de los pilares para el desarrollo social, político y cultural del país, se tiene que reconocer que la evaluación y la planeación conforman procesos que deben apoyar el desarrollo sustentable del sistema de educación superior.

La evaluación diagnóstica, en términos generales, tiene el propósito de proporcionar a la sociedad información confiable para la orientación de criterios en la toma de decisiones acerca de los programas educativos y también auxiliar al sector oficial para la asignación de recursos, a los empleadores y a las mismas IES, en función de sus intereses formativos y para el cumplimiento de los criterios de la acreditación.

Actualmente, el tema de la evaluación se vislumbra como una totalidad que aún se está consolidando en la que los CIEES están tomando un papel importante en la orientación de sus criterios, indicadores y parámetros.

El Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo ha trabajado en la evaluación diagnóstica de programas académicos de arquitectura, diseño y urbanismo con IES públicas y privadas, en los niveles de licenciatura y de posgrado; ha participado en el diseño, la organización y conducción de cursos, asesorías, dictámenes y seminarios de formación de evaluadores regionales, nacionales e internacionales en todo el país, ha elaborado y publicado documentos, con lo que ha logrado un impacto favorable en la calidad de los procesos académicos de los programas evaluados y, en lo personal, me he favorecido con todas estas actividades, pues he participado en la mayoría de estos procesos.

Todos los Comités, después de realizar la evaluación diagnóstica tenemos que clasificar en algún nivel de consolidación al programa académico evaluado y en la práctica esto nos implica enfrentamos a un problema real para la clasificación del nivel.

Por otro lado, quiero mencionar que en la actualidad la práctica de la evaluación está presente en las universidades públicas, institutos tecnológicos, universidades tecnológicas, escuelas normales e IES privadas. Entre las cuestiones positivas que ha generado la evaluación diagnóstica se encuentran las siguientes:

- Existencia de organismos de evaluación, acreditación y certificación reconocidos.
- Impulso de procesos de reforma y mejoramiento académico.
- Implementación permanente de programas de planeación institucional y de procesos de autoevaluación llevados a cabo con regularidad.

- Realización de evaluaciones internacionales sobre el sistema de educación superior mexicano.
- Institucionalización de mecanismos para la evaluación y el reconocimiento del personal académico.
- Mayor responsabilidad y compromiso de directivos y funcionarios en torno a la transparencia del quehacer institucional y la rendición de cuentas.
- Comparación interna y externa del desempeño institucional.
- Mayor difusión pública de información sobre la calidad de los programas educativos de las IES.
- Participación de las IES en espacios y redes internacionales de evaluación de la calidad, para el reconocimiento mutuo de programas, títulos y grados.

Sin embargo, a pesar de los avances expresados, la evaluación sigue siendo un tema de controversia. Algunos grupos académicos la perciben como la panacea que resolverá todos los problemas de calidad. Otros la consideran una amenaza sobre las instituciones, los programas y las personas, por lo que se debe dejar claro que la evaluación no siempre ha propiciado resultados satisfactorios y, en opinión de algunos estudiosos del tema, se han registrado distorsiones en la instrumentación de los procesos de mejora y aseguramiento de la calidad.

Entre los principales problemas que muestra la evaluación relacionados con el diseño de políticas, así como la metodología que se ha instrumentado, se destacan los siguientes:

- Falta de articulación entre los diferentes organismos de evaluación que operan en el sistema nacional.
- Carencia de personalidad jurídica de los CIEES.
- Inadecuada ubicación orgánica de los CIEES y el COPAES, ya que teniendo funciones de evaluaciones distintas, dependen de la misma coordinación general.
- Redundancia de los procesos de evaluación y de planeación anual de los programas asociados (PIFI, PIFOP, PROMEP, etc.), situación que impide la planeación a largo plazo.

Con respecto a los problemas metodológicos, se encuentran los siguientes:

- Cuantificación excesiva de los procesos para la mejora de la calidad académica, criterio que en algunos casos ha llevado a la simulación para el cumplimiento de los valores y requerimientos administrativos que permiten acceder a mayores recursos.
- Deficiencias en los sistemas de información institucional y poca confiabilidad de los datos sobre los cuales opera el sistema de la educación superior.
- Riesgos permanentes para la innovación en los programas educativos ante los planteamientos y parámetros de los marcos de referencia de los organismos evaluadores y acreditadores.
- Cuestionamientos sobre la consistencia de las metodologías seguidas por los organismos de evaluación, la adecuación de los parámetros de referencia y la confiabilidad de los resultados.
- Difusión inadecuada de los resultados de las evaluaciones, lo que lleva al uso mercadotécnico de las mismas y la simplificación que conlleva a interpretaciones incorrectas

Es importante tomar en cuenta los aspectos positivos y negativos de la evaluación son importantes de tomarse en cuenta para revisar la práctica de ésta y replantearse las estrategias utilizadas, pues reconozco que las IES no pueden dejar de elaborar su autoevaluación ni la evaluación diagnóstica ni la acreditación, pues son procesos que tienen como fin fortalecer y mejorar la calidad de los programas académicos de la educación superior.

Por otro lado es importante mencionar que existen situaciones que influyen directamente en el trabajo que desarrollamos en los Comités, entre las que se encuentran las siguientes:

Si bien es cierto que en las últimas décadas, el Estado ha establecido instancias para la evaluación, también lo es el hecho de que no fueron concebidos dentro de un sistema integral de evaluación y, por lo mismo, aún no es posible establecer el

diagnóstico nacional ni el reconocimiento de las funciones y actividades realizadas por los CIEES.

La evaluación diagnóstica es un primer paso para las medidas y procedimientos a favor de la planificación educativa. Sin embargo, es importante convocar a las diferentes instancias y organismos que se dedican a esta tarea y crear métodos pertinentes que se vinculen, para ofrecer a las IES orientaciones claras y objetivas sobre el mejoramiento de la calidad educativa, pues a pesar de los esfuerzos realizados por las instancias que intervienen en la evaluación del sistema educativo nacional, aún se cuenta con diversos propósitos y las opiniones están divididas por lo que es necesario el establecimiento de acuerdos interinstitucionales.

En términos generales todas instancias evaluadoras relacionadas con el campo persiguen como objetivo final el mejoramiento de la calidad de la educación superior, por lo que es urgente definir, en primer término, los paradigmas y los contenidos, al igual que las cualidades deseables en cada uno de los ámbitos a considerar, lo que constituye la base para la definición y establecimiento de los parámetros para la evaluación e inclusive para la acreditación, aspectos que se están elaborando actualmente en los Comités. Sin embargo, es necesaria la participación de más profesionales que conozcan sobre educación.

Existen en el país más del doble de instituciones de educación superior de calidad dudosa que tienen influencia en el área y en el mercado laboral. Sin embargo, los CIEES no pueden o tienen alguna injerencia, además de participar en los RVOES para limitar la proliferación de dichos programas.

Es fundamental que las diversas regiones propuestas por organismos oficiales, y las instituciones que naturalmente se relacionen por su ubicación o por coincidencias temáticas propias, propongan parámetros en congruencia con su experiencia y características. Estas propuestas, a su vez, pueden formar parte de un conjunto de criterios para definir equivalencias, sin pretender un proceso de homologación centralizado que ignore la personalidad académica de cada institución, localidad y región.

Las tecnologías didácticas, que se han modificado radicalmente en los últimos años, constituyen un indicador que se interrelaciona con el trabajo docente y los procesos de aprendizaje en los distintos niveles de la formación.

La evaluación de la educación superior es un elemento esencial para promover la innovación y reestructuración de la misma, por lo que las políticas y los métodos de evaluación y de financiamiento deberán basarse en la identificación de los elementos a fortalecer en cada programa académico.

Las funciones y trabajos que se desarrollan en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y en las instituciones de educación superior del país, respecto a la planeación educativa y evaluación son tareas, en las que el pedagogo tiene la posibilidad de aplicar los conocimientos técnicos-pedagógicos que apoyen los procesos de planeación educativa, de seguimiento y de evaluación institucional que actualmente se encuentran en una etapa de aceptación por parte de los directivos y responsables de las instituciones educativas.

El trabajo que he desarrollado en el CADU-CIEES ha sido un trabajo interdisciplinario, en el cual participamos arquitectos, diseñadores, urbanistas, planeadores, sociólogos y, ahora, pedagogos. Por lo que es importante tener claro y defender nuestro quehacer como profesionales de la pedagogía y hacer valer nuestro campo de acción.

Este informe lo supongo importante para que los pedagogos ubiquemos que existen instituciones en donde nuestra participación profesional es necesaria, saber que con la formación que tenemos, podemos aportar propuestas desde el campo pedagógico. Cabe mencionar que cuando ingresé al Comité no tenía voz ni voto en las visitas de evaluación ni en las reuniones del Comité, pero conforme realice propuestas fui ganando espacios, se empezó a escuchar mi voz y a reconocer importante mi participación.

Los pedagogos tenemos que realizar investigaciones refiriendo teorías, pero siempre retomando las experiencias como la que presento en este documento; proponer y

participar en el diseño de los proyectos de evaluación; elaborar instrumentos, orientaciones, materiales y propuestas didácticas; colaborar en la formación del profesorado planteando programas y efectuando actividades formativas relacionadas con los procesos de evaluación.

Es mi deseo que este trabajo contribuya a la formación de los pedagogos de las generaciones presentes y futuras.

OBRAS CONSULTADAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *La planeación de la educación superior en México*. México, ANUIES, 1978. pp. 56.

_____, “Declaraciones y aportaciones para la modernización de la educación superior”, en *Revista de Educación Superior*, Núm. 2 (70). México, ANUIES, 1989. pp. 125.

_____, “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior”. (Documento aprobado en la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES), en *Revista de Educación Superior*, Vol. XIX Núm. 3 (75), México, ANUIES, 1990. pp. 130.

_____, “Programas del sistema de educación superior”, en *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México, ANUIES, 2000. pp. 260.

_____, *Anuario estadístico; Población escolar de licenciatura y posgrado*. México, ANUIES, 2000. pp. 367.

_____, *Anuario estadístico; Población escolar de licenciatura y posgrado*. México, ANUIES, 2004. pp. 487.

_____, “Calidad y evaluación”, en *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de Diagnóstico y Propuestas*. México, ANUIES, s/f. pp. 275.

Brunner, José Joaquín, “Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato”, en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo II, Núm.12. México, CIEES, 1992. pp. 6.

Chavarría, Navarro Xavier y Elvira Borrell Closa, *Evaluación de centros educativos. Aspectos nucleares*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2003. pp. 290.

Comité de Administración y Gestión Institucional, *Modelos internacionales de evaluación y acreditación*. México, SEP-ANUIES-CIEES, 2000. pp. 63.

Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, *Marco de referencia para la evaluación*. México, SEP-ANUIES-CONAEVA, 1995. pp. 62.

_____, *Marco de Referencia para la Evaluación*. México, SEP-ANUIES-CONAEVA, 2000. pp. 81.

_____, *La enseñanza de la Arquitectura, Diseño y Urbanismo en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados*. México, CIEES, 2001. pp. 112.

Comité de Ciencias Agropecuarias, *Marco de referencia de evaluación*. México, SEP-ANUIES-CONAEVA, 2001. pp. 159.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, *Más de una década de impulso a la calidad de la educación superior en México*. México. SEP-ANUIES, 2001. pp. 24.

_____, *Marco de referencia general de los CIEES para evaluar las funciones y los programas educativos de las instituciones de la educación superior*. México, SEP-ANUIES, 2005. pp.98.

_____, *Metodología general CIEES para la evaluación de programas educativos. Manual para la Autoevaluación. Documento de Trabajo*. México, CIEES, 2005. pp.122.

_____, *Manual para la Autoevaluación de programas educativos. Documento de Trabajo*. México, CIEES, 2005. pp. 50.

_____, “La evaluación interinstitucional de la educación superior en México”, en *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*, Tomo I, Núm. 9, México, CIEES, 1992. pp. 6.

_____, *La educación de la arquitectura en México. Panorama*. México, CIEES, 1997. pp. 46.

Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior, *Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior*. México, COPAES, s/f. pp. 29.

_____, *Guía para evaluar la estructura, composición y funciones de las organizaciones que pretenden reconocimiento de organismo acreditador de programas académicos de nivel superior*. México, COPAES, s/f. pp. 22.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Porrúa, 1999. pp. 147.

Didriksson, Axel, “La insolvencia universitaria: el incumplimiento de los derechos de pensión y jubilación”, en Berstussí y González (comps.). *Anuario Educativo Mexicano*. Tomo II. México, La Jornada, 2001. pp. 213.

Estefanía Lera, José Luis y Juan López Martínez, *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Madrid, Colección educar, 2003. pp. 356.

Fresán, Magdalena, *Un marco de referencia para la evaluación de la educación superior. Documento interno (Mecanograma)*. México, ANUIES, s/f. pp. 31.

Ibarrola, María de, “La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui generis* de la evaluación superior en México”, en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo I, Núm. 7. México, CIEES, 1992. pp. 8.

Kent, Rollin y Rosalía Ramírez, “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en Pablo Latapí (comp.). *Un siglo de educación en México II*, México, FCE, 1998. pp.276.

Navarro Leal, Marco Aurelio, “La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria” en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo II, Núm. 20. México, CIEES, 1992. pp. 6.

Pérez Rocha, Manuel, “Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior”, en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Núm. 22. México, CIEES, 1992. pp.10.

_____, “Evaluación: crítica y autocrítica de la educación”, en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Tomo II, Núm. 13. México, CIEES, 1992. pp. 8.

_____, “Evaluación y autoevaluación: algunas definiciones”, en CIEES *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*. Núm. 27. México, CIEES, 1992. pp. 8.

_____, *La calidad en la educación superior en México. Documento interno*. México, CIEES, s/f. pp. 23.

Schmelkes, Sylvia, “La evaluación de los centros escolares”, en *Programa de evaluación de la calidad de la educación*. Cumbre Iberoamericana, Vol. I, Buenos Aires, 1996. pp. 212.

Secretaría de Educación Pública, “Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior”, en *Programa para la Modernización Educativa: 1989-1994*. Núm. 5. México, SEP, 1990. pp. 157.

_____, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP. 2001. pp. 259.

_____, “Subprograma educativo: Educación Superior”, en *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP. 2001. pp. 36.

Secretaría de Educación Pública-Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Estrategia para la integración y funcionamiento de los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior (Comités de Pares)*. México, SEP-CONPES-ANUIES, s/f. pp. 24.

Stufflebeam, D. L. y A. J. Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. pp. 143.

UNAM, Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional, Organización Académica 1981-1982. pp. 312.