

01087

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**

**EVALUACION DE LA DOCENCIA EN
INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGIA

**RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI
FEBRERO 1998**

TUTOR : DR. ALFREDO FURLAN MALAMUD

259320

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Glazman Nowalski Raquel

Tesis de Doctorado.

Colegio de Pedagogía.

Facultad de Filosofía y Letras.

UNAM

Marzo 1998.

A partir del cuestionamiento en torno a qué se evalúa y qué debiera evaluarse hoy en la educación superior en México, se desarrolla, en la primera parte, un análisis sociopolítico y educativo de las formas de evaluación aplicadas a la educación superior en el país y de las consecuencias académicas de las mismas en las universidades públicas.

Como resultado de este análisis, la segunda parte se dedica al planteamiento y descripción de una propuesta para la autoevaluación de las universidades mexicanas desde una concepción de su papel, la adopción de una postura frente a la evaluación externa y la autoevaluación que opera para la superación académica y los cambios innovadores de la formación profesional. Este planteamiento busca sobre todo presentar una alternativa a los enfoques burocratizantes destinados a justificar distribuciones presupuestales, que se han impuesto en el medio universitario como consecuencia de la política neoliberal,

El trabajo de tesis doctoral presenta una veta de análisis teoripedagógico de la evaluación educativa que propone una definición propia; un análisis sociopolítico de la práctica sustentada en la tesis de que la evaluación implica procesos de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos, programas e instituciones educativas lo que rebasa una función exclusivamente pedagógica para constituirse en una instancia de carácter sociopolítico. Por último incluye el desarrollo de una propuesta para aplicar formas de autoevaluación en las instancias de educación superior.

La tesis del doctorado consta de dos partes; la primera dedicada a los aspectos sociopedagógicos de la política de evaluación en la educación superior. La segunda parte, es una propuesta para la autoevaluación de las universidades. Lo anterior aparece en siete capítulos: Aspectos generales de la evaluación. Política y evaluación en educación superior. Crítica a la noción de la evaluación y a sus aplicaciones en las universidades nacionales. Autoevaluación de programas de docencia ¿es posible plantear una propuesta?. Fundamentos, integrantes, tratamiento y secuencia para la autoevaluación de un programa de docencia. Evaluación del plan de estudios y Evaluación del proceso educativo.

Raquel Glazman Nowalski.
PHD Thesis on Pedagogy.
Colegio de Pedagogia.
Facultad de Filosofía y Letras.
UNAM México.
Marzo 1998.

EVALUATION OF TEACHING PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.

The purpose of this thesis started by questioning what is evaluated and what should be evaluated today in higher education in Mexico. A sociopolitical and educational analysis is developed in the first part of the work to show the evaluation forms applied to higher education in this country and the academic consequences of the above mentioned in the public universities.

As a result of this analysis, the second part of the thesis is dedicated to the presentation and description of a proposal for self evaluating Mexican universities from a conception of its role, therefore adopting a posture opposed to external evaluation. The function of self evaluation allows results for feedback and of the practices which yield high academic innovation in the formation of professionals. This formulation above everything else looks to present an alternative to the beurocratic focus designed to justifie the budget distribution which has been imposed in the university setting as a consequence of neoliberal politics. The PHD thesis presents a theoretical pedagogical analysis of educational evaluation which proposes its own definition; a sociopolitical analysis of these practices, sustained in the thesis, that evaluation implies selection processes and classification, judgements based on hierarchy and exclusion of teachers, students, subjects, programs and institutions which go beyond the pedagogical function to constitute a judgmental based practice of a sociopolitical character. The last part offers the development of a proposal of forms of applied self evaluation in higher education. This thesis is composed of two parts and seven chapters.

The first part includes: General aspects of self evaluation in universities. Politics and evaluation in higher education. Criticism on the concept of evaluation and the evaluation practices in the universities in the country. The programs of self evaluation ...Is it possible to set up a proposal? and the Basis, actors, treatments sequences for self evaluation in an educational program .

The second part includes: The graduates profile. Curriculum evaluation. Evaluation of educational processes.

CONTENIDO

I PARTE

INTRODUCCION

ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN

1. Las definiciones de evaluación: puntos de vista que varían según el concepto de educación
2. Evaluación e investigación: la diferencia entre formular juicios de valor y aportar conocimiento.
3. Dimensiones para abordar la evaluación educativa.
4. Tipos de evaluación: distintas formas evaluar.
5. Métodos cuantitativos-cualitativos: paradigmas y formas de aproximación.
6. Evaluación integral: se puede evaluar los problemas educativos por una sola vía?
7. Conclusiones.

POLÍTICA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Una enfoque político de la evaluación. Las condiciones de origen

2. Neoliberalismo: la exclusión como base del progreso económico.

3. Proyecto social y educativo, para cambiar de curso se debe ir a la base.

4. Los proyectos de política de educación superior.

5. Evaluación de la educación superior en México, el origen histórico.

6. Conclusiones

CRITICA A LA NOCIÓN DE LA EVALUACIÓN Y A SU APLICACIONES EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

1. Algunos puntos nodales en la práctica evaluativa de la educación superior nacional.

2. Origen y condiciones actuales. La devaluación de los primeros evaluadores .

3. La evaluación como inversión de la lógica. Conformación de una nueva racionalidad.

4. Cultura de la evaluación e idiosincrasia nacional.

5. Una mirada crítica a los aspectos académicos y sociales de la evaluación.

- 6.Una objeción a las formas burocratizadas: evaluación externa y autoevaluación.
- 7.Evaluación de las universidades.
- 8.Las universidades públicas mexicanas y los efectos de las evaluaciones.
- 9.Centralización y autoritarismo en la educación superior.
- 10.Evaluación de la educación superior y calidad.
- 11.Conclusiones

AUTOEVALUACION DE PROGRAMAS DE DOCENCIA ¿ES POSIBLE

PLANTEAR UNA PROPUESTA?

- 1.Propuesta para la evaluación de un programa de docencia.
- 2.Obstáculos al interior de las universidades. la resistencia a la evaluación y a la autoevaluación.
- 3.Componentes de un programa de docencia, la autoevaluación sustentada en los elementos básicos de la formación universitaria.
- 4.Requisitos de la autoevaluación y de los evaluadores.
- 5.A qué ayuda la formalización de los procedimientos de autoevaluación
- 6.Instrumentos. El debate entre imparcialidad y ética. ¿Son los instrumentos totalmente inofensivos e imparcial

II PARTE

FUNDAMENTOS, INTEGRANTES, TRATAMIENTO Y SECUENCIA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE DOCENCIA

Introducción

1. Perfil del egresado : Aspectos generales de su definición y su papel.
2. Categorías que conforman el perfil de un egresado.
3. Categorías y componentes del perfil profesional.
4. Categorías y componentes del perfil académico.
5. APENDICE I. Análisis del desarrollo de las profesiones, un fundamento teórico.
6. APENDICE II. Guía para el análisis y formulación del perfil del egresado.

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Introducción

1. Cuestiones generales.
2. Un enfoque: la autoevaluación del plan de estudios frente a perfil del egresado

3.Objetos, unidades y criterios de la autoevaluación del plan de estudios propuesta. APENDICE: Cuestionario guía para la evaluación del plan de estudios.

EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

Introducción

1.Finalidades

2.Contenidos

3.Estrategias y medios educativos

4.Contexto del proceso educativo

5.Evaluación del aprendizaje

6.APENDICE: Guía para evaluar el proceso educativo

REFLEXIONES FINALES.

BIBLIOGRAFIA.

INTRODUCCIÓN

El tema de la evaluación educativa ha sido objeto de mi interés por razones de carácter intelectual y ético. Este atractivo se ha acrecentado a lo largo del tiempo. Desde 1980 he mantenido permanente contacto con experiencias de evaluación de estudiantes, docentes o investigadores; de programas de posgrado, de planes de estudios o de instituciones de educación superior en México.

En los últimos tiempos este tema no sólo ha sido motivo de atención desde el ángulo socioeducativo, sino sobretodo se ha convertido en preocupación gubernamental, por sus vertientes política y económica. Frente a ello me ha parecido importante abordar algunos interrogantes que poco a poco se constituyeron en problema y objeto de investigación. Me preguntaba por qué había surgido la evaluación como un tema tan importante en la educación superior nacional; cómo se estaba llevando a cabo, y sobre todo, junto a otros colegas, tenía un enorme desconcierto en cuanto a la eficacia, la justicia y la eficiencia de las diferentes versiones de la evaluación aplicada a las instituciones educativas en general y particularmente a las de educación superior. Otra duda giraba en torno al conocimiento teórico y técnico sobre evaluación educativa que tienen los diferentes grupos de evaluadores. Aunado a ello, hacia conjeturas respecto a su *concepción política y académica de las consecuencias*

personales y sociales de sus tareas.

A partir de una experiencia específica en una instancia de evaluación de la educación superior, pude profundizar mis recelos en torno a la idoneidad de los procesos evaluativos que se desarrollan en el país. Me pareció que los principios de autonomía universitaria y libertad de conocimiento pueden ser violados en su esencia desde una intervención sutil y extendida como la evaluación. Esta última ha llegado a constituirse en una forma de imposición sobre el tipo de conocimiento y la forma como debe impartirse en las instituciones de educación superior. En este sentido representa una limitación a dicha libertad y una forma de establecer ponderaciones en torno al conocimiento.

En el ámbito nacional sus consecuencias se han manifestado de múltiples formas, una de ellas refiere a la distinción del conocimiento útil y práctico. La otra, desprendida de la anterior, se relaciona con el abandono paulatino e intencionado de las áreas de ciencias sociales y humanidades en la política educativa.

Convencida del enorme obstáculo al conocimiento que representan las evaluaciones externas hechas por sujetos que no dominan los campos en los que intentan intervenir, así como de la tendencia al deslizamiento entre la evaluación de la academia y el control de los recursos, elaboré el presente trabajo, que bien puede dar lugar a diversas críticas, pero

que sin duda representa un interesante campo de investigación en torno a temas relacionados con la política de la educación superior, la autonomía de las universidades, las posibilidades y límites teóricos de la evaluación y los vicios de su aplicación, entre otros temas.

Buena parte de este trabajo se ha guiado por el convencimiento de que los enfoques de la evaluación están íntimamente ligados a las concepciones de la educación en general y del papel de la educación superior; las cuales no se han hecho explícitos ni por los responsables de estos sectores, ni por los evaluadores.

Las personas encargadas de la evaluación han adoptado valores sin detenerse a reflexionar en sus consecuencias. Muchos de estos valores han sido impuestos como parte de una política globalizadora aplicada a las universidades de todo el mundo desde enfoques de carácter económico y social. No es justo por lo tanto, responsabilizar únicamente a las esferas nacionales, ni satanizarlas porque se hagan partícipes de políticas más amplias que llegan a constituirse en imposiciones ante la situación del país en los últimos años: crisis económica, dependencia de la deuda externa, necesidad de préstamos para la sobrevivencia de la educación superior y urgencia de revisar los fundamentos y procesos políticos presupuestales y académicos de las propias universidades públicas a lo largo y ancho del país. Sí bien la

responsabilidad en torno a las instituciones de educación superior es compartida por diversos sectores, corresponde a los universitarios promover procesos de análisis y abrir opciones que permitan distintas miradas de su papel académico, frente a lo que se ha venido imponiendo hasta ahora.

Todo lo anterior ha conducido a presentar un trabajo en tres partes. La primera, se refiere a los aspectos de carácter teórico, técnico y axiológico relativos a la evaluación que se ha manejado en ámbitos especializados de la educación y las universidades en diferentes partes del mundo y en el propio medio nacional. La segunda, aborda los elementos políticos y la crítica a las diferentes formas de aplicación de la evaluación en general y de sus manifestaciones particulares en la cultura nacional. Los sustentos de esta crítica conducen a proponer a la autoevaluación como forma de autoanálisis, de autocrítica y disparador del cambio al interior de los centros de educación superior. La tercera parte es una propuesta general que intenta servir de guía para la autoevaluación de programas de docencia en las universidades nacionales. Podrá alegarse aquí que nada más lejos de la autoevaluación que una propuesta externa, de ahí que yo considere esta parte como un ensayo intelectual y práctico a partir del conocimiento general de las universidades públicas del país y de los recursos reales que

tienen para desarrollar autoevaluaciones. La propuesta pretende actuar como disparador de reflexiones y generador de modelos de autoevaluación, en cada universidad, en función de las condiciones particulares: históricas, sociales, políticas y académicas; de su entorno geográfico y político y de los campos que son objeto de la docencia.

He querido distinguir la autoevaluación de programas de docencia, de otro tipo de programas como los de investigación o los de extensión cultural, en virtud de una conciencia clara de la complejidad temática de cada uno y de la infinidad de problemas que se abren en cada uno de los tratamientos. Cabe aclarar que esta división obedece a fines analíticos y prácticos más que a un intento de reflejar la realidad institucional.

Las tres partes anteriormente descritas se desarrollan en siete capítulos. En el primero, abordo los aspectos generales de la evaluación. Estudio ciertos problemas teóricos y técnicos de la evaluación de la educación en su sentido más amplio, según diversos autores. Mi interés principal es enfatizar el papel esencial que adquieren los valores como referentes sustanciales y determinantes de las distintas acciones y tipos de evaluación.

En el segundo capítulo comienzo a incursionar en el tema principal de las evaluaciones aplicadas a la educación superior en nuestro país a partir de los ochenta. En este

apartado uso como guía el análisis de las motivaciones económicas y sociales que parecieran regir a la evaluación. Ligo de manera estrecha al neoliberalismo como proyecto social y económico con la evaluación y a esta con las diferentes limitaciones de acceso y permanencia en el sistema educativo de sujetos, instituciones y grupos sociales depauperizados. Planteo una relación entre consecuencias de la evaluación y exclusión de sujetos, programas e instituciones de la educación superior. Por último, se analiza el curso que ha seguido la evaluación de las universidades en el mundo y en México.

En el tercer capítulo hago la crítica a la aplicación de las evaluaciones en el ámbito nacional. Me concentro, por un lado, en la práctica de evaluar en función de las condiciones particulares de la política y las universidades nacionales, y por otro, en el intento de imponer una cultura de la evaluación que a todas luces fluye con mayor facilidad en ámbitos con condiciones históricas, políticas, éticas y sociales y con funcionamientos significativamente diferentes al nuestro. En este sentido ha operado en nuestro medio un principio mágico: el de creer que porque se define y se decreta, opera realmente una "cultura de la evaluación". En esta parte se revisa aquí el tenor de las evaluaciones externas aplicadas a las universidades. Aquí sostengo como tesis, que el carácter profundamente burocratizado y

administrativista (pese a que se pretenda aplicado por pares académicos) de las evaluaciones se ha constituido en un obstáculo y un retroceso del funcionamiento general de las universidades. El sistema de educación superior hoy trata de operar en función de lo que demandan los evaluadores, descuidando sus finalidades, idiosincrasias, ponderaciones y las necesidades consecuentes de carácter académico y profesional en los diferentes campos del quehacer humano.

En el cuarto capítulo incursiono en la defensa de las autoevaluaciones ligadas a preservar la autonomía de la educación superior en los términos establecidos en la historia nacional y la visión del conocimiento como posibilidad de integración, de autodeterminación y libertad del ser humano. La autoevaluación aparece aquí como defensa de la autocrítica, como toma de conciencia y como búsqueda de soluciones propias a los problemas definidos y jerarquizados por las mismas instituciones educativas. Postura que, como es obvio, se opone a la imposición de problemas y el decreto de soluciones.

El quinto capítulo refiere a la propuesta operativa para aplicar la autoevaluación a un programa de docencia. Esta parte se constituye con tres componentes: la definición del perfil del egresado y la autoevaluación del plan de estudios y los procesos educativos. La propuesta fundamentalmente consiste en destacar ciertos elementos y proponer algunas

vías de coherencia interna. La segunda parte de este apartado se destina a definir el perfil del egresado considerado en términos del profesional y en la dimensión de lo que podría entenderse como "cultura universitaria" que aquí se plantea como perfil académico.

El sexto capítulo se refiere a la evaluación del plan de estudios como componente importante de los programas de docencia de una institución. El plan se concibe como el enunciado formal del compromiso que adquieren las instituciones en la preparación de sus alumnos y debe estar de acuerdo con el tipo de egresado que pretende formar. La propuesta de evaluación que planteo está en íntima relación con el perfil del egresado.

Finalmente, la evaluación del proceso educativo se trata en el capítulo siete. Entiendo el proceso educativo como la materialización del plan de estudios. En esta definición subyace la idea de que en ese proceso se concreta y sintetiza lo que se ha dado en llamar el plan de estudios real y vivido frente al plan de estudios formal planteado en el apartado anterior.

Es difícil resumir el método seguido para desarrollar esta investigación. Para mí representa una síntesis de vivencias y lecturas de muy diferente naturaleza que me condujo a formular un producto de la hermenéutica y de la propia práctica personal, desarrollado en el curso de cinco largos

CONTENIDO

ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN

1. Las definiciones de evaluación: puntos de vista que varían según el concepto de educación.
2. Evaluación e investigación: la diferencia entre formular juicios de valor y aportar conocimiento.
3. Dimensiones para abordar la evaluación educativa.
4. Tipos de evaluación: distintas formas de evaluar.
5. Métodos cuantitativos y cualitativos: paradigmas y formas de aproximación.
6. Evaluación integral: se pueden evaluar los problemas educativos por una sola vía?
7. Conclusiones

Esta primera parte del trabajo se dirige a establecer algunas precisiones conceptuales en torno a la evaluación educativa. Para esto se acude a explicar ciertas definiciones y enfoques de la misma tal y como las analizan autores destacados en este campo. Lo anterior permite arribar a una definición propia de la evaluación educativa alimentada por el examen previo.

De aquí en adelante, nos ocupamos entonces de explicar con detalle algunos aspectos de la posición adoptada y de los debates que en torno a ciertos puntos, rigen hoy el ámbito de la evaluación.

1. Las definiciones de evaluación: puntos de vista que varían según el concepto de educación.

Las formas de entender la evaluación se relacionan con distintas corrientes educativas, su diversidad ocupa un lugar importante en el debate pedagógico vigente; valga una muestra de los énfasis en algunos estudios del tema.

Autores como Fermin¹ y como Taba² plantean la evaluación como un proceso destinado a valorar el logro de objetivos

¹FERMIN Manuel, La evaluación, los exámenes y las calificaciones Kapelusz, Buenos Aires, 1971 pp.14-17

²TABA, Hilda, Curriculum development. Theory and Practice, Harcourt Brace and World, San Francisco, 1962, pp.526.

previamente definidos. Suchman³ enfatiza el carácter científico de la recolección de datos, que permite determinar el grado en que una actividad alcanza el efecto deseado, insistiendo así en la necesidad de sistematizar los procedimientos para obtener información y para valorar los resultados. Worthen y Sanders⁴ conciben a la evaluación como un proceso de emisión de juicios profesionales, obtenidos como resultado del examen de una situación o proceso.

El referente de la evaluación varía en cada una de las definiciones señaladas. En el primer caso es el logro de objetivos, en el segundo es el efecto de una actividad y en el tercero es el examen de una situación o proceso. Todos conducirán, en última instancia, a emitir juicios de distinta naturaleza. Los enfoques de evaluación se establecen desde construcciones conceptuales que se originan en valores educativos determinados. Con base en House,⁵ incluimos aquí nuestra interpretación, señalando las siguientes características de cada enfoque:

En el análisis de sistemas se comparan los resultados de un programa con ciertas normas establecidas. Aquí la evaluación es

³SUCHMAN (1976), en HIDALGO, Miguel Angel, "La investigación evaluativa en la planificación social", Documento N°1, Metodología, Oficina Central de Coordinación y Planificación, Dirección de Planificación Social y Cultural, División Desarrollo de la comunicación, Caracas, Julio 1973, pp.4.

⁴WORTHEN Blane R. y SANDERS James R. Educational evaluation: Theory and practice Worthington, Ohio, Charles A. Jones Publishing Co. 1973, citado en CONRAD F. Clifton y GRANT H. Jennifer, Curriculum in transition: Perspectives on the undergraduate experience, Needham Heights Ma. Asher Reader Series, Ginn Press, 1990, p.385.

⁵HOUSE, E.R. Evaluación ética y poder. Ed. Morata, Madrid, 1980. pp.24-43.

predominantemente cuantitativa. En este enfoque, fundamentalmente positivista, se evalúan los programas educativos desde criterios y funciones asignados a la educación por representantes de otros sectores, frente a los que el propio sistema escolar, las escuelas o los actores educativos le pudieran señalar. Por ejemplo al evaluar una carrera universitaria, se acentuaría la importancia de los objetivos que el sector industrial atribuye a una formación profesional.

El enfoque de objetivos destaca las metas del propio programa y evalúa si éstas se han logrado. En este enfoque están autores como Fermín y Taba, con las definiciones ya incluidas. "El evaluador valora lo que dice que tratan de conseguir los responsables del programa"⁶. Esto supone que filósofos, diseñadores, y en general académicos, administradores y alumnos de una institución de educación superior, tienen claros los objetivos de esta institución. A diferencia del enfoque anterior, aquí el evaluador no fija ni objetivos ni metas del programa.

La presencia de los objetivos en educación se ha discutido ampliamente. Cabe dejar aquí planteadas tres líneas de crítica. La primera, señala que en los objetivos se ha operado un desplazamiento del fondo a la forma, esto es, hay un énfasis desmedido en la formulación técnica adecuada de los objetivos. Hay, además, una desproporcionada preocupación por medir dichos objetivos (si esto es posible) frente a la idea de valorarlos. La segunda línea alude a la dificultad de contar con objetivos

⁶HOUSE Ibid p. 28

claros y consensuales en las instituciones y programas de educación superior. La tercera, llama la atención en torno a la rigidez de la enseñanza que apoya la existencia de objetivos frente a una concepción flexible de finalidades o misiones.

Suchman planteó en 1967 que los objetivos deberían considerarse como hipótesis; en este sentido, la evaluación de un programa tendería a buscar y analizar las causas de que se hubieran logrado o no sus objetivos, a precisar los objetivos no establecidos previamente que se hubieran alcanzado o a buscar los efectos no pretendidos.

En el enfoque de decisión, la evaluación de un programa, estaría en relación directa con los rubros y los ámbitos de decisión de las instancias responsables del mismo. Stufflebeam⁷ indica que "La evaluación es el proceso de delimitar, obtener y proporcionar información útil para juzgar posibles decisiones alternativas". Este enfoque se centra en el sujeto que solicita la evaluación y atiende primordialmente a sus preocupaciones, intereses y rangos de acción.

El enfoque que prescinde de los objetivos constituye una reacción en contra de los primeros autores mencionados. Scriven (1973)⁸ señala que el evaluador debe evitar los sesgos en los procesos evaluativos que se establecen a partir de los objetivos y no ocuparse de los mismos. Su propuesta tiende a investigar los resultados de un programa (muchos de estos pueden ser efectos colaterales, imprevistos: negativos o positivos). Scriven utiliza

⁷ STUFFLEBEAM, D.L. "An introduction to the PDK book" en WORTHEN y SANDERS, Op cit.

⁸ HOUSE Op cit p.31

el concepto de "necesidad" como referente de la evaluación y la contrapone al gusto o al deseo; las necesidades del usuario de un programa, pueden ser diferentes a los objetivos de quienes lo concibieron, lo diseñaron y propusieron.

El enfoque de la crítica de arte: se centra en el juicio sobre la calidad, se establece en función del objeto juzgado. Pueden existir múltiples cualidades y criterios de evaluación.

El evaluador tiene que hacer una apreciación esto es, reconocer las cualidades de un programa lo que exige gran experiencia, capacidad de percibir las sutilezas y comprender cómo contribuyen al programa. La práctica evaluativa permite, integrar experiencias y valorar los programas pero el evaluador debe contar con un conocimiento (ideas, experiencias, teorías) sobre lo que evalúa a fin de jerarquizar, ponderar y distinguir lo significativo de lo trivial. Para Eisner (1979)⁹ la evaluación requiere "captar la esencia de lo concreto" de ahí que se oponga a un lenguaje discursivo y recalque la importancia del conocimiento y la apreciación; "la función de la crítica consiste en aplicar criterios de manera que los juicios sobre los hechos puedan fundarse en una consideración de lo importante"¹⁰ Eisner se refiere a la "corroboración estructural" esto es, la congruencia entre las partes de un programa, "la evidencia se corrobora cuando los elementos del mismo encajan entre sí" y puede darse "la posibilidad de encontrar en el programa las características señaladas por el crítico"

⁹ EISNER citado en HOUSE Op cit p.33

¹⁰ Ibidem p.34

Este enfoque enfatiza el lugar del evaluador consecuentemente atiende a sus valores, experiencias y su preparación, insiste además en la necesidad de reforzar la conciencia del evaluador sobre sus valores, y sobre las normas implícitas de la evaluación.

El enfoque de la acreditación se concentra en los juicios sobre sus colegas y los centros de formación profesional que dan otros profesionales. En cuanto al método utilizado, House destaca que una comisión externa visita a las instituciones y revisa los resultados de sus autoevaluaciones. En nuestro país este método ha sido el más usado hasta ahora para evaluar a las instituciones. Esta comisión externa valida las autoevaluaciones y desarrolla los informes pertinentes, indicando aspectos positivos y negativos. Se espera que las universidades tomen posteriormente medidas para corregir los aspectos negativos.

Otro enfoque, la confrontación de juicios opuestos en torno a un programa, se utiliza también como forma de evaluación. Este permite tener en cuenta argumentos e inferencias opuestos que hacen muy rico todo el proceso evaluativo. El procedimiento según Wolf (1975) puede constituirse con cuatro fases: "planteamiento del problema, selección del mismo, presentación de argumentos y audiencia".

En el enfoque de estudio de casos se evalúa un programa a partir de un pregunta: "¿qué le parece el programa a los sujetos que tienen contacto habitual en él?". Es fundamentalmente cualitativo, se desarrolla en el campo del programa, busca un

mayor conocimiento del mismo y de la forma cómo lo perciben diferentes sujetos.

Según Stake (1975-78) se trata más de comprender, que de emitir juicios de valor sobre una situación. Es idóneo para mostrar la gran cantidad de influencias que se dan en cualquier proceso educativo. Concede gran importancia a la propia complejidad de la dinámica educativa indicando la insuficiencia de las pruebas aplicadas para captarla, insiste además en la importancia de los resultados¹¹ "Para Stake, el estudio de casos presenta descripciones complejas, holísticas y que implican gran cantidad de variables interactivas. Los datos se obtienen mediante la observación personal y la redacción es informal, narrativa, empleando a menudo citas, ilustraciones, alusiones y metáforas: las comparaciones son más implícitas que explícitas"¹². El estudio de casos es un enfoque que se caracteriza por una gran atención en los distintos sectores interesados en el programa y en las divergencias de sus puntos de vista. El evaluador negocia con el solicitante de la evaluación sobre lo que ha de hacerse y responde a lo que quieren saber distintos grupos involucrados, frente a otras formas de evaluación que se concentran exclusivamente en los puntos de vista de los evaluadores.

El evaluador desarrolla el plan de observaciones, el análisis del programa y elabora: informes breves, narraciones,

¹¹ STUFFLEBEAM Daniel. "La evaluación iluminativa: el método holístico" en: STUFFLEBEAM Daniel y SHINKFIELD Anthony. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós. Barcelona 1989. pp.313-339.

¹²HOUSE Op cit p.41

descripciones, exposiciones de resultados y gráficas. Todo lo anterior se basa en los elementos destacados por individuos con puntos de vista diferentes. Estas notas se someten a la opinión de los involucrados en el programa (diseñadores, demandantes, etc.) que reaccionan ante las notas y los resultados del trabajo.¹³

Otro enfoque, la evaluación democrática (Mac Donald, 1974) "reconoce el pluralismo de valores y trata de representar un conjunto de intereses al formular los problemas". Para este autor todos los datos de un programa y el medio en que se desarrolla son relevantes; de ahí que insista en la relación orgánica entre actos y consecuencias del programa y en los valores de los sujetos involucrados diseñadores, actores, evaluadores, mismos que virtualmente debieran coincidir.

Conforme al enfoque de la evaluación iluminadora, Parlett y Hamilton (1977) "estudian cómo opera un programa, cómo influyen en él las situaciones en las que se aplica; qué ventajas e inconvenientes presenta para quienes se ven directamente afectados por él, y en qué aspectos de las tareas intelectuales y de las experiencias de los alumnos influye de modo especial"¹⁴

Para estos autores es muy importante revisar el entorno de un programa educativo y conocer todos los supuestos que lo guían. Naturalmente son substanciales la dinámica de las interacciones y la complejidad de los procesos. De ahí que, con el objeto de

¹³ Cf. STAKE, 1975 p.14 citado por HOUSE Op cit p.42.

¹⁴HOUSE Op cit p. 42 cita a PARLETT y HAMILTON (1977) y a GUBA (1978), recomendamos revisar también a STUFFLEBEAM Daniel L. Y SHINKFIELD Anthony J. "La evaluación iluminativa, el método holístico" en Evaluación Sistemática. Paidós. Barcelona y Buenos Aires 1979. pp.313-339.

aportar información, la evaluación se plantee con un sentido indagador de las condiciones generales. Es básico también, plantear las metas de la propia evaluación con claridad y utilizar técnicas de muy distinta naturaleza para resolverla. Se recomiendan distintas formas de recopilar la información incluyendo los datos documentales, los antecedentes del programa, la observación y la entrevista.

Stenhouse autor inglés de la década de los 80 plantea sus precisiones y críticas en torno a la evaluación iluminativa al recalcar el peso concedido a un valor en las evaluaciones y la ausencia de criterios en los evaluadores para calificar dicho valor. Pone especial énfasis en el significado que tiene un programa y considera esencial a la crítica filosófica. De lo anterior desprende recomendaciones en torno a la flexibilidad, la apertura, la reflexión y la observación directa de situaciones y problemas al efectuar la evaluación¹⁵

En un enfoque sociopolítico de la evaluación educativa Gimeno Sacristán considera que evaluar es justipreciar, valorar, apreciar, estimar un valor no material. En educación la evaluación refiere a un proceso por medio del que una o varias características de los alumnos, un grupos de estudiantes, ambientes educativos, materiales, profesores, programas, etcétera, reciben la atención del evaluador. Se analizan y valoran características y condiciones, en función de criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio relevante¹⁶.

¹⁵Cfre. STENHOUSE citado en STUFFLEBEAM y SHINKFIELD Op cit p.327.

¹⁶Ibidem p.338.

Los procesos de evaluación están íntimamente ligados a las vetas sociales políticas y propiamente pedagógicas del trabajo educativo, de acuerdo con Gimeno Sacristán "Estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica"¹⁷ o como lo indica Cardinet¹⁸ "Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía". A su vez, abordar lo pedagógico, es abordar otros campos más (lo psicológico, lo político, lo sociológico, lo administrativo, lo institucional etc.) en la línea de lo consciente y lo inconsciente, lo formal y lo real, lo reconocido o no, lo descubierto y lo oculto.

Objetos, funciones, referentes y evaluadores varían según las definiciones y enfoques revisados; se enfatizan los juicios emitidos en torno a diferentes sujetos y objetos de atención, se concede especial importancia a la información recopilada a través de la evaluación y su destino. La evaluación puede referirse a los procesos o a los resultados de un programa educativo, basarse en información proporcionada por sectores involucrados o grupos externos, puede conducir a decisiones de diversa naturaleza de los actores educativos o los patrocinadores de un programa.¹⁹

En esta tesis se recupera algunos elementos de los enfoques revisados y se incorporan otros que permiten concebir a la

¹⁷GIMENO Sacristán José y PEREZ Gómez A.I. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. Madrid 1992. p.335

¹⁸CARDINET, 1986a citado en Ibidem p.334.

¹⁹ Véase además de la bibliografía señalada ya a STUFFLEBEAM, Daniel, "Hacia una ciencia de la evaluación educativa", en Evaluation of education. Educational Technology Review Series. U.S.A. 1973. P.24

evaluación educativa como una forma de ponderar sujetos, instituciones, programas y procesos educativos que se valoran con relación a distintos referentes: normas, premisas, modelos o propuestas. Estos referentes permiten precisar los criterios de la evaluación y dan lugar a argumentaciones, juicios y recomendaciones que emiten los evaluadores y que se deben sustentar en el análisis cuantitativo y cualitativo.

La evaluación educativa se ubica en contextos sociopolíticos y pedagógicos que determinan sus procedimientos y los valores que la rigen.

Todo lo anterior nos permite afirmar que la evaluación presenta tres dimensiones de especial interés: la teórica, la axiológica y la metodológica. Nos interesa destacar: el carácter de la evaluación ligado al vocablo "valor" (de algo, para algo); la importancia de emitir juicios a partir de analizar distintos tipos de información; el papel de los criterios en la evaluación; la subordinación de métodos y procesos a los fines de la evaluación; y los diferentes sentidos de evaluar en función de orientaciones, fines, criterios y métodos usados.

Objeto y objetivo de la evaluación. El objeto se refiere a lo que se busca evaluar; el objetivo se relaciona con los fines pretendidos y su interés básico. Qué y para qué evaluar, son preguntas fundamentales al inicio de un proceso evaluativo.

El esclarecimiento de los objetivos reduce el recelo de instituciones y actores de la educación superior frente a la evaluación y evita confundir propósitos (por ejemplo,

evaluaciones para distribuir presupuestos o para la calificar docentes).

Precisar el objeto de evaluación permite dirigir las acciones y los recursos en el sentido adecuado, evitar las evaluaciones "de pesca" esto es, los trabajos sin objeto definido, que se desarrollan para "ver qué sale".

2.Evaluación e investigación: la diferencia entre formular juicios de valor y aportar conocimiento.

Una discusión recurrente en el ámbito educativo se refiere a la precisión conceptual en torno a la investigación y la evaluación. Pareciera que en términos de la fundamentación teórica, el rigor metodológico y la necesidad de validez e integración de la información aportada, no existen brechas significativas entre estos procesos. La revisión de algunas posiciones sobre este tema podría servir como medio para aclarar ciertos puntos de vista. Glass y Worthen²⁰ indican que la investigación es una actividad ligada fundamentalmente al avance, sostenimiento, apoyo, determinación y deslinde de conceptos, fenómenos, hechos, procedimientos, teorías, etc.

²⁰ GLASS G.V, y WORTHERN B.R. "Evaluación educativa e investigación", en La educación hoy, Vol. 2 N° 5, mayo 1974, p. 181.

La evaluación, por su parte, es tratada por diversos autores²¹ como un proceso que permite justipreciar situaciones, fenómenos, personas o programas en condiciones específicas. Uno de ellos Carol Weiss enfatiza²² la obtención de datos que contribuyan a corregir problemas y a tomar decisiones.

Investigar y evaluar obedecen a intencionalidades diferentes. En la evaluación educativa los procesos se ligan a problemas particularizados; se centran en juicios de valor y los objetos y problemas tratados atienden a las necesidades de las instituciones educativas y a los programas en su marco de desarrollo.²³

En la evaluación adquieren importancia los juicios que se formulan desde una estimación de "lo que es", frente a "lo que debe ser" esto último se establece a partir de modelos, supuestos, posiciones, marcos de referencia o parámetros, que, a su vez, pueden ser objeto de análisis, valoración y cambio.

La información obtenida de las evaluaciones es útil para las decisiones políticas y académicas de los centros educativos; puede presentar diversos niveles de generalidad y servir de base para diseñar y aplicar medidas relacionadas con las políticas y procesos educativos.

Por su parte, los hallazgos de las investigaciones pueden ser de carácter práctico, datos que permitan mejorar el

21 Vid supra. "Las definiciones de evaluación: enfoques que varían según el concepto de educación"

22 WEISS Carol, Investigación evaluativa. Trillas. México 1982. pp.14-16

23 Cf. Ibid, p. 18-20.

funcionamiento de las instituciones; tecnológico: técnicas y propuestas de procedimiento; moral: posiciones de valor, principios éticos, elementos ideológicos, generalizaciones normativas; teórico: explicaciones de fenómenos y procesos, desarrollos conceptuales, críticas y propuestas.

Lo anterior nos conduce a afirmar con algunos autores, que una investigación es simultáneamente una evaluación y que debe:

- a) incidir en la práctica (frente a lo discursivo y especulativo)
- b) tomar en cuenta lo ético y lo normativo porque la actividad educativa es humana,
- c) relacionarse con valores y
- d) considerar los enfoques teóricos vigentes en las disciplinas, las áreas y las actividad evaluativa.

Por su parte, pueden destacarse tres diferencias importantes entre la evaluación y la investigación :

a) La evaluación se usa sobre todo, para tomar decisiones y es planteada desde una necesidad. La investigación es guiada por una hipótesis. Obviamente se pueden invertir los papeles pero lo importante aquí está en el énfasis que se da a cada una.

b) Hay diferencias en cuanto a la generalización de los resultados de la evaluación, los cuales casi siempre tienen propósitos delimitados.

c) En la evaluación los datos sirven de base para establecer juicios de valor sobre la utilidad, el mérito, la vigencia, etc. de una cuestión educativa, en cambio la investigación busca descubrir una verdad que contribuya a la comprensión de un problema o de un fenómeno educativo.

Al menos teóricamente, tanto la investigación como la evaluación, deberían seguir los mismos pasos. Esto es, diseño, ejecución e informe. Para desarrollar cada uno de estos pasos se puede utilizar una amplia gama de métodos y técnicas disponibles, tanto cualitativos, como cuantitativos.

Varias normas rigen la idoneidad de una evaluación: su utilidad, factibilidad, propiedad y precisión, entre otros. La evaluación es útil si la información que proporciona se da a tiempo y puede ser usada por las personas a las que afecta. Es factible cuando el diseño de la evaluación se adapta al contexto social e histórico en el que debe realizarse y si los recursos disponibles permiten desarrollarla. Su "propiedad" apunta a la norma de proteger los derechos de las personas afectadas por la evaluación. Finalmente su precisión tendría que ver con el sentido de que produzca una información válida, confiable y global sobre lo que se evalúa.

Otros términos asociados a la investigación y a la evaluación son investigación evaluativa, investigación pedagógica o educativa y evaluación de programas.

La investigación evaluativa se entiende como "el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencias válidas y fiables sobre la manera y el grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos"²⁴.

²⁴RUTHMAN L. "Evaluation Research Methods: a Basic Guide". Londres Sage. Londres. 1977 p.16 en:COOK T.D. y REICHARDT CH. S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ed. Morata. Madrid 1986. pp.9-22.

La investigación pedagógica o educativa se aplica para conocer aspectos relacionados con la enseñanza e involucra en los procesos de investigación a los actores de las tareas educativas así por ejemplo, los propios maestros recopilan datos sobre las interrelaciones en el salón de clase y en este sentido aplican técnicas y procedimientos de la indagación participativa.

La evaluación de programas "es la acumulación de información sobre el funcionamiento, los efectos y consecuencias de una intervención."²⁵ Tiene por objeto tomar decisiones con respecto al curso de un programa y sus resultados.

Las diversas referencias a la evaluación y la investigación, varían entre autores y vertientes educativas lo que contribuye a dificultar su comprensión desde un tratamiento unificado; las definiciones incluidas anteriormente, permiten ilustrar la complejidad del tratamiento que nos ocupa.

Por su parte, los fines de la educación están influidos por valores que los delimitan, matizan y ponderan. La selección de estos fines obedece a sistemas de intereses y creencias sociales y políticos que pueden permanecer ocultos o no, y que guían las reflexiones, acciones y prescripciones de actores y procesos educativos. Las finalidades de la educación se sujetan a las interpretaciones de individuos y grupos sociales y plantean diferencias en las propuestas evaluativas.

²⁵ ALVIRA Martín Francisco. "La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista". En Revista española de investigación sociológica. N°29, Enero-marzo, 1985 pp.129-141.

3. Dimensiones para abordar la evaluación educativa.

Por la importancia de los fines de la educación se requiere distinguir en la evaluación las dimensiones: axiológica, teórica y metodológica. El entrecruzamiento de dimensiones origina confusión en la práctica evaluativa y el soslayamiento de alguna, da lugar a versiones parcializadoras de las condiciones evaluadas.

a) Dimensión axiológica.

Lo axiológico se relaciona con los valores y concepciones que rigen los trabajos de evaluación educativa. Su distinción permite remontar los tratamientos eminentemente teóricos o metodológicos para abordar de una manera integrada, cuestiones esenciales en los procesos educativos.

Si se acepta la valoración como el reconocimiento y expresión consciente de los valores estimados²⁶, establecer e identificar pautas de valor asume un lugar preponderante en las acciones evaluativas, porque permite reconocer la posición desde la cual se emiten los juicios y las recomendaciones. Lo anterior se contrapone a las evaluaciones basadas en pautas de valor ocultas, implícitas o sobreentendidas.²⁷

Hacer explícita la valoración obedece a la intención de contrarrestar el autoritarismo y la arbitrariedad en los procesos evaluativos. Con esto, se busca promover la identificación de las

²⁶BLOOM, Benjamin, Taxonomía de los objetivos de la educación. El Ateneo. Buenos Aires 1961. pp.151-153

²⁷STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD Anthony J., Op cit. p. 20

influencias que cruzan estos procesos y satisfacer la necesidad de acuerdos mínimos entre evaluadores y evaluados. La identificación de valores contribuye a evitar problemas originados en evaluaciones unilaterales o parciales, que pretenden transformarse en planteamientos axiomáticos, generalizados y supuestamente compartidos. Stufflebeam²⁸ señala que las evaluaciones no deben considerarse únicamente "procesos mentales que se producen de modo natural, conduciéndonos hacia una gran variedad de interpretaciones sobre el valor de algo" y recomienda un cuidado especial en aclarar los procesos de evaluación. En este trabajo, se agrega la recomendación de proporcionar los fundamentos axiológicos, teóricos y metodológicos que justifican la evaluación y permiten conocer las concepciones, convicciones y valores que la sustentan.²⁹

Los valores individuales y sociales matizan los procesos educativos e influyen en las concepciones sobre las tareas de evaluación: a) en su punto de partida, al plantear lo que debe evaluarse, b) en su desarrollo, al seleccionar las formas de evaluación y c) al final de los procesos, al formular juicios e indicar recomendaciones.

Las posiciones individuales, grupales y sociales en la evaluación y sus explicaciones políticas, culturales, económicas y pedagógicas, descansan en concepciones sobre el papel de la educación superior que varían en íntima relación con las visiones

²⁸Op cit, p. 20.

²⁹ALBA de, Alicia, Evaluación curricular: conformación conceptual del campo CESU, UNAM, México, 1991, pp. 98 cita a LYOTARD "La aplicabilidad de un criterio a un caso está ella misma sujeta a evaluación" LYOTARD, 1986 Ap. 20-21 El entusiasmo Crítica Kantiana de la Historia. Gedisa. Barcelona 1987. P.331.

sobre el sistema social pretendido, los cambios requeridos en la educación nacional, el papel económico, social y cultural que se atribuye a las universidades y sus objetivos de formación.

Los juicios de la evaluación se fundamentan en valores relacionados con ideologías personales y profesionales y con niveles de compromiso social de los propios evaluadores.

Es importante reconocer el papel político de las instituciones y los sujetos que evalúan, porque este ocupa un lugar destacado en valoraciones y calificaciones de centros, sujetos y programas. El evaluador tiene responsabilidades con sus semejantes -los evaluados- con la instancia que lo contrata y con sus propias posiciones: todo lo anterior aparece en un frágil equilibrio, en la mayor parte de las situaciones.

b) Dimensión Teórica

La dimensión teórica³⁰ se refiere a los conceptos y categorías que organizan y explican de modo sistemático un ámbito de la realidad.

La atención al ámbito teórico de la evaluación y del propio objeto evaluado busca rebasar las formas eminentemente empiristas, practicistas o instrumentales. La teoría ilustra, guía e informa los procesos evaluativos en cuatro sentidos: al definir el objeto y el problema de evaluación, al aclarar

³⁰ "Las teorías implican conocimientos sistematizados, proposiciones organizadas que cuentan con un nivel de generalidad, tiene como base a la práctica y sirve de base a la práctica. Cada campo disciplinario cuenta con diversas teorías. Véase para ampliar: GUTIERREZ Claudio y BRENES Abelardo, Teoría del Método en Ciencias Sociales, Editorial Universitaria Centroamericana. San José 1971. pp. 287-407, Diccionario Merxista de Filosofía, Ediciones de Cultura Popular. México 1976. pp.295-296. Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana. México 1993. p.1356 YUREN Ma. Teresa Leyes. Teorías y Modelos, Ed. Trillas. México 1984. pp.31-51.

concepciones relativas al campo o los campos disciplinarios, de conocimiento o de ejercicio profesional; al precisar aspectos relativos a la propia evaluación como práctica educativa y al contribuir a dar sentido e integrar la información resultante.

Cada campo disciplinario que se evalúa requiere de sus propias elaboraciones teóricas; de una propuesta metodológica y de diseños instrumentales.

Esta dimensión se constituye en una armazón para la práctica, que orienta hacia lo que debe valorarse y explica lo evaluado contribuyendo a la integración y fiabilidad de los procesos evaluativos.

c) Dimensión Metodológica

El método se relaciona con el conjunto de acciones sistematizadas para obtener resultados; la dimensión metodológica de la evaluación comprende los procedimientos para recopilar información; distinguir, analizar e integrar facetas, situaciones y condiciones; ponderar y expresar los juicios y argumentarlos.

La dimensión metodológica permite prácticas sucesivas de la evaluación; el propio método puede ser evaluado y mejorado para aplicaciones posteriores. El método se particulariza según el objeto evaluado, el campo disciplinario y las características de lo que se evalúa y se apoya en técnicas de diversa naturaleza. En este sentido De Gortari³¹ aclara que una técnica puede figurar en varios métodos sin que constituya necesariamente una parte intrínseca de método alguno; no hay técnicas exclusivas de un

³¹Cfre. DE GORTARI Eli, Método general y métodos específicos, Océano. Barcelona. s.f. pp. 16.

método. Todo método incluye técnicas mientras que no hay técnica que incluya métodos. finalmente un método consta de varias técnicas pero no es solamente un conjunto de técnicas.

La dimensión metodológica se establece en íntima consonancia con las dimensiones teórica y axiológica "... una particular aproximación metodológica... implica una postura política hacia el valor de la educación misma".³²

La evaluación puede fracasar o constituirse en una tarea vana si se prescinde de sus dimensiones teórica y axiológica, o se reduce a un problema técnico con excesivo énfasis instrumental³³ para obtener una colección de evidencias, sin atender la influencia y el carácter integrador de los valores y teorías sociales y educativos, y los relativos a la acción profesional de evaluadores y evaluados.

³²Cfre. CARR, Wilfred, Hacia una ciencia crítica de la educación, Laertes. Barcelona, 1990. pp. 30.

³³...con mucha frecuencia, la evaluación parece una realidad un poco mítica, un proceso sin sujeto, ni objeto bien definido y en el que finalmente el aspecto más tangible parece ser el de los instrumentos que ocupa". BARBIER, Jean, Marie. La evaluación en los procesos de formación. Ed. Paidós. Barcelona 1993. pp.13.

4. Tipos de evaluación: distintas formas de evaluar.

A) Informal-formal. La primera se refiere a aquellos ejercicios que no tienen objetivos claros, ni procedimientos definidos y que se sustentan en opiniones. Se ubica en la segunda categoría a las evaluaciones que cumplen con requisitos como la precisión de objetivos, el reconocimiento de los propósitos de los evaluadores, la definición de criterios y parámetros, la aplicación sistemática de procedimientos y el uso de métodos precisos para el análisis y la emisión de juicios.

Buena parte de los procesos de evaluación se originan en una apreciación informal de los problemas y en un tratamiento posterior de carácter formal. Por ejemplo, se puede apreciar en una visita a las aulas el ausentismo de los docentes que tendría que evaluarse formalmente en un paso posterior (entrevistas, análisis estadístico de asistencias, etc.) con el fin de corroborar los datos aportados por la observación inicial.

Dada la importancia adquirida por la evaluación en el ámbito educativo nacional y su incidencia en distintos tipos de decisiones académicas y financieras, se ha ampliado la exigencia de rigor en los juicios de los evaluadores, lo cual se liga sustancialmente a la justificación y validación de los procesos, procedimientos, técnicas y juicios que demanda la evaluación formal.

b)Formativa y sumaria. La primera se refiere a la evaluación de un proceso (curricular, instructivo, evaluativo), en cuyo caso el énfasis está puesto en el desarrollo y se consigna sobre la marcha; se evalúan componentes, interrelaciones y procedimientos con el objetivo de explicarlos con profundidad. Esta forma de evaluación tiene la capacidad de permitir correcciones a lo largo de los procesos, de acuerdo con su desarrollo, para tomar medidas que permitan mejorar las condiciones de lo que se evalúa. Pueden tomar elementos técnicos de la investigación en la acción y la investigación participativa y puede desarrollarse en el salón de clase. Asimismo puede aplicarse a los procesos académicos o administrativos y a la organización de cualquier otro tipo. La evaluación formativa tiene un sentido relacionado con la continuidad del mejoramiento educativo esto es, se valora, se detectan problemas y aciertos, se aplican medidas y se evalúa de nuevo; intervienen en la misma tanto investigadores de los procesos educativos como los actores de los mismos.

La evaluación sumaria atiende a los resultados finales (de un cambio curricular, de cierta organización, etc.) y puede enfocarse a la aplicación total de un proyecto. Tiene el riesgo de que obvia muchos aspectos, condiciones y cursos de los procesos que podrían explicar los logros alcanzados. Este tipo de evaluación se sustenta en los resultados, para conducir a decisiones sobre diferentes rubros. Es el caso de la mayoría de las evaluaciones que hoy se practican en México a la educación superior, planteadas sobre todo, para conceder fondos, ampliar presupuestos, o establecer premios, estímulos y becas.

Generalmente se aplica con criterios cambiantes a lo largo de procesos extendidos, dichos cambios tienden a crear desconcierto en los evaluados.

Algunos autores entre ellos Gimeno Sacristán y Jackson³⁴ destacan que evaluar es revisar los procesos *ex post facto*. Aquí el problema de los tiempos juega un papel fundamental pues los evaluadores aplican criterios nuevos a situaciones, condiciones y procesos que ya se dieron, la valoración se da cuando operan otras condiciones diferentes a las originales. Con esto se resalta una destemporalización, en cambio en la investigación en la acción o la evaluación formativa los procesos educativos y la evaluación se desarrollan simultáneamente.

c) Evaluación referida a los componentes y evaluación referida a los efectos. La primera basa su operación en un conjunto de referentes internos, se revisa cada rubro en su lógica y se valoran sus elementos y relaciones. Sus resultados se obtienen a corto plazo, no requiere de seguimiento ni se valora en terceros.

La segunda evalúa a través de los efectos reflejos; así, los materiales didácticos no se juzgan únicamente en sus características internas, sino que se mide su influencia externa; por ejemplo, el aprendizaje de los estudiantes. Otro ejemplo: el plan de estudios no se valora en su viabilidad o su congruencia interna, sino en sus efectos como el éxito en el empleo o la demanda del mercado de trabajo. Un tercer ejemplo, la revisión

³⁴GIMENO Sacristán J. y PÉREZ Gómez A. I. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. Madrid, 1992. pp.371 y JACKSON P H. La vida en las aulas. Marova. Madrid. 1975.

del perfil del egresado no valora la definición hecha de éste por parte de una institución de educación superior, sino que se juzga en el desempeño de los egresados. Esta evaluación se sustenta en comparaciones y seguimientos y se valora en terceros.

En resumen, la evaluación referida a los efectos, valora en otros lo que se intenta evaluar, mientras que la referida a los componentes internos evalúa directamente los elementos y relaciones del propio objeto, sujeto, o fenómeno evaluado.

5. Métodos cuantitativos-cualitativos: paradigma y formas de aproximación.

La discusión sobre el uso de ciertos métodos y técnicas de aproximación a la realidad se liga a la de los paradigmas. Se entiende por paradigma "una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real." Los paradigmas delimitan lo que es importante, legítimo y razonable en un campo. Los paradigmas son también normativos³⁵. También se entiende que un paradigma es una "matriz disciplinaria" que abarca generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos corrientemente compartidos, de lo que constituye el interés de la disciplina.

El paradigma:

³⁵ PATTON, M.Q. Utilization -Focused Evaluation. SAGE. Beverly Hills 1978 p.203. Citado en COOK T.D. y REICHARDT Ch. S. Op cit.

1. Delimita los problemas y cuestiones importantes relativos a un campo.

2. Establece bases para desarrollar marcos, modelos y teorías que permiten ubicar a los problemas y cuestiones de un campo, en un espectro amplio.

3. Fundamenta los criterios de utilización de las "herramientas" apropiadas para resolver problemas disciplinarios (metodologías, instrumentos, tipos y formas de recoger datos).

4. Proporciona una epistemología que dota de principios organizadores al trabajo de la disciplina³⁶.

Para ciertos autores un paradigma determina los métodos que utiliza el investigador, para otros no. Igualmente hay quienes opinan que existe un choque entre paradigmas que impide la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, otros afirman que no existe tal situación.

La distinción entre métodos cualitativos y cuantitativos se remite a la discusión de la filosofía clásica entre realismo e idealismo y a la pregunta ¿cómo conocemos lo que conocemos?. En el origen de la ciencia (siglos XV y XVI) existe una concepción estática del mundo, la fe en la razón como forma de comprensión y la confianza en el conocimiento adquirido mediante los sentidos. Consecuente al cambio social en los siglos XVIII y XIX, surgen dudas en torno a la formas prevaletientes de aproximarse a la realidad. Los idealistas reconocen la vigencia de una realidad

³⁶ Cfre. COOK y REICHARDT pp.25-58.

física externa pero insisten en la existencia de un conocimiento en el sujeto que es fruto de su reflexión.

Años más tarde los positivistas afirmarán que se puede alcanzar un conocimiento objetivo tanto en el ámbito social como en el natural; que las ciencias naturales y sociales comparten una metodología básica porque aplican la misma lógica y que existe un orden natural y social mecanicista.

El positivismo da origen a formas cuantitativas de aproximarse a la realidad. En estas hay una preocupación por la medida y el control de resultados, interesa sobretudo la explicación causal. Los defensores del método cuantitativo afirman que representa la única forma de acumular experiencias que sirvan de base para establecer conclusiones claras. "En el paradigma cuantitativo hay un modelo cerrado y un razonamiento lógico-deductivo que va desde la teoría a las proposiciones, la formación de conceptos, la definición operacional, la medición de las definiciones operacionales, la recolección de datos, la comprobación de hipótesis, y el análisis"³⁷.

Entre los evaluadores hay afiliaciones a cada uno de los enfoques de la evaluación. En la actualidad podríamos poner en duda el uso exclusivo del método cuantitativo en la evaluación porque hay un cuestionamiento general en torno a la validez y la sacralidad de "la ciencia" y porque el beneficio de las evaluaciones cuantitativas no ha sido el esperado. Estas se asocian más bien a concepciones administrativistas de la

³⁷ FILSTEAD William J. "Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa" en: COOK y REICHARDT Op cit p.66.

educación, que han promovido más los aspectos relacionados con el control de recursos e instituciones que las valoraciones establecidas para mejorar los procesos educativos en el nivel superior.

Los métodos cualitativos promueven una construcción de la teoría simultánea a la aparición de los datos. La teoría explica lo que se va descubriendo, lo que es opuesto a los enfoques cuantitativos, en los que la teoría es una construcción establecida *a priori*, que se intenta demostrar mediante los datos que se recogen. El método cualitativo se inclina a favor de una corriente doble y constante entre la teoría y la realidad, una lectura teórica puede conducir a recoger información que a su vez permite mayores precisiones teóricas. Los procesos de evaluación y de investigación actúan como confirmación o negación de aspectos ligados a la teoría.

Algunas técnicas cualitativas se demuestran más útiles para atender las actividades y problemas cotidianos de los actores de los procesos educativos, debido a que se intenta captar las acciones en el ámbito en el que se desarrollan. Las expresiones cualitativas aceptan la existencia de la sensibilidad y de lo subjetivo (por ejemplo, en el curso de un trabajo se puede pedir información a fuentes y sujetos que no estaban planeados previamente, pero que el evaluador intuitivamente considera útiles).

El método cualitativo resalta el papel de la intervención humana en el orden social, insiste en la vida social como creatividad compartida, concibiendo a la realidad de una manera

dinámica y ligada a la participación de diversos sujetos. No concibe a la realidad como una entidad externa o independiente del hombre, existen múltiples realidades. Al evaluar los fenómenos, procesos y sujetos educativos en cualquier nivel se deben conocer los puntos de vista y las intenciones de los individuos en interacción.

En la evaluación cualitativa se describen incidentes relevantes relacionados con un contexto social amplio que les confiere sentido; se registran los datos según la mirada y el lenguaje de los actores. Esto la distinguiría de la evaluación cuantitativa, ocupada en traducir a números, sus observaciones.

La investigación cualitativa se considera útil para la evaluación de programas de objetivos amplios y el tratamiento de problemas complejos, asimismo se destaca la capacidad de su propuesta para traducir y captar los problemas de la realidad educativa, para fines de evaluación.

En torno a la subjetividad que se atribuye a los enfoques cualitativos, entendiendo como subjetivo lo que está influido por juicios, afectos e intereses, tanto investigadores como evaluadores aceptan que lo cualitativo y lo cuantitativo son subjetivos pues el uso de números no garantiza la objetividad. Se dice que algo es subjetivo cuando toma en cuenta sentimientos o creencias. Hoy se acepta ampliamente en el ámbito de las ciencias sociales, que los procedimientos cualitativos no tienen el monopolio de la subjetividad. La investigación en los ámbitos social y humano así como la evaluación educativa deben incluir los procesos afectivos que influyen en sujetos, programas e

instituciones y no se liberan de la influencia ideológica propia de estos procesos³⁸

En la evaluación educativa aplicada hoy a las universidades, programas o actores de los procesos educativos, se recomienda el uso de técnicas múltiples para recopilar datos en función de las condiciones específicas de carácter social, histórico, político y académico de cada centro de estudios y de los distintos objetos de la evaluación (currículum, programas de docencia, desempeños de docentes e investigadores). En este sentido habría asimismo una oposición a las conclusiones que se desprenden de evaluaciones sin contexto y generales.

6. Evaluación integral: se pueden evaluar los problemas educativos por una sola vía?

En su artículo "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos"³⁹ Cook y Reichardt se preguntan:

¿Han de emplearse exclusivamente los métodos cualitativos para medir procesos y los cuantitativos para medir resultados?

¿Son los métodos cualitativos necesariamente válidos y poco fiables y los métodos cuantitativos fiables y poco válidos?.

¿Son los métodos cualitativos útiles únicamente para casos aislados?.

38 Para mayor detalle puede consultarse a APPLE, BERNSTEIN, GIROUX, GENTILI, PEREZ GOMEZ. GIMENO SACRISTAN, Mc. LAREN y otros autores en el ámbito del currículum y la evaluación.

39 Op cit pp.26-58.

¿Son necesariamente globalizadores los procedimientos cualitativos y necesariamente particulares los procedimientos cuantitativos?

¿Han de suponer forzosamente los procesos cuantitativos que la realidad es estable y que no cambia?

Los autores indican ⁴⁰ que un paradigma no es un determinante único de la elección del método cualitativo o cuantitativo para la evaluación. Puede señalarse que hay ciertas tendencias a que los sujetos más inclinados a un paradigma cualitativo, utilicen un método cualitativo.

El hecho de que en un momento en ciertos sectores se aceptara con facilidad que un programa educativo conducía directamente a los resultados pretendidos y que la evaluación consistía en comprobar dichos resultados, hacía que naturalmente se pensara en la liga de métodos cuantitativos y verificación. Hoy se ha demostrado que los programas educativos pueden conducir a una gran cantidad de resultados y de efectos insospechados y no planeados, que la evaluación puede verse tanto como una manera de conocer los efectos esperados como los no esperados y de corregir paulatinamente ciertos errores.

Las evaluaciones educativas deben orientarse tanto a los procesos como a los resultados, ser exploratorias tanto como confirmativas y ser tan válidas como fiables.

Esto conduce a defender la complementación de métodos y técnicas que ubiquen los fenómenos educativos en su contexto

⁴⁰ Cf. *Op cit*

social e histórico y reproduzcan la voz de los participantes considerando sus particularidades y vida cotidiana. La inclusión de las consideraciones políticas hace que la evaluación educativa obtenga resultados más útiles y enriquecedores.

La combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo se apoya tanto en los propósitos múltiples que guían la evaluación, como en el carácter complementario o reforzador de un método frente al otro. Encuentra asimismo tres dificultades: la duración, la necesidad de formar a los evaluadores y los recursos económicos requeridos.

La evaluación se proyecta como una tarea multideterminada, que depende de factores de naturaleza social, económica, política, psicológica, pedagógica, filosófica, epistemológica y administrativa. Es un proceso complejo, porque plantea relaciones a diferentes niveles, de distintos sujetos y elementos (maestros, estudiantes, administradores, políticos, investigadores o de fines y contenidos) de valores y formas (de enseñanza, de

social e histórico y reproduzcan la voz de los participantes considerando sus particularidades y vida cotidiana. La inclusión de las consideraciones políticas hace que la evaluación educativa obtenga resultados más útiles y enriquecedores.

La combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo se apoya tanto en los propósitos múltiples que guían la evaluación, como en el carácter complementario o reforzador de un método frente al otro. Encuentra asimismo tres dificultades: la duración, la necesidad de formar a los evaluadores y los recursos económicos requeridos.

La evaluación se proyecta como una tarea multideterminada, que depende de factores de naturaleza social, económica, política, psicológica, pedagógica, filosófica, epistemológica y administrativa. Es un proceso complejo, porque plantea relaciones a diferentes niveles, de distintos sujetos y elementos (maestros, estudiantes, administradores, políticos, investigadores o de fines y contenidos) de valores y formas (de enseñanza, de aprendizaje). Es dinámico, porque su sentido cambia con el tiempo, las circunstancias y los propósitos, y es polémico por la multiplicidad de concepciones, visiones e ideologías en pugna, que pueden sustentar sus actores.

Esto plantea varias necesidades, como actuar con claridad, establecer el consenso posible entre los evaluadores y explicar las condiciones y los argumentos que avalan los juicios y recomendaciones a los evaluados. Resulta difícil aplicar evaluaciones educativas en forma lineal o unilateral puesto que como ya señalamos, en la educación se integran múltiples

aprendizaje). Es dinámico, porque su sentido cambia con el tiempo, las circunstancias y los propósitos, y es polémico por la multiplicidad de concepciones, visiones e ideologías en pugna, que pueden sustentar sus actores.

Esto plantea varias necesidades, como actuar con claridad, establecer el consenso posible entre los evaluadores y explicar las condiciones y los argumentos que avalan los juicios y recomendaciones a los evaluados. Resulta difícil aplicar evaluaciones educativas en forma lineal o unilateral puesto que como ya señalamos, en la educación se integran múltiples factores, personajes, condiciones y características de las acciones. Ante la imposibilidad de aprehender esta totalidad compleja en su dinamismo, el evaluador necesita parcelar el objeto de evaluación para analizar y emitir los juicios. Esta parcelación y la ponderación de las partes que se evaluarán, es de cierto modo arbitraria y se justifica para precisar la labor de análisis del evaluador. Ahora bien, si se busca valorar situaciones reales, se requiere de un proceso de integración que relacione las partes evaluadas.

El planteamiento hasta aquí desarrollado permite vislumbrar la evaluación como antecedente para mejorar condiciones y proyectos educativos. Sin embargo, en este trabajo se sostiene que debido al manejo de la política educativa, la evaluación de las instituciones de educación superior, sus proyectos, programas y actores, se ha constituido en pretexto para excluir sujetos e instituciones y reducir los presupuestos destinados a la educación. Por lo anterior estas evaluaciones aparentan una

finalidad que no es la que realmente persigue, desvirtúan los procedimientos e invierten la lógica de los mecanismos educativos. Por esto, el próximo capítulo documenta la aparición y auge de la evaluación ligada a la política educativa en las instituciones de educación superior.

CONTENIDO

POLÍTICA Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

- 1.Un enfoque político de la evaluación. Las condiciones de origen.
- 2.Neoliberalismo: la exclusión como base del progreso económico.
- 3.Proyecto social y educativo. Para cambiar de curso social se debe ir a la base.
- 4.Los proyectos de política de educación superior.
- 5.Evaluación de la educación superior en México, el origen histórico.
- 6.Conclusiones

Esta parte busca integrar un tratamiento de la evaluación como importante veta política en el funcionamiento universitario. En este sentido, la evaluación de instituciones y sujetos de la educación superior, representa un punto de apoyo a las políticas neoliberales impulsadas en el país.

Se maneja como tesis de esta parte, que mediante la evaluación y a la manera de un "currículum oculto", se han iniciado en las universidades nacionales cambios de jerarquía del conocimiento, desplazamiento de la investigación universitaria en ciertas áreas, responsabilización de sujetos individuales (frente a las políticas, proyectos y planes educativos gubernamentales o institucionales) de la obtención de fondos para la investigación en las universidades públicas; exclusiones de los presupuestos de investigadores, docentes y grupos de estudiantes, injerencias gubernamentales indirectas en las políticas universitarias de docencia y limitaciones a la autonomía mediante las acreditaciones, los exámenes dobles etc.

Se trata aquí de precisar lo que para nosotros es e implica esta politización de la evaluación; de aclarar las vinculaciones

Esta capítulo presenta la evaluación de instituciones y sujetos de la educación superior como veta política fundamental en el funcionamiento universitario al constituirse en un punto de apoyo a las políticas neoliberales impulsadas en el país.

En esta parte se sostiene la tesis de que mediante la evaluación y a la manera de un "currículum oculto", se han iniciado en las universidades nacionales cambios de jerarquía del conocimiento y desplazamiento de la investigación universitaria en ciertas áreas. Además, se tiende a responsabilizar a sujetos individuales (frente a las políticas, proyectos y planes educativos gubernamentales o institucionales) de obtener fondos para la investigación en las universidades públicas y se excluye de los presupuestos a investigadores, docentes y grupos de estudiantes. Se presenta injerencias gubernamentales indirectas en las políticas universitarias de docencia y se limita la autonomía mediante las acreditaciones, los exámenes dobles etc.

En este capítulo buscamos precisar lo que implica esta politización de la evaluación; intentamos aclarar las vinculaciones entre las políticas económicas y sociales del neoliberalismo con las modalidades de evaluación que se aplican y que se expresan mediante manejos ideológicos de la educación y la evaluación. También se revisa el papel de la evaluación como instrumento básico para excluir, descalificar e incluir instancias acordes con el proyecto económico y social señalado.

Por último, se presenta aquí una relación histórica de la evaluación de la educación superior nacional, que ilustra el movimiento de carácter instrumental, al servicio de fines que rebasan lo educativo, de los proyectos desarrollados por las autoridades.

1. Un enfoque político de la evaluación. Las condiciones de origen.

La política educativa vigente en el nivel superior en nuestro país se ubica en el marco al de un proyecto socioeconómico amplio iniciado hace varias décadas, que a manera de "currículum oculto", ha llegado a imponerse en el ambiente nacional, conduciendo a los actores de la educación superior⁴¹ a aceptar como propias, ideas y propuestas gestadas para el beneficio de intereses económicos y políticos específicos.

El discurso compartido y la promoción de estrategias comunes en varios países⁴², conduce a buscar los orígenes, la problemática

⁴¹Se utilizarán aquí los conceptos de educación superior y universidad indistintamente. En muchas ocasiones el primero se aplica con un significado más amplio que abarca todo el subsistema incluyendo tecnológico, politécnicos, centros de adiestramiento, etc.

⁴² NEAVE Guy y VAN VUGHT Frans A. Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa Gedisa, Barcelona 1994. MORGENSTERN Sara, "El reparto del trabajo y el reparto de la educación" en: Varios Volver a pensar la educación, Vol. I y II, Fundaciones Paideia y Ed. Morata. Madrid 1995. pp.329-341, MORGENSTERN Sara, "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha" en Revista de educación, N° 283, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 1987. GENTILI Pablo, "El discurso de la "calidad" como nueva retórica conservadora en el campo educativo" en: Proyecto neoconservador y crisis educativa, Centro editor de América Latina (CEAL). Buenos Aires 1994. p.13. FRIGOTTO Gaudencio "Os Delirios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional" en Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educacao, Ed. Vozes. Petropolis 1996. pp.77-88. PURYEAR

y los mecanismos que operan en la propuesta del proyecto neoliberal de una nueva educación. Este proyecto se impulso en Inglaterra y Estados Unidos a finales de la década de los setenta y en México de los ochenta en adelante.

En la actualidad, en México, a la par que se cuestionan medidas económicas y sociales de distinto cuño, se revisan las propuestas en materia de política educativa de las instituciones de educación superior, y grupos específicos inician una crítica tanto de la caracterización de la crisis educativa, como de las soluciones planteadas por los sectores de poder. Es importante distinguir, mediante el análisis, las acciones que han obedecido a intenciones de carácter académico, de aquéllas que se inspiran en los lineamientos políticos y económicos del neoliberalismo.

Considero que dados los problemas estructurales de carácter social y académico presentes y considerando las necesidades que la democratización plantea al sistema político en general, deben revisarse los fundamentos de la evaluación de las universidades en México (del curriculum, los procesos educativos, los programas de investigación y de docencia, los docentes e investigadores) Igualmente es necesario revisar los argumentos técnicos utilizados para promover la evaluación en el curso de los últimos diez años, así como de los requisitos políticos, filosóficos y éticos que la han guiado en su planteamiento y operación en la educación superior.

Por último, analizar la evaluación en términos de las características de nuestro entorno nacional, adquiere particular importancia ante la pretensión de copiar lo que se aplica en instituciones de educación superior de otros países, que cuentan con condiciones educativas y tienen un entorno sociocultural totalmente diferentes.

2. Neoliberalismo: La exclusión como base del progreso económico.

Sabido es que el neoliberalismo adquiere fuerza en nuestro país a partir de los ochenta. Representa una estrategia política y económica planteada en un principio, como puente para la liberación del mercado, la apertura económica, la recomposición y la modernización⁴³.

En el neoliberalismo más que cuestionar las relaciones de producción prevalecientes se explica la crisis desde el proyecto económico y los mecanismos estatales de intervención. Sus premisas políticas giran en torno a la necesidad de limitar el poder gubernamental, en particular reducir la fuerza de la figura presidencial. Lo anterior se sustenta en la afirmación de que las expectativas sociales y económicas han llegado a rebasar a dicho poder y han creado condiciones de ingobernabilidad.

⁴³JIMENEZ Edgar. "El modelo neoliberal en América Latina" en Sociológica UAM, Azcapotzalco, Año 7, N°19, Mayo-agosto, 1992 pp. 56-77.

Se asegura que los gobiernos han promovido un auge irreal, para afirmar condiciones políticas, aunque en el fondo existe una gran inestabilidad económica. Asimismo se señala que la excesiva politización del mercado ha afectado la oferta y la demanda y ha dado prioridad al consumo sobre la producción⁴⁴. El centralismo estatal ha conducido a reducir las fuerzas sociales y políticas, mismas que tienden a perder su autonomía. Por lo tanto se habla de la conveniencia de eliminar paulatinamente dicho centralismo. Al enfatizar el fracaso de muchos gobiernos en la búsqueda del pluralismo, se plantea la necesidad de cambiar el concepto de acción política con miras a que se reformen los vicios de la participación y las figuras imperantes de autoridad, creando nuevos principios y formas de relación social que sirvan de impulso a la democratización.

El "Estado de Bienestar", caracterizado por la promoción de servicios sociales a sujetos y familias mediante apoyos en las áreas de salud, educación, vivienda y seguridad social, es severamente criticado y debatido.⁴⁵ El cuestionamiento del neoliberalismo al Estado de Bienestar, se centra en la tesis de que este favorece la igualdad de condiciones y no la igualdad de oportunidades "el núcleo del argumento liberal es que los hombres difieren en sus capacidades, actitudes y talentos. Así es

⁴⁴Cfre. Ibidem p.56-77.

⁴⁵Una de las controversias, se da entre los que consideran a las políticas de bienestar como resultante de conquistas obreras que representan un salario social tan importante como el salario individual y los que las consideran una dádiva social que no debe asumir el Estado.

menester distinguir entre tratar a la gente de manera igual o hacerlos iguales''⁴⁶

En el proyecto neoliberal ''el bienestar del Estado sustituye al Estado de Bienestar''. En otras palabras el neoliberalismo tiende a reducir las reivindicaciones y las expectativas sociales y a privilegiar al individualismo. En México, una parte de los nuevos proyectos económicos y políticos que requieren de una infraestructura educativa, normativa e informativa, se ubica en esta corriente.⁴⁷

En términos económicos se busca impulsar al mercado consolidándolo y fortaleciéndolo al calificarlo de ''elemento imparcial'' que no reconoce fuerzas sociales ni políticas, frente a las instituciones públicas que han perdido su eficacia. En términos sociales se enfatiza el peso del individuo y la familia, frente a los vínculos de clase, más ligados a la esfera de lo político.

En el medio laboral se señala que ha habido un crecimiento desmedido de la burocracia por razones de clientelismo, se proyectan nuevas formas de relación que tienden a marcar el debilitamiento de los sindicatos. Se rechazan los movimientos obreros, las esferas gubernamentales optan por la negociación y el pacto como forma de relación con los trabajadores, que pierden significativamente su poder adquisitivo y se ven amenazados por el desempleo. Como consecuencia de todo lo anterior, lo educativo

⁴⁶BELL Daniel. Las contradicciones culturales del capitalismo. Alianza Universidad. Madrid. p. 245 citado en: MORGENSTERN Sara. ''Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha'' en Op cit p.74.

⁴⁷GLAZMAN Raquel. ''Educación superior, neoliberalismo y marginación'' en Educación, marginación urbana y modernización.UPN. México,1991.pp.293-308

se vislumbra fundamentalmente asociado a lo económico lo cual implica varias propuestas en los proyectos de reforma del sistema formativo, en todos sus niveles.

Conforme a los nuevos requerimientos, el pasado se descuida y el presente se desplaza; pasado y presente adquieren significado en aras de la reconsideración del futuro. "En este sentido la gestión estatal aparece como irresponsable ante el presente y responsable ante el futuro, pues legitima las medidas de política económica que se asumen en nombre de la 'realidad', para hacer posible el futuro"⁴⁸. La ubicación de la realidad en el futuro reduce la importancia del presente y desplaza las acciones al porvenir, esto es, no importa lo que suceda ni lo que se sacrifique hoy si se hace en beneficio de lo venidero. La "realidad" se convierte en una categoría definida y definitoria de lo que sucede: "la realidad es grave y se debe sobrepasar", "hay una lectura equivocada o acertada de la realidad". "hay que sobrevivir a dicha realidad". Lo que se haga se justifica por la realidad del futuro; los sectores políticos y sociales que ostentan posiciones opuestas a las medidas que se intenta impulsar "tienen una incorrecta lectura de la realidad" permanecen en el pasado, utilizan viejos esquemas, representan a sujetos conflictivos, no son prácticos, en fin, deben excluirse del sistema. La realidad y el futuro se definen en función de intereses de grupo. Para esto se recurre a conceptualizaciones,

⁴⁸Cfre. JIMENEZ Op cit. P. 62

discursos y prácticas que afirman formas de pensamiento y acción dirigidas a defender las propuestas políticas y económicas⁴⁹.

Conforme a los nuevos requerimientos ideológicos la historia pierde importancia, los sujetos que atienden a las condiciones históricas así como los que se afilian a posiciones políticas de izquierda figuran como resabios del pasado, son irracionales, populistas, "sesenteros" y poco progresistas. Por su parte, los nuevos actores del sistema son apreciados por su conocimiento y alta calificación: son representantes de la tecnocracia y defensores de las medidas económicas y sociales del orden que se tiende a imponer, son críticos de las formas de dominio previo, dentro de los límites de las relaciones de producción prevalecientes. Para el proyecto neoliberal son fundamentales las políticas de ajuste que se definen como "el conjunto de medidas y decisiones públicas cuyo propósito no es otro que eliminar o reducir sustancialmente, los obstáculos y trabas que impiden el uso adecuado de los factores de la producción, para así acelerar el desarrollo económico de los países"⁵⁰.

Esto conduce a plantear reformas estatales que implican nuevas condiciones ideológicas y nuevas formas de relación social. En este sentido se busca reemplazar las diferencias

⁴⁹Uno de los requerimientos ideológicos para el funcionamiento de los grupos de poder, es la elaboración de conceptualizaciones y discursos y la adaptación de lenguajes que contribuyen a favorecer las medidas de diferente naturaleza, requeridas por el nuevo proyecto social. En este sentido, se crean conceptos, se desplazan significados o se extrapolan explicaciones útiles de un campo a otro, con el objeto de favorecer de lo que se quiere afirmar. Veremos más adelante, el ejemplo de lo anterior en la extrapolación de propuestas como las de calidad, eficiencia y eficacia cuyo sustrato empresarial se traslada a las instituciones educativas y a la educación. Cfre. GENTILI Op cit p. 13 y FRIGOTTO Op cit pp.77-88.

⁵⁰Ibidem

sociales y políticas, impulsar el individualismo y reforzar la competitividad y la eficiencia.

La propuesta neoliberal se inicia en Europa y Estados Unidos en una época de gran confianza en el futuro y aparece como un proyecto global que integra planteamientos relativos al empleo, la salud y la seguridad social. En México, se impulsa en un periodo de crisis económica en el gobierno de De la Madrid y se refuerza con un alto número de medidas en el periodo de Salinas de Gortari. Hoy ante la crisis económica creciente, el descrédito político, la inseguridad y el alto desempleo, se cuestiona la incongruencia de la política económica y social imperantes. Por otra parte, el inicio de procesos democratizadores en el sistema político nacional representa una veta que enfrenta a la ideología neoliberal a dudas y cuestionamientos importantes.

3. Proyecto social y educativo. Para cambiar el curso social se debe ir a la base.

El análisis neoliberal de la crisis educativa constituye la base de sus propuestas para mejorar este sistema. Su claro tinte economicista se fundamenta en dos planteamientos:

“... el Estado con su intervención impide el funcionamiento de un mercado educativo: libre oferta y demanda”;⁵¹ que permitiría satisfacer las necesidades individuales.

⁵¹ MORENO Moreno Prudenciano. “Neoliberalismo económico y reforma educativa” en Perfiles educativos N°67, enero-marzo 1995, México, pp. 3-8.

La crisis escolar es consecuencia de "la ineficacia de la escuela, la profunda incompetencia de quienes la trabajan"⁵² Esto plantea la necesidad de un cambio de la gestión escolar en términos de su organización, planeación, currícula y evaluación, que conduzca a aumentar su productividad, a "elevar su calidad".

La educación se liga a la productividad. Se relega el problema de la democratización educativa (apertura y acceso a la escolaridad) hay control político del proyecto y las instituciones educativas, se plantea la selección de conocimientos (contenidos incluidos y excluidos para fines de enseñanza) y las causas de la crisis se ubican en la falta de planeación, la desorganización y el caos imperante en las instancias educativas, iniciada con los regímenes populistas.

En contraposición a la visión neoliberal algunos analistas nacionales señalan que en el fondo... "El concepto de crisis tiene un carácter histórico... Las situaciones históricas críticas implican procesos problemáticos de cambio, donde lo disfuncional, desajustado, deficiente y excesivo, constituyen una negación permanente de un orden establecido y conocido, y donde se perfila un reordenamiento de las estructuras de relaciones sociales."⁵³

⁵²GENTILI Pablo. "Neoliberalismo educacao manual do usuario" en Escola S.A. quem gana e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación CNTE. Brasília D.F. 1996. p.94.

⁵³ LANDA Josu, FERNANDEZ Alfredo L. HANEL Jorge, PALENCIA Javier "Crisis y Reforma en el Ambito de la Educación Superior," "-Revista de la Educación Superior Volumen XVII No.1(65) ANUIES. México Enero-Marzo 1988. p. 19.

... "Fenómenos como la atosigante deuda externa de los países del llamado Tercer Mundo, la caída vertiginosa de nuestro poder adquisitivo, la obsolescencia de los procesos de producción desarrollados a partir de sucesivas "revoluciones industriales", el desarrollo inusitado de nuevos saberes y tecnologías que ponen en cuestión el orden técnico-epistemológico forjado desde la época moderna, la irrupción de poderosos medios de comunicación de masas, el cuestionamiento de los valores tradicionales, la conformación de monstruosas y complejas estructuras destinadas a la guerra con las consabidas amenazas para la paz mundial y la existencia de la humanidad, la destrucción acelerada de los ecosistemas naturales, el desmoronamiento de las viejas estructuras de poder político, los incrementos en las posibilidades de ocio, la aparición permanente de nuevas necesidades creadas, la profundización chocante de las desigualdades sociales, los acelerados procesos de urbanización, el progresivo deterioro del mundo rural, el surgimiento de nuevas modalidades de reproducción de las relaciones sociales, las alteraciones en la dinámica demográfica, el deterioro cuantitativo y cualitativo de los servicios públicos, la reformulación del papel de la mujer en la sociedad con las conocidas implicaciones en lo concerniente a su inserción en procesos económicos y culturales, alteraciones de diverso tipo en la institución familiar tradicional, crecimiento en la expansión de los niveles de pobreza crítica, neoliberalización de las funciones del Estado con respecto a la economía y muchos otros que no se necesita hacer explícitos aquí, son los que fundamentan

una caracterización del presente momento histórico como situación crítica."⁵⁴

Según el planteamiento neoliberal, en el origen del fracaso educativo, están los gobiernos que han sido incapaces de administrar las políticas públicas,⁵⁵ esto ha conducido en la educación, al burocratismo y al gigantismo sindical⁵⁶. Al citar parte del sustrato neoliberal en boca de Milton Friedman, Moreno indica que según éste, el dominio de la burocracia educativa ha conducido "a la formación de una laxitud entre educación y economía, relaciones educativas internas reformadas, alejamiento de la comunidad, relajamiento de la academia, administración ineficiente y bajísima calidad de la educación"⁵⁷. La reiteración de este discurso en las propuestas nacionales, a fuerza de repetitivas se vuelven familiares.

En el planteamiento neoliberal de la crisis educativa en México, se ignoran las causas y las lecturas hechas desde otra óptica, se insiste en al apoyo a la educación privada y en su carácter social discriminatorio, se ignoran las condiciones de carencias alimenticia, de salud y económica de una gran población infantil como determinantes del déficit educativo y de la deserción. Asimismo se disimula la escasa oferta de opciones educativas, la poca vigencia de ciertos contenidos promovidos desde los programas oficiales y la bajísima proporción entre gasto educativo y necesidades del nivel básico.

⁵⁴ Ibidem p.21.

⁵⁵Cfre. JIMÉNEZ Op cit, p.56-77 y MORENO Op cit, pp.3-8.

⁵⁶Cfre. GENTILI, MORENO y JIMENEZ, Op cit.

⁵⁷MORENO Op cit p.7

Preocupa a la estrategia neoliberal el carácter relativamente autónomo de la esfera educativa. Se atribuye dicha autonomía a causas que no tienen que ver con la esencia de la materia que se trabaja, esto es, con la autonomía del conocimiento. En la perspectiva neoliberal la existencia de un gasto propio y la planeación autónoma han conducido a que los actores de los procesos educativos, a los que se equipara con la burocracia, hayan decidido finalidades, objetivos, misiones e intereses específicos de la educación⁵⁸.

¿Cuáles son las propuestas planteadas para esta situación? Varían entre una mayor o menor intervención del Estado, pero coinciden en la necesidad de ejercer un mayor control en las instituciones escolares desde diferentes líneas. En primer lugar, señalan que es necesario promover la competencia de mercado; en segundo, pugnan por ampliar la participación privada y en tercero, buscan garantizar la eficacia y la eficiencia de los servicios educativos ofrecidos, por la vía de la evaluación.⁵⁹

Un nuevo proyecto social como el que requiere el neoliberalismo demanda apoyos educativos, y a su vez, el proyecto educativo se apoya en la conformación del proyecto social y económico.

Nivel básico, modernización educativa. En México el nuevo proyecto educativo se representa en parte, con la Modernización

⁵⁸Cf. MORENO, *Ibidem*, p.6 Consúltense además ABOITES Hugo, Viento del Norte TLC y privatización de la Educación Superior en México. UAM y Plaza y Valdes y Editores. México 1997. 432 pp.

⁵⁹Véase más adelante los argumentos de BRUNNER en torno a la nueva relación Estado-educación superior y el papel de la evaluación de la educación superior.

Educativa del nivel básico. Si bien ésta atiende a demandas propias del país, toma también en cuenta algunos fundamentos generales aplicados en el ámbito global. En el Informe Nacional que México presenta en la Conferencia Internacional de Educación de la 44a. Reunión Ginebra 1994, *Desarrollo de la Educación en México*⁶⁰ se señala "Asimismo es preciso que el educando comience a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país. Una educación básica procura también un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva, lo cual incluye la promoción y el respeto a los derechos humanos, la solidaridad internacional y el fomento de la paz"

Los planteamientos de la reforma educativa (Modernización) se ubican entre dos puntos: por un lado, se intenta establecer una línea de cambio que apunta a la productividad y a la calidad como apoyo al proyecto económico, por el otro, se impulsa el discurso de la ética y el nacionalismo. La reforma así, para

⁶⁰Secretaría de Educación Pública. Informe Nacional que México Presenta en la Conferencia Internacional de Educación de la 44a. Reunión Ginebra Desarrollo de la Educación. México 1994. p. 13

Moreno no está dirigida solamente por el neoliberalismo sino que representa un nuevo pragmatismo, similar al de la reforma económica.⁶¹

A grandes rasgos, la Modernización Educativa comprende una descentralización que busca transferir de la responsabilidad federal a la estatal, parte de la administración y la aplicación de la educación, con lo que se atiende a la necesidad de reducción de la fuerza central y el poder federal. Hoy el funcionamiento de esta descentralización en la práctica es sujeto de revisión y crítica por los especialistas y los sectores afectados dados los límites presupuestales fijados para los sistemas educativos estatales y la práctica desarrollada. Análisis previos ya vislumbraban la permanencia de problemas como: "... el gigantismo estructural, el peso desmedido del centro del país con respecto a la periferia nacional, junto con un centralismo estatal (preponderancia de la capital del estado sobre los municipios), marcadas desigualdades en la dotación de personal, de recursos financieros y físicos, según municipios, zonas educativas, entidades federativas, etc. Desequilibrios en la atención a la demanda, deficiencias graves en la dotación de infraestructura escolar, especialmente en lo que a libros y a bibliotecas refiere..."⁶²

La Modernización atiende, por otra parte, a una reforma curricular que permite vislumbrar un nuevo concepto del

⁶¹ MORENO, Op cit pp. 3-8

⁶² LANDA et al. Op cit p.22

conocimiento escolarizado. Por último, se replantea la labor del docente (Carrera Magisterial).

4. Los proyectos de política de educación superior.

Los planteamientos neoliberales en torno a los cambios en la educación superior aparecen casi simultáneamente en países europeos, en Estados Unidos, en Chile y México y el resto de los países americanos. El neoliberalismo se deja ver en varias líneas a nivel global y nacional.

A partir de una relación educación-Estado, se subordinan las necesidades sociales al proyecto económico, se desvirtúan las demandas de los grandes sectores depauperizados; se limita el acceso a los niveles superiores y se plantea nuevos objetivos de las universidades. En estos se relega las funciones humanísticas, sociales y filosóficas de la formación; se adopta una versión selectiva del conocimiento de los egresados; se circunscriben las necesidades sociales al ámbito exclusivo de la producción y se ignora la función crítica de la universidad pública (mexicana) promovida a lo largo de nuestra historia.

En resumen la visión del hombre integrado e íntegro y la búsqueda de la verdad se desplazan, y se promueve la competencia y la competitividad entre sujetos, programas e instituciones.

Asimismo, se concede prioridad a la relación educación superior, industria y empresa. La universidad se concibe como una institución que provee a los profesionales requeridos por

estos sectores y el conocimiento adquiere sobre todo su valor práctico. Domina el carácter tecnologizante y se resta importancia a los proyectos de investigación y docencia en las ciencias sociales y humanísticas a las que se llega a considerar hasta "subversivas". De todo lo anterior, se desprende la necesidad de una nueva concepción de la enseñanza universitaria en función del proyecto político y económico.

A nivel global algunas de las reformas concebidas tienen su origen en la Teoría del Capital Humano con énfasis en la rentabilidad individual y social de la educación. Se sobrepone el valor de mercado a otros valores de la formación universitaria. El neoliberalismo reinterpreta la Teoría del Capital Humano utilizada en los sesenta sosteniendo que se requiere cambiar la educación para adaptarla a las necesidades de la industria.⁶³ Los argumentos esgrimidos en este sentido destacan en dos informes estadounidenses "A Nation at Risk" y "Action for Excellence"⁶⁴ que refieren a la debilidad del sistema educativo y recomiendan la elevación de los niveles de "excelencia" para alcanzar las demandas de la alta tecnología. Se propone mejorar la selección de profesores, someterlos a evaluación y pagarles según el mérito. Además se recomienda aumentar las exigencias para tener acceso a niveles superiores.

Por otra parte, el neoliberalismo apela a una nueva relación entre la educación superior y el Estado. Para América Latina,

⁶³ Cf. MORGENSTERN de Finkel Sara, Op cit. p.329-341.

⁶⁴ National Commission on Excellence in Education. A Nation of Risk a Report to the US Secretary of Education 1983: Task on Education for Economic Growth of the Education Commission of the State. Action for Excellence 1983, citado en Ibidem

Brunner⁶⁵ sostiene que la evaluación es parte de un ordenamiento político que rige al futuro de las universidades públicas en nuestros países. Tras de señalar que dichas instituciones están en crisis y que se vislumbran nuevas formas de relación con los gobiernos, indica que la evaluación se convierte en un cimiento de dichas relaciones. Un sector importante de académicos e intelectuales de nuestro país, ligados a la burocracia media o a puestos de poder en las universidades, sigue la posición comentada por Brunner.

Hacia fines de los ochenta, este autor revisa la relación de las universidades con el Estado⁶⁶ en los países de América Latina y señala las siguientes opciones para el futuro:

a) Relaciones benevolentes caracterizadas por una fácil transferencia de fondos gubernamentales a las universidades. Este tipo de relaciones, que según el autor, en su momento se dio en países como Venezuela y Costa Rica, hoy tienden a desaparecer.

b) Relaciones benevolentes unidas a una incapacidad económica del Estado. Estas imperan cuando se dificulta la transferencia de fondos libres a la educación superior; eventualmente pueden conducir a un deterioro de las universidades públicas y a un reapunte de las instituciones privadas.

⁶⁵BRUNNER. Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos. FCE. México 1990. p. 162.

⁶⁶Ibidem pp. 171-172.

c) Relaciones entre el gobierno y las universidades, regidas por un Estado desregulador que reconoce la diversidad de las instituciones de educación superior y promueve su evaluación como medio de control y reconocimiento. México podría ubicarse en este grupo.

Al señalar a la evaluación como una base de las nuevas interacciones con las universidades, dicho autor presenta los siguientes argumentos de sustrato neoliberal⁶⁷:

a) El Estado no puede gastar "a ciegas", sino que las erogaciones deben realizarse con base en metas concretas y resultados.

b) Las universidades deben volverse más emprendedoras y no estar cargadas sólo al presupuesto fiscal.

c) La competencia entre las instituciones de educación superior permitiría alcanzar mayores apoyos públicos o privados y distinguir a las universidades mejor calificadas.

d) Con las evaluaciones gubernamentales, las universidades podrían "volverse más sensibles" a la cuestión de la calidad, lo que impulsaría su preocupación por elevarla.

e) Existe un bajo nivel educativo general. "Es aceptado por casi todos, que la calidad de la enseñanza latinoamericana deja mucho que desear."⁶⁸ Aún así habría distintos niveles de insuficiencia que afectarían "a los consumidores", esto es, los estudiantes, quienes tendrían el derecho a conocer los

⁶⁷Ibidem pp. 173-175.

⁶⁸Ibidem p. 174.

indicadores de la institución a la que acuden. "Una educación superior de baja calidad representa un fraude para miles de jóvenes y prolonga sutilmente las inequidades de la educación superior".

El control del rendimiento de las universidades se representaría por la suma de autoevaluaciones y evaluaciones externas que las retroalimentarían; este control, según el autor y político, no tendría un carácter burocrático⁶⁹. En su opinión se debería promover "una mayor capacidad pública de acreditación de las instituciones, única forma de asegurarse que los establecimientos serán dignos de la fe pública que en ellos se deposita..." y una forma de garantizar la calidad de los estudios, la idoneidad de los títulos y la adecuación de los egresados al mercado laboral. La confianza social puesta en las universidades como depositarias, difusoras y evaluadoras del conocimiento se desplaza aquí, a los gobiernos en turno. De esta manera afirma que "... lo anterior podría conducir al Estado, a renovar su capacidad orientadora del sistema de educación superior".⁷⁰

En México, los planteamientos y recomendaciones en tónicas similares a lo hasta aquí descrito, aparecen desde la segunda

⁶⁹Esto puede ser objeto de una amplia discusión, lo que se ha dado en la realidad es: a) una evaluación burocrática, b) una evaluación administrativa, c) una evaluación para el control de las finanzas, d) una evaluación de control político (poder de los evaluadores).

⁷⁰Ibidem. p. 174

mitad de los ochentas: véase la justificación del PROIDES 1986, el Informe Coombs 1990, la justificación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la Reseña de las Políticas de Educación Superior en México. Reporte de los Examinadores Externos OCDE 1996, el Programa de Mejoramiento de las Instituciones de Educación Superior SEP-ANUIES-CONACYT 1997, etc. En virtud de que muchas propuestas y decisiones de la política de la educación superior en los años subsiguientes se sustentan en los resultados de éstos, conviene revisar algunos puntos, en un análisis que se presenta a partir de las fuentes originales o de comentarios de especialistas sobre los mismos.

En Octubre de 1986, en la Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES se presenta el "Programa integral para el desarrollo de la educación superior (PROIDES)"⁷¹ que revisa en su diagnóstico ciento treinta problemas, correspondientes a ocho categorías. Este destaca entre otros, el crecimiento vertiginoso de la educación superior "desequilibrado, incoordinado, poco planificado y desproporcionado" lo que explica las concentraciones excesivas de población en áreas de conocimiento o regiones, el crecimiento desmesurado de instituciones, la heterogeneidad de servicios, el aumento desmedido de docentes y de programas de docencia, la tendencia al incrementalismo en la administración, la insuficiente vinculación de las instituciones

⁷¹ PROIDES Documento de Trabajo que presenta el Secretariado Conjunto de la CONPES a la consideración de la XXII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. Estrategia Nacional, Manzanillo, Octubre 1986.

de educación superior con áreas estratégicas del país y la crisis de funcionamiento.

Relativo a los recursos humanos, se señala la preparación inadecuada para el desempeño de tareas específicas, la falla en las precisiones normativas, la carencia de criterios para la evaluación y la falta de competitividad de salarios y estímulos, del personal académico. Asimismo se reconoce la baja de salario del personal académico y administrativo de las universidades y la falta de programas de superación y eficiencia del mismo.

En cuanto a la investigación, ésta requiere de un impulso, mayor conexión con los sectores productivo y de servicios, y un empuje con relación al desarrollo tecnológico.

En lo relativo a subsidios y financiamiento se destaca la problemática relativa a la desproporción entre financiamiento federal y estatal, la concerniente a criterios y procedimientos; la evaluación de los subsidios federal y estatal y el deterioro de la situación financiera de las instituciones de educación superior.

En el análisis relativo a los problemas de la docencia que se presentan en el PROIDES, estos se vislumbran íntimamente ligados a la situación de crisis que vive en ese momento el país (que hoy se acentúan) se relacionan con los sujetos, los procesos y el contexto de la docencia, tienen referentes tanto en el subsistema de educación superior como en las propias instituciones. Se menciona la restricción de posibilidades de ingreso y permanencia que impone a la población la escasez de recursos; la concentración de oportunidades y la inequitativa

distribución regional de servicios educativos. Se indica la poca vinculación entre investigación y docencia y las deficiencias en el funcionamiento de los cuerpos colegiados. Hay referencias a la "diversificación exagerada" de planes de estudios en el bachillerato, la licenciatura y el posgrado, a la inadecuación de la evaluación institucional de planes y programas en términos de su coherencia interna y su vinculación con los requerimientos sociales y laborales, a la inexistencia de revisiones de su grado de actualidad, al exceso de horas de clase y a la escasa motivación para el estudio; asimismo hay afirmaciones en torno a que los métodos de enseñanza son anacrónicos y enfatizan las exposiciones, las formas de evaluación del estudiante carecen de criterios claros, las normas de calidad son laxas y hay deterioro en las relaciones maestro-alumno.

Se destaca por otra parte, la baja eficiencia terminal, la deserción y el rezago estudiantil. En el rubro de docentes: hay criterios poco claros para su contratación, estabilidad y promoción, no existen mecanismos suficientes e idóneos de administración académica, hay escasez presupuestaria y mal aprovechamiento de recursos en los programas académicos.

El PROIDES analiza en forma similar los problemas relacionados con las funciones de investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios universitarios y los de apoyo administrativo⁷²

⁷² Ibidem p.p.65-73

El planteamiento anterior puede servir de base para revisar las ideologías de evaluaciones y propuestas posteriores para las reformas de la educación superior en el país; las reiteraciones, abandonos y apoyos de ciertos problemas en los planes y programas de política educativa y en la propia práctica, reflejarán puntos enfatizados por las distintas entidades gubernamentales y universitarias en los once años subsiguientes. Con las propuestas de acción del PROIDES frente a los problemas vislumbrados en el mismo, se establecen pautas de tratamiento que luego se convertirán en temáticas directivas de la educación superior.

Muchos análisis de los grupos de evaluación externa como el Informe Coombs o el estudio de la OCDE: "Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México Educación Superior" (1989-1995) y trabajos posteriores de la ANUIES, la Subsecretaría de Educación Superior y la Rectoría de la UNAM, por citar algunos, coincidirán en la concepción de los problemas relevados. Por otra parte, la visión global concurrente de la problemática de la educación superior y las soluciones propuestas en universidades de muy diferentes lugares del mundo, son la base de afirmaciones sustentadas por diferentes analistas de la educación, que se relacionan con el importante papel del proyecto educativo del nivel superior en la estrategia neoliberal, posición que sustenta también este trabajo.

A fines de 1990, coordinado por Phillip Coombs, se presenta el informe "A strategy to improve the quality of mexican

education''⁷³ manejado como el "Informe Coombs", supuesto complemento de las autoevaluaciones de las propias universidades y de las evaluaciones externas de pares. El trabajo es responsabilidad de un grupo combinado de técnicos internacionales y un mexicano, y se basa en el análisis de documentos y visitas a instituciones. La revisión de las sugerencias del Informe Coombs siete años después de su formulación, resulta interesante a la luz de las reformas promovidas o ignoradas en el medio educativo nacional, asimismo es importante su confrontación con el tipo de sugerencias propuestas por otros trabajos posteriores, como el de la OCDE.

Sus puntos principales destacan, el crecimiento acelerado de la educación superior (aumento de matrícula y de instituciones), la dependencia de las preparatorias del sistema universitario en algunas entidades, el dominio del grado de licenciatura como nivel máximo en la formación de docentes universitarios, los nombramientos de tiempo parcial frente a un 25% de nombramientos de tiempo completo, las "gigantescas" diferencias entre universidades públicas y privadas, la politización de las primeras, la inexistencia de sistemas de selección de estudiantes, la falta de condiciones de trabajo para la planta docente, la "extrema autonomía" de las universidades, así como la existencia de un lenguaje doble en términos de autonomía y dependencia financiera.

⁷³ El análisis de algunos aspectos de este Informe se sustentan en el artículo de GIL ANTON Manuel, "¿Cómo nos ven? El informe Coombs" Universidad Futura No. 8 y 9 Vol,3 Invierno 1991, UAM,México, p. p.41-50.

El Informe indica que sería necesario como meta universitaria, elevar la calidad entendida como la superación de niveles de enseñanza e investigación. Esta se vislumbra como un producto de la síntesis entre sistemas de administración y gestión, características de los actores de procesos educativos, planes de estudios, métodos de enseñanza, bibliotecas, laboratorios, fuentes de recursos financieros y eficacia en su utilización; así como vínculos entre las universidades y sus regiones, entre universidades y al interior adecuadas relaciones humanas .

Se insiste en responsabilizar a "las amplias facultades discrecionales de las universidades, de la dificultad de los procesos de reforma, en tanto: las alianzas de profesores, estudiantes y trabajadores impiden los procesos de cambio que afectan sus intereses, el espíritu universitario fundado en la capacidad de rectores y académicos, se ha visto sustituido por el de los administradores y rige una interpretación extrema de la autonomía." ⁷⁴

Se recomienda con insistencia la planeación, como forma de control de la matrícula a partir de la afirmación de que el énfasis en el aumento de la misma, implica un descenso forzoso de la calidad y de la aceptación del supuesto que el apoyo a la calidad implica una "desatención de los niveles de ampliación de acceso efectivo al saber."

⁷⁴ GIL Anton Op cit P46.

Cabe considerar aquí un señalamiento de Muñoz Izquierdo⁷⁵ dos años antes, en el sentido de que "Es evidente que la matrícula global de las instituciones de educación superior se incrementó en forma acelerada entre 1970 y 1982..." sin embargo "...sólo están ofreciendo esta educación a uno de cada ocho de los jóvenes de 20 a 24 años de edad que hay en el país y a uno de cada tres de los estudiantes que logran terminar la enseñanza secundaria. En segundo lugar, se debe advertir que esta decisión fue adoptada a pesar de que el egreso de la enseñanza media ha mantenido la tendencia ascendente que había sido prevista desde la década pasada"

Volviendo al Informe Coombs, éste sugiere la creación de un sistema de subsidios a las universidades que promueva procesos de innovación. Recomienda asimismo promover una estructura de acreditación; separar a las preparatorias de las universidades, adoptar normas de admisión y procedimientos de selección, considerar que se establezcan becas, cuotas y préstamos, impulsar la competencia entre instituciones y la movilidad interregional de estudiantes.

En términos de los docentes universitarios, se recomienda la regularización de nombramientos, la recuperación del nivel de salarios reales de 1982 diversificando los mismos con base en la competencia y el mérito académico, y la promoción de titulaciones en los posgrados.

⁷⁵ MUÑOZ Izquierdo Carlos "La educación Superior ante las políticas derivadas de la crisis", *Revista de la Educación Superior* No. 1(65) Vol., XVII,, ANUIES, México, Enero-Marzo 1988, p.p. 5-14.

Otras cuestiones que interesa destacar pugnan por nuevas formas de organización académico-administrativa y curricular y de distribución de alumnos por carrera, ante cuestiones como la saturación de áreas sociales y administrativas. Se recomienda además "iniciar una búsqueda para suplir subsidios por ingresos no públicos al mismo tiempo que hacer más eficiente el uso de los recursos disponibles," el establecimiento o aumento de cuotas, las donaciones de exalumnos, las compensaciones de empresas por servicios de capacitación o de investigación y el apoyo de fundaciones nacionales o extranjeras.

La " Reseña de las Políticas de la Educación Superior en México. Reporte de los examinadores externos"⁷⁶ presentada en un Documento sujeto a revisión, por la OCDE en febrero de 1996, es ejemplo de un análisis inicial acertado, que se desliga de las causas, para concluir con las mismas recomendaciones de otros estudios similares, hechos en momentos diferentes del país o para acabar haciendo propuestas para la educación superior planteadas a nivel internacional sin considerar las particularidades de distintas naciones. De hecho, algunas de sus conclusiones parecieran alejarse de los fundamentos, para adquirir vida propia y ubicarse en el espacio de lo previsto en un esquema educativo de corte neoliberal.

En un inicio, la reseña de la OCDE refiere como otros estudios revisados, a la expansión cuantitativa sin diversificación, ni diferenciación que se da en la educación

⁷⁶ OCDE. Reseña de las Políticas de Educación Superior en México. Reporte de los Examinadores Externos. Documento sujeto a revisión. Febrero. 1996-

superior mexicana a partir de 1970, explicable tanto por el crecimiento demográfico como por la idea de promoción social fuertemente impulsada en esos años.

Los rasgos negativos de lo anterior, se representaron por la falta de una redefinición de misiones de los centros educativos, que permitiera su diferenciación (esto ha conducido, según la reseña, a la falta de precisión de identidades en las diversas instituciones nacionales de educación superior, opinión precipitada desde nuestro punto de vista, en tanto no se atiende en la misma, la fuerte identidad de muchas instituciones de investigación y docencia del país). Aquí la observación de la OCDE pareciera plantearse más al servicio de una propuesta de redefinición de las misiones de los centros de educación superior en un sentido distinto al de los objetivos y finalidades vigentes en las distintas instituciones de educación superior, que a su inexistencia .

La reseña indica que el crecimiento trajo,entre otros, un reclutamiento de emergencia de docentes, ante esta situación propone diversas medidas como actualizaciones en el area, obtención de títulos, recalificaciones y recontrataciones(visión compartida por diversos funcionarios de la administración pública y de las instancias académicas, que es retomada hoy y operacionalizada en el Programa de Mejoramiento de las Instituciones de Educación Superior SEP-ANUIES-CONACYT, 1997⁷⁷

⁷⁷ SEP,ANUIES,CONACYT, Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superiorMexico, Marzo de 1997.

(PROMEP) y en parte del propio "Plan Barnes"⁷⁸) Se sugiere igualmente continuar con los sistemas de estímulos económicos a docentes.

Los observadores de la OCDE se asombran ante la politización del debate en torno a la educación superior del país, rasgo que efectivamente la caracteriza y demanda, en nuestra opinión, un tratamiento *sui generis* de la problemática educativa. Efectivamente no creemos que ésta se puede desligar de la historia política y social de la universidad pública nacional, ni de su lugar en la vida del país. El rol de instancia crítica del entorno nacional y local desarrollado en México por muchas de las universidades públicas plantea un rumbo específico en cualquier reforma propuesta, demanda una conciencia particular en las autoridades educativas y establece una responsabilidad social en este nivel.

En este sentido, acordamos con la posición de Latapí respecto a la función que se confiere a la educación superior en el Informe de la OCDE. Latapí señala: "Este papel social aparece reducido a la equidad en el acceso a las oportunidades, y con bastante vaguedad a las "demanda sociales y económicas". En nuestra tradición, la conciencia de las universidades, principalmente de las públicas, va más allá: aspiran a extender su responsabilidad intelectual a la orientación del desarrollo del país, a decir su palabra a partir de su conocimiento especializado respecto a las políticas públicas y a la conducción

⁷⁸ BARNES de Castro Francisco, "Proyecto del plan de desarrollo de la UNAM 1997-2000" Gaceta UNAM, UNAM México, diciembre 1997.

de los procesos sociales, de lo cual se derivan también proyecciones al orden político. Es, por tanto, una exigencia que llega a la "cultura y a los valores colectivos", y no se satisfará con el hecho de que las universidades vendan sus servicios a las empresas o sean contratadas por instancias gubernamentales para proyectos de desarrollo regional. De esta concepción se deriva también la renuencia tradicional de nuestras instituciones públicas de educación superior a aceptar intervenciones empresariales en su dirección."⁷⁹

La OCDE explica dicha politización y destaca a) la creación de la Universidad Nacional en 1910, una época en la que la élite política e intelectual era muy reducida; b) el carácter de tabú que tiene el tema de la autonomía, interpretada como oposición a toda injerencia externa, especialmente la de carácter gubernamental que conducirá a los miembros de la OCDE a sugerir una revisión de las concepciones de autonomía y libertad de cátedra y c) la oposición entre concepciones populistas y modernistas.

En una presentación que los propios autores del informe reconocen como simplificada y esquemática, consideran que los últimos equiparan formación a necesidades de mercado de trabajo, son favorables al copatrocinio de las empresas a las universidades y se oponen a las concepciones de universidades públicas ligadas a una clientela de clase y no de individuos. En un sentido opuesto se ubicaría a los "populistas" que pugnan

⁷⁹ LATAPI Pablo. "Acuerdos y desacuerdos con la reseña de la OCDE" Revista de la Educación Superior No. 98, Vol. XXV, Abril Junio ANUIES México 1996 p.p.12

por una universidad al servicio a las masas y por la liberación de cuotas de todo tipo.

Relacionado con lo anterior, aparece el tema de universidad pública-privada, se señala que algunos grupos vislumbran a la universidad privada en términos de sus mejores condiciones para adaptarse a la demanda individual y de su preferencia por cierto sector de empleadores; refieren asimismo, a las jerarquías y prestigios que se crean a partir de sus redes de relaciones. Los movimientos de oposición a las universidades públicas enfatizan la ineficacia, la inviabilidad y la escasa pertinencia que aunada a la militancia política, las pone en cuestionamiento. El informe recupera el "modernismo" de un sector importante de universidades públicas: "capaces de competir con las privadas" por su dinamismo, las políticas de admisión, la evaluación, la investigación etc. a partir del "... modelo de las mejores instituciones extranjeras..." con las que a menudo colaboran. Hay aquí en nuestra opinión, una concepción connotada del modernismo de dicha universidades públicas, que las ubica en una línea acorde con la productividad, cuestión que venimos analizando.

Las formas de financiamiento del gobierno federal o estatal son calificadas de complejas e ininteligibles y representan espacios de crítica y desconcierto de los autores de la Reseña. En una situación de crisis como la que se inicia en 1982, la educación superior pública resiente su dependencia total de los recursos gubernamentales. Hay una caída brutal de los presupuestos asignados a las universidades (aproximadamente una

tercera parte) con un descenso significativo de los sueldos de docentes, escaso margen de maniobra y pocas perspectivas de crecimiento. Como en otras evaluaciones revisadas, la sugerencia a las instituciones de educación superior en este rubro, será buscar mayores fuentes externas de financiamiento en las instituciones públicas y esclarecer de parte de los gobiernos, los criterios para la asignación de fondos

Señalan que puede hablarse también de una crisis de la universidades originada por su escasa capacidad de adaptación al cambio, habida cuenta de las distancias entre las razones que estuvieron en sus orígenes y su situación posterior. La crisis de la universidad puede verse en su origen como servicio a la élite y la falta de un cambio de finalidades exigido por la evolución de la sociedad, las necesidades de la economía y las perspectivas de empleo.

“Desde fuera, pudo pensarse que la educación superior renunciaba a sus exigencias de selectividad y calidad. Era evidente que llevaba a muchos estudiantes al fracaso y que sus graduados no hallaban un empleo en concordancia con la duración y la dificultad de los estudios. Esto llevó inevitablemente a una crisis de confianza, sobre todo hacia las instituciones públicas. A ello se añade una crisis financiera que merma los ingresos de los docentes, los recursos que le permitiría renovar su enseñanza, desarrollar su investigación y el margen de maniobra de las instituciones.”⁸⁰

⁸⁰ OCDE .Op cit., p.p.18

Las observaciones y sugerencias de la Reseña de la OCDE, podrían ubicarse en el marco de la política neoliberal para el tratamiento de la educación superior, sus referentes en la evaluación no se esclarecen o como señalamos arriba, no atienden al papel de las universidades en el país, agreguemos algunas a las ya enunciadas :

- La propuesta de homogeneización de las instituciones de educación superior incluyendo a las de educación media superior, cuya diversificación es objeto de severas críticas en términos de su organización, su propuesta curricular, su gestión y sus formas de titulación.

- El impulso a la tecnologización al crear centros tecnológicos o el impulsar los existentes en el nivel medio superior; el fomento a la creación de Universidades Tecnológicas o áreas tecnológicas en las universidades en funciones como vía para cubrir áreas descuidadas y garantía de consecución de empleos.

- La representatividad alta de comités de empresarios en la gestión y la definición curricular de las universidades como una forma de garantizar el vínculo entre formación y mundo productivo, que representa un rubro sumamente peligroso en función de las características sociopolíticas del país y del papel de las universidades públicas.

- La preparación de equivalencias de los títulos universitarios con otros países, especialmente los que pertenecen al TLC. La evaluación interinstitucional a nivel interno

(ejercida hoy por los Comités de Pares). La promoción de exámenes nacionales, como el de admisión a la educación media superior a cargo del CENEVAL, la acreditación profesional a nivel nacional en proceso de aceptación (y objeto de pugna entre las diferentes asociaciones y colegios profesionales altamente ideologizados) y la acreditación externa. Sugieren asimismo, la supresión de la tesis de licenciatura.

Un análisis del "Programa de desarrollo Educativo 1925-2000 (III) Educación Media Superior y Superior"⁸¹ recupera en el mismo ciertos elementos de mayor enlace entre la educación superior y las necesidades regionales. Nos concentraremos en el apartado 1.2 de la educación superior, fundamentalmente en el rubro relativo a las "Estrategias y acciones" en donde revisaremos fundamentalmente los objetivos planteados y algunas estrategias.

El primer objetivo refiere a la cobertura. Se señala importante "...Atender a la creciente demanda de educación media superior y superior, ampliando la capacidad del sistema con nuevas y mejores oportunidades formativas, acordes con las aptitudes y expectativas de quienes demandan educación y con las demandas del país". Hay en todo el tratamiento de este objetivo una intencionalidad de ampliar la cobertura mediante nuevas modalidades educativas, la flexibilización de las estructuras académicas el uso de sistemas electrónicos, de la educación abierta y a distancia. Hay asimismo un propósito de incrementar

⁸¹ "Programa de desarrollo educativo 1995-2000 III. Educación media superior y superior" Universidad Futura Vol. 7. Núm 19. Invierno 1995, UAM, México, pp.94-109.

la proporción de matrícula en la educación tecnológica; punto de coincidencia con otras recomendaciones ya señaladas.

En términos de la calidad se busca "...Mejorar la calidad de los elementos y agentes del proceso educativo: personal académico, planes y programas de estudios, estudiantes, infraestructura y equipamiento, organización y administración" en tal sentido, se proponen diversas estrategias en torno a cada uno de los elementos arriba mencionados. Aquí se retoman algunas propuestas de líneas de acción tanto del informe Coombs como de la reseña de la OCDE. Se continua la tendencia a la conformación de padrones de excelencia extendiéndolos de los posgrados a las licenciaturas con coordinaciones interinstitucionales para elevar la calidad.

En torno a los estudiantes se enfatizan ciertos contenidos como el uso del español, la ciencias, la lógica, las matemáticas, las lenguas extranjeras y la informática; se plantea un sistema de becas y diferentes formas de apoyo del rendimiento escolar.

Es particularmente relevante para este trabajo el objetivo relacionado con la evaluación: "mejorar la calidad de la evaluación de las instituciones que conforman el sistema nacional del educación media superior y superior", cuyas estrategias se concentran en un Sistema Nacional de Evaluación fortalecido y ampliado en torno a los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la investigación. Las líneas de acción de este punto enfatizan los exámenes estandarizados, los sistemas institucionales de evaluación para el personal de nuevo ingreso, la evaluación externa a los programas de docencia investigación

difusión y administración objeto de una revisión en este trabajo en términos de su propuesta y su práctica, que no aparece como preocupación del Programa. La autoevaluación académica se propone como política deseable en las instituciones de educación media superior y superior; por último también se evaluarán diferentes aspectos de las modalidades no escolarizadas.

Desde el principio se asienta el valor fundamental que concede este programa a la formación de personal académico; se plantea el objetivo de "Asegurar que el Sistema Nacional de educación media superior y superior cuente con el número suficiente de profesores e investigadores de alto nivel para llevar acabo las tareas académicas y las transformaciones que requiere la expansión de los servicios y el rápido proceso de avance en el conocimiento científico y desarrollo tecnológico" pareciere interesante destacar aquí una búsqueda de flexibilidad en la formación de los académicos aprovechando su experiencia y conocimientos; la profesionalización de los mismos y un reforzamiento en las habilidades pedagógicas que aparecían con tendencia al abandono en los otros análisis y propuestas revisados. Se habla aquí además de crear un Sistema Nacional de Formación del personal académico y de procesos de selección, formación y desarrollo del personal académico para aumentar la calidad de su desempeño y la permanencia en el servicio. La situación de los docentes de las instituciones de educación superior pareciera hoy encontrarse en condiciones vulnerables que además de pasar por la pérdida real de capacidad adquisitiva del salario apuntan a una incertidumbre frente a los cambios de las

legislaciones del personal académico impulsados con fuerza en diferentes ámbitos de las universidades nacionales. La falta de definición de criterios, las injusticias, la imposibilidad de apelación y otras manifestaciones de autoritarismos entre pares o externas no parecieran ser objeto de una consideración en las estrategias o líneas de acción de el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Mención especial merece el objetivo relativo a la pertinencia "Lograr una mayor correspondencia de los resultados del quehacer académico con las necesidades y expectativas de la sociedad" que en nuestra opinión se dirige a recuperar, en cierto sentido que no es el crítico, el papel tradicional en la universidad pública mexicana de aproximación e investigación de las necesidades sociales y científicas de las comunidades, las regiones y la Nación las estrategias refieren desde un replanteamiento del servicio social hasta el apoyo a la investigación de problemas propios.

No se deja de lado en este rubro la recuperación, precisión y fortalecimiento de identidades institucionales mediante programas en torno a las necesidades y demandas regionales y locales.

Hay por último observaciones relativas a la organización y coordinación de los sistemas educativos a nivel medio superior y superior en donde se incluye entre otros el aumento de recursos destinados a estos niveles la diversificación de fuentes de financiamiento que ya no puede faltar en esta época y la

eficiencia y transparencia en el manejo de recursos, tan necesaria en todo los ámbitos de nuestro país.

Consideramos interesante la revisión de este último Programa por sus aproximaciones y alejamientos de ciertos rubros típicos de los otros tratamientos aquí descritos: creemos importante un seguimiento estrecho de las medidas propuestas a la luz de las condiciones económicas y políticas que enfrenta al país al final de los noventa y sobretodo a la luz de las limitaciones que imponen a la educación superior, las instancias de financiamiento externo de carácter nacional o internacional.

En resumen desde la segunda mitad de los ochenta y como se desprende del análisis anterior la educación superior empieza a inclinar su balanza pública a la esfera privada: los servicios educativos se miran como una inversión económica desplazando la misión y los objetivos sociales tradicionalmente atribuidos a los centros de educación superior: las universidades tienen que competir en un mercado de oferta y demanda de educación; los estudiantes se constituyen en consumidores y clientes; la educación es una instancia para adquirir técnicas, capacidades y conocimientos que luego se venderán al empleador; la educación de esta manera se convierte en un bien, en una propiedad del individuo cuya cantidad y calidad dependerá de su capacidad de compra. Simultáneamente se busca ampliar la participación privada, incluir a los empresarios en las decisiones relativas a la educación media superior y superior, crear universidades y sobre todo, institutos tecnológicos de nivel medio (en efecto es esta una de las recomendaciones principales del informe de la

OCDE)⁸²: adecuar los "recursos humanos" a los requerimientos de la empresa, a las demandas económicas de la producción. Para esto se enfatiza la importancia de: una educación de "alta calidad", la función técnica -esto es capacitadora y adiestradora- y la función tecnologizante de la educación. Por último se empieza a promover una formación de los docentes de la educación superior centrada en las destrezas y pericias y en los niveles de posgrado: maestría y doctorado, hay un abandono patente de toda la transmisión y formación de elementos psicopedagógicos de apoyo a las tareas de enseñanza, que en un lenguaje doble aparecen en el discurso como actividades de alta importancia y en los hechos no cuentan con una presencia significativa ni en los currículos del posgrado, los sueldos reales, ni los recursos de apoyo gubernamental (ver PROMEP)⁸³.

5. Evaluación de la educación superior en México, el origen histórico

En diciembre de 1979, el Congreso de los Estados Unidos Mexicanos decretó la "Ley para la Coordinación de la Educación Superior"; el 17 de enero de 1980 se estableció la Coordinación Nacional de Planeación de Educación Superior (CONPES) organizada bajo la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de

⁸²OCDE. Op cit..

⁸³SEP ANUIES, CONACYT, PROMEP. Op cit..

Universidades (ANUIES). Se conforma el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES).

La preocupación política por la eficacia de las universidades se inicia en la década de los ochenta⁸⁴ época en que asume la forma de revisión de tareas y objetivos.

Con las propuestas de la Modernización Educativa, 1988-1994, se impulsó la evaluación de la eficiencia, la calidad de los servicios y la productividad de las instituciones de educación superior para obtener información que permitiera normar el financiamiento del Estado a las mismas.⁸⁵

El 12 de julio de 1990, en la novena asamblea de la ANUIES en Tampico, se aprueba la "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior"⁸⁶, misma que se transforma en el documento "Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior"⁸⁷. En ésta se asientan los sustratos teóricos, las características y los instrumentos de la evaluación, con un enfoque predominantemente cuantitativista, según señala Carlos Pallán.⁸⁸ La CONAEVA propone tres líneas de evaluación: la autoevaluación institucional que es una forma de

⁸⁴PALLÁN Carlos, "Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en los últimos años". ANUIES. Revista de la Educación Superior. N° 91, Julio-Sept, México 1994, p.p. 7-40.

⁸⁵La evaluación de las universidades por parte del Estado obedece a una propuesta aplicada no sólo en nuestro país, tiene carácter global. Ver NEAVE y VAN VUGHT Op cit BRUNNER Op cit.

⁸⁶ANUIES. Revista de la Educación Superior No. 75 Julio-Septiembre 1990.

⁸⁷Cfre. CONAEVA, "Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior", México Secretaría de Educación Pública, México 1990.

⁸⁸PALLÁN, Carlos. Ibidem p.p. 7-40.

que las instituciones valoren sus metas, su organización y su quehacer. La evaluación interinstitucional, desarrollada por comisiones de expertos (pares) y la evaluación del funcionamiento general del sistema de educación superior (universidades, tecnológicos y normales). Simultáneamente investigadores y docentes se ven sometidos a diversos tipos de evaluación como base para el otorgamiento de estímulos, becas o premios⁸⁹ en sustitución de una parte de sus sueldos.

En términos generales puede señalarse que tanto para México como para otros países la política neoliberal y las condiciones imperantes impulsan a los gobiernos en turno a la aplicar medidas restrictivas de su economía. Entre los sectores afectados está el educativo, y en particular la educación superior. Como en otros países, el gobierno empieza a intervenir en la vida universitaria a través de regulaciones y propuestas de distinto tipo. El acuerdo u oposición de las universidades a las medidas de intervención gubernamental en sus actividades, se manifiesta de distintas formas que van desde el rechazo, a la incondicionalidad, pasando por simulaciones diversas.

A nivel gubernamental se enfatiza la vigencia de la autonomía universitaria en un discurso que asienta la libertad de dichas instituciones para regir sus esferas de investigación, difusión y docencia. Junto a este discurso aumenta su injerencia a través de presiones en la esfera financiera. El presupuesto de las universidades se establece con base en juicios que sobre el

⁸⁹El tema de la evaluación de docentes, de gran interés y tratado por muchos autores nacionales no es objeto de este trabajo.

rendimiento y la calidad de las mismas es formulado por entidades de distinto tipo. Estos juicios, que inicialmente tienen un carácter general, empiezan a apoyarse en distintas instancias (como el CONACYT, el CONAEVA, la ANUIES y los CIEES) que despliegan una serie de evaluaciones⁹⁰ desarrolladas por equipos que se conforman con profesionales pertenecientes a sectores de interés específicos.

Los grupos de evaluadores consecutivamente evalúan aspectos, personas, instituciones y programas de diverso tipo, poco a poco adquieren un carácter endogámico y mantienen una circulación limitada, se afirman en su situación y empiezan a defender sus propios intereses. Al emitir juicios de valor, sobre la investigación, la difusión y la docencia universitarias, entre otros, las instancias evaluadoras intervienen directamente en el ámbito de la autonomía universitaria. Siendo la evaluación como es, cuestión de valores y valorizaciones, se plasma un desencuentro entre los valores, misiones, objetivos y procedimientos de las universidades y los valores, misiones, objetivos y procedimientos atribuidos a las mismas por las instancias gubernamentales que administran evaluaciones y acreditaciones. Este desencuentro conduce a la desorientación evaluativa y el descontento universitario.

⁹⁰En México autores como CASILLAS L. señalan que no se habían aplicado previamente evaluaciones a las universidades por la aceptación social que habían tenido sus egresados y que el avance de la ciencia y la técnica en las últimas décadas, condujo a esta demanda. La revisión de obras como NEAVE y VAN VAUGHT Prometeo Encadenado, el libro de Brunner Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos PURYEAR Y BRUNNER Educación, equidad y competitividad económica en las Américas así como una gran cantidad de documentación sobre políticas generales de educación en países de nuestra esfera latinoamericana señalan que las medidas en este sentido, trascienden las fronteras.

Al intervenir, mediante las distintas enjuiciamientos en el ámbito de la educación superior, el gobierno y los sectores privados limitan o matizan las capacidad de promoción y adaptación al medio social y productivo de las universidades; intervienen en la ponderación y selección del conocimiento impartido por estas; en su concepción sobre la formación de profesionales, en los vínculos con las comunidades sociales; en el enfoque sobre la difusión del conocimiento mediante la docencia, la extensión de la cultura y la divulgación científica y tecnológica, entre otros.

La evaluación de universidades, programas y sujetos de la educación conforma una estrategia importante en las políticas para la racionalización de la educación superior.

Su planteamiento original en términos del diagnóstico y la verificación de los aprendizajes y del fundamento retroalimentador para las decisiones de superación institucional y académica, se desvirtúa para constituirse en un proceso de fiscalización con criterios imprecisos y ambiguos.

La evaluación de las universidades aparece muy ligada a la política neoliberal y corresponde a formas de restricción. Su impulso como mecanismo básico y sustento de la nueva relación entre gobiernos y universidades, conduce a vislumbrarla como instancia que sirve de base para justificar exclusiones, descalificaciones y para conformar grupos hegemónicos representados por elites académicas, administrativas o políticas o por los propios evaluadores profesionales que a partir de

cierto momento de la historia educativa nacional, dedican sus energías a mantener su condición de privilegio.

La coincidencia en tiempos, condiciones justificación y propuesta de las evaluaciones de la educación superior en muchos países impiden su análisis como propuesta nacional aislada. En cambio se impone un análisis de las formas particulares de su aplicación en el contexto nacional según se trate de evaluaciones de docentes o investigadores, licenciaturas, posgrados o proyectos universitarios de distinta naturaleza.

Revisar el desarrollo de acuerdos y los informes relativos a las evaluaciones en la de la política educativa nacional y sus coincidencias con la práctica evaluativa como ejercicio de control gubernamental en otros países, documenta y sirve de base al abordaje crítico de algunas nociones imperantes de la evaluación y de ciertas prácticas en nuestro medio académico nacional.

CONTENIDO

CRITICA A LA NOCIÓN DE LA EVALUACIÓN Y A SUS APLICACIONES EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

1. Algunos puntos nodales en la práctica evaluativa de la educación superior nacional.
2. Origen y condiciones actuales. La devaluación de los primeros evaluadores.
3. La evaluación como inversión de la lógica. Conformación de una nueva racionalidad.
4. Cultura de la evaluación e idiosincrasia nacional.
5. Una mirada crítica a los aspectos académicos y sociales de la evaluación.
6. Una objeción a las formas burocratizadas: evaluación externa y autoevaluación.
7. Evaluación de las universidades.
8. Las universidades públicas mexicanas y los efectos de las evaluaciones.
9. Centralización y autoritarismo en la educación superior.
10. Evaluación de la educación superior y calidad.
11. Conclusiones

Siguiendo la línea iniciada en el capítulo anterior el análisis de la política de evaluación en educación superior, en este apartado se abordan cuestiones relacionadas con la noción y las formas de evaluar en la educación superior nacional, en los años recientes. Se dirige una mirada crítica a los aspectos técnicos, académicos y sociales de la noción de evaluación y a algunos puntos nodales de su práctica.

Varias tesis guían este capítulo:

En primer lugar las condiciones actuales, reflejan un proceso de cambio frente al origen de la evaluación. Esta, planteada en el ámbito pedagógico desde los docentes y las instituciones educativas o desde la propia comunidad científica, ha sufrido un cambio en el que los evaluadores iniciales (el maestro del alumno, la institución del egresado, los investigadores de la producción académica en su área) paulatinamente han ido perdiendo fuerza hasta convertirse ellos mismos, en sujetos de evaluación. De esta manera ha operado una devaluación de los evaluadores originales.

En segundo lugar, se afirma aquí que se ha dado una inversión en la lógica de la planeación educativa y opera hoy una forma de racionalidad que establece a la evaluación como el proceso que en sí mismo puede conducir a mejorar la educación superior.

La tercer afirmación que nos interesa destacar e ilustrar aquí, refiere a la inoperancia de una parte del discurso de la evaluación, que pretende la existencia en nuestro medio, de una cultura de la evaluación, de amplio y antiguo arraigo .

Un cuarto planteamiento tiene relación con las formas burocratizadas y administrativistas de aplicar las evaluaciones externas. Guía esta parte la diferenciación entre evaluación externa y autoevaluación. Se sostiene que cuando el referente se construye desde el exterior y el deber ser se establece por instancias ajenas a la academia, más ligadas a las oficinas gubernamentales o a las agencias internacionales de acreditación, las evaluaciones pierden su objetivo original. Se hace una defensa a las autoevaluaciones como formas de recuperar su carácter formativo por su capacidad de retroalimentar nociones y prácticas para mejorar la educación, frente a la función fiscalizadora y de control de las evaluaciones externas.

1. Algunos puntos nodales en la práctica evaluativa de la educación superior nacional

Acerca del fundamento de las evaluaciones vale la pena reflexionar, entre otros puntos, sobre sus implicaciones y su significado en la interacción social y escolar. También se deben analizar, considerando los aspectos positivos y negativos, los argumentos que tratan de justificar sus funciones educativas y sociales y legitimar su existencia y manifestaciones.

La evaluación desencadena interrogantes, que surgen de los desacuerdos entre autores teóricos, técnicos y los propios aplicadores, sobre lo que ésta representa respecto a los procesos educativos, las políticas educativas, sociales y

económicas, los datos que se pueden obtener al aplicarla y los distintos objetos, campos, procedimientos o personas que pueden evaluarse .

Si bien es cierto que muchos elementos interrelacionados en la tarea educativa pueden ser sujetos de valoración, lo es también que cada aplicación requiere del conocimiento del campo disciplinario, del objeto por evaluar y de lo que demanda la propia evaluación en cada caso específico; agréguese a lo anterior que los diferentes tipos de valoraciones (de las instituciones, de los planes de estudios, de los procedimientos en el salón de clase, del aprendizaje escolar, del docente) pueden abordarse desde diversos flancos. Es importante, por su parte, destacar sus consecuencias psicológicas, filosóficas y políticas en ámbitos sociales, institucionales y personales; por esto incluye tanto a problemas relativos a la sociología, la filosofía y la política, como aspectos educativos específicos (las formas de docencia, el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje).

Al evaluar se aplican procesos de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos, conocimientos, e instituciones. "La función selectiva y de graduación pasa a ser un instrumento de poder de la institución sobre los individuos, que regula las relaciones interpersonales."⁹¹ Al evaluar se hacen elecciones de diferente tipo. En el proceso educativo del alumno, se escogen los conocimientos que se pondrán a prueba

⁹¹ Cfre GIMENO Sacristán y PEREZ Gómez Op cit p.368-369.

para confirmar su aprendizaje (frente los saberes socialmente disponibles en un campo, área o disciplina) se elige entre mecanismos existentes para optar por los que se aplicarán para evaluar. lo que a su vez conducirá a distinguir los alumnos que certificarán su dominio del conocimiento frente a los no pasarán al siguiente grado.

La evaluación conduce a clasificar sujetos, contenidos y programas en escalas: según juicios de valor de distinto tipo, emitidos con base o no, en resultados. Con las evaluaciones se jerarquizan instituciones y programas para integrar padrones de excelencia y se sustentan calificaciones de profesores e investigadores para promociones, estímulos y sueldos.

Mediante criterios basados en concepciones como los niveles de calidad, la concentración total en la docencia o la investigación, la formación profesional para mercados específicos, la preparación tecnificada, el uso de los recursos disponibles como directivas de los procesos educativos o el tipo de servicios prestados a instituciones específicas: las universidades, sus escuelas y facultades, los posgrados, los proyectos de investigación y los académicos de distintas denominaciones, se ven ubicados en diferentes cuadros.

Las clasificaciones originadas en el interjuego educativo, dan lugar a crear y promover jerarquizaciones sociales, sustentadas en distintos tipos de evaluación. La evaluación asume funciones que rebasan al diagnóstico o la retroalimentación, para constituirse en mecanismos de

estructuración social, de valoración de los individuos, de catalogación de sujetos e instituciones; de luchas de poder y competencia.

Las evaluaciones llegan a convertirse en actividades funcionales para las políticas discriminatorias; mediante ellas se deja fuera de oportunidades económicas y académicas a una gran cantidad de individuos e instituciones⁹² y se desencadenan en sujetos y centros -rechazados, descalificados, o subestimados- reacciones de autocrítica, pérdida de estima y frustración. Todos estos procesos relacionados con la psicología individual y grupal afectan las condiciones económicas y sociales y las características políticas y académicas de las instituciones.

La evaluación se asocia con la organización de redes escolares, en las que los sujetos pueden hacer el recorrido hasta el final, quedarse en medio o no pasar de los primeros niveles. Este principio opera hoy no sólo para los alumnos, sino para los centros universitarios, los programas y los académicos.

2. Origen y condiciones actuales. La devaluación de los primeros evaluadores.

La evaluación escolar, que se inicia ante a la necesidad de comprobar el aprendizaje del alumno, descansa originalmente en la fuerza del maestro como experto conocedor, reconocido

⁹² GIMENO Sacristán y PEREZ Gómez Op.cit, pp.337

intelectual, ética y socialmente para juzgar el desempeño escolar. En el caso de las universidades, la certificación del avance del alumno y su acreditación se relacionan con un conjunto, extendido y amplio, de evaluaciones de diferente naturaleza aplicadas a lo largo de toda la carrera y vinculadas a funciones de promoción, administración y transmisión del conocimiento. En todos los casos, maestros e instituciones educativas, están investidos de la autoridad para evaluar, conferida en el primer caso, por la institución educativa y en el segundo, por la propia sociedad.

Poco a poco la tarea evaluadora se amplía por la necesidad creada paulatinamente, de calificar, medir y dar puntuaciones. A partir del alumno se extiende a programas, instituciones, planes de estudio y docentes, hasta llegar a una situación en la que las condiciones se invierten. Al interior de la escuela se debilita la figura del maestro, del académico en general y de la propia institución educativa como autoridades especializadas y evaluadores. A la vez se establecen equipos de examinadores constituidos en autoridades científicas, técnicas y morales de los distintos campos del conocimiento y de la propia evaluación. Sus funciones se amplían significativamente hasta convertirse en grupos oficiales de coordinación y operación de influencias y posiciones, que ejercen un fuerte poder que llega a operar simultáneamente en varias instituciones de educación superior. Por su parte aparecen formas cada vez más complejas de aplicación y planteamientos más tecnificados: exámenes o pruebas departamentales preparados por instancias técnicas, exámenes

“únicos” diseñados por cuerpos colegiados o agencias externas, exámenes generales.

De este modo se desplaza a otras instancias y sujetos el poder de los académicos y las instituciones educativas, para evaluar y acreditar la formación de los alumnos, su capacidad y competencia para ingresar al mercado profesional, o a posgrados. Hoy las asociaciones de diverso tipo, que representan al sector burocrático, gremios profesionales, económicos o administrativos, entidades políticas, corporaciones universitarias, instancias transnacionales de evaluación, etc.; certifican la competencia de las universidades para certificar, de los docentes para enseñar, de los alumnos para ingresar a un nivel superior y la capacidad de los centros, los institutos de investigación, la escuelas y facultades, para promover el conocimiento.

Mediante agencias de administración de exámenes generales o asociaciones de acreditación profesional que evalúan la validez de los títulos otorgados, la vigencia de los estudios y la calidad educativa de las instituciones de educación superior, se establecen grupos de poder que juzgan la labor académica desde criterios ajenos a la propia academia, trazan políticas de corte economicista y afirman sus pequeñas hegemonías institucionales, profesionales o grupales.

Opera un desplazamiento del debate académico: del concurso de criterios diversificados en las instituciones de educación superior, se pasa al ejercicio de evaluaciones aplicadas con intereses extracadémicos. Esto ha conducido a algunos representantes de los sectores docentes y de investigación, a

resaltar el peligro que entraña el desplazamiento del pluralismo de una discusión universitaria amplia y flexible, al ejercicio de fuerzas de grupos políticos, profesionales, administrativos, o académicos, con valores particulares.

Pareciera que la proliferación de equipos de evaluación, es congruente con la lógica de la exclusión requerida para reducir el número de alumnos con posibilidades de acceso a los niveles de educación superior, el número de docentes en ejercicio, las oportunidades de titulación o la asignación de presupuestos adecuados para las complejas funciones de investigación y docencia de las instituciones de educación superior.

Así, la evaluación pretende organizar la educación superior del país, en un proceso mediante el cual las instituciones más fuertes sobreviven y tienen a su cargo funciones de investigación de "alto nivel". También se reorganiza la relación entre ciencias sociales y naturales, la política universitaria, autonomía académica y la selección y acceso a los niveles superiores de educación.

3. La evaluación como inversión de la lógica. Conformación de una nueva racionalidad.

En términos de la administración educativa, el mejoramiento de instituciones y tareas implica una lógica que comprende distintos pasos en interacción. Vale revisar aquí la propuesta de política

educativa que presenta a la evaluación como el proceso que por excelencia y por sí mismo conduce a la superación de sujetos, instituciones y programas, invirtiendo la lógica académica y reduciendo toda estrategia de cambio, a un procedimiento.

El orden planteado en términos de la organización educativa señala en primer lugar, la necesidad de analizar situaciones y fenómenos según las condiciones particulares de cada institución, esto pertenece, entre otros, al ámbito de la investigación educativa. En segundo lugar indica la necesidad de esclarecer o definir intencionalidades, objetivos y metas de las políticas y procedimientos educativos, que una vez aplicados, se acompañan por una evaluación. Esta, en tercer lugar, representa una forma de obtener datos sobre la operación y resultados (es aquí donde la investigación y la evaluación se sobreponen como mecanismos de obtención de datos). En cuarto lugar, es necesario desarrollar un proceso de optimización del sistema, elevación de la calidad o mejoramiento de las condiciones para un funcionamiento adecuado.⁹³ Con la conciencia de una simplificación de los elementos sociológicos, epistemológicos y gnoseológicos de los mecanismos educativos, lo anterior entraña una estrategia de superación.

⁹³ Véase GIMENO Sacristán Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo, Anaya 2 Madrid, 1986. pp.153-231, PEREZ Gómez Angel, Curriculum y Enseñanza Análisis de Componentes. Elementos Auxiliares de Clase (EAC) Universidad de Málaga. Malaga 1988. pp. 9-62. CASARINI Martha Teoría y Diseño Curricular, Trillas. México 1997. pp. 210, se puede consultar además TABA Op cit, PINAR, William, REYNOLDS William, SLATTER Patrick y TAUBMAN Peter Understanding Curriculum Peter Lang, Nueva York 1995. y una gran cantidad de autores más sobre curriculum y planes de estudios, disponibles en la bibliografía circulante.

Al referirse al aspecto administrativo de la educación, los especialistas⁹⁴ destacan además de lo anteriormente expresado, un orden que entraña la definición de objetivos, el diseño y la aplicación de programas, la asignación de presupuestos y la evaluación como procesos que deben cumplir un orden en el desarrollo de tareas, instituciones, programas y sujetos.

Veamos qué se registra en la realidad de nuestro sistema de la educación superior:

Análisis de situaciones y fenómenos educativos particulares:
investigación educativa y definición de intencionalidades y metas. A la lógica que establece que las instituciones de educación superior, definan sus finalidades y objetivos desde una idiosincrasia propia y apliquen la investigación educativa para recopilar una información consistente, se ha opuesto una reducción de esta investigación en las universidades, misma que ha ido escaseando hasta tender a desaparecer o ha sido sustituida por una investigación educativa funcional para la administración en turno. Ejemplos de esto podrían ser el replanteamiento de la investigación educativa en la UNAM (CISE, CESU, CLATES etc.) el debilitamiento de la investigación educativa, ya de por sí reducida y acotada en otros centros universitarios, así como la tendencia a la desaparición de la investigación educativa institucional, en los posgrados de las universidades estatales.

⁹⁴ TABORGA Huáscar. "Teorema para el cambio universitario en México". Revista de la Educación Superior. N°83, ANUIES, Julio-sept 1992. pp. 83-93.

Todo lo anterior permite afirmar que en vez de un impulso a los procesos de indagación educativa y evaluativa, el incremento de investigadores y la planeación de centros de investigación educativa, ésta se ha visto disminuida o replanteada en los últimos años.

En un contexto en el que las universidades han hecho pocos estudios básicos sobre sus problemas, se han promovido hoy sobre todo, formas cuantitativas de evaluación, para efectos de la distribución presupuestal.

Además de la investigación sobre las condiciones particulares de cada universidad, debería establecerse un sistema de investigación de la temática interinstitucional con estudios transversales. Esto contribuiría a la descripción de la realidad mexicana: a la jerarquización propia de los problemas de la educación superior y a la disposición de bancos de información nacional que permitieran tanto explicar, como contrargumentar las evaluaciones externas, hechas sin el análisis adecuado de las situaciones universitarias del país, regionales y locales. Lo anterior contribuiría además a desarrollar e impulsar un cuerpo sólido de investigadores educativos especializados, en los niveles superiores.

El desarrollo de trabajos sistemáticos y analíticos sobre las propias universidades, no forma parte de las condiciones generales de la educación superior hoy en nuestro país.

Planeación. Siguiendo el planteamiento en torno a la inversión de la lógica, la planeación consecuente con la investigación educativa no ha sido una característica del país ni de sus instituciones educativas. En un contexto económico y laboral escasamente planeado, los intentos de planeación de la educación superior han sido fallidos y severamente criticados por sectores académicos que en su tiempo, consideraron dicha planeación como una forma de control burocratizante. El privilegio hoy concedido a la evaluación atribuyéndole funciones, consecuencias y resultados que se ubican más naturalmente en la esfera de la planeación y resultan imposibles de lograr con la evaluación por sí misma, agravan las implicaciones de esta falta de planeación .

Diseño de programas y asignación de presupuestos. A la poca planeación se agrega la ausencia de un diseño de programas particulares, que permitiera prever los recursos necesarios conforme la importancia y complejidad de los problemas, según las condiciones propias de cada institución. La asignación de presupuestos así prevista, corresponsabilizaría a autoridades gubernamentales y universitarias en una distribución de fondos acorde a planteamientos y definiciones claros y precisos. Frente a esto, la distribución de recursos ignora la realidad de las instituciones. Los montos centralizados y la asignación tardía de

presupuestos, dificultan las decisiones para mejorar dichos programas académicos.

Evaluación. Las propuestas promovidas en el nivel de educación superior en las últimas décadas, dan más relevancia a la evaluación y supeditan el desarrollo de los procedimientos académicos a la misma.

Mediante el privilegio de la evaluación como una actividad rectora de la vida universitaria, la propia investigación educativa, los objetivos, intencionalidades y metas, la planeación institucional, los programas particulares y los recursos se supeditan a los referentes, los criterios y las ponderaciones de la evaluación cuando estos existen, en un proceso que en el mejor de los casos, invierte la lógica de la planeación y en el peor, la reduce a un único paso.

En efecto la evaluación ha servido para excluir del presupuesto a sujetos, grupos y programas -en lo que falsamente podría entenderse como una racionalización financiera- y no ha servido de la misma manera para retroalimentar a las universidades, ampliar la información disponible, extender la participación académica o promover procesos de innovación.

Algunas consecuencias de invertir la lógica de la evaluación son:

- Las evaluaciones han propiciado la refuncionalización de las instituciones de educación superior al cambiar el orden y

funcionamiento universitario en el rumbo exigido por los evaluadores. En este sentido la política neoliberal ha logrado supeditar las instituciones de educación superior a la rectoría de intereses económicos precisos y someterlas a las jerarquías establecidas por centros extrauniversitarios, todo lo que ha conducido a una redefinición y promoción del conocimiento circunscrito a ponderaciones y líneas precisas de contenido.

• Las medidas aplicadas a las universidades hoy, son parte de políticas mundiales de corte economicista que atentan contra las innovaciones académicas propias y supeditan la creatividad institucional e individual de la educación superior. De este modo, los cambios propuestos fuera del control establecido topan con diques ideológicos y presupuestales. "A la idea de espacios educativos reducidos, con necesidades propias para el proceso educativo y para generar individuos creativos, donde un colectivo de maestros logra crear un espacio de trabajo e iniciativas, se contrapone ésta del procesamiento masivo y mecánico de la evaluación y del proceso del conocimiento"⁹⁵

Cabe matizar lo anterior en términos de nuestro contexto nacional, tomando en cuenta el alto impulso que por razones sociopolíticas y demográficas se da a la educación superior en la década de 1970-1980. Este período se caracteriza por una ampliación de la oferta educativa, con un promedio anual de

⁹⁵ Cfr. ABOITES Hugo. "Examen único, poder, dinero y educación" en Coyuntura. N° 73. Cuarta época. México. Julio de 1996.

crecimiento de la población estudiantil de 12.5%. En 1970, uno de cada veinte jóvenes entre 20 y 24 años tenía acceso a la educación superior, en 1980, uno de cada ocho. Hay asimismo una duplicación de carreras a disposición de los estudiantes, la matrícula en los estados aumenta de 36.5 a 51.2 y se crea un alto número de universidades en el interior del país. La oferta profesional pasa de 292.000 a 874.000. Hay igualmente un aumento en los porcentajes de nombramientos de docentes de tiempo completo y de medio tiempo.⁹⁶

Junto al impulso operado, se canalizan más recursos materiales y humanos a las universidades públicas del país, recursos que en ocasiones no se reflejan en los niveles académicos institucionales o personales. En cierto sentido puede señalarse que este periodo se caracteriza por la escasa atención en torno a los niveles académicos y la asignación poco racional de los recursos. El bajo rendimiento y la mala administración académico-administrativa, enfatizan la debilidad de algunas universidades y justifican argumentos favorables a establecer un control financiero en las mismas. El dispendio de recursos para la educación superior en la década referida y las deficiencias de la organización académica de algunas universidades acentúa la crítica de su operación y justifica el inicio de una cruzada a favor de la evaluación.

⁹⁶ANUIES "Plan Nacional de la Educación Superior" Revista de la educación superior.. No.39 Julio -Septiembre 1981 pp.112- 125.

A finales de la década de los ochentas se aplican ciertos procesos aislados., En 1988 "... en el contexto de PROIDES, específicamente en el proyecto de "Evaluación del Sistema de Educación Superior", se llevó a cabo una experiencia piloto de evaluación en tres instituciones para analizar la calidad y el impacto social de la educación superior".⁹⁷ Poco a poco empiezan a impulsarse los mecanismos y las instancias de evaluación externa hasta que se constituyen en mecanismos para demostrar, (y en ciertos casos simular o buscar) que se cuenta con los elementos que permitirán a cada universidad ubicarse en niveles altos de diferentes escalas. Esta misma lógica opera con los sujetos sometidos a evaluación: se releva como elemento básico aquello que será evaluado.

- Se ha operado en la refuncionalización de la educación superior, un proceso de sometimiento de la autonomía universitaria, definida originalmente conforme a las tareas de análisis y transmisión del conocimiento socialmente disponible.

- "El efecto sorpresa" ha actuado en forma significativa desde los orígenes de la evaluación, de hecho, instituciones y sujetos de la educación superior en nuestro país, se han visto ante decretos de evaluación, sin que mediara un debate previo sobre sus políticas, necesidades de precisión e instrumentos requeridos

⁹⁷ ANUIES "Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior" Revista de la Educación Superior No 75 . Julio -Septiembre, 1990. pp.55

y sin que se hubiera conocido en su momento, el curso seguido para implantarla.

Los evaluadores han establecido sus juicios en un ambiente de escasa claridad y consenso, sin una precisar el significado de la "calidad y la excelencia" perseguidas como meta, sin la posibilidad de discutir sus criterios por imprecisos, sin la posibilidad de impugnar sus acuerdos. Es también patente la ausencia de estudios sobre las aplicaciones nacionales de las evaluaciones, esto es, la evaluación de la evaluación, que condujera a conocer sus beneficios o daños, los costos que ha implicado, las áreas que ha favorecido o perjudicado y la superación real que ha generado.

- Las evaluaciones han sido generales y han tenido fundamentalmente un carácter administrativista. No ha habido una evaluación en función de las condiciones heterogéneas de problemas y sujetos o por características históricas, sociales o presupuestales. En su lugar se han aplicado normas y mecanismos generalizados y tratamientos pretendidamente homogéneos de instituciones con características heterogéneas.

4. Cultura de la evaluación e idiosincrasia nacional

Si se busca una "cultura de la evaluación" es fundamental develar sus supuestos sociales y políticos. La evaluación más que

representar a una forma de aceptación generalizada en nuestro medio, como pretenden las instituciones que la promueven, representa un deseo y un intento de extrapolación de presupuestos y conceptos de otros medios y países e intenta una práctica, en el fondo poco aceptada en México.

En la realidad nacional se evalúa por una función socioeconómica; en un contexto de escasa claridad: la aplican sujetos, entidades o grupos con subjetividades e ideologías variadas, que utilizan instrumentos aparentemente neutrales. Lo anterior redundando en contradicciones, conflictos y tensiones; la evaluación íntimamente relacionada al "currículum oculto", tiene como éste, vetas tácitas, imprecisas y oscuras.

En el fondo de la propuesta de una "cultura de la evaluación" en México, hay un intento de promover lineamientos, políticas y mecanismos planteados en ámbitos distintos a nuestro medio educativo; esto es las sociedades anglosajonas influidas por la ética protestante. Surge en la sociedad estadounidense frente a la necesidad de establecer requisitos mínimos "de calidad" a centros, programas de posgrado, institutos y universidades en virtud de una proliferación de entidades privadas diversas de educación superior (según Allen Jack en 1860 hay en Estados Unidos, 182 universidades)⁹⁸.

⁹⁸ALLEN Jack, "Sistema de acreditación en los Estados Unidos" en Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias en distintos países. CONAEVA. Editor y compilador Víctor ARREDONDO. México. Junio 1992. pp. 101-107.

La educación superior estadounidense cuenta con características propias: centros privados, frecuentemente regidos por elementos pragmáticos frente a instituciones gubernamentales de corte social, una historia de las universidades que se da en contextos muy diferentes a los de las nuestras y gran diversificación en sus intencionalidades, misiones, metas, roles, funcionamiento y organización.

La evaluación en los Estados Unidos no está relacionada con la racionalización de apoyos financieros a los proyectos universitarios en general y más bien, se dirige a la capacidad de elegir instituciones de ayuda gubernamental para los estudiantes⁹⁹.

En este medio, se rige por criterios, procedimientos y formas consensuadas, y por sectores de académicos de alto prestigio,¹⁰⁰ que aplican reglas claras en un ámbito inclinado a la explicar y justificar de sus juicios de valor.

Por su parte, la mayoría de los organismos de educación superior mexicanos tienen un origen público, (frente al carácter privado de los estadounidenses) cuentan con un claro sustento social, persiguen destinos y operan con mecanismos diferenciados.

⁹⁹KELLS Hr y STENQVIST Pekka. A Guide to Evaluation Processes in Finishing Higher Education. Politics and practice. Ministry of Education Helsinki 1994. p.10-13

¹⁰⁰La situación hoy ha cambiado ante la presencia de agencias norteamericanas de acreditación universitaria que exportan lo que deben ser las intenciones, concepciones, métodos y técnicas evaluativas mediante la venta de acreditaciones a las universidades mexicanas, basándose en la interpretación de algunos acuerdos del TLC.

En México la evaluación, que se establece en 1990¹⁰¹ tiene las siguientes características: aparece prácticamente como un decreto, no es objeto del debate de los actores, ni de las instituciones de la educación superior. Estos se ven en la obligación de aceptarla en un ambiente de contradicciones políticas e institucionales entre la Subsecretaría de Educación Superior (SESI, CONAEVA) y la ANUIES.

Los primeros buscan promover el concepto de "cultura de evaluación" como fundamento y compañía de la práctica que se impone. Para esto, entre 1982 y 1997 proliferan artículos a favor de la aplicación de las evaluaciones en nuestras universidades, se organizan reuniones y acuerdos tripartitas (Canadá, Estados Unidos, México) se publica una gran cantidad de textos técnicos y se impulsa la visita de especialistas extranjeros y conferenciantes nacionales favorables a la evaluación en sus expresiones diversas.

Se despliega así una estrategia de convencimiento en los sectores universitarios de cúpula en torno a las evaluaciones y se las promueve como vía de asignación de recursos para los programas universitarios nacionales de investigación y docencia.

En realidad "la cultura de la evaluación" estadounidense, se contrapone a las condiciones de imposición tal y como se da en

¹⁰¹ANUIES, el 12 de julio de 1990 en la 9ª Asamblea de la ANUIES en Tampico se aprueba la "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior", ANUIES Revista de la educación superior, N° 75, México. julio-septiembre 1990. pp. 44-121

nuestro medio carente de una claridad de marcos, definiciones y criterios evaluativos. La aplicación de evaluaciones en México se establece con el argumento de que es necesario imponer una supervisión a las universidades como forma de garantizar su calidad, para los alumnos y los empleadores (clientes), quienes deben contar con un marco de referencia en torno a los "niveles de excelencia" de las instituciones de educación superior.

Posteriormente a la evaluación se suma la idea de acreditación externa y se establece una fuerte presión social, al incluir o excluir centros de educación superior nacional de padrones elaborados desde dicha acreditación.

En esta tónica, a las instancias de evaluación de instituciones y programas de la educación superior existentes, se suman las agencias externas, los proyectos de certificación de profesionales, las entidades de diseño y aplicación de exámenes únicos como el Examen Nacional Indicativo previo a la Licenciatura y el Examen Único (del CENEVAL) para ingreso a la Preparatoria.

En el espíritu del Tratado de Libre Comercio las acreditaciones externas se proponen con la pretensión de homologar universidades mexicanas, estadounidenses y canadienses. Una agencia de acreditación estadounidense que tiene fuerte influencia en algunas universidades estatales del norte del país

es el SACS; corporación privada, separada del control gubernamental¹⁰².

Autores como Kells señalan que en los Estados Unidos hoy se intenta cambiar lo que ha sido el eje de su sistema, esto es, los esquemas de acreditación no gubernamental de las instituciones y de los programas profesionales, poniendo mayor esfuerzo en el acuerdo y la medición de resultados institucionales para ganar la confianza del público sobre la calidad, en un sistema de educación superior muy amplio. El sistema de acreditación ha sido muy criticado por su incapacidad para proporcionar tal seguridad y por lo que algunos consideran una naturaleza intrusiva: agencias de funcionamiento externo conducen la evaluación; asociaciones de profesionales realizan la acreditación especializada, mientras que la evaluación de las universidades está a cargo de los académicos.¹⁰³

5. Una mirada crítica a los aspectos académicos y sociales de la evaluación.

La evaluación se hace de acuerdo con modelos, a partir de marcos contextuales y con métodos específicos; esto implica una posición frente a las concepciones vigentes de la educación superior y del papel de la propia evaluación, que determinan sus implicaciones

¹⁰²Cfre ALLEN Jack, Op cit, pp. 101-107.

¹⁰³Cfre KELLS HR y STENQVIST Pekka Op Cit pp.11-12.

ideológicas y sus referentes. En la discusión que hoy rige a la evaluación, se señala el peligro que entraña la extrapolación indiscriminada a todas las formas de evaluar, de planteamientos cuyo origen está sólo en la evaluación de una instancia, un país, un nivel educativo o un rubro. A esto se agrega el riesgo de las aplicaciones técnicas sin la comprensión de los conceptos y valores que las fundamentan; el uso de procedimientos recomendados para una situación en otra y la falta de contextualización histórica, académica o social.

El intento de homologar universidades mexicanas entre sí y con las estadounidenses y canadienses se justifica por la búsqueda de una equiparación de niveles y calidades en el marco del Tratado de Libre Comercio. La crisis que ha impedido distribuir mayores recursos para la educación superior y las diferencias culturales, políticas y sociales entre universidades y países que integran dicho Tratado, hacen de las homologaciones pretendidas un discurso "virtual" más, en la vida nacional.

Los mitos de patrones únicos o de igualar de resultados, han promovido discriminaciones de sujetos y grupos cada vez más numerosos en la educación superior y han profundizado la desigualdad de acceso. Los esfuerzos por igualar instituciones y sujetos desde evaluaciones generales, exámenes "únicos", certificaciones a sujetos y acreditaciones a universidades, programas y profesionales, han conducido además a injusticias en los distintos ámbitos internos.

En las diversas experiencias nacionales relativas a la evaluación la falta de consenso y la imprecisión, aumentan la

subjetividad de las evaluaciones. Gimeno Sacristán afirma "... el problema de la objetividad de la evaluación no es tanto el de lograr la precisión de los juicios y su validez, como el de abordar la dispersión de los significados que cada cual asigna a los criterios ideales..."¹⁰⁴

En el fondo, muchos procesos de evaluación educativa tienden a sustituir una subjetividad por otra, a promover explicaciones arbitrarias y al dominio de justificaciones políticas. Esto tiene un peso determinante si se toman en cuenta los efectos negativos de dichos procesos evaluativos como mediadores del éxito o el fracaso de individuos, sectores, instituciones y programas completos de educación. Asimismo demanda un debate nacional sobre las distintas formas de apreciación de los evaluadores. Esto se contrapone a una aparente aceptación de acuerdos, a soslayar definiciones y políticas y a la responsabilización social e individual consecuente. Frente a las dificultades de eliminar la subjetividad, es necesario esclarecer las distintas posiciones y esquemas de evaluación de las universidades nacionales, puesto que las ideologías, los afectos e intereses de diversa naturaleza, han llegado a dominar y más bien resulta remota la univocidad, objetividad, precisión y claridad de procedimientos, que los centros de evaluación y los evaluadores manejan como vigentes en nuestro medio.

Por su parte, el énfasis indirecto que hacen las evaluaciones sobre determinados focos de atención, conduce a que

¹⁰⁴ GIMENO Sacristán y PÉREZ Gómez. Op cit, p.350.

hoy, en lugar de analizar lo que debe enseñarse, por qué y para qué, se decreta lo que se evalúa como base de lo que debe enseñarse. De este modo los valores y referentes educativos dependen de la evaluación. Dicho de otra forma, en un procedimiento invertido, lo que se evalúa determina lo que se debe enseñar. Esto promueve diseños de planes de estudio, proyectos y presentaciones de resultados de la labor docente y de investigación, en función las evaluaciones y en los términos demandados por las instancias evaluadoras.

En la evaluación del aprendizaje del alumno, autores como Rosenthal y Jacobson (1980) refieren al efecto Pygmalión también conocido en sociología como "la profecía que se cumple a sí misma". Si se espera algo bueno el alumno mejora y en el alumno devaluado la primera vez, se moverán impulsos al fracaso. Extendido a otras esferas, la información de evaluaciones anteriores tiende a cumplir una función de pronóstico sobre los resultados.¹⁰⁵ Esto ha llegado a institucionalizarse, los datos de la formación previa sirven para una promoción del estudiante al nivel educativo posterior, lo mismo opera en el ámbito laboral o profesional. El carácter inexorable que adquieren ciertas condiciones, apoya simulaciones y fomenta frustraciones. Hay tras todo esto un determinismo y cierta inalterabilidad que reduce al mínimo el papel de la educación como factor de movilidad social.

En un proceso similar, las extrapolaciones o desplazamientos de juicios desde un aspecto evaluado a otro suelen ser

¹⁰⁵ Cf. Ibidem p.375

frecuentes. Conocido como el "efecto de halo", suele suceder que la primer opinión de los evaluadores influye y afecta otras. El sentido negativo de dicho efecto de halo, refiere a una contaminación de resultados en aquellas situaciones en las que la extensión del juicio sobre un aspecto evaluado, influye en el destino de los sujetos y las instituciones. Dos ejemplos ilustran lo anterior: el del profesor que prejuzga el desempeño del alumno en su curso, por las calificaciones obtenidas en otros o los premios otorgados a los docentes a partir de pertenencias previas a otros sistemas de clasificación (por ejemplo los estímulos, influidos por una adscripción al Sistema Nacional de Investigadores).

Por su parte, en las formas nacionales de evaluación es frecuente que al juzgar aspectos de carácter académico se evalúen también rasgos de personalidad, capacidades de adaptación a lenguajes determinados, habilidades para las relaciones sociales y políticas y afiliaciones ideológicas o grupales. Esto desplaza el sentido de la valoración en términos perversos (se aplican procesos con objetivos distintos a los reconocidos) y afecta al sujeto evaluado en aspectos económicos, psicológicos y sociales. Cabe aquí entonces referirnos también a la adaptación del evaluado a las pautas del evaluador. "El afán por destacar, el rechazo a ayudar a otros, el interés por hacerse notar, la escasa ayuda y la competitividad..."¹⁰⁶ se constituyen en pautas de comportamiento que matizan los procesos de relación en las

¹⁰⁶Cfre. Ibidem p.369-370.

instituciones de educación superior. El éxito o el fracaso en las evaluaciones adquiere un peso fundamental en las interrelaciones. Los valores sociales que se promueven tienen un mensaje implícito: frente a cualquier otro sujeto debe atenderse al evaluador quien establece líneas que el evaluado aprende y aplica para complacerlo. Ampliamente tratado en los estudios referidos al "currículum oculto" se señala, que en las evaluaciones escolares, el alumno tiende a discriminar aquellas conductas que lograrán la satisfacción de su maestro, cuando este funge como evaluador, y lo conducirán a obtener buenos resultados a partir de la adaptación a sus condiciones. Lo anterior aplicado a la evaluación de programas, instituciones y docentes puede llegar a constituirse en un principio de simulación. Las instancias educativas y las personas hacen gala de la habilidad que les confiere su capacidad de discriminar entre "lo que va a ser bien visto por el evaluador y lo que no. Todo esto crea un clima que permea las actividades y conduce en su extremo, a una dedicación total del evaluado a satisfacer los requerimientos de los evaluadores. Así, pierden importancia otras ponderaciones más ligadas al conocimiento, a la verdad, al saber, y en general, a las funciones académicas de las instituciones de educación superior.

Una concepción invertida del proceso educativo puede conducir a que "...las instituciones y los sujetos pierdan de vista si evalúan porque quieren comprobar lo enseñado o enseñan porque tendrán que evaluar. Para los alumnos la situación es evidente: tienen claro que la evaluación no es un diagnóstico de

lo aprendido si no una razón para estudiar.¹⁰⁷ El tipo de contaminación que produce este proceso revierte escalas de valores en la adquisición del conocimiento: el conocimiento vale porque es objeto de evaluación, lo que se evalúa permite abordar lo que se considera relevante; desde la lectura y valoración de los contenidos destacados se infiere lo que es importante para los distintos sectores e instituciones.

Con la evaluación establecida por decreto y sin la presencia de los actores de los procesos educativos se corre el riesgo en las instituciones de educación superior, de no saber por qué, para qué y para quién se enseña.

Ciertas evaluaciones tienden a constituirse en fuentes únicas de información sobre centros de estudios, programas y sujetos. En algunas situaciones, los resultados de la cuantificación y la calificación reflejan aspectos de la realidad pero resultan insuficientes en virtud: a) de la complejidad de la realidad, que intentan evaluar, b) de la confusión existente en torno a la cultura de la evaluación y c) de la insuficiencia de las mayor parte de los análisis.

Vale destacar entonces, la relatividad de las evaluaciones externas como fuentes del destino de instituciones y sujetos señalando que se requeriría de investigaciones complejas para obtener un reflejo más cercano de dicha realidad; el problema no está entonces en evaluar, sino en atribuirle un valor fundamental

¹⁰⁷ Ibidem p.370

y único a la evaluación externa como fuente de descripción de una institución.

6. Una objeción a las formas burocratizadas: Evaluación externa y autoevaluación.

Las evaluaciones externas son desarrolladas y aplicadas por agentes y agencias que no están directamente ligadas al objeto de la evaluación, a la propia academia o a las instituciones, su único vínculo es la formalidad administrativa. Frente a las evaluaciones internas o autoevaluaciones, difieren en la intencionalidad de los procedimientos y en las situaciones, paradigmas, concepciones y referentes específicos que les sirven de sustento.

Generalmente se aplican por instancias alejadas de las esferas del quehacer educativo y de la investigación, y más bien aparecen regidas por lógicas políticas, administrativas o burocráticas. Cuando se aplican a programas de investigación, docencia o difusión de la educación superior, al plan de estudios o al aprendizaje escolar, pueden operar como formas indirectas de control y de presión para cumplir de normas preestablecidas por distintos grupos, independientemente de las interpretaciones del funcionamiento y las pretensiones de los propios actores de los centros educativos. Así se constituyen en modos de contrarrestar expresiones de autonomía y libertad de cátedra, mediante la imposición de criterios y referentes ajenos. Como señalan

Sacristán y Pérez Gómez "...guiada por políticas de corte conservador, por la restricción presupuestaria y aludiendo a la necesidad de regresar a los valores educativos fundamentales, se detecta en muchos países una tendencia a señalar a las escuelas, los rendimientos básicos y las habilidades fundamentales que han de lograr en sus alumnos (entendiendo esto como la calidad o la excelencia)"¹⁰⁸.

Hay en los evaluadores un poder depositado por las instancias políticas, que se puede llegar a sumar a cierto desconocimiento de las consecuencias académicas, morales y psicológicas de sus acciones y a una falta de capacidad para evaluar. Efectivamente los integrantes de los equipos de las evaluaciones externas se seleccionan por el puesto que ocupan, por el renombre académico, por decisiones de carácter político o por la ubicación en un campo disciplinario, independientemente de su ámbito de ejercicio, del dominio teórico y técnico sobre la propia evaluación y del conocimiento de las condiciones particulares que matizan la práctica de los centros evaluados.

El carácter ideológico, la intención y los objetos de la evaluación así como los requerimientos burocráticos y administrativos, determinan formas específicas en su ejercicio.

Por una parte, hay una tendencia a trabajar con normas establecidas *a priori*, sustentadas en la necesidad de contar con datos generalizables que se puedan obtener rápidamente, por sujetos que no cuentan o tienen muy escaso entrenamiento en la

¹⁰⁸ Cfr. Ibidem, p.362

evaluación. Frecuentemente, estas evaluaciones aplican un patrón de referencia para estandarizar procesos y mecanismos, de manera que se ignoran variables históricas y sociales, detalles de las dinámicas universitarias particulares, funcionamientos concretos en distintas carreras, particularidades de los procesos educativos y limitaciones de recursos humanos materiales y técnicos que rebasan las voluntades institucionales.

Por la otra, las instancias directivas de la burocracia educativa gubernamental urgen la entrega de los informes (llegando incluso a establecer cuotas en el número y plazo de entrega). Esto propicia:

a) La revisión unilateral de casos. Se establecen mecanismos en los que sin una discusión previa de base, un evaluador dictamina un caso, de modo que su opinión pesa en forma determinante, porque tampoco se plantea un debate posterior, ni se busca un consenso sobre los juicios entre los evaluadores. Diversos casos planteados en el SNI, en el FOMES o en las Comisiones Dictaminadoras de las Universidades, que representan formas de evaluación de investigadores, docentes o proyectos, utilizan este procedimiento.

b) Un manejo de información limitada. En las evaluaciones: tanto los datos que son recogidos y sistematizados, como los juicios emitidos, implican una reducción de la riqueza de la realidad educativa institucional.

c) Una dinámica que obliga a las instancias aplicadoras, a elegir métodos y técnicas centrados en la recolección fácil de información. En este sentido adquieren peso, los datos susceptibles de medición y comprobación. Ejemplo de esto son las frecuentes evaluaciones de programas académicos sustentadas en la cuantificación de recursos como laboratorios, la medición de la extensión del *campus*, el número de profesores doctorados, el porcentaje en el profesorado de pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores. Estas buscan inferir de las cuantificaciones únicamente, la validez, eficacia, productividad académica, excelencia y calidad de programas, sujetos, instancias, procesos educativos o centros de educación superior pese a que como ya se ha dicho las cuantificaciones tienden a limitar los procesos evaluativos. a la definición de técnicas, variables e indicadores desde propuestas ligadas al positivismo, que igualan objetividad y medición.¹⁰⁹

La complejidad educativa refiere a procesos y elementos que no son tangibles (la mente de los alumnos, su capacidad de aprender, lo que aprenden) o a interacciones complejas, que requieren de un apoyo cualitativo o que en ocasiones sólo pueden especificarse de forma vaga. En el caso de la enseñanza,

¹⁰⁹ Cabe promover en este sentido, un estudio de los procedimientos y mecanismos aplicados por los diferentes grupos de evaluadores del SNI, FOMES, CIIES. Etc. en términos de los rubros, las formas de evaluación, los procedimientos aplicados, los integrantes de cada una de las evaluaciones.

sus resultados son difíciles de cuantificar, se puede más bien valorar o apreciar¹¹⁰.

d) La preeminencia de evaluaciones que comparan objetivos y resultados, sin tener en cuenta que los procesos educativos alcanzan resultados no deseados ni formulados o resultados valiosos que no fueron previstos. Las evaluaciones que hoy descansan en marcos de comprobación de objetivos pretendidos, si bien pueden contribuir al conocimiento de las instituciones también reflejan una visión parcial de los procesos.

A lo largo de este trabajo se ha afirmado que la evaluación se ha constituido en una vía utilizada por gobiernos y comisiones internacionales para reducir presupuestos, apretar controles y promover negociaciones políticas en detrimento de funciones académicas como la investigación, la docencia y la difusión de la cultura. En este sentido, se ha relevado la función de la evaluación como apoyo a las decisiones políticas y económicas. De ahí que frecuentemente se encuentre una coincidencia de recomendaciones en informes evaluativos de distintas organizaciones, de agencias nacionales e internacionales como la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cuyas observaciones se asocian a medidas economicistas: justificación de montos presupuestales concedidos a instituciones o programas académicos, aumentos o reconocimientos a

¹¹⁰ Véase el apartado relativo a Métodos cuantitativos-cualitativos en el Capítulo 1 de este trabajo

investigadores o docentes, presencia en padrones que avalan la concesión de becas, la certificación profesional u otras acreditaciones, etc. La evaluación llega a constituirse así, en una expresión política de servicio a objetivos preestablecidos de proyectos presupuestales, a mecanismos de legitimación de medidas o decisiones tomadas previamente. Operaría aquí un desplazamiento del carácter de las evaluaciones como base de decisiones y correcciones mediante la retroalimentación a instituciones y procesos educativos, para constituirse en mecanismos de vigilancia y fiscalización.

Probablemente, las evaluaciones externas son importantes con relación al uso de recursos de la educación superior. Sin embargo, son criticables su vigencia como forma única de evaluación universitaria, la cuantificación como base de la evaluación, la generalización requerida por la premura burocratizante, la simplificación de los procesos académicos y el acoso a la autonomía que implican.

Es necesario destacar aquí la urgencia de establecer un equilibrio entre las evaluaciones y los evaluadores externos e internos frente a la preponderancia de un solo tipo de evaluación, la escasa investigación sobre cada realidad universitaria y la baja tendencia a la autoevaluación en nuestros centros de educación superior. Si se palian los errores que hoy caracterizan a las evaluaciones burocratizadas, administrativistas, controladoras y representantes de intereses institucionales específicos, es probable que las evaluaciones lleguen a cumplir una función útil.

7. Evaluación de las Universidades.

La evaluación de las universidades se promueve con lineamientos cuya intención es racionalizar los costos esto es, distribuir fondos públicos destinados a programas, instituciones y sujetos universitarios a partir de valorar sus logros y tareas, y refuncionalizar a la educación superior a fin de ligarla más a las tareas productivas.

Al instaurar la evaluación como fundamento de las relaciones con el Estado, ésta se constituye en el instrumento básico de la competencia entre instituciones, competencia interna y competencia entre sujetos.

Simultáneo al discurso de la democratización como alternativa al poder centralizado y como necesidad de flexibilizar a los sistemas, en la educación superior opera una centralización de poder y control mediante instancias que concentran normatividades, mecanismos y aplicaciones de evaluación.

La evaluación se defiende como una forma de garantizar la competitividad y la competencia. La competitividad se ve en la línea de que la escuela proporcione al estudiante los conocimientos y las habilidades requeridos para su ejercicio ocupacional y profesional. La competencia se plantea como una lucha de las instancias escolares por demostrar su lugar en una jerarquía.

Sorprende, como señala Bates, la rapidez con la que los supuestos por los que se realiza la evaluación en las escuelas son aceptados y sirven de base para los procesos de ubicación social y la creación de jerarquías.¹¹¹ Hay en la práctica evaluativa vigente, una tendencia proclive a segmentar procesos, a ignorar interrelaciones, a pasar por alto dinámicas; a descontextualizar en términos históricos, sociales y psicológicos, a considerar a las cualidades humanas, independientemente de la experiencia cultural y educativa.

El control y el poder de la evaluación se exacerban en situaciones de autoritarismo, llegando a extremos, con evaluadores que desconocen las premisas de la evaluación, no dominan los métodos y técnicas evaluativas, ni las concepciones que sustentan estos procesos. Este control se reconoce poco, no aparece como problema explícito, ni como generador de conflictos se presenta en cambio, planteado como algo que se acepta *per se*. En la medida en que la evaluación ha ido adquiriendo más fuerza como fundamento de la distribución de recursos los evaluadores se asumen como representantes hegemónicos de grupos académicos, la lucha por la obtención de recursos institucionales se agudiza ante las limitaciones de los mismos, el clientelismo y el corporativismo adquieren más fuerza mediante el patrocinio de instituciones y sujetos, de parte de ciertos representantes de la fuerza de la evaluación. Se refuerzan grupos institucionales e ideológicos que hacen gala de la evaluación como "forma

¹¹¹ Cf. BATES 1984 p.128 en: GIMENO Sacristán. Op cit p. 365

tecnificada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de procedimientos, que se dice sirven a otros objetivos: comprobación del saber, motivación del alumno, información a la sociedad etcétera. . .¹¹²

Algunos autores como Gimeno Sacristán ¹¹³, Pérez Gómez y Gentili señalan que a través de la evaluación se construyen categorías como, *rendimiento educativo, éxito y fracaso escolar, buenos y malos estudiantes. De la misma forma en nuestro país se plantean directivas, lineamientos y conceptos en torno a la calidad, los estímulos y la excelencia que generan realidades con base en calificaciones, clasificaciones y acreditaciones promovidas todas desde las políticas educativas más recientes.*

Las evaluaciones de las instituciones de educación superior sustentadas en criterios que se generan en el mercado de trabajo, reducen la educación a una preparación para el empleo y se constituyen en formas de apreciación de lo que el sujeto vale para la oferta y la demanda de los centros de iniciativa pública y privada. Se evalúan aquí cuestiones como "la perseverancia del potencial trabajador, su capacidad de iniciativa o sus relaciones con los demás"¹¹⁴ su capacidad de sometimiento, su conformismo, su respeto a normas y leyes, su ideología.

La correlación entre estudios cursados y mercado laboral dota de un papel social a la evaluación, la acreditación y la certificación. Y es aquí, donde con mayor fuerza las

112 Ibidem. p. 369.

113 GIMENO Sacristán Op cit p. 366

114 Cf. GIMENO Sacristán Op cit p.356

jerarquizaciones y el poder de la evaluación, adquieren un sentido que rebasa a la escuela.

8. Las universidades públicas mexicanas y los efectos de las evaluaciones

Concebida en dos extremos, la educación universitaria se ha visto planteada a lo largo de su historia en términos de la conformación de un "sujeto integrado, de un hombre culto" como la formación que promueve "especialidades", pericias, capacidades y habilidades. La lucha entre visiones educativas, tiene su origen en estas dos concepciones, dice Weber¹¹⁵. Los analistas de las finalidades y misiones de la educación superior, no dejan de afirmar la necesidad de una conjunción entre estos dos tipos de educación en la formación del universitario.¹¹⁶

Las universidades como instancias dedicadas a la búsqueda de la verdad, a la investigación mediante los institutos y centros, a la docencia a través de las escuelas profesionales o vocacionales y a la difusión de la cultura, la ciencia y la técnica, tienen múltiples facetas que se entrecruzan y se apoyan con la administración, para su funcionamiento institucional. A lo

115 WEBER Max. "Poder" en Ensayos de Sociología Contemporánea. Ediciones Martínez Roca. Barcelona 1972. Pp. 297-299.

116 BONVECCHIO Claudio (Editor) El mito de la Universidad. SXXI y UNAM Editores. México 1991. 285 p.

anterior se agrega el matiz social que en las universidades públicas mexicanas ha jugado un papel importante y se ha expresado a través de distintas manifestaciones. La autonomía y la libertad de cátedra, han operado como requisitos de este funcionamiento.

La idea del mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza, la de difusión del conocimiento y su promoción por la vía de la investigación, ha encontrado su arraigo en las universidades, entendidas como empresas intelectuales ocupadas sobre todo, del avance del conocimiento y la sabiduría.¹¹⁷ En este sentido puede hablarse de varios tipos de conocimiento desde el arte y la filosofía hasta la cirugía dental, cada campo con sus particularidades, desarrollado por especialistas profesionales o académicos y apoyado por administradores para sus tareas.

En la tarea intelectual "...mientras existan las universidades libres, las oportunidades para el intelecto, siguen estando abiertas"¹¹⁸ "... la universidad se ha considerado tradicionalmente el principal lugar del intelecto a partir de dos razones: el reconocimiento de la libertad académica, por parte de

117 Cf. VEBLÉN Thorstein. La enseñanza superior en Estados Unidos. Sagamor Press Inc. 1957 p.27

118 COSER Lewis A "Los intelectuales académicos" en Hombres de ideas. El punto de vista de un sociólogo. FCE. México 1980. p.305

la sociedad en general y la liberación del académico de las presiones del mercado."¹¹⁹

Esta libertad se ve amenazada en el momento en que ciertos grupos públicos o privados , se atribuyen -en forma directa o indirecta- derechos de decisión sobre el carácter del conocimiento universitario y el curso que debe tomar el desarrollo intelectual de los centros de educación superior, mediante las evaluaciones. Hemos afirmado a lo largo de este trabajo, la inversión lógica y el establecimiento de valores que entraña la evaluación de las universidades. En este sentido el paradigma referente de la evaluación, establece implícita o explícitamente la ponderación de contenidos y la forma de organización que deben adoptar las universidades.

Las evaluaciones existen desde fines del siglo VII en China¹²⁰, en donde se examinaba a los funcionarios para comprobar su moralidad. Con los sistemas burocratizados las universidades "...se ven influidas por las exigencias de una educación que a su vez produce un tipo de exámenes especiales y la pericia instruida requerida y cada vez más indispensable para la burocracia moderna"¹²¹. En otros términos, las exigencias de un sistema conducen a la producción de conocimiento, a la definición de un tipo de egresados y a ciertas formas de evaluación. Esto

119 GOODMAN Paul, "The Freedom To Be Academic", Growing up absurd ("La libertad para ser académico", Volviéndose absurdo) Vintage Ed. Nueva York; Random House Inc. 1962; pp. 256-79 en Coser Ibid, p.304.

120 WEBER, Max. Op cit, pp. 294-299 y 514-531.

121 Ibid p. 294

traducido a nuestra época, permite indicar que las exigencias de la producción en el sistema neoliberal, demanda la producción de formas de conocimiento y egresados avalados mediante cierto tipo de exámenes. El medio empresarial e industrial; el medio de la producción, acordes con una nueva ética exigen una educación más bien relacionada con la formación del perito, del especialista al que aludimos al principio de este apartado. De ahí que se requiera una refuncionalización universitaria en cuya base se establecen los exámenes y las evaluaciones como vías de acceso a la educación y formas de selección e imposición de determinados procesos educativos. No es la educación la instancia primordial a la que se adaptan los exámenes o las evaluaciones como parte de sus componentes que ratifican, rectifican o sugieren procesos educativos, sino que estos son medios a los que se adaptan los procesos educativos¹²², definiendo una jerarquía de contenidos y pericias en función de lo que exigen las evaluaciones... Hasta cierto punto la evaluación de instancias, sujetos y programas concebida de esta forma, atenta básicamente contra la libertad académica y la liberación del académico de las presiones del mercado. Lo anterior se da porque: a) las evaluaciones se rigen por principios y criterios de competencia, que sujetan a la producción universitaria y a los académicos a una dinámica de oferta y demanda mediante presiones que varían año con año, b) el

122 Ver apartado Una mirada crítica... p.95 en este capítulo. "lo que se evalúa determina lo que se debe enseñar..."

derecho al ejercicio docente y la investigación, la superación escalafonaria, las remuneraciones, los ascensos, los premios, en fin, la distribución de recursos académicos y económicos a los sujetos, aparecen delimitados, configurados y ejercidos desde poderes externos a la propia academia y con criterios que difieren del trabajo intelectual y la producción del conocimiento, c) las evaluaciones de las instituciones de educación superior se sustentan en criterios generados en el mercado de trabajo, reduciendo la educación a una preparación para el empleo.

Así, las evaluaciones influidas por la lógica mercantil, se constituyen en forma de apreciación de lo que el sujeto vale para la oferta y la demanda de los centros de iniciativa pública y privada; se evalúan aquí además de la pericia, otras cuestiones "la perseverancia del potencial trabajador, su capacidad de iniciativa o sus relaciones con los demás"¹²³ su capacidad de sometimiento, su conformismo, su respeto a normas y leyes, su ideología.

Ante la carencia de una política de la educación superior analizada, emitida y construida en el seno nacional, con la colaboración de las propias universidades, con todas las precisiones requeridas y con una alta intervención de los actores de los procesos docentes y de investigación; se evalúa desde marcos generados fuera del ámbito académico de las instituciones,

¹²³ Cf. GIMENO Sacristán Op cit p.356

a través de organismos internacionales que tienen escaso dominio de la historia, filosofía, idiosincrasia y condiciones de la educación superior nacional o a través de organismos nacionales que representan tendencias de carácter autoritario y burocrático en los ámbitos económico o político.

La evaluación en vez de estar regida desde la autoridad universitaria interna con el apoyo de una visión externa equilibrante; descansa, organiza e impone, concepciones ajenas a las finalidades de las universidades. Estas instancias evaluadoras, ya sea por una función administrativa o porque persiguen intereses como la racionalización de recursos la satisfacción de las demandas de la esfera productiva hacen de las evaluaciones, actividades sujetas al cuestionamiento de los sectores académicos más activos que critican los procesos actuales por el peligro de los mismos de afirmar una lógica de distribución en el sector, de la educación superior, similar a la que se plantea en el medio económico en donde " pocos, muy pocos, tienen mucho y muchos tienen poco o no tienen nada".

Opuesta a la idea de democratización educativa se establece la del "prestigio social de los certificados"; estos son patentes para alcanzar niveles en la escala social que pueden intercambiarse por ventajas económicas¹²⁴.

Se constituye una base de formación de sectores privilegiados, de limitación al acceso a posiciones: los que

¹²⁴ WEBER, Op cit p.524-531

ostentan los títulos son los que evalúan, las elites se autoafirman reasegurando sus méritos.

En otro tenor más bien de carácter institucional se ordenan los centros de educación superior para responder a la esencia de la distribución económica hegemónica. Así tanto sujetos como instituciones de la educación superior ocupan lugares "de punta" o "de cúpula" (los de "alta investigación" que tienen gran relación con las universidades de los países industrializados del primer mundo, desarrollan trabajos de "excelencia" y presentarían elevados niveles de calidad) a estos se destinan altos recursos. Hay, en segundo lugar, instituciones de educación superior fundamentalmente profesionalizantes y altamente docentes en las que la venta de servicios de transmisión del conocimiento se liga a las asesorías, como expresión de una investigación de carácter utilitario y práctico. Y por último, hay toda una gama institucional dedicada a promover la formación requerida por un mercado productivo que demanda mano de obra calificada y barata, de técnicos medios.

En el esquema nacional urge restablecer un orden que retome la definición clara de una política de educación superior; la planeación de la misma con el reconocimiento de funciones realidades y recursos institucionales, la investigación educativa y la autoevaluación de cada centro y un apoyo de evaluación externa para la vigilancia presupuestal.

Planeación, investigación y autoevaluación serían las vías para la organización de una educación en crisis, sin el costo social económico y humano de la evaluación externa, como proceso único operado con tan escasos resultados enriquecedores para las instituciones de educación superior.

La evaluación concebida en nuestro país en los últimos años, se ha constituido en una forma de ejercicio de poder de grupos académicos y administrativos limitados, selectos e ideologizados que han hecho de ésta una vía adquisición de recursos para el funcionamiento de entidades de alto presupuesto, para la movilización de sujetos con intereses afines, para el impulso y rechazo de instituciones, programas y sujetos desde criterios subjetivos y políticos disfrazados, sin mayor argumentación que el poder que ostentan. No deja de plantearse la necesidad de insistir también en contra de los autoritarismos institucionales al interior de cada centro de educación superior, lo que implica medidas internas particulares.

En resumen, creemos importante sentar aquí un apoyo a la idea de combinación de evaluación externa y autoevaluación necesarias para el conocimiento social y el autoconocimiento institucional con fines remediales, para la superación académica.

La evaluación ejercida como forma de presión a los académicos y a las instituciones universitarias atenta contra la autonomía y la libertad intelectual y desplaza las actividades

académicas de producción del conocimiento, a las de la producción económica y material, pretendiendo que ambas tienen la misma lógica. Estas formas de evaluación atacan la esencia universitaria, aquello que hace de las universidades, centros particulares para la labor cognoscitiva sin cortapisas, que es la esencia de la autonomía y se traduce en términos de:

- libertad académica;
- sujetos que desarrollan tareas de docencia y de investigación en un tiempo liberado de otras actividades;
- un medio de el interés compartido en la búsqueda y la difusión del conocimiento;
- la comunicación entre sujetos con intereses afines;
- un espacio facilitador para la búsqueda de soluciones a problemas complejos en diferentes áreas;
- un tiempo relativamente amplio dedicado a al pensamiento y la investigación.

La autonomía universitaria y la libertad de cátedra como instancias que garantizan la promoción libre del conocimiento, descansan en la filosofía de que las otorgadoras de recursos (ya sean privadas, como las distintas organizaciones de apoyo a las actividades académicas o públicas, como los diferentes sectores gubernamentales federales o estatales) no pueden prescribir el carácter, naturaleza o tendencia de ese

conocimiento como se pretende hacer desde cierto tipo de valoraciones, aplicadas hoy.

Ahora, en las condiciones de nuestro país en que la evaluación misma, ha sido el resultado de una prescripción¹²⁵ y no de una construcción natural resultante de procesos lógicos de planeación, las instancias de educación superior no han sido sujetos activos en el diseño de los referentes, modelos, paradigmas o marcos de evaluación, no han intervenido en la definición y selección de criterios, ni en la aplicación de los procedimientos conducentes a los juicios de valor) esta se ha convertido en un mecanismo precipitado, caro y nebuloso que no presenta resultados claros y es manejado mediante formas autoritarias que se manifiestan en la resistencia a la impugnación o a la rectificación.

No han habido por su parte, análisis de la propia práctica de la evaluación -en términos de costos y beneficios- y la evaluación existente no ha derivado en trabajos más amplios ni estudios transversales que pudieran incidir amplia y efectivamente en la política nacional de la educación superior.

La evaluación se ha planteado en un momento en que la crisis económica lleva a grandes dificultades y que los recursos económicos para la supervivencia, se otorgan desde préstamos bancarios internacionales regidos por la política

¹²⁵Véase el capítulo de Política y Evaluación pp.

neoliberal. Opera entonces un desplazamiento de una universidad pública guiada por metas de derecho social a la educación, a una universidad que finca su existencia en los recursos de instancias privadas o públicas. lo anterior señala la necesidad de control externo, y demanda simultáneamente que "el que paga la música, escoge la pieza" dejando a los académicos ante la sorpresa y la incapacidad del control de su producción.

La situación es tan sutil, tan amenazadora y tan determinante para la producción del conocimiento futuro que universitarios de diversos sectores, incluyendo un amplio número de autoridades se ven involucrados en esta ideologización.

9. Centralización y autoritarismo en la educación superior.

Gustavo Chapela afirma que México no cuenta "con una instancia que certifique periódica y sistemáticamente, si una institución de educación superior desempeña sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura en condiciones de calidad deseables, previamente establecidas y aprobadas por las propias universidades"¹²⁶

¹²⁶"Acreditación universitaria en América Latina antecedentes y experiencias"
Rompan Filas p.20 ANUIES México 1993 pág.38

Por su parte frente al autoritarismo que puede imponerse mediante sistemas de evaluación centralizados, Porter ¹²⁷ basado en Kells señala que la inexistencia de la autoevaluación en las universidades propicia:

1)Control reducido de su vida institucional: escuelas, facultades y universidades de un país, se ven en el riesgo de perder su propia capacidad de autonomía y el manejo de sus recursos educativos, si las normas, reglas y procedimientos centralizados imponen las jerarquías y criterios de evaluación desde miradas externas a la función de la institución, a los criterios, la cultura propia y al papel histórico y social de los centros de educación superior.

2)Datos limitados acerca de su trabajo, sobre su realidad y producción. La carencia de información generada en las universidades, dificulta sus decisiones y pone a las mismas a la disposición de entidades ajenas, capaces de manejar los datos que ellas no tienen.

3)Escasa conciencia de sus intenciones (misión, metas, objetivos). En tanto que un referente importante de la autoevaluación es el de las propias metas o intencionalidades, la falta de conciencia sobre las mismas en las instituciones de educación superior conlleva a una incapacidad de actualizarlas

¹²⁷Cfre. PORTER Luis, Conferencia dictada en el Seminario modelo de evaluación y acreditación, programa doctoral en educación internacional. Centro de excelencia Universidad de Tamaulipas Tampico, diciembre 1996, basada en KELLS, Hr. Self Study Processes. A Guide to Self-Evaluation in Higher Education American Council on Education Oryx Press. 1995.

y puede implicar su decadencia, debilitamiento y en extremos, hasta su desaparición.

No hay instituciones, ni procesos educativos que se desenvuelvan sin una intencionalidad, no hay sujetos educativos que desarrollen sus actividades sin metas. Intenciones, intencionalidades, fines, misiones u objetivos implícitos o explícitos, reconocidos o no -rigen las acciones educativas para conducir las al logro de un resultado que adopta diferentes terminologías.

4) Reducida capacidad de reflexión acerca de sus fallas y logros en el funcionamiento, puesto que no pueden medirlo ni deciden por su cuenta, se imponen así, juicios de valor, criterios aplicados desde la evaluación externa.

5) Escasa cohesión interna y baja capacidad de dirección institucional. Una participación amplia y generalizada favorece el trabajo compartido de sus miembros, esto también implica instituciones más integradas.

6) Poca capacidad de responder a las necesidades sociales y productivas de la sociedad. En este sentido la investigación educativa y la autoevaluación de las universidades, implica una aproximación a la realidad y a las necesidades de los campos profesionales, en los ámbitos de actividad de las carreras. Esto significa una relación mayor en un ámbito de trabajo con los pares académicos y profesionales.

7) Las universidades pueden optar por la simulación, el juego de complacencias y el falseamiento de información frente

a una valoración que les es ajena operada con las evaluaciones externas de control y fiscalización.

8) Mayor vulnerabilidad con relación a fuerzas externas; un principio válido y generalizado en términos individuales, grupales y sociales es que el autoritarismo visto como la dependencia de un sujeto o una entidad, mina la capacidad de decisión y debilita a individuos, instancias y medios. Con las evaluaciones externas, burocratizadas y centrales, las universidades pierden la capacidad de ponderación que entraña un gobierno propio y se ven sometidas a determinadas líneas de decisión.

9) Mayor dependencia de administraciones centrales; en la lógica vigente la falta de información estatal sobre las condiciones propias y la carencia de autoevaluaciones locales o regionales de las instituciones de educación superior, entraña una pérdida de control y regional e institucional en aras de los poderes centralizados.

Por su parte, las instituciones de educación superior que logran una participación ampliada de los actores en sus procesos, que se hacen cargo de sus propias evaluaciones y establecen planes de acción para su mejoramiento alcanzan mayor capacidad de auto-conocimiento y la acumulación y profundidad de un análisis propio mediante la investigación de sus condiciones.

10. Evaluación de la educación superior y calidad.

Al manejar la propuesta de elevar el nivel de las instituciones de educación superior, esta superación es planteada en términos de eficacia, eficiencia y "calidad",¹²⁸ la ideología desprendida del culto a la calidad impregna a los sistemas de educación superior y la evaluación se llega a aplicar a las universidades en función de su operatividad para la estructura y el funcionamiento del nuevo proyecto político y económico.

En el ámbito empresarial "la calidad" es un concepto que ha variado con el tiempo, su origen se remite a Taylor y se entiende como la obtención de la máxima producción con bajo costo. A esto se agrega posteriormente la idea de que una buena relación entre obreros y empleadores, contribuye a elevar dicha calidad. En nuestra época, representa una parte de la estrategia competitiva y supone formas de organización íntimamente ligadas al control; se demanda que la calidad sea cuantificable y medible y se busca aplicar técnicas cuantitativas a procesos de producción de todo tipo, incluyendo el académico.

Esta calidad se asocia a un sentido elitista de restricción del acceso a las universidades, de jerarquización de las mismas y de calificación de los profesionales, todo lo anterior, ligado a la necesidad de restricción del gasto público. De ahí que

¹²⁸GENTILI Pablo. "El discurso de la "calidad" como nueva retórica conservadora en el campo educativo" Proyecto neoconservador y crisis educativa. Centro editor de América Latina. Buenos Aires.

convenga revisar los argumentos planteados a favor de la calidad, tal y como se ha venido desarrollando, en tanto no se conocen los beneficios reales para la educación superior que han reportado las formas diversas de fiscalización y las tácticas competitivas de cuadros de clasificación aparejadas a los conceptos de calidad y excelencia que hoy rigen a la educación superior.

En la evaluación de la educación superior, como en el ámbito empresarial, la calidad tiene distintas acepciones. Fernández Enguita señala en Gentili,¹²⁹ que este concepto se ha referido a realidades cambiantes según el paradigma que opere en la evaluación. En un principio se entendió la calidad con relación a los recursos humanos y materiales, y las proporciones se establecieron entre bienes disponibles y recursos. Posteriormente el foco de la calidad se desplazó a los procesos, hasta relacionar calidad con resultados: tasas de promoción, tasas de retención, etc.

Posteriormente la concepción de calidad se liga a la relación entre educación y mercado, esto se sustenta primero, en la idea de que la educación debe ajustarse a las exigencias de la oferta y la demanda y segundo, que en las condiciones actuales los egresados de las universidades públicas no responden a las demandas de los empleadores. El supuesto implícito de dichos planteamientos es que la educación debe coincidir con las necesidades de la producción.

¹²⁹FERNANDEZ Enguita "Juntos pero no revueltos ensayos en torno a la reforma de la educación. Ed. Visor Madrid p.113-114 citado en GENTILI p.51-52.

En el fondo del criterio de calidad aparecen propuestas de centralización administrativa, de aislamiento e individualización de los actores universitarios y de desaparición paulatina de los sindicatos -ya de por sí deteriorados- como instancias defensoras de los grupos de maestros e investigadores.

Con el criterio de calidad se promueve la estratificación de instituciones educativas: unas enseñan más y mejor, tienen una educación de "alta calidad" y son por lo tanto "centros de excelencia" formadores de grupos selectos; otras enseñan menos, tienen menores exigencias, cuentan con menos recursos y probablemente albergarán a las grandes masas de población estudiantil.

Por su parte, muchas propuestas de evaluación impulsadas en nuestras instancias de educación superior, suponen que la calidad se puede medir mediante procedimientos sencillos que no requieren una preparación especial de los evaluadores. La evaluación así, se constituye para muchos, en sinónimo de medición con referencia a normas estandarizadas, o en un ejercicio burocrático. A lo anterior se agregan los argumentos de que: a) hay un mejoramiento automático de las instituciones educativas como consecuencia de las evaluaciones de la calidad; b) la difusión de los resultados de una evaluación conduce automáticamente a las instituciones de educación a buscar las soluciones para mejorar sus niveles de formación¹³⁰ c) que la evaluación en general y la medición de la calidad son precisos y claros y además resultantes del consenso

¹³⁰En México hay quienes afirman que la difusión de resultados ha conducido a procesos de simulación y no a una mejoría real en la educación superior

de los evaluadores entre sí y de los evaluadores y evaluados y d) que tienen una relación directa con la transparencia de los procesos públicos.

Para los sectores poco conocedores de las finalidades, la filosofía y los procesos educativos vigentes en el ámbito universitario, resulta fácil establecer un ajuste puntual entre los dos sectores señalados; mientras que para un sector importante de los académicos, los sistemas educativos tienen intencionalidades que rebasan un simple ajuste a las exigencias del mercado y una lógica universitaria más relacionada con la producción y la difusión del conocimiento, que con la producción económica del mercado.

En nuestra opinión si bien las universidades deben contemplar con atención la formación demandada en el campo profesional específico, no puede circunscribirse únicamente a ésta, de ahí que por un lado, se cuestione a los instrumentos que evalúan el ajuste educación-mercado y que se desconfíe de las soluciones propuestas en el sentido por ejemplo, de que "un sistema educativo es "eficiente" si es "competitivo" y si garantiza el alcance de una serie de "logros" de carácter mensurable".

Las misiones y objetivos universitarios varían y la naturaleza de sus logros cambia por institución en sentido ideológico, histórico y social. Por su parte el objeto de la evaluación y la valoración de los resultados tiene una representación social diferente en las distintas instituciones de educación superior. Los criterios para juzgar dichos logros,

dependen de las discusiones que se desarrollen en torno a la educación, a la evaluación, al campo que se evalúa, a la función atribuida a la universidad, al tipo de estudiante y a los egresados pretendidos.

Por último, la simplificación extrema que entraña el desconocimiento de la complejidad educativa y la extrapolación a los procesos educativos de procedimientos empresariales ligados al rendimiento económico así como la escasa discusión en torno a los supuestos de la evaluación, aparentemente aceptados, no han hecho más que "subordinar la educación al mercado, convirtiéndola en un instrumento más de la compleja maquinaria de polarización social que caracteriza al proyecto neoconservador"¹³¹.

11 Conclusiones

La evaluación externa tiene carácter funcional para el control y fiscalización de recursos; la autoevaluación de las universidades con el apoyo de juicios externos puede incidir en el conocimiento, valoración y planteamiento de medidas de mejoramiento en sus distintos ámbitos, conforme a su propia viabilidad y al ritmo que estas establezcan.

Pareciera que sujetos e instituciones de educación superior debieran ser responsables de su propia definición, operación y

¹³¹GENTILI Op cit p. 54

evaluación a partir de la definición de sus finalidades. Tradicionalmente universidades y académicos habían sido responsables de sus intencionalidades y proyectos hoy sujetos e instituciones se ven evaluados desde objetivos definidos y con criterios establecidos por otros. la evaluación aparece sustentada en principios de autoridad: alguien desde fuera valora a la institución académica y con criterios externos a las intencionalidades, historia y elementos esenciales de la misma establece sus juicios. Se critica aquí esta forma de evaluación porque expresa una injerencia, de instancias públicas o privadas en la autonomía universitaria. Esto se fundamenta en:

- El carácter de exclusión que tiene la evaluación de la educación superior propiciada por dichas instancias porque esta se desarrolla para: distribuir un presupuesto reducido; excluir a las instituciones que no son funcionales a las políticas de modernización; descalificar desde paradigmas neoconservadores y neoliberales, a sujetos (alumnos, investigadores y docentes); imposibilitados de alcanzar "padrones de excelencia"

- El sentido irrelevante, que para el buen curso de los procesos académicos, tienen conceptos como el de "calidad" planteado en términos empresariales, en donde el conocimiento y las capacidades se analizan desde la utilidad, la función informativa y la competitividad, rubros que si bien son importantes en la formación universitaria, no pueden ocupar un espacio total exclusivo.

- Los efectos perversos de la práctica evaluativa en la dinámica académica mexicana, porque lejos de propiciar políticas de mejoramiento de la gestión académica, han impulsado la conformación de elites de poder representadas por evaluadores que se trasladan de un comité de evaluación a otro y valoran indistintamente actividades de docencia, de investigación, de gestión administrativa o de difusión cultural y a sujetos de todas las instituciones universitarias.

- La constitución de una casta selecta de evaluadores que actúan desde el libre albedrío, ante la ausencia de criterios y normas claras, en un proceso que somete a los evaluados a mecanismos que los obliga a trabajar en un sentido específico o que los inmoviliza. En la mayoría de los casos, las evaluaciones no se dan a conocer a los evaluados, menos son objeto de discusión y menos aun de ratificación de acuerdo a la posición y explicaciones de los evaluados.

- El desconocimiento de los evaluadores externos de principios básicos en la educación superior mexicana: el de la autonomía institucional (aun relativa) y el de autonomía del conocimiento.

- El desconocimiento de los evaluadores oficiales de la esencia filosófica científica y técnica de los principios de la evaluación y el carácter que la propia evaluación adquiere en función de los grupos específicos de interés y poder de los evaluadores.

En torno a la evaluación tal y como se ha desarrollado hasta este momento en nuestro país, es necesario revisar:

a) Su intencionalidad, la ocasional inconciencia de sus consecuencias y cierta incapacidad técnica de los evaluadores. b) Los tipos de evaluación que se promueven. c) La información que puede recogerse con las formas promovidas de evaluación externa. d) La utilidad que tienen y el servicio que prestan las evaluaciones desarrolladas en nuestro país. e) La menor o mayor incidencia de las evaluaciones que hoy se aplican con relación al mejoramiento de la calidad de la educación superior; el fomento de la competitividad entre universidades, programas y sujetos; la superación de los programas de docencia; las mayores o menores posibilidades de incidencia en el mercado de trabajo a partir de formaciones específicas en las instituciones de educación superior; la virtualidad de la existencia de una "cultura de la evaluación" si se atiende a las condiciones históricas, políticas, sociales y filosóficas del país y de la educación superior nacional y del entorno político de la evaluación.

Frente a todo lo anterior se impone recuperar a la evaluación como una forma de conocer, ponderar y valorar el funcionamiento de nuestras instituciones de educación superior desde sus propios criterios. Esto permitiría revisar:

Sus funciones; la definición de concepciones propias sobre la función de la universidad pública, su compromiso de formación, su concepto del hombre, del futuro y del papel del conocimiento; el carácter científico y axiológico de la evaluación, sus límites

CONTENIDO

AUTOEVALUACION DE PROGRAMAS DE DOCENCIA ¿ES POSIBLE PLANTEAR UNA PROPUESTA?

1. Propuesta para la autoevaluación de un programa de docencia.
2. Obstáculos al interior de las universidades, la resistencia a la evaluación y a la autoevaluación.
3. Componentes de un programa de docencia, la autoevaluación sustentada en los elementos básicos de la formación universitaria.
4. Requisitos de la autoevaluación y de los evaluadores.
5. A qué ayuda la formalización de los procedimientos de autoevaluación
6. Instrumentos. El debate entre imparcialidad y ética. ¿Son los instrumentos totalmente inofensivos e imparciales?

1. Propuesta para la autoevaluación de un programa de docencia.

En la segunda parte de este trabajo, se seleccionan ciertos aspectos de un programa de docencia que se consideran relevantes para las finalidades de esta parte de la tesis: una propuesta de base para la autoevaluación de las instituciones de educación superior.

La selección de estos aspectos permite:

a) una representación de la realidad universitaria¹³², específicamente de los elementos de un programa de docencia, que la distingue de los programas relativos a las otras dos funciones universitarias: la investigación y la extensión y

b) la organización de este programa en tres niveles para el tratamiento de la autoevaluación en un intento de reproducir la función y el comportamiento de dicho programa de docencia en las instituciones de educación superior. La selección de los componentes y sus relaciones implican una concepción de la realidad, fijada de esta forma para conseguir nuestro objetivo.

Hemos trabajado el sistema de educación superior en México, ubicándolo en el periodo que comprende los últimos treinta años e incluyendo un conjunto de proposiciones acerca de la evaluación aplicada, que se confirman con el análisis de una amplia

¹³² Achinstein Peter Los modelos teóricos UNAM, México, 1967 p.p.5-10 Destaca algunos elementos que distinguen a un modelo: se constituye con un conjunto de supuestos acerca de un sistema, un modelo describe al objeto o sistema atribuyéndole una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de este objeto o sistema; un modelo se considera una aproximación útil para ciertos propósitos; el modelo puede formularse y desarrollarse a partir de una analogía entre el objeto o sistema descrito por él y algún otro objeto o sistema diferente.

bibliografía producida en el ámbito nacional (libros, documentos de estudios diversos, artículos periodísticos etc.) informes de evaluación, bibliografía sobre técnicas de evaluación, sobre políticas de evaluación de las universidades a nivel mundial, sobre experiencias curriculares diversas en universidades etc. hemos incorporado asimismo nuestras prácticas personales en instituciones de la educación superior en el país o en grupos de autoevaluación de distinta naturaleza (Comités Interinstitucionales de Autoevaluación de la Educación Superior, comisiones dictaminadoras para la evaluación de docentes, comités de autoevaluación de proyectos de docencia, comités de autoevaluación de proyectos de investigación, comités de tesis etc.)

El trabajo se atribuye una estructura interna, una composición y un mecanismo que intentan explicar elementos históricos, determinantes de política económica y condiciones actuales de la evaluación de la educación tal y como vienen desarrollándose en nuestras universidades.

La aproximación que se presenta se supone útil para plantear una propuesta práctica para la autoevaluación. Las afirmaciones incluidas refieren a procesos, estructuras, causas o relaciones, en un trabajo que tiene carácter deductivo: se parte del perfil del egresado hasta llegar a las experiencias directas en el salón de clase. La autoevaluación de un programa de docencia debe relacionar a sus componentes más importantes en las condiciones de la realidad nacional y universitaria actual y proponer formas prácticas que atiendan a las universidades

conforme a sus condiciones histórico-sociales y académicas, la función política *sui generis* que cumplen y las funciones tradicionalmente atribuidas de formación de profesionales y técnicos útiles al país, la producción de conocimientos y la difusión y extensión de la cultura.

Su presentación, ha buscado un nivel generalidad que permita su operación en las condiciones concretas de cada institución educativa de nivel superior, esto es, que permita la autoevaluación de los procesos docentes entendiendo su integración con la investigación y la extensión universitaria dentro de sus finalidades, tareas y mecanismos de naturaleza específica.

La propuesta que se presenta puede operar como marco de referencia para organizar, estructurar y establecer las relaciones de los aspectos que convergen en la realidad institucional de las instancias de educación superior. Estos se representan mediante el perfil del egresado, el plan de estudios y los procesos educativos.

Al elaborar esta propuesta se buscó:

- Presentar una visión simplificada (hasta donde esto fuera posible) de los fenómenos educativos referidos a la formación profesional, que sirviera para la comprensión de procesos mas complejos y de las interacciones sociales y académicas que comportan estos fenómenos.

- Establecer ciertas relaciones entre las partes incluidas a partir de una referencia directa a la estructura de la

formación en la realidad mexicana y a las autoevaluaciones requeridas por nuestras instituciones de educación superior. El referente de base está pensado en términos de la recopilación de datos que permita a las instituciones de educación superior, elevar las condiciones académicas de sus programas de docencia.

- Articular elementos conceptuales relativos a la formulación del perfil de un egresado, los campos disciplinarios, las prácticas profesionales, la autoevaluación, el curriculum y los procesos de enseñanza y aprendizaje, como marco para la práctica de autoevaluación.

- Organizar y establecer las relaciones internas de cada uno de sus componentes y las que se dan entre los componentes de un programa de docencia.

- Extrapolar algunos análisis, concepciones y prácticas útiles en otros campos y quehaceres de la evaluación, con el objeto de conformar la estructura conceptual y práctica de la propuesta de autoevaluación.

- Transferir elementos de las evaluación educativa a la autoevaluación de las instituciones de educación superior, confiriéndoles peso específico, en función de las condiciones particulares de la docencia en las universidades.

- Proporcionar las bases teórica, axiológica, académica y administrativa para transformar la realidad educativa de las instituciones, dentro de sus posibilidades, a partir de la autovaloración de sus componentes y su práctica para el

mejoramiento. Esto es, en el proceso se busca atender más a condiciones internas que a requerimientos exógenos.

2. Obstáculos al interior de las universidades, la resistencia a la evaluación y a la autoevaluación.

La autoevaluación descansa en el análisis, estudio, ponderación y evaluación de sus problemas hecha por el propio centro, escuela, facultad o carrera, con criterios consensuados y precisos, formulados por los actores de la procesos académicos. La autoevaluación (que incluye elementos de la investigación educativa) se entendería aquí como el estudio y valoración de los problemas educativos para aplicar programas de corrección conforme a los recursos institucionales disponibles.

Hasta ahora, las universidades públicas mexicanas han desarrollado escasos procesos de autoevaluación; el deterioro de la vida académica que se empezó a hacer manifiesto con la crisis de los ochentas acentuó los problemas académicos y cierto desprestigio social de las universidades, condujo asimismo a una persistente escasez de recursos de apoyo a las labores docentes y de investigación así como al acoso a la estabilidad económica y laboral de los académicos.

Las propuestas de evaluaciones desde juicios externos sobre las funciones universitarias, comenzaron a adquirir fuerza en la última parte de los ochentas hasta constituirse en planteamientos oficiales.

Las formas de evaluación ligadas al control, la asignación de recursos y la concesión de estímulos han generado oposición en diversos representantes de la investigación y la docencia y permiten dar una explicación a las dificultades vigentes para la promoción de autoevaluaciones en los centros de educación superior. Hay aquí :

Una resistencia a la crítica y a la evaluación vistas como antecedentés de una evaluación que conduce a todo tipo de calificaciones y asignaciones de recursos. Por otra parte los defensores de las evaluaciones externas han llegado a argumentar que las autoevaluaciones practicadas en las universidades se han constituido en simulaciones, que diversas universidades presentan rasgos de autocomplacencia y que estas dos formas operan, como auto-protección de sujetos e instituciones.

En otro plano, el desarrollo de autoevaluaciones en las universidades ha contado con el apoyo de las autoridades de las propias instituciones, sobretudo ante los mandatos o encargos de otros niveles ; tal ha podido ser el caso de las evaluaciones externas o las acreditaciones de agencias internacionales. Los altos costos, los cortos plazos concedidos, los limitados recursos que se asignan a estos trabajos, la poca presencia de grupos de evaluadores con buena preparación técnica, así como la tendencia a la desaparición de los centros de investigación educativa en las universidades públicas, han incidido en un tratamiento que no afronta a la evaluación como proceso complejo y profundo, ni asume la consistencia y constancia que

demanda su aplicación para obtener una valoración integral de los programas y sujetos de una institución de educación superior.

Las universidades públicas hoy tienden a rigidizarse, existe además cierto temor en investigadores, docentes y administradores a las formas de autoritarismo ejercidas a través de las evaluaciones. Por su parte la resistencia al cambio y el escaso interés por explorar sus propias condiciones pone en peligro la autonomía universitaria, al someter a las universidades públicas a un escrutinio externo que ha sido objeto de un amplio análisis en este trabajo.

Por último, la presencia de intereses gremiales, institucionales o personales ha creado una situación en la vida universitaria nacional, de politización extrema ejercida a través de la evaluación. En efecto, las simpatías o afinidades específicos entre sectores y sujetos e instituciones, en ocasiones han hecho de las evaluaciones vías de afirmación de juicios apriorísticos o instancias de protección de intereses políticos de carácter grupal.

3. Componentes de un programa de docencia, la autoevaluación sustentada en los elementos básicos de la formación universitaria.

Para la autoevaluación de un programa de docencia se destacan tres componentes que operan como elementos necesarios en la formación que las instituciones brindan a sus alumnos y tienen

valor en forma aislada, pero han de integrarse mediante cruzamientos y relaciones para evaluar el programa en forma global, esto son:

a) El perfil del egresado, definido por cada institución, permite precisar los fines pretendidos por un programa de docencia, conforme a los ámbitos sociales, profesionales y académicos y lo que acuerde la universidad, facultad o carrera.

b) El plan de estudios representa el medio para acceder al perfil del egresado; con la autoevaluación del plan de estudios se busca establecer su idoneidad para satisfacer las necesidades académicas y profesionales definidas en el perfil del egresado.

c) Los procesos educativos cuya autoevaluación es una forma de comprender la operación de los planes de estudios, en el ámbito del salón de clases.

El perfil del egresado representa al tipo de egresado que se busca formar. El plan de estudios comprende los elementos para la formación, de ahí que esta propuesta evalúa entre otros, la claridad del plan de estudios para plantear y organizar los elementos de dicha formación y su coherencia con los requerimientos del perfil del egresado. Se evalúa por último, el acuerdo de los procesos educativos con relación al plan de estudios y al perfil del egresado. De esta manera se pretende abarcar una amplia gama de aspectos del programa de docencia y facilitar su comprensión global.

La autoevaluación es, entonces:

I. la valoración de cada uno de los componentes en relación, con un referente, modelo o paradigma externo que varía según

a) los campos profesionales¹³³ o los campos disciplinarios¹³⁴ sometidos a evaluación, b) el objeto de autoevaluación seleccionado en los diferentes aspectos y momentos del proceso evaluativo y c) los criterios y procedimientos para la autoevaluación;

II. La formulación de juicios en torno a la integración de las diversas facetas y elementos que conforman al programa de docencia en su totalidad.

Frente a las evaluaciones enfocadas a un sólo elemento, variable, o dimensión educativa, como intento de reflejar una realidad amplia (por ejemplo, la docencia como expresión de la realidad de la enseñanza) la idea de la autoevaluación integral supone: la inclusión de los problemas educativos en su contexto social y la concepción del carácter dinámico y complejo de los procesos educativos en la práctica. Se busca así que la autoevaluación de un programa de docencia adquiera sentido y validez, en la medida en que se consideren adecuadamente todos los elementos que lo conforman y sus interrelaciones.

Lo anterior apunta a la necesidad de que la autoevaluación de un programa de docencia:

a) Aborde distintos objetos o núcleos de evaluación de forma comprensiva; esto se espera mediante la integración del perfil del egresado, el plan de estudios y los procesos educativos.

¹³³Campos profesionales. Ubicación de cada práctica profesional según sus condiciones específicas, refiere al ámbito del ejercicio laboral.

¹³⁴Campos disciplinarios: Las disciplinas como campo de conocimiento se desarrollan fundamentalmente en ámbitos académicos, en particular mediante la investigación y la docencia. Esto refiere a un entorno en el que la amplitud y la pluralidad se definen como requerimientos de práctica académica frente a la existencia de dogmas o de un solo paradigma.

b) Utilice procedimientos, técnicas, instrumentos y fuentes diversos para el acopio y análisis de situaciones (por ejemplo, cédulas de observación de acontecimientos, observación del salón de clases; testimonios históricos, entrevistas y encuestas, análisis de pruebas de aprovechamiento escolar, observaciones de casos, estudios de campo, informes de mercado de trabajo (oferta y demanda), inventarios diversos, análisis de documentos institucionales, análisis del material didáctico producido por los docentes, análisis de discursos, paneles, estudios de egresados, etc.). Aquí la evaluación se plantea como una tarea en donde intervienen los conocimientos de diversos campos disciplinarios; por lo menos el del campo o campos que se enseñan en la carrera y el de la autoevaluación, el de la administración académica, etc.

c) Atienda a la integración de los datos e incluya una multiplicidad de relaciones.

d) Aborde dimensiones explícitas y veladas (currículum oculto) en los procesos educativos.

e) Sea la resultante de un trabajo en equipo. Es difícil pensar en la autoevaluación de un programa amplio como labor individual o sectorizada, por la variedad de temas que debe abordar, las distintas personalidades que intervienen, los métodos y técnicas requeridos etc. Es, por lo tanto, una labor colectiva y de amplia participación de directivos, administradores, docentes, investigadores, alumnos y especialistas, en actividades diversificadas que van desde el aporte o la recopilación de información, hasta la aplicación de

técnicas específicas para la integración de juicios acertados. Lo anterior implica una coordinación adecuada y una definición clara del equipo que organiza y dirige, de modo que la evaluación aporte una visión integrada y equilibrada de los distintos elementos puestos en juego en un programa de docencia.

No deja de ser pertinente la presencia de un grupo extremo de equilibrio para contrarrestar los vicios que la sola mirada interna confiere a trabajos de esta naturaleza, es en este sentido que estamos proponiendo con la autoevaluación, trabajos cuyo centro y desarrollo se localizan plenamente en sujetos ajenos al quehacer y las instituciones que nos ocupan.

4. Requisitos de la autoevaluación y de los evaluadores.

Se exige a la autoevaluación y a los evaluadores que cumplan ciertos requerimientos para el desarrollo de las tareas y la búsqueda de superación de los procesos educativos en las universidades.

Los procesos autoevaluativos deben ser flexibles y permitir la introducción de cambios paulatinos referidos a los procedimientos y las condiciones, según lo demuestren los resultados de los análisis, esto se relaciona directamente con la necesidad de aceptar la retroalimentación que proporcionan las propias tareas y los actores del quehacer educativo.

Es necesario el conocimiento del área o áreas de contenido del programa que se somete a evaluación (en este caso, el programa de docencia) a esto se agrega la capacidad de diseñar un proyecto de autoevaluación con la creatividad que atienda a las necesidades y condiciones propias (jerarquización y un tratamiento de los problemas particulares) y a las especificidades de la propia autoevaluación como base de corrección de procesos formativos y de decisiones educativas relacionadas con los mismos. Asimismo debe tomarse en cuenta el carácter incipiente de la práctica de la autoevaluación y la evaluación en la educación superior nacional (lo que entraña escaso conocimiento teórico y dificultades en la práctica), las características de los centros de estudios y la escasez generalizada de recursos en el medio.

Por razones de congruencia deberían existir ciertos niveles de compatibilidad entre la concepción y los fines de la autoevaluación y sus procesos y procedimientos. Mal se haría por ejemplo, en evaluar un programa de docencia con procesos y procedimientos administrativistas argumentando economía de tiempo, facilidad de presentación o ignorancia de procedimientos especializados.

Asimismo, es necesario que se establezca una relación congruente entre el sentido que guía la autoevaluación y los principios que han orientado la creación y desarrollo de un programa. La dificultad de resolver lo anterior radica por una parte, en la tendencia educativa vigente de separar políticos, investigadores y ejecutores de la práctica, por la otra, en que

la autoevaluación en la mayor parte de los casos, se diseña y aplica cuando un programa está operando, con grupos de evaluadores que sustentan valores y se apoyan en criterios diferentes a los de los creadores del programa. De este modo, al evaluar se puede ignorar o atender escasamente al espíritu que guió su creación descuidándose la consonancia requerida entre el origen del programa, su desarrollo y la propia autoevaluación. De ahí la importancia de conocer razones, metas y condiciones de la creación de un programa de docencia, así como los límites internos y externos de su desarrollo para relacionar la autoevaluación con los condicionamientos históricos y sociales del programa y la práctica.

Conviene cuidar la integración de las partes del programa: objetivos, criterios y procedimientos deben ser compatibles, vale lo anterior en virtud de los diversos actores que intervienen y de los distintos medios que se ponen en operación. El marco de referencia del proyecto de autoevaluación debe sentar las bases de la coherencia interna del programa de docencia así como su acuerdo e integración con un programa más amplio de autoevaluación institucional.

- La validez como requisito de la autoevaluación demanda que los métodos, técnicas e instrumentos den cuenta de los elementos evaluados, esto es, describan en forma precisa su objeto, expliquen los datos recabados y justifiquen las recomendaciones.¹³⁵

¹³⁵DOLL Ronald C. El mejoramiento del curriculum. Toma de decisiones y proceso. El Ateneo. Buenos Aires 1968. p. 281.

• Se requiere, asimismo, un claro compromiso académico y político de los evaluadores, en tanto que sus acciones pueden dar un curso específico o determinar el futuro de instituciones, de programas educativos, de investigaciones y de concepciones y prácticas de formación profesional. A lo anterior se agrega que conviene que el tiempo que se disponga para la evaluación sea proporcional y adecuado a la complejidad del proceso, esto se opondría a las evaluaciones precipitadas y simplificadoras o a las evaluaciones que se prolongan eternamente y por último que las evaluaciones tomen en cuenta condiciones contextuales e históricas de las instituciones, programas o sujetos evaluados

Para terminar cabe plantear la necesidad de contar con: a) criterios claros, b) procesos de medida precisos, c) formas uniformes de calificación que permitan hacer comparaciones, en contraposición con procesos múltiples difusos e imprecisos de evaluación y autoevaluación.

5. A qué ayuda la formalización de los procedimientos de autoevaluación.

Los pasos formales para una autoevaluación son:

1) Definir el objeto. Establecer los límites de la realidad en la que se va a trabajar esto es, fijar el objeto, la condición

o característica que se va a evaluar, por ejemplo, los elementos del programa de docencia que se someterán a juicio. Al referirnos al objeto no hay que dejar de lado que la evaluación acota la realidad y selecciona un segmento de ella "se tenga o no conciencia de esa decisión, se expliciten o no los criterios..."¹³⁶ Lo anterior implica preguntarse sobre lo que será evaluado (profesores, posgrados, programas, etc.) esto es, el objeto y las características que se van a evaluar de ese objeto, que pueden expresarse en términos de vigencia, viabilidad, interés etc. Comprende también la pregunta sobre quién evalúa que puede ser un individuo o un grupo; sólo de la propia institución o de internos con externos; sobre el grado de consenso de los evaluadores; sobre su claridad. Incluye además la previsión sobre la información que se recogerá esto es, qué tipo, para qué será útil, con qué métodos, con qué instrumentos, con qué técnicas se sistematizará y cómo se simplificará para emitir los juicios.

En términos de lo que se selecciona como objeto de autoevaluación y de las características del mismo, ciertos autores enfatizan la advertencia sobre aquéllas prácticas evaluativas que dejan de lado características que demandan un proceso - percibido por los evaluadores - como difícil o complejo, independientemente de su peso para la retroalimentación del programa evaluado. Esta situación puede darse en las evaluaciones externas urgidas por la emisión rápida de un informe

¹³⁶ GIMENO Sacristán J. y Pérez Gómez A. I. Op cit,p.346.

que se convierten en trabajos de corte burocrático, muy limitados por las condiciones y los recursos de las instancias aplicadoras o puede ser el caso de los procesos en que interesa registrar que se ha hecho una evaluación para cumplir con un requisito administrativo.

También es importante observar la diferencia que existe entre lo que se dice que se va a evaluar y lo que se llega a evaluar efectivamente. Lo anterior opera dado el número de procesos simulados y de evaluaciones pretendidas sin resultados reales frente a una práctica real de autoevaluación y la aplicación rigurosa de criterios y técnicas precisos.

2) Formular un juicio frente a un modelo, patrón, criterio, objetivo o ideal. Este paso comprende los siguientes momentos:

2.1 Recoger la información:

Los medio, métodos, técnicas para recoger la información tienen utilidad en función de lo que se valora, por qué se valora y en función de la utilización que se va a dar a la información obtenida. Por ejemplo, en las visitas de los externos a una universidad se obtiene información general sobre las condiciones de trabajo de esa universidad; una entrevista nos permite obtener datos limitados sobre la opinión del entrevistado; la recolección de información a partir de la consulta bibliográfica es útil cuando se tiene un problema amplio y complejo en el que se quiere averiguar el tratamiento que se le ha dado a ciertos campos de manera extensa y profunda; por ejemplo, las disciplinas académicas con relación al plan de estudios. Nunca será lo mismo la

información que se obtiene con la aplicación de un prueba de opción múltiple aplicada al alumno que la que se desprende de la elaboración de un ensayo o del manejo de una palabra. De nuevo se advierte aquí el peligro que entrañan las evaluaciones aplicadas sacrificando la riqueza de una información potencial en aras de la comodidad de los evaluadores y las urgencias administrativas.

2.2 Analizar, sistematizar y ponderar la información:

La jerarquización de la información obtenida implica un paso necesario en la evaluación, que comprende un juego de valores en función de lo que los evaluadores consideran más o menos significativo. Así, para algunos puede ser muy importante el alto número de computadoras que tiene un centro de estudios y establecer el juicio a partir de una ponderación de este dato, para otros el bajo porcentaje de profesores con doctorado que integran la planta académica o la ortografía de un alumno frente a su capacidad de argumentar. En este punto se expresan claramente las ideologías pedagógicas y las concepciones sobre la educación, la universidad o el conocimiento relevante¹³⁷.

El positivismo y el conductismo han contribuido a crear la ilusión "de la objetividad posible" en los procesos de evaluación, cuando que en realidad se simplifican artificialmente los problemas, se reducen sus dimensiones, se crean falsas relaciones de causa a efecto y no se

¹³⁷ Cf. Ibidem p.350.

contribuye a valorar situaciones, a conocerlas mejor, ni a corregirlas.

2.3 Calificar o cuantificar, apreciar el valor de la realidad evaluada. La emisión de un juicio en un sentido estricto, corresponde a apreciar la distancia que hay entre la información que arroja una situación y "el referente". En torno a la claridad y la precisión de los puntos de referencia se establecen las discusiones más fuertes en las evaluaciones. Hemos tratado este punto al señalar la importancia de los criterios a lo largo de este trabajo, así por ejemplo, al juzgar la capacidad docente de un maestro universitario, se puede considerar como punto de referencia su fluidez verbal, el título obtenido, su capacidad de promoción de la creatividad, los conocimientos, habilidades y actitudes del alumno etc. La explicitación y la claridad del referente es un indicador, entre otros, de la precisión y seriedad de un proceso y del acuerdo entre los evaluadores. El punto de referencia puede ser una norma estadística, un objetivo, un modelo, una concepción, etc.

La "normalización de puntuaciones" (estándares, escalas, cuadros comparativos) utilizados sin claridad expresa pueden contribuir a banalizar, generalizar, tecnificar, simplificar y reducir la riqueza potencial de evaluaciones y autoevaluaciones ignorando la dimensión social y política de la educación.

Es importante atender a los propios fines y actividades de las instituciones de educación superior en los términos

que ellas los conciben dentro de su definición y sus recursos. Por ejemplo, resulta poco pertinente, concentrarse en la evaluación de la investigación en universidades o centros técnicos concebidos para cubrir funciones docentes sólo porque ciertas demandas externas o la moda académica lo exigen.

Vale aquí regresar a la diferenciación de enfoques cualitativos y cuantitativos, entre evaluación de la calidad y evaluación de la cantidad, entre valoración y medición porque estos plantean dos cuestiones que interesa destacar su capacidad de captar y reflejar la realidad educativa y su capacidad de información.

Los juicios de valor emitidos a través de las evaluaciones pueden expresarse a partir de cuantificaciones (cuando las afirmaciones se plasman en términos numéricos) y calificaciones conviene hacer acopio de las formas cuantitativas y cualitativas para la emisión de juicios.¹³⁸

2.4 Expresar el valor:

“La claridad del referente es lo que da consistencia al proceso de elaboración de un juicio”¹³⁹ Al formular un juicio aparece la dimensión humana y subjetiva. Frente a los objetos físicos que se pueden comparar con patrones, los procesos humanos y sociales pueden “estimarse” o valorarse

¹³⁸ Véase Métodos cuantitativos-cualitativos: paradigma y formas de abordar el problema en Aspectos generales de la evaluación.

¹³⁹ GIMENO Sacristan y Pérez Gómez, Op cit p. 360

desde lo que "perciben los evaluadores y comparar con un referente esto es el "deber ser", la construcción de un ideal. Este "deber ser" puede expresarse en un objetivo, una meta, un modelo, un patrón o un marco de referencia que a veces no aparece o es muy vago como cuando se juzga a una universidad frente a una concepción de "calidad" difusa o una "excelencia" imprecisa. La relatividad de la evaluación es evidente. "Hablar de valoración en evaluación educativa supone reconocer la existencia de criterios de referencia, no sólo en quien realiza el juicio sino en el proceso de búsqueda de indicios y en la selección de lo que se quiere evaluar."¹⁴⁰

6. Instrumentos. El debate entre imparcialidad y ética: ¿Son los instrumentos totalmente inofensivos e imparciales?

En las evaluaciones y las autoevaluaciones pueden utilizarse diversos instrumentos y formas que dependen del objeto de la autoevaluación y de los procesos adoptados. No es lo mismo evaluar la creatividad del egresado de una universidad, que su capacidad de aplicar técnicas rutinarias; es distinto evaluar a un alumno, a un docente o una institución. Los elementos que interesa valorar en cada caso varían y en función de lo que se evalúa, se aplican diferentes formas de recopilar la información

¹⁴⁰ Ibidem p.348

y de emitir juicios de valor. Según la aplicación que haga el evaluador de los distintos instrumentos o técnicas podrán obtenerse juicios y hacerse variadas inferencias.

Con respecto a la aplicación de la evaluación Law¹⁴¹ señala ciertas dudas de carácter ético:

- Las clasificaciones de personas a las que se etiqueta mediante la evaluación.
- La presentación de resultados aparentemente objetivos sustentados en supuestos no objetivos y formas poco claras de obtención de datos.
- Formas de control mediante la evaluación.
- Posiciones cerradas que se reflejan en la evaluación
- Imposibilidad de impugnación de los evaluados
- Carácter público o privado de los resultados de las evaluaciones
- Conocimiento total o parcial de los resultados por parte de los evaluados

Lo anterior conduce a insistir en la importancia del matiz que impone el evaluador en los procesos mencionados.

¹⁴¹ LAW, B Uses and abuses of profiling. Harper and Row. Londres 1984. P.141 ss en Ibidem p.382

CONTENIDO

FUNDAMENTOS, INTEGRANTES, TRATAMIENTO Y SECUENCIA PARA LA
AUTOEVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE DOCENCIA

Introducción

1. Perfil del egresado: Aspectos generales de su definición y su papel.
2. Categorías que conforman el perfil de un egresado.
3. Categorías y componentes del perfil profesional.
4. Categorías y componentes del perfil académico.

APENDICE I. Análisis del desarrollo de las profesiones, un fundamento teórico.

APENDICE II. Guía para analizar y formular el perfil del egresado.

Introducción.

En esta segunda parte, se hace referencia a los puntos nodales de un programa de docencia - expresados desde el punto de vista del perfil del egresado, el plan de estudios y los procesos educativos- que pueden incidir en el mejoramiento y en el cumplimiento de los requisitos para la superación de la educación superior. Se incluyen también las relaciones entre esos puntos y lo que tendría que cubrirse para su tratamiento en un orden consistente. Un programa docente implica sujetos, recursos, procesos y resultados; cada uno de los cuales puede, a su vez, ser evaluado. En esta segunda parte del trabajo, se tratan los tres arriba mencionados, con detalle.

Esta parte tiene por objeto precisar algunos elementos, relaciones y procesos de la autoevaluación de los programas de docencia en las universidades del país. Se sugieren algunos temas y un orden de tratamiento que se sustenta en la base de que la autoevaluación busca que cada instancia establezca sus propias jerarquías esto es, desarrolle sus trabajos en función de la importancia que le concede a sus problemas. Este planteamiento no puede pasar de ser una sugerencia a los centros de educación superior sobre su propia evaluación para corregir problemas relacionados con la transmisión, difusión y crítica del conocimiento que imparte.

Aquí se pretende sistematizar y difundir posiciones, ideas y propuestas prácticas para impulsar la búsqueda de información y el análisis en las escuelas y facultades. En México, como se afirma en otra parte de este trabajo, no hay una gran disponibilidad de materiales en torno a las alternativas de conocimiento teórico y técnico y del soporte axiológico con respecto a la práctica de evaluación en general, a la autoevaluación y a los rubros de la educación superior, susceptibles de ser evaluados.

Quizá la particularidad de este trabajo consista en el tipo de integración que presenta conforme a la ubicación particular de las universidades nacionales y del momento político, económico y académico vigentes.

En este primer capítulo de la segunda parte se analiza lo correspondiente al perfil del egresado, para estudiar en los siguientes capítulos lo relativo al plan de estudios y el proceso educativo.

1. Perfil del Egresado: Aspectos generales de su definición y su papel.

El perfil del egresado representa la síntesis de los resultados formativos más importantes de la institución educativa. Está constituido por las actitudes, valores, actividades, procedimientos, características, funciones y

roles requeridos por la práctica profesional y social de un egresado universitario.

En términos generales, el perfil del egresado es una representación del sujeto que las instituciones de educación superior buscan formar. Es resultado de la forma en que estas instituciones conciben los ámbitos social, profesional y académico y constituye una fuente importante para formular el plan de estudios porque define los marcos filosófico, educativo y cultural de la formación. El perfil debe, por lo tanto, prever que el egresado, al adquirir los conocimientos y habilitarse en las prácticas de áreas específicas, cuente con los elementos que le permitan resolver los distintos problemas de un campo específico de actividad. La institución educativa debe proporcionar una formación integrada que rebase el ámbito de la capacitación o habilitación para el trabajo, e incluya aspectos académicos, éticos, culturales y políticos, amén de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes demandados por el ejercicio profesional.

El perfil del egresado delimita la formación que han de proporcionar las instituciones de educación superior. Sustenta elementos relativos a los procesos y a los resultados curriculares y da origen a una integración de recursos institucionales para promover una formación acorde al sentido y finalidades de las universidades. Se refiere al desempeño del egresado en la práctica disciplinaria y profesional, en las actividades académicas de los centros de

enseñanza superior y en su enlace con la sociedad. Su definición antecede la autoevaluación de los procesos y resultados de la docencia que conducirán a un programa integrado.

En el perfil del egresado se hace explícita la versión institucional de la formación de los profesionales que necesita el país, desde un enfoque que presenta dos tipos de requerimiento, que varía según las condiciones histórico-sociales: a) los requerimientos de la práctica profesional: servicios demandados por los sectores público y privado conforme a las condiciones sociales, económicas, políticas y productivas; y, b) los requerimientos académicos de la formación: condiciones y requisitos de las instituciones educativas relacionados con una formación universitaria. Estos difieren de los requerimientos de la producción y rebasan al mercado de trabajo. Entre los dos tipos de requerimiento se establece una relación dialéctica: la formación académica incide en la práctica profesional y los requerimientos de ésta, sustentan parte de la actualización del plan de estudios. En otras palabras, los centros de enseñanza superior influyen en las transformaciones de la práctica profesional mediante la difusión de los cambios del conocimiento y las formas de transmisión, la comprensión de los objetos de trabajo y de las necesidades sociales en áreas específicas; a su vez, la práctica profesional alimenta la formación universitaria al precisar los requerimientos

técnicos y los nuevos recursos disponibles para el ejercicio profesional.

Este texto se destina a formular una propuesta relativa al perfil del egresado de las instituciones de educación superior y se divide en dos partes. La primera aborda un marco en torno a la definición del perfil del egresado, el lugar que éste ocupa en la autoevaluación de un programa de docencia y sus elementos constitutivos: perfil profesional y académico.

La segunda precisa las categorías para la definición de los perfiles y sus componentes.

Se incluye, además, un apartado que comprende algunas consideraciones generales sobre las profesiones, el concepto de profesión en las condiciones socioeconómicas actuales y la profesionalización.

El perfil del egresado se constituye con los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades de actuación profesional (éticas, políticas y económicas) en los ámbitos laboral y social. Se concreta en tareas, funciones, actividades y acciones susceptibles de ser llevadas a cabo por el egresado.

El perfil del egresado tiene dos dimensiones: a) el perfil profesional, que se relaciona con las condiciones de trabajo: (por ejemplo: mercado, empleadores y remuneración), se identifica con sectores de la producción (el del propio campo profesional y los que tienen relación con él) y se liga a la

concepción de profesional; y b) el perfil académico, que se integra con las características axiológicas, cognoscitivas y afectivas que demanda el ejercicio de la profesión y los conocimientos, valores y actitudes propios del nivel de la educación superior. Estas dos dimensiones cubren las necesidades de ámbitos específicos del quehacer humano: el del trabajo y el de la formación del espíritu. Ambas inciden en la definición de las finalidades y en la precisión y sistematización de los procesos educativos. El perfil del egresado es un eje sustancial para definir los requerimientos de la formación profesional que se organiza a través del plan de estudios de cada carrera.

Incluir las dimensiones profesional y académica como componentes del perfil del egresado, trasciende el concepto de formación inscrito únicamente en los límites de las demandas de mercado profesional, y articula dicha formación con requerimientos más amplios de carácter económico, social, académico, epistemológico y axiológico. Lo anterior se fundamenta en el sentido diversificado y múltiple de las fuentes en que se sustenta la formación universitaria, entre las que destacan:

- a) la institución y el proyecto académico de la carrera;
- b) los campos disciplinarios, científicos y técnicos relacionados con el desempeño profesional;
- c) las necesidades académicas de los sujetos involucrados en el proceso educativo, docentes y alumnos;

- d) los sectores económicos y laborales en que tiene lugar el ejercicio profesional;
- e) la cultura de las instituciones de educación superior;
- f) la definición de las necesidades sociales que la profesión puede contribuir a solucionar, y
- g) los planes de desarrollo nacionales y locales.

Se desprende entonces que definir el perfil del egresado es una de las bases del plan de estudios, que junto con otras definiciones institucionales contribuye a conferir una sustentación sólida a la formación que se proporciona en un centro de educación superior.

Al definir el perfil profesional previsto para los egresados de una carrera, esta debe buscar la respuesta a preguntas como las siguientes: ¿cómo puede lograrse un vínculo más efectivo entre la formación profesional y las necesidades sociales y productivas del país? ¿Cuáles son estas necesidades en los distintos campos profesionales o disciplinarios? ¿Qué funciones debe desempeñar un egresado de la educación superior? ¿Qué funciones son propias de cada profesional? ¿Qué capacidades y conocimientos demanda el cumplimiento de dichas funciones en cada caso? ¿Qué valores y actitudes? ¿Qué nexos se establecen en la práctica entre las profesiones?.

El perfil del egresado constituye un referente específico de las condiciones concretas y particulares de la práctica

social y profesional. Contribuye a la discusión y la conformación de las finalidades, los contenidos (capacidades, objetos de conocimiento, temas), las secuencias de enseñanza, los métodos y las técnicas didácticas, así como las formas y fines de la evaluación y la acreditación escolar.

Al definir el perfil del egresado debe tenerse presente que:

- a) Los aspectos formativos en la educación superior se relacionan con la conformación de una conciencia social.
- b) La práctica profesional está sujeta a una gran diversidad de variaciones en función de: los cambios científicos y tecnológicos en cada área; las modificaciones en las demandas de los sectores de la producción; el ámbito geográfico en que se desarrolla la práctica profesional; las empresas que la desarrollan, y los cambios axiológicos y sociales relacionados con la profesión.

2. Categorías que conforman el perfil de un egresado.

De los argumentos anteriores se desprende el papel esencial que para la educación superior las dimensiones profesional y académica tienen como elementos complementarios de un todo orgánico. Los perfiles del egresado son en cada carrera la base de la formación.

Para poder formular las categorías e indicadores que conforman el perfil del egresado, lo cual se hará en los

siguientes apartados de este inciso, se presentan enseguida algunos elementos básicos de los perfiles académico y profesional. Es conveniente insistir que los criterios y procedimientos particulares de cada institución y de cada carrera impondrán un sello específico a dicho perfil.

La primera parte se refiere al perfil profesional, la segunda, al perfil académico. Argumento a favor del perfil profesional es su atención a la práctica profesional, como elemento sustancial de la formación en los centros de educación superior, que impulsa la reflexión sobre las actividades, los procesos, los procedimientos, las relaciones y las interacciones que se dan en el devenir del profesional. De la misma forma, el perfil académico se considera indispensable para la formación de la conciencia ética, social y política del egresado.

Perfil profesional. Define los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes requeridos para desarrollar las prácticas de un campo profesional de trabajo. Cubre una amplia área de actividades genéricas y de operaciones; se relaciona con los métodos y procedimientos para la obtener resultados y lograr fines educativos. También incluye los vínculos con los centros de operación profesional y las relaciones con otros profesionales.

La necesidad de definir perfiles profesionales para los distintos campos de actividad se deriva de la urgencia de aproximar la formación a las capacidades, destrezas y

conocimientos requeridos por la práctica profesional y el mercado laboral. Vale la pena insistir en que este perfil no puede constituirse en la única base del plan de estudios, el cual, como ya señalamos requiere, además, analizar las necesidades sociales del campo profesional y la situación de los campos afines; el avance disciplinario científico y técnico de las áreas de formación profesional; las condiciones específicas que ha adoptado la profesión en la práctica; los ámbitos de la ética académica y profesional; las prácticas de investigación y docencia en uno o varios campos disciplinarios (tal es el caso de las carreras interdisciplinarias); de los sectores involucrados en la práctica; de sus niveles de ejercicio, etcétera.

El proceso de definición del perfil profesional requiere de un primer estudio que comprende el análisis de acciones, actividades y tareas y se basa en la revisión de los procesos y procedimientos necesarios para el desempeño social y productivo en un ámbito específico. Un segundo estudio trata la ubicación y las relaciones de dicha práctica en función del lugar, el momento y las condiciones profesionales específicas.

Perfil académico. Delimita los conocimientos, valores y actitudes que atienden al desarrollo del individuo en el medio cultural y social.

El perfil académico es aquella parte del perfil del egresado que delinea la formación y las herramientas requeridas para

su inserción profesional y social. En otras palabras, este perfil describe los elementos de la formación que conducen al egresado de una institución de educación superior a comprender las condiciones y los condicionantes históricos, sociales y culturales de su ejercicio profesional. Las instituciones de educación superior trascienden la formación profesional netamente utilitaria y eficientista, para formar en los aspectos relativos a la cultura y a la responsabilidad ética y moral del ejercicio profesional.

El carácter sustancial del perfil académico descansa en el supuesto de que es vital para el país contar con profesionales que, además de la capacidad técnica, posean los valores y la conciencia social para desarrollarse en las condiciones vigentes del campo profesional.

La formación, en el sentido descrito anteriormente, presenta dificultades para traducirse en términos operativos y está muy relacionada con la ideología del proyecto educativo institucional, con la de los sectores académicos y con los valores del plan de estudios de una carrera.

La importancia del perfil académico radica en la posibilidad de que los profesionales construyan sus propias concepciones del mundo, confronten su ideología con la de otros individuos y alcancen una preparación profesional integral.

El perfil académico se constituye con la delimitación de ciertos elementos orientados a la formación personal del egresado; es, además, el resultado de un análisis de las

disciplinas, que incluye las capacidades cognoscitivas y las habilidades sociales y académicas que posibilitan la trayectoria en la institución educativa y complementan la formación del estudiante para su inserción social y laboral en el campo profesional. Incluye la estimulación de la capacidad de crítica y la conciencia social y política. En otra dimensión, atiende a desarrollar la creatividad para la solución de problemas y al ejercicio de una actitud cooperativa para elevar la calidad de vida de los grupos sociales mayoritarios. Desde el punto de vista de la interacción profesional, integra las habilidades del trabajo en equipo para el tratamiento interdisciplinario de los problemas profesionales. Se constituye, además, con el dominio de distintos lenguajes: manejo de otros idiomas, uso de códigos matemáticos, capacidad para utilizar los medios electrónicos, etcétera.

El perfil académico matiza el plan de estudios; sus elementos pueden pertenecer a unidades temáticas de programas de cursos y de los fines generales de la enseñanza superior.

El perfil académico delinea las facultades del profesional para trascender del qué, hacia el cómo, el para qué y el por qué del aprendizaje, mediante la participación propositiva y el ejercicio de los procesos del pensamiento para la solución de problemas académicos, profesionales y de interacción social, dentro y fuera de los centros de educación superior.

En los siguientes dos incisos se analizan las categorías de los perfiles profesional y académico. Se incluyen sus indicadores respectivos. Se persigue que al contrastarlas con las propuestas concretas institucionales, se valoren y se tome conciencia sobre los puntos desatendidos en estos rubros, y sobre los aciertos, en cada carrera impartida en las instituciones de educación superior.

3. Categorías y componentes del perfil profesional

El perfil profesional comprende siete categorías:
1)Antecedentes. 2)Requisitos para la práctica profesional.
3)Marco del ejercicio profesional. 4)Marco de la política educativa. 5)Vinculación. 6)Descripción de la profesión.
7)Profesión y posgrado

A continuación se incluye una lista de componentes que permite concretar e ilustrar cada una de las categorías.

1. Antecedentes

1.1 Características históricas relevantes de la práctica profesional en la región.

1.2 Características económicas relevantes de la práctica profesional en la región.

1.3 Características sociales relevantes de la práctica profesional en la región.

- 1.4 Transformaciones importantes de la práctica profesional en los últimos veinte años.
2. Requisitos para la práctica profesional
 - 2.1 Condiciones generales que exige la profesión (cualidades del sujeto, condiciones de ejecución, medios, etapas en el desarrollo de actividades, acciones, instrumentos).
 - 2.2 Labor de orientación profesional que desarrolla la escuela o facultad.
3. Marco del ejercicio profesional.
 - 3.1 Condiciones generales del ejercicio profesional (instituciones, ejercicio privado y público, niveles de dependencia, trabajo individual o colectivo, colaboración interdisciplinaria).
 - 3.2. Características éticas que demanda.
 - 3.3 Marco legal.
4. Marco de la política educativa.
 - 4.1 Quiénes, cómo, cuándo y dónde se define.
 - 4.2 Criterios de la institución acerca de la educación, su papel y relación con las profesiones.
 - 4.3 Intenciones y fines de la carrera.
 - 4.4 Propósitos institucionales y perfil del egresado (en qué se reflejan).
 - 4.5 Propósitos institucionales que no se han plasmado en el perfil del egresado y por lo tanto no aparecen reflejados en el plan de estudios.

4.6 Características relevantes del proyecto académico vigente (de la universidad, de la escuela o facultad, de la carrera).

5. Vinculación.

5.1 Formas de intercambio entre la universidad y las instancias de producción.

5.2 Formas de intercambio de la carrera con las otras instancias importantes de la práctica profesional.

5.3 Formas de servicio social de los egresados de la carrera.

5.4 Estudios del mercado de trabajo en la región.
Localización de áreas de trabajo.

5.5 Estudios de estructura profesional en la región.
Lugar que ocupa la profesión.

5.6 Estudios de otras instancias de educación superior o media superior que ofrecen formación en la misma carrera o en una carrera similar en la región.

5.7 Estudio de los problemas, necesidades, demandas sociales y productivas que la profesión ha contribuido a resolver.

5.8 Ponderación de los problemas más graves en torno al vínculo entre la formación y las necesidades profesionales (sociales y económicas).

5.9 Ponderación de los aciertos en el mismo sentido del punto anterior.

- 5.10 Análisis de los cambios científicos y técnicos que inciden en el ejercicio de la profesión (en las condiciones concretas de la región).
 - 5.11 Esbozo de los cambios requeridos en el plan de estudios vigente (reformas o reformulaciones totales) para actualizarlo conforme a los requerimientos profesionales y académicos.
 - 5.12 Proyección de la carrera en función de planes regionales y nacionales de desarrollo.
 - 5.13 Proyección de la profesión (según otros países, planes de desarrollo o avance científico y técnico del área profesional).
6. Descripción de la profesión.
- 6.1 Actividades y funciones terminales más importantes de la profesión (análisis de la práctica actual y de la práctica potencial).
 - 6.2 Rasgos característicos de la profesión.
 - 6.3 Valores y actitudes destacados en la profesión.
 - 6.4 Actividades básicas generalizadas en el ejercicio de la profesión.
 - 6.5 Actividades particularizadas del ejercicio de la profesión en la región.
 - 6.6 Etapas para ejecutar las actividades terminales (acciones, medios, condiciones, instrumentos).
 - 6.7 Diferencias entre la práctica profesional y la ocupación en el campo en cuestión.

6.8 Diferencias entre la práctica profesional en este campo y otras prácticas similares de los egresados de otras carreras afines.

7) Profesión y posgrado.

4. Categorías y componentes del perfil académico

El desarrollo y ejercicio de las capacidades cognoscitivas proporcionan al egresado los medios para solucionar problemas. Las habilidades académicas favorecen el aprendizaje y capacitan para el dominio de la comunicación oral y escrita de los aspectos técnicos y conceptuales de su profesión. Las actitudes y las habilidades de interacción están relacionadas con la capacidad de trabajo en grupo, la actitud cooperativa y el ejercicio ético de la profesión. Las categorías que se incluye en el perfil académico y sus principales componentes son:

1. Desarrollo intelectual.

1.1 Razonamiento inductivo y deductivo.

1.2 Pensamiento crítico.

1.3 Desarrollo y estímulo de la creatividad.

1.4 Concepciones filosóficas, métodos y técnicas de investigación.

1.5 Habilidades para resolver problemas.

2. Capacidades académicas.

- 2.1 Habilidad para la comunicación en la lengua materna en forma verbal y escrita.
 - 2.2 Comunicación verbal y escrita en otros idiomas.
 - 2.3 Uso y conocimiento de la informática.
 - 2.4 Autoaprendizaje, diseño y transmisión de elementos y productos relacionados con la profesión (material científico y técnico).
3. Desarrollo de actitudes y valores.
 - 3.1 Interacción socioprofesional: trabajo en equipo, liderazgo, cooperación, desarrollo de especialidades.
 - 3.2 Ética profesional, académica y social. Conciencia ética de la profesión.
 - 3.3 Cultura y Arte.
 - 3.4 Reflexión y autocrítica sobre el ejercicio profesional en las condiciones de la realidad mexicana.
 - 3.5 Interacción con otros profesionales.
4. Dominio sociohistórico.
 - 4.1 Valores socioculturales.
 - 4.2 Valores históricos.
 - 4.3 Condiciones políticas nacionales.
 - 4.4 Problemas de la sociedad contemporánea (ecológicos, sociales, morales, laborales).
 - 4.5 Deontología de la profesión.
 - 4.6 Profesión y ambiente: desarrollo sustentable.

APENDICE I. Análisis del desarrollo de las profesiones.

Entre los iniciadores al estudio del tema de las profesiones, Carr-Saunders y Wilson, en 1939, plantean que la profesión reúne a "un conjunto de personas que logran practicar una técnica definida, basada en una instrucción especializada... cuyo fin es proporcionar servicio o asesoramiento experimentado a los demás, en virtud de un horario definido y de un salario"¹⁴².

En una línea similar Flexner¹⁴³, en 1915, establece que las profesiones "implican operaciones intelectuales; derivan su material de la ciencia y la instrucción; emplean ese material con fines definidos y prácticos, poseen una técnica educativamente comunicable, tienden a la autoorganización, se están haciendo de naturaleza cada vez más altruista". Por su parte en 1953, Cogan¹⁴⁴, destaca como característica de la profesión, su comprensión de la estructura teórica de un área científica o de conocimiento, y la presencia de las habilidades que acompañan dicha comprensión. Comprensión y habilidades, se aplican al tratamiento de asuntos prácticos

¹⁴²CARR-SAUNDERS y WILSON, The professions, Oxford, Oxford at the Clarendon Press, 1939, p. 31, citado en TENTI Fanfani, Emilio y GOMEZ Campo,, Víctor Manuel, Universidad y profesiones. Crisis y alternativas, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1989, p. 22.

¹⁴³Cf. FLEXNER A. Is social work a profession? s.l., Actas de la National Conference of Charities and Corrections, The Hillman Printing Company, 1915, citado en TENTI y GOMEZ Ibidem p. 22.

¹⁴⁴COGAN Morris L. "Toward the Definition of a Profession" en Harvard Educational Review N.23 Boston Invierno 1953 p.p.33-50

vitales del hombre y se aprenden a partir de una formación que combina el entrenamiento con la actividad intelectual.

Las capacidades y contenidos que demanda el ejercicio de una profesión para finalidades prácticas, se derivan del conocimiento vigente y se transmiten mediante la educación en centros de enseñanza superior.

Schein¹⁴⁵, en 1972, señala que el profesional:

1. Es distinto del aficionado, está comprometido de tiempo completo en una ocupación que constituye su principal fuente de ingresos.
2. Se presupone que tiene una fuerte motivación y desempeña su ocupación en forma continuada.
3. Posee un cuerpo especializado de conocimientos y habilidades que se adquieren durante un período prolongado de educación y entrenamiento.
4. Toma sus decisiones en favor de un cliente conforme a "principios generales", teorías o proposiciones que se aplican al caso en estudio.
5. Posee espíritu de servicio, pues usa sus saberes en beneficio del cliente. Este servicio implica habilidades de diagnóstico, aplicación competente de conocimiento general a las necesidades específicas del cliente. En otros términos, se caracteriza por una ausencia de interés propio.

¹⁴⁵ SCHEIN Edgar H. Profesional Education. Some New Directions, Nueva York, Mc Graw Hill Book Company, citado en TENTI y GOMEZ, Op.cit. p. 24-25.

6. El servicio profesional se basa en las necesidades objetivas del cliente y es independiente de los sentimientos particulares del profesional hacia el mismo. El profesional promete un diagnóstico "imparcial". El cliente, a su vez, debe ser franco al declarar una información potencialmente indeseable para él. El profesional debe abstenerse de formular juicios morales.
7. Se presume que el profesional sabe mejor que el cliente lo que es bueno para él. Por esto el profesional reivindica una autonomía de juicio acerca de su propia actuación. Sólo sus colegas pueden juzgarlo. Esta demanda de autonomía pone al cliente en una situación de dependencia potencialmente vulnerable. Por ello se desarrollan fuertes estándares éticos y profesionales entre los miembros de una profesión que se expresan en códigos de conducta y en colegios o asociaciones que ejercen un control de ingreso y ejercicio de las profesiones.
8. Los profesionales se constituyen en asociaciones que definen criterios de admisión, niveles educativos, títulos o exámenes de ingreso, carreras y áreas de jurisdicción para las profesiones. Al mismo tiempo, las asociaciones protegen la autonomía de las profesiones.
9. Las profesiones tienen estatus en su área de conocimiento, pero se considera que su conocimiento es especializado. El profesional no es "sabio" (tiene límites) fuera del área delimitada por su formación.

10. Los profesionales ofrecen sus servicios pero no deben hacerles publicidad. Es el cliente quien debe iniciar la relación.

En México, González Casanova ¹⁴⁶ define al profesional señalando que:

1. Está comprometido con una ocupación que es su principal fuente de ingreso económico.
2. Está fuertemente motivado hacia las actividades de dicha ocupación.
3. Posee y maneja conocimientos y habilidades especiales adquiridas a lo largo de un período extenso de educación y entrenamiento.
4. Toma decisiones basadas en los principios profesionales propios del caso.
5. Posee un espíritu de servicio, que combina con sus capacidades de experto para la solución de problemas, con amplia autonomía (identidad profesional);
6. Determina lo que conviene al usuario de sus servicios, por lo que posee cierto grado de decisión.
7. Se constituye en asociaciones que se encargan de establecer criterios de admisión, certificación y valoración ética de su ejercicio. Su función primordial es proteger la autonomía del campo profesional.

Por último, algunos autores destacan la existencia de una ideología profesional que integra la vigencia de

¹⁴⁶GONZALEZ CASANOVA, Enrique "El profesional", en GLAZMAN Raquel y DE IBARROLA María, Diseño de Planes de Estudios, México, U.N.A.M., 1979.

conocimientos y capacidades y las creencias en la libertad de juicio, en la autonomía profesional, en el desinterés del saber y en la prestación de servicios para la solución de problemas individuales y sociales.

La discusión en torno a estas creencias no deja de ser interesante. En torno a la autonomía profesional hoy se afirma que aun cuando los grupos profesionales determinan los contenidos y las formas del quehacer, son las instancias de poder económico y político las que controlan los ámbitos de la práctica profesional. Un ejemplo de lo anterior se plantea en el caso de los químicos farmacobiólogos, cuya práctica, antiguamente centrada en elaborar recetas, cambia de rumbo con la intervención de las grandes compañías fabricantes de fármacos.

Por su parte, la vocación de servicio se plantea en aquellas concepciones de la profesión que destacan el espíritu de solidaridad y que caracterizaron ciertos ejercicios (como la docencia o la medicina) en los que "profesar" implicaba cierto sentido del sacrificio. La exaltación del carácter desinteresado de la labor profesional se originó en los planteamientos luteranos de cumplimiento, en este mundo, de los deberes impuestos por una posición ante la vida y hoy se discute frente a la mercantilización de los servicios profesionales y la proletarización de la labor profesional.

En resumen, podemos señalar que las profesiones son campos delimitados de acción, de conjuntos de personas que poseen

los conocimientos y habilidades para resolver ciertos problemas del campo o delegar la solución en otros sujetos capacitados. Que las profesiones aparecen matizadas por los valores, creencias, convicciones e intereses de carácter general o los específicos de sus prácticas particulares. Todo lo anterior se transmite mediante la formación en la educación superior y representa un espacio de interés especial cuando se aborda la situación de los centros de formación superior o profesional.

Las profesiones se relacionan con los campos separados de actividades, con las prácticas que surgen en relación con la división del trabajo en una sociedad. Concentran el esfuerzo de varios individuos en labores de orden social y productivo, y requieren del dominio de un conjunto de saberes y capacidades que pueden pertenecer exclusivamente a una disciplina o a un conjunto de ellas que participan para la atención de problemas complejos. Las profesiones que se sustentan en varias disciplinas se vinculan a las carreras interdisciplinarias.

Las profesiones se constituyen en campos delimitados, que se fundamentan en la existencia de conjuntos de concepciones, normas y saberes propios, cuya enseñanza sistematizada se atribuye a instituciones especializadas. Estas instituciones llevan a cabo acciones pedagógicas e ideológicas en tanto preservan, transmiten y difunden los conocimientos profesionales y los intereses, valores y actitudes propios de

los centros académicos, por una parte y de las instancias profesionales (empresas productoras, centros laborales, grupos financieros y políticos) que intervienen en la evolución de las profesiones, por otra.

Las profesiones reúnen a conjuntos de sujetos que determinan los ámbitos de conocimiento y práctica de cada campo, el equipo que requiere el ejercicio de una profesión y la explicación de las leyes y procedimientos que los rigen. De este modo, los integrantes de una profesión aparecen como expertos en su ámbito que autorizan el ejercicio a través de los centros académicos de acreditación y de las asociaciones profesionales. La autorización para el ejercicio profesional se determina mediante criterios que varían según la ubicación social de las profesiones; mediante esta autorización se establece el límite entre profesionales y no profesionales, y se plantea una forma de control de ingreso; pertenencia y movilidad profesional.

La profesionalización es producto de la evolución de las ocupaciones según el grado de autonomía que éstas alcanzan, en función de su autoridad y autorización legal en los campos del quehacer laboral y académico. La legitimación profesional se asegura por medio de la delimitación del campo profesional, de la selección de los miembros y de la

administración de los títulos y licencias que sus poseedores usan con alto grado de independencia para tomar decisiones.¹⁴⁷ La profesionalización tiene repercusiones en el propio individuo (imagen propia profesional); en la organización social (estratificación profesional) y en el cambio social (forma de atención a los problemas de la sociedad). Tiene repercusiones, además, al interior y al exterior de las instituciones académicas e influye en aspectos tales como el ejercicio y la certificación profesional.

Por otra parte, un grupo ocupacional se especializa en el desarrollo de tareas específicas. Comprende un trabajo de dedicación exclusiva en relación con un conjunto delimitado de problemas y su ámbito está diferenciado frente a las otras ocupaciones.

Goode¹⁴⁸ sustenta la diferencia entre ocupación y profesión argumentando que en la última tiene gran fuerza el trabajo mental, que cuenta con una propuesta formal de enseñanza y de selección de sus miembros y que otorga a través de distintos medios un reconocimiento social y legal para el ingreso, pertenencia y ejercicio.

Agréguese a lo anterior que Freidson¹⁴⁹ afirma que cuando la ocupación ha asumido una posición dominante en la división

¹⁴⁷Cf. LIEBERMAN M Education as a profession, Nueva York, Prentice Hall Englewood Cliffs, 1956, p.2-6, citado en QUINTANA J.M. Sociología de la Educación, Barcelona, Editorial Hispano-Europea, 1977, p. 380.

¹⁴⁸ GOODE W.J., "Community within a Community: The Professions", en American Sociological Review, Vol. 22, 1957, p. 194-200, citado en TENTI Y GOMEZ Op.cit., p. 26.

¹⁴⁹ FREIDSON Elliot, Client Control and Medical Practice, en American Sociology, Vol. 65, N° 4, 1960, p. 374-382, citado en Ibidem p. 28.

del trabajo, ha obtenido el control sobre su propio trabajo y cierta autonomía, se constituye en una profesión.

En 1977 Wohler¹⁵⁰ establece que una ocupación puede definirse como profesión cuando posee un monopolio legal sobre el empleo de unos conocimientos teóricos para solucionar problemas sociales, ejerciendo control legal sobre sus miembros, quienes a su vez se obligan a desempeñar el mismo tipo de rol social.

La distinción entre profesión y ocupación adquiere interés especial para revisar y evaluar el plan de estudios y los resultados de las instituciones de educación superior.

De lo visto hasta aquí pareciera desprenderse una diferencia que incluiría en la profesión un conocimiento que atiende al qué, el cómo, el por qué y el para qué, del ejercicio profesional mientras que la ocupación, se concentraría en los dos primeros puntos.

Las profesiones se conforman a partir de las prácticas predominantes y en su evolución influyen la corporativización profesional, la generación de empleos para los profesionales y la preponderancia de ciertas tendencias de la producción y el capital.

Las profesiones pueden verse como base de prácticas socioculturales y económicas que se desarrollan a partir del dominio de conocimientos, capacidades y habilidades.

¹⁵⁰ WOHLER citado en QUINTANA J.M. Sociología de la Educación, Barcelona, Editorial Hispano - Europea, 1977, p.380.

En la actualidad cambian constantemente los problemas que afrontan las profesiones por los avances científicos y técnicos, por los valores sociales y económicos emergentes, por los cambios políticos y económicos. Tenti señala ciertas tendencias al cambio en el ejercicio de las profesiones que se vislumbran en el presente y parecieran marcar el rumbo de las mismas.¹⁵¹

- Decremento marcado en las profesiones liberales. Se da una tendencia mundial generalizada hacia la prestación de servicios a instituciones, corporaciones y fábricas que mediatizan la relación del profesional con sus clientes. Esta relación se altera porque el demandante de servicios no es un sujeto sino una organización.
- Disminución en el dominio y alcance de los conocimientos de los profesionales como consecuencia del rápido desarrollo del saber científico y tecnológico, para concentrarse en áreas específicas. Por ejemplo, las especialidades médicas.
- Transformación de los valores y necesidades sociales que los profesionales deben atender, a raíz del cambio en la concepción de los problemas que abordan. Por ejemplo, la influencia del interés ecológico.
- Formación profesional que no es coherente con el dinamismo de la práctica profesional, problema más directamente

¹⁵¹ Cf. TENTI, Emilio, "Necesidades sociales y formación profesional. Tendencias contemporáneas", Mecnograma, México, s.f.

relacionado con los sistemas de educación superior que con las profesiones en sí.

- Cambio en la representación social de la profesión y en la autoimagen de los profesionales, obedeciendo a la reducción de los ingresos y del prestigio social, caso típico de lo anterior, es el docente universitario.
- Aumento en la complejidad de los problemas y en los roles profesionales para la solución de éstos, lo que demanda la intervención de varios campos disciplinarios y la integración de diversas profesiones, situación que ha generado dificultades de "jurisdicción" profesional. Por ejemplo, la evaluación de programas educativos.

Estas tendencias al cambio en la práctica profesional impulsan a revisar los sistemas de formación universitaria a la luz de las nuevas demandas socioeconómicas y académicas.

Los cambios anteriormente indicados, apuntan a las diferencias entre las antiguas concepciones y ejercicios profesionales y los requerimientos sociales y técnicos presentes y futuros, que entrañan nuevos conocimientos, habilidades y formas de interacción en la educación superior. La demanda de actualización y cambio planteada a los centros educación superior se apoya en la transformación mundial de los conceptos de: conocimiento válido, de institución de educación superior, de educación profesional y en los cambios locales de carácter social y económico. Pueden destacarse ciertas tendencias:

- Las carreras se reorientan en función de cambios del entorno socioeconómico y de las demandas de la globalización. Por ejemplo, la carrera de Economía.
- Se privilegia una transmisión de conocimientos que habilite al profesional para la práctica. Por ejemplo, la insistencia en las demandas del mercado de trabajo, como referente único de la formación universitaria.
- La actualización conforme al avance científico y técnico. Por ejemplo, uso de la electrónica en la medicina.
- Promoción de la calidad de los servicios profesionales.
- Impulso de la capacidad de interacción del profesional; interdisciplinariedad, trabajo en equipo, habilidad para proponer soluciones e impulsar decisiones significativas en el área profesional.
- Capacidad para aprovechar la nueva tecnología.
- Dominio de varios lenguajes.

Se agrega a lo anterior la insistencia desde ciertos sectores universitarios por replantear la necesidad de una formación nacional acorde con las condiciones sociales del país (compromiso de solidaridad de los egresados de las universidades públicas con los sectores depauperizados del país); y, la promoción de la capacidad crítica (institucional e individual) y el fomento a la creatividad en el campo profesional.

6. APENDICE II. Guía para el análisis y formulación del perfil del egresado

Esta propuesta de evaluación utiliza como marco de referencia al perfil del egresado definido por la institución responsable del programa docente, frente a referentes externos, referentes implícitos, o referentes particulares y aislados de los distintos evaluadores. Como se señaló, se integra con el perfil académico directamente ligado a las estructuras, contenidos y fines de la educación superior y el perfil profesional referido a los conocimientos, habilidades y destrezas que exige el ejercicio en un campo de acción o estudio (profesional o disciplinario).

Los responsables de la evaluación pueden encontrar la información relativa al perfil del egresado en documentos de distinto tipo, de carácter oficial o no y en las experiencias de los académicos, profesionales y alumnos.

I POLÍTICA EDUCATIVA

1. Documentos que la definen
2. Procedimiento utilizado
3. Sectores que intervinieron
4. Momento en que se definió
5. Tipo de consideraciones que incluye:
 - situación actual de la educación superior
 - cambios proyectados en la educación superior

- relaciones con los ámbitos productivo, profesional, político, académico
- demandas sociales
- exigencias éticas para la formación personal de los estudiantes
- avances de la ciencia y la técnica en el área
- otros elementos ¿cuáles?

6. Características y funciones académicas relevantes de la institución, según el proyecto de política educativa

7. Propósitos de la educación superior, que aparecen considerados en la formulación de la política educativa

II. PERFIL DEL EGRESADO

8. Documento(s) que lo define(n)

9. Procedimiento utilizado en la definición

10. Momento en que se definió

11. Fundamentos:

- históricos
- económicos
- sociales
- académicos

12. Proyección (nacional, regional o local), de las condiciones de la formación académica en el campo del programa de docencia

13. Aspectos generales del ejercicio profesional según las condiciones nacionales y locales:

- funciones
- actividades globales
- resultados de estas actividades
- rasgos característicos de actividades y funciones frente profesiones similares
- responsabilidades individuales y sociales
- valores éticos y profesionales

14. Demandas sociales y productivas que la formación del egresado contribuye a resolver:

- problemas que puede atender el egresado
- análisis de las demandas sociales
- análisis de las demandas productivas
- proyección de las demandas sociales y productivas en el perfil del egresado

15. Formas de ejercicio y perfil del egresado

- práctica profesional
- práctica académica (investigación y docencia)

III PERFIL PROFESIONAL

16. Definición.

- campos de acción
- características del ejercicio

- condiciones del ejercicio
- formas del ejercicio profesional
- instituciones en las que se desempeña el profesional
- relaciones institucionales y personales de los profesionales
- mercado de trabajo
- otros. ¿cuáles?

17. Rasgos profesionales y personales característicos del programa de docencia

- funciones
- responsabilidades individuales y sociales
- valores (éticos y profesionales)
- actividades terminales y resultados
- procesos y procedimientos de acciones específicas
- condiciones de ejecución
- medios e instrumentos

18. Problemas en torno al vínculo de la formación con las demandas profesionales

19. Relación de los cambios científicos y técnicos que inciden en el ejercicio de la profesión y necesidades de formación.

20. proyecciones de la profesión según:

- situación de la profesión en otros países

- avances científicos y técnicos que inciden en la profesión
- planes de desarrollo nacionales
- planes regionales
- planes locales

21. Vínculo entre perfil del egresado y el plan de estudios.

IV PERFIL ACADÉMICO

22. Características generales de comportamiento y conocimiento, propias de la educación superior:

- conocimientos
- capacidades
- actitudes
- valores

23. Problemas más graves en torno a los siguientes vínculos

- formación de los niveles ya cursados por el alumno y requerimientos del programa docente
- formación y demandas culturales
- formación y demandas sociales
- formación y demandas éticas

24. Capacidades éticas y sociales básicas

- conocimiento del contexto nacional y regional
- condiciones sociales del ejercicio de su profesión

- reflexión sobre el ejercicio profesional en su campo
- características éticas de la profesión
- capacidades básicas de interacción
- trabajo en grupo
- dominio de la expresión verbal y escrita
- trabajo interdisciplinario
- dominio de otros lenguajes (matemático, lógico, cómputo, otros idiomas etc.)
- capacidades básicas de reflexión
- capacidad crítica
- solución de problemas

CONTENIDO

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Introducción

1. Cuestiones generales.
2. Un enfoque: la autoevaluación del plan de estudios frente al perfil del egresado.
3. Objetos, unidades y criterios de la autoevaluación del plan de estudios propuesta.

APENDICE: Cuestionario guía para evaluar el plan de estudios.

Introducción

Para los fines de este trabajo creemos necesario distinguir tres conceptos: curriculum, plan de estudios y proceso educativo.

Entendemos aquí por curriculum¹⁵² a las interacciones de actividades y experiencias, mediadas por un contenido educativo, que se dan en situaciones de enseñanza y aprendizaje, orientadas por finalidades y desarrolladas por los alumnos, docentes e investigadores de las instituciones educativas.

El plan de estudios es la expresión concreta (por lo general plasmada esquemáticamente en un documento), en que se manifiestan formalmente las finalidades perseguidas, los contenidos y su secuencia, los procesos y estrategias educativas, los medios y materiales didácticos y las formas de evaluación del aprendizaje y de acreditación de las carreras profesionales y técnicas.

El proceso educativo es la parte del todo curricular que corresponde a la realidad concreta de los procesos

¹⁵² La definición de curriculum es de principio, objeto de polémica. Autores como Pérez Gómez señalan que la existencia de una multiplicidad de definiciones alude al caos y confusión del término que nos ocupa. El curriculum puede verse como un "cuerpo organizado de conocimientos que se transmite sistemáticamente en las escuelas" o como la declaración estructurada de objetivos de aprendizaje. "Se plantea por otra parte, como "el conjunto total de experiencias de los alumnos." Por último, las definiciones más recientes plantean al curriculum como "reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción", en donde se integran "contenidos, métodos, procesos, productos, conocimientos y estrategias metodológicas, en un estudio unitario y flexible que orienta la práctica. Este tema aparece desarrollado ampliamente en PEREZ Gómez Angel, Curriculum y Enseñanza. Análisis de Componentes. Universidad de Málaga sf. pp. 136-145

específicos de enseñanza y de aprendizaje en las condiciones particulares de un salón de clase, un laboratorio, un centro de práctica, un taller o una biblioteca.

La diferencia entre curriculum y proceso educativo se relaciona con el nivel de abstracción, la amplitud y el alcance de cada uno. El curriculum es una construcción conceptual que se relaciona con toda la formación de una carrera. Las experiencias del proceso educativo se limitan en el tiempo que dura la lección en el espacio educativo concreto y remite a las relaciones docentes-alumno, alumno-alumno y alumno-medio de enseñanza.

La evaluación aquí se propone en dos planos. Uno relativo al plan de estudios, que conforma la recopilación y análisis de datos relativos al período en que abarca la formación de toda la carrera y otra relativa al plazo más corto que comprende un proceso educativo y que conforma un tiempo reducido con relación al plan de estudios. Estos dos planos tienen diferentes objetos, objetivos, técnicas, procedimientos y plazos que podrían comportar una diferencia similar a la que existe entre los planos arquitectónicos de una edificación y el edificio en sí.

La diferencia entre curriculum y plan de estudios está en que el primero se relaciona con la construcción teórica y con todas las experiencias educativas vividas en la institución escolar, (conscientes o no, explícitas o no). El plan de estudios, por su parte, es un medio normativo definido en

ciertos términos y con ciertas reglas en los centros educativos.

1. Cuestiones generales

Ocho cuestiones que se desprenden de la evaluación en general, se destacan aquí en relación con la evaluación del plan de estudios. (Ver Gráfica Núm. 1).

1. Qué se evaluará. Los integrantes del equipo evaluador deberán seleccionar y definir los elementos que se someterán a evaluación. Se plantean como componentes esenciales del plan de estudios para su evaluación: a) sus fundamentos (¿en qué se sustenta? ¿Cuáles han sido las bases de su formulación o sus cambios recientes?); b) los objetivos, metas o fines establecidos, pretendidos o logrados; c) los conocimientos que deben adquirir los estudiantes; d) el proceso educativo, esto es, las prácticas de diferente naturaleza planteadas para docentes y alumnos; e) los métodos, medios y recursos, y f) las formas de evaluación para acreditar la carrera o ciclo escolar. Estos elementos se deben evaluar con métodos acordes con el objeto de la evaluación, con el momento en que se evalúa y el contenido del plan de estudios.

2. Las finalidades de la propia evaluación. Cuando éstas no aparecen definidas con claridad, pueden suscitarse conflictos o caos entre evaluadores que suponen propósitos

diferentes y plantean, consecuentemente, objetos, procedimientos y medios de evaluación distintos. El consenso de los evaluadores sobre los propósitos perseguidos y el conocimiento que tengan de los evaluados facilita de forma natural buena parte de los procesos.

3. Fundamentación: Se exige, explicar el contexto y justificar el rumbo de la evaluación. La autoevaluación de los programas de docencia, constituye mecanismos de retroalimentación para mejorar la organización, los procesos y los recursos.

4. Referentes, modelos o parámetros. El modelo es el punto de comparación frente al que se formulan los juicios. Puede ser explícito o tácito y contribuye a la aprehensión y síntesis de la realidad educativa que se trabaja. El modelo es una concepción que organiza y representa algunos elementos de la realidad, sus relaciones y su integración. Puede verse también como el conjunto de categorías que permiten una aproximación a la realidad, pero que no la representan en su total complejidad. En ocasiones el modelo de un proceso de evaluación no aparece definido y más bien se opera con supuestos de lo que debe ser una institución, un programa de docencia o un plan de estudios. En estas condiciones es fácil caer en la formulación de juicios que provienen de las concepciones particulares de los evaluadores, lo que conduce con facilidad a conflictos.

5. El criterio es la base de los juicios que formularán los evaluadores. Un criterio ¹⁵³ es una regla para distinguir, por ejemplo, lo coherente de lo incoherente, lo suficiente de lo insuficiente, lo verdadero de lo falso, lo que se debe hacer de lo que no se debe hacer. Por lo general los evaluadores emiten sus juicios a partir de ciertos criterios, y para hacerlo se basan en la observación de fenómenos, sujetos y actividades. La selección de los criterios que hayan de emplearse implica sistemas de valores, y se relaciona con las ideologías, por lo que tienen cierta carga de subjetividad. Los criterios permiten establecer juicios sobre el objeto evaluado (idoneidad, verdad, objetividad, suficiencia etc.). El patrón o unidad de medida, es la base de los juicios cuantitativos.

Un requisito indispensable en la evaluación es la exposición clara y sistemática de los criterios, patrones y unidades de medida en que se fincan los juicios, dicha exposición contribuye a comprender las evaluaciones y las consecuentes recomendaciones en cada caso particular.

En el plan de estudios pueden evaluarse: a) los elementos formales internos, (claridad, validez, consistencia), b) el

¹⁵³Criterio "Juicio o norma por el que el individuo se guía para conocer la verdad sobre algo, bien sea cosa o persona"
"Se denomina criterio de evaluación a la norma u objetivos inicialmente marcados y en función de los cuales se valora." (Diccionario de las Ciencias. de la Educación p. 337) "Norma = regla, modelo, medida, mandato principio rector... Patrón o modelo fijado convencionalmente, que posibilita la clasificación de objetos..., " Idea que contiene el máximo de perfección pensable con respecto a una determinada propiedad y que servirá de canon para juzgar acerca de objetos o acciones; Ibidem p. 1027. Los criterios, normas y patrones rigen la evaluación cualitativa y cuantitativa.

proceso de puesta en práctica, (congruencia entre plan de estudios y procesos educativos, capacidad de los docentes para alcanzar las finalidades previstas) y c) los resultados. Estas evaluaciones pueden hacerse frente a criterios (Por ejemplo, el perfil del egresado) o frente a condiciones de la realidad. Por ejemplo, los recursos disponibles.

Los criterios de evaluación de los distintos elementos del plan de estudios se particularizan en función de situaciones específicas por eso no pueden ser obligatorios ni establecerse sin una relación íntima con el objeto y el objetivo de cada evaluación. Por ejemplo, en ciertas evaluaciones del plan de estudios será fundamental la coherencia de las prácticas escolares en relación con las demandas del mercado de trabajo, en otras puede enfatizarse la validez de las fuentes que han sustentado los cambios curriculares o la integración de los contenidos de ciertos cursos, etcétera. En todo caso vale insistir aquí en la necesidad de criterios pertinentes y en el rechazo que existe en ciertos medios a evaluar el plan de estudios con normas estandarizadas establecidas en forma independiente de la situación particular y los datos requeridos. El procedimiento de evaluación tendrá un carácter sistemático en la medida en que sus modelos, criterios y procedimientos estén explícitos y que haya consistencia metodológica, objetividad en el análisis y rigor en la interpretación de los resultados.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Cf. OQUIST Paul "The Epistemology and Politics of the Science of Evaluation", en Educación Superior y Sociedad, Vol. 2, N°1.

Evaluadores. El equipo evaluador debe reunir características expresadas tanto en su conocimiento del campo disciplinario y profesional del programa de docencia que se evalúa, como en su dominio de los procesos de evaluación.

7. Información. Se relaciona con obtener la información, ¿qué información está disponible? ¿Dónde puede obtenerse? ¿Quiénes pueden proporcionarla? ¿Cómo se llega a las fuentes de datos?. Es especialmente importante la pertinencia de las técnicas e instrumentos de diagnóstico y recolección de la información, la confiabilidad de las fuentes que la proporcionan, la confrontación de datos y la distinción entre descripciones y opiniones. La evaluación del plan de estudios se basa en información y produce información. Los evaluadores se basan en datos de diferente naturaleza para hacer sus descripciones. En la medida en que estas descripciones reflejen la realidad que se evalúa, los juicios que se emitan serán más confiables. En otro sentido, la evaluación produce información: planteamientos, valoraciones y recomendaciones que deben apoyarse en procesos y procedimientos claros y explícitos.

8. Análisis y valoración. Se refiere al procesamiento de datos, esto es, su análisis y organización de manera que facilite la emisión acertada de juicios. Los procesos que integran el plan de estudios son complejos y multideterminados. En su diseño y aplicación influyen e interactúan, cuestiones de naturaleza social, económica y política como: características históricas, psicológicas y

pedagógicas relativas a estudiantes y docentes, (entre ellos, la formación de ingreso de los alumnos, la capacidad del personal docente); elementos epistemológicos, científicos y técnicos relativos al campo disciplinario. El plan de estudios concentra, representa y refleja esta multiplicidad de elementos de la dinámica educativa. En medio de esta dinámica compleja, la evaluación del plan de estudios se desarrolla conforme a los elementos seleccionados por los evaluadores para su valoración y ponderación. Esta selección permite precisar de manera parcial el carácter idóneo o no del plan de estudios. Es necesario que los evaluadores tengan clara esta parcialidad, para evitar juicios tajantes o definitivos. Los evaluadores seleccionan las variables, establecen los criterios y utilizan las técnicas de evaluación, que generalmente provienen de diferentes campos disciplinarios (encuestas, entrevistas, observación participante, relatos, historia oral, análisis estadístico, análisis de contenido, etc.) Las técnicas arriba señaladas se establecen según el objeto, el objetivo y los recursos disponibles para la evaluación.

2. Un enfoque: la autoevaluación del plan de estudios frente a la definición del perfil del egresado.

Las posiciones en torno a la evaluación del plan de estudios se sustentan en distintos enfoques teóricos, axiológicos y metodológicos sobre el propio plan de estudios y sobre el

propósito de la evaluación. Ciertos enfoques identifican a la evaluación con la mera recopilación de datos y el acopio de información; otros aceptan a la evaluación como la valoración sistemática de objetos, sujetos y programas, que tiene importancia especial para los cambios y decisiones en una institución¹⁵⁵. La evaluación del plan de estudios es un proceso de emisión de juicios sobre sus distintos elementos y las relaciones que establecen. Como ya se señaló, el plan de estudios es el medio que define y organiza la formación que ofrecen las instituciones educativas en un ciclo o nivel escolar completo. Según nuestros fines, definimos la evaluación del plan de estudios como una forma de valorar la idoneidad y pertinencia de dicho plan para los requerimientos de la formación esbozados en el perfil del egresado. El perfil del egresado por su parte expresaría las necesidades científicas, sociales, profesionales y académicas del país. En este caso el marco de referencia de la evaluación se ubica en el perfil del egresado. Corresponde a cada institución de educación superior la definición de su perfil conforme a sus propias perspectivas, características y políticas. La autoevaluación del plan de estudios es una vía para valorar la calidad del largo proceso de la formación así como los elementos y condiciones del mismo. Se puede autoevaluar: 1) la propuesta global de diseño del plan de estudios, expresada en la definición de necesidades, los requerimientos de la

¹⁵⁵ ANDERSON Richard C. et. al., Current Research on Instruction, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1969, p. 361

formación, la capacidad exigida al docente, las influencias y determinantes del plan de estudios y 2) su aplicación conforme a los elementos y condiciones particulares: vigencia de los contenidos, formas y lenguajes, métodos y medios de enseñanza y aprendizaje empleados, formas de evaluación y acreditación, interrelaciones y dinámica de los procesos.

3. Objetos, unidades y criterios de la evaluación del plan de estudios propuesta. En esta parte se adopta una posición centrada en la autoevaluación del plan de estudios frente al perfil del egresado de cada carrera, en el entendido de que éste define al sujeto que se quiere formar en una institución de enseñanza superior. Al confrontar el perfil del egresado de una carrera con los componentes que debe presentar se desarrolla un proceso de autoevaluación. Se trabaja presuponiendo la existencia de un plan de estudios que norma la formación pretendida y que supone elementos e interacciones materializados en los procesos educativos. El plan de estudios es resultado de enfoques que varían en los distintos centros educativos, sobre la teoría curricular, el papel de la educación, las instituciones de educación superior, la profesión y el propio proceso de formación.

No olvidamos que por su parte, las instituciones pueden destacar distinto componentes y que las concepciones de los evaluadores pueden diferir; tampoco queremos pasar por alto la dinámica diferente que conllevan los planes de estudios en función de condiciones particulares.

La autoevaluación del plan de estudios se concentra en las finalidades, contenidos, procesos y recursos que en términos generales definen las instituciones de educación superior.

A) Las finalidades.

Diversos autores señalan la dificultad de concebir una educación sin finalidades - explícitas o tácitas- que guíen a instituciones y sujetos y representen las posiciones filosóficas de los distintos proyectos educativos y se plasmen en el plan de estudios.

En el período comprendido entre los 70 y los 90 buena parte del tratamiento teórico y de la práctica de la evaluación se cifió a comprobar el nivel de logro de objetivos definidos en programas de distinto cuño (objetivos enunciados para todo el plan de estudios y objetivos de aprendizaje de carácter específico). Hoy, en el ámbito educativo, se discute tanto la lógica de esta forma de evaluación como los propios objetivos¹⁵⁶. Corrientes para estudiar el curriculum, como la reconceptualista, han criticado la racionalidad de un planteamiento rígido, de simple comprobación de previsiones, que ignora el carácter social y humano de los procesos

¹⁵⁶ PINAR William F.; et al , Understanding Curriculum, Counterpoints, Nueva York , 1143 pp., GLAZMAN, Raquel y de IBARROLA, María, Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular, México. Editorial Nueva Imagen, 1987, 336 p. .APPLE W. Ideology and Curriculum. Routledge and Kegan Paul , London , Boston and Henley, 1979, 203p. REHHAGE Kenneth J. (editor). Critical issues in curriculum , Chicago, 1988, 289 pp. GIMENO SACRISTAN J. y PEREZ GOMEZ A . La enseñanza, su teoría y su practica , Madrid. Ediciones Morata, 1985, 470 p. GIMENO SACRISTAN J. El curriculum: una reflexión sobre la practica Ediciones Morata, Madrid 1988, 415 p. de ALBA Alicia, Curriculum: crisis, mito y perspectivas, CESU UNAM, México 1991, 106 p.

educativos y el tiempo que implica la aplicación del plan de estudios (alrededor de cinco años con todos los imponderables que entraña). También supone que se puede hacer una aplicación "exacta" de un plan de estudios previamente definido. Duda de una evaluación centrada en la confirmación de logros, que pasa por alto las condiciones particulares, las formas precisas de aplicación y la importancia de los procesos al explicar tanto los objetivos alcanzados, como de los que no se logran.

Muy ligado a lo anterior se cuestiona en los objetivos, su validez para representar y sintetizar a los procesos educativos que los mediatizan, su carácter apriorístico incapaz de expresar la complejidad de la realidad y sus limitaciones para reflejar todas las intenciones pretendidas (alcanzadas o no) en un proceso curricular.

La discusión sobre los objetivos incluye consideraciones ideológicas en torno a la autonomía del sujeto de la educación y se relaciona con el proyecto de formación, con cierta flexibilidad y amplitud que esclarecen las intenciones de la formación. Aquí consideramos a la definición de finalidades del plan de estudios como una expresión de intenciones (de la institución, de los docentes) que contribuye a planear y explicar parte de los procesos y experiencias previstas y proyectar las necesidades de recursos. La definición de dichas finalidades representa un avance en la discusión sobre los proyectos de los centros de

educación superior, que posibilita su propio cuestionamiento. Esto se dificulta cuando se ocultan dichos fines. La declaración de finalidades es una forma flexible de expresar "lo buscado" con la formación de los estudiantes de un ciclo escolar, en la que se aclaran las metas pretendidas y se facilita la comprensión de la tarea didáctica de las instituciones, del plan de estudios y de los procesos educativos.

Las finalidades deben sustentarse en el análisis de la filosofía y la política educativa de la institución; en los avances en los campos disciplinarios que conforman cada carrera; en la situación que guarda la profesión; en las condiciones y recursos de la institución que imparte los estudios; en el personal académico y los alumnos. Se espera que estas finalidades precisen y delimiten los campos de contenido de una carrera, reflejen la política educativa de la institución, identifiquen concepciones específicas de formación en el nivel correspondiente (por ejemplo, formación profesional y formación académica), prevean las relaciones interdisciplinarias y tomen en cuenta las condiciones humanas y materiales existentes en la institución educativa, con sus límites y posibilidades.

Las finalidades permiten entender los valores del plan de estudios; sirven de base para seleccionar y programar los contenidos y actividades; contribuyen en la elección de los medios educativos; facilitan la comunicación y sirven de

pauta para la evaluación. Entre finalidades, contenidos, actividades, medios y formas de evaluación debe haber estrechas correlaciones.

La propuesta de considerar a las finalidades expresas como guías de acción del plan de estudios, de los cursos o de los procesos educativos, se basa en el principio de que a una concepción humanista y social de la educación corresponden fines amplios, frente a los enfoques tecnicistas que identifican objetivos específicos y resultados cuantificables.

La evaluación de las finalidades es una forma de confrontar si estas se definieron a partir del análisis de las fuentes y fundamentos que sustentan al plan de estudios, los procesos educativos y sus interrelaciones. Mediante la evaluación se buscaría determinar la claridad y precisión que dicho plan de estudios tiene con relación a cuestiones como:

1. Los ámbitos de formación cubiertos por el plan de estudios (disciplinario, profesional, académico).
2. La comunicación entre los actores de los procesos educativos (administradores, docentes, investigadores y alumnos) y el consenso sobre el plan de estudios
3. El tipo, carácter y validez de los fundamentos que sustentan al plan de estudios
4. ¿Cómo se vislumbran los procesos educativos en el plan de estudios? Grados de compromiso y participación de los alumnos.

Se busca valorar la idoneidad de las finalidades del plan de estudios, por esto los criterios de esta evaluación giran en torno a su formulación. Un plan de estudios con finalidades claras resulta imprescindible en cualquier institución de educación superior.

La flexibilidad de evaluadores y evaluados puede dar pautas para discutir aun dichas finalidades y promover procesos de mejoramiento del plan de estudios apoyados en cambios a las propias finalidades vigentes. Siendo estas finalidades elementos rectores, su reformulación implica necesariamente cambios en el resto del plan de estudios.

Se exponen a continuación algunos criterios (Gráfica Núm.2) importantes para evaluar las finalidades:

- Pertinencia. Grado de adecuación de las finalidades expresadas a la concepción generalizada de educación superior y al perfil del egresado.
- Validez. Medida en que las finalidades expresadas representan las pretensiones de la institución.
- Comprensión. Conocimientos, habilidades y actitudes, requeridos por el profesional.
- Suficiencia. Enunciado de todos los fines pretendidos con relación a los requerimientos socioacadémicos y profesionales.
- Factibilidad de logro. Posibilidades de alcanzar los fines en las condiciones vigentes en la institución que los define.

- Nivel de compromiso. Grado en que el plan de estudios promueve el compromiso de docentes y alumnos.
- Congruencia. Grado de acuerdo entre las finalidades formuladas y los fundamentos del plan de estudios.
- Precisión de las finalidades del plan de estudios respecto a las particularidades de una carrera.
- Viabilidad. Posibilidad de lograr las finalidades frente a los recursos materiales y humanos.
- Ponderación. Relación equilibrada de las finalidades registradas del plan de estudios.
- Vigencia. Actualidad de los fines pretendidos con relación a los avances sociales, humanos, científicos y técnicos de un campo.
- Claridad. Expresión de lo que se pretende.

Obviamente los criterios anteriores no agotan el repertorio de posibles criterios de evaluación de las finalidades, pero alargar la lista puede parecer excesivo; su adopción o no es decisión de los evaluadores según las condiciones de cada evaluación.

B) Los contenidos

Representan un componente esencial del plan de estudios en tanto constituyen la temática de la enseñanza y el aprendizaje. Son, según autores como Coll, los conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses y

pautas de conducta que conforman al plan de estudios. Los alumnos despliegan comportamientos, habilidades, capacidades y destrezas frente a dichos contenidos¹⁵⁷, de ahí su importancia como objetos esenciales de la tarea educativa. Los integrantes de las instituciones educativas definen, seleccionan y organizan los contenidos del plan de estudios. La selección obedece a que la cantidad de información para la enseñanza de una carrera, está limitada por la escasez de recursos institucionales disponibles. Frente a la enorme explosión de conocimientos que porta el fin de este siglo, los centros educativos se enfrentan a limitaciones en cuanto a sus recursos, la duración de la carrera, el horario del que disponen los alumnos para cursar sus estudios, etcétera. La selección de contenidos se apoya en el significado histórico, social, académico, científico y técnico que se atribuye a la carrera; refleja el concepto institucional de la enseñanza y la validez de los contenidos incluidos en el plan de estudios. La selección de contenidos se basa en razones objetivas y en aspectos ideológicos. Las primeras, se sustentan en el avance del conocimiento social, humanístico científico, profesional y técnico. Los segundos se refieren a adhesiones a corrientes teóricas y académicas, a posiciones sociales y políticas y a grupos gremiales o

¹⁵⁷Cfre. COLL César et. al, Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes, Madrid, Santillana, 1992, p. 9-17 En este trabajo el autor define "...los contenidos curriculares son una selección de formas o saberes culturales en un sentido muy próximo al que se da a esta expresión en la antropología cultural..." (p. 14)

profesionales. Autores ligados a la interpretación sociológica de la educación y del plan de estudios, como Beyer y Apple¹⁵⁸, indican la necesidad de reflexionar frente a los contenidos de un plan de estudios, cuestiones como ¿Qué cuenta como contenido y qué debe conocerse? ¿Quién controla y a través de qué instituciones, la selección y distribución del conocimiento incluido? ¿Cómo se ligan la selección y distribución desigual de poder, a la selección y distribución de contenidos educativos? ¿Con relación a qué referentes se juzga un contenido valioso o no? ¿Quiénes ostentan cierto tipo de conocimiento? ¿Cómo hacer ese conocimiento accesible a los estudiantes? ¿Cómo ligarlo a sus intereses personales? ¿Cómo se relacionan contenidos y finalidades de una carrera? El planteamiento del problema relativo a la selección de contenidos permite abordar la complejidad de las decisiones sobre los temas que se incluyen en el plan de estudios y su carácter esencial en el nivel superior. En buena medida, la calidad de la formación en universidades y centros de educación tecnológica descansa en una selección adecuada de contenidos.

La evaluación de los contenidos del plan de estudios es la valoración de lo que se enseña y del por qué y para qué se incluye. Se trata de un aspecto en el que la experiencia académica y profesional de los integrantes de una carrera se

¹⁵⁸ BEYER Landon E. Y APPLE Michael W, The Curriculum. Problems Politics and Possibilities Nueva York. State University of New York Press. 1988p.p.3-16

demuestran en la formulación de juicios y recomendaciones valiosos, por tratarse de campos de su dominio de estudio, su práctica y reflexión.

Para evaluar los contenidos del plan de estudios se parte de los siguientes supuestos.

1. Los alumnos construyen el conocimiento a partir de ciertos contenidos teóricos, prácticos, conceptuales y factuales.
2. Los contenidos son la parte fundamental de los procesos educativos que concierne a los conocimientos requeridos para desarrollar una práctica profesional y alcanzar el desarrollo personal exigido por la educación universitaria;
3. La modernización de la educación superior exige poner una atención especial en los contenidos de los planes de estudios. Su revisión y valoración implica analizar los campos disciplinarios de las carreras, las formas de la práctica profesional y sus requerimientos éticos; las actitudes y las condiciones funcionales que demanda la educación superior en la formación de los sujetos.
4. Los contenidos deben reflejar las finalidades pretendidas por la institución y asentadas en el plan de estudios. En otras palabras, no se debe ofrecer una educación universitaria con una declaración de finalidades que vaya por una parte y una planeación de la enseñanza que vaya por otra, desvinculada de dichas finalidades. "Los contenidos constituyen un eslabón esencial en el proceso

de concreción de las intenciones educativas"¹⁵⁹ indican y precisan aquellos aspectos del desarrollo de los alumnos que la educación escolar trata de promover.

Los contenidos pueden evaluarse en un sentido amplio y general, que corresponde a todo el plan de estudios, y en un sentido particular como las partes que competen a cada uno de los programas de los cursos escolares. Interesa para nuestros fines destacar al perfil del egresado como referente importante para la valoración de los contenidos. Esta evaluación la llevan a cabo los especialistas en el campo del contenido disciplinario y profesional de la carrera evaluada, con el apoyo de sociólogos, educadores y psicólogos y se recomienda aplicar (véase Gráfica No.2) los siguientes criterios.

- Actualidad. Es la valoración de los contenidos en relación con el desarrollo del conocimiento y las prácticas vigentes. Esta evaluación está a cargo de los especialistas de las áreas disciplinarias o profesionales. Consiste en confrontar los contenidos con las necesidades académicas expresadas en el perfil del egresado, las cuales se desprenden del avance en los campos disciplinarios que forman la carrera y de la situación profesional, científica y técnica vigente en el área.
- Pertinencia: Es la evaluación de los contenidos frente a los problemas sociales, económicos y políticos del ámbito

¹⁵⁹COLL César et al Op.cit

profesional correspondiente, por una parte, y frente a las consecuencias naturales del ejercicio profesional, por otra.

- Validez. Es el enjuiciamiento de los contenidos en relación con su veracidad frente a los fines pretendidos y las fuentes disciplinarias.
- Suficiencia: Es la condición de los contenidos que permite revisar cuestiones como su ponderación y equilibrio en el plan de estudios, con el objeto de valorar la coherencia y representatividad de las realidades disciplinaria, profesional y académica.
- Congruencia: Se valora el grado de relación de los contenidos con los fines declarados de la institución y la carrera, lo que permite revisar el grado de integración, esto es, los enlaces entre los contenidos y el carácter apropiado o no del material de apoyo disponible para el aprendizaje de los alumnos.
- Factibilidad: Es la ponderación de la posibilidad de administrar los contenidos en el tiempo disponible y con los niveles de profundización requeridos.
- Asequibilidad: Es la valoración de la precisión y la claridad de los contenidos de modo que puedan ser alcanzados por los alumnos.

1. C) Los recursos. Frente a las finalidades y contenidos generales del plan de estudios se evalúan los recursos disponibles para su operación. Los recursos: son elementos

de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje. Una evaluación de recursos referida a la operación de aspectos generales del plan de estudios busca relacionar las condiciones materiales con el desarrollo del plan de estudios, con objeto de esclarecer el nivel de apoyo real que dichos recursos prestan a los procesos educativos. (Johnson 1982)¹⁶⁰ aconseja evaluar: 1. el tiempo requerido para la operación del plan de estudios; 2. la relación entre los requerimientos y la disponibilidad de recursos humanos calificados; 3. las necesidades de formación de los docentes para poner en práctica el plan de estudios; 4. la disponibilidad y necesidades de equipos y materiales; 5.

los costos de inversión, operación y mantenimiento.

El elemento humano es el factor básico en el proceso educativo; los procesos educativos descansan en los docentes y los alumnos, y se impone, por tanto, una evaluación de sus condiciones humanas y materiales.

Los intentos de decidir cuestiones relativas a la autoevaluación se verán muy favorecidos si se establecen medidas acordes con sus elementos integrantes, la filosofía que los sustenta y actores de los distintos procesos¹⁶¹. Se busca ligar expresamente las necesidades del plan de estudios con los apoyos reales y potenciales. Se puede evaluar el plan

¹⁶⁰ JOHNSON Harold T., Curriculum y Educación, Buenos Aires. Paidós Educador, Barcelona, 1982, p.p.111-155.

¹⁶¹ En la evaluación de los procesos y estrategias de aprendizaje, cobra mayor fuerza cierta dicotomía entre administradores de la evaluación y actores de los procesos. De ahí que desde el ámbito académico se insista en la necesidad de que estas evaluaciones sean manejadas y decididas por profesores y alumnos.

de estudios en términos de sus propios procesos y conforme a los recursos y condiciones en que se desarrolla. Algunos criterios considerados en este sentido son la eficiencia de la enseñanza, la economía de tiempo, la economía de otros recursos, la adecuación de los recursos a los alumnos, la estructura organizativa y la competencia de los docentes. Visto sencillamente, el fin de las instituciones de educación superior es enseñar, acto en virtud del cual un sujeto analiza y transmite los objetos y métodos de conocimiento a otros sujetos para su comprensión. La enseñanza está ¹⁶² vinculada en su esencia, con el aprendizaje, que es el acto de integrar y recrear el conocimiento por parte del estudiante. En este contexto, el plan de estudios abarca y manifiesta la conjunción de finalidades, contenidos y procesos educativos promovidos expresamente en las instituciones de educación. El proceso educativo es, en última instancia, una forma de concretar la actividad educativa. El perfil del egresado y plan de estudios deben estar al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. Para esto es necesario un ambiente y una organización institucional idóneos. El proceso educativo tiene lugar mediante las interacciones del alumno con el docente, con otros alumnos y con los componentes del proceso educativo: finalidades, contenidos, estrategias, medios y

¹⁶² Cf. Diccionario de Ciencias de la Educación, México, Santillana, Tomo 1 1990, p. 530.

contexto que concretan al plan de estudios. Su evaluación se describe con detalle en la última parte.

APENDICE

Guía para evaluar el plan de estudios:

Existen diversos modelos basados en distintos planteamientos curriculares. La estrategia de evaluación que aquí se ofrece se fundamenta en los principios teóricos y en los valores expresados en este trabajo.

Se considera aquí al plan de estudios como la representación del marco de los procesos educativos, su evaluación permite verificar o no su idoneidad con relación a la formación pretendida. De allí que el cuestionario propuesto integre una oferta amplia de rubros sobre los elementos que pueden abordarse. Los evaluadores podrán hacer una selección conforme las condiciones particulares del propio programa de docencia y sus consideraciones particulares. Debe tenerse presente que el plan de estudios representa a un conjunto de procesos interactivos que orienta, prescribe y norma la formación.

Para fines de evaluación se busca recopilar información sobre los distintos componentes del plan de estudios, para recomendar las acciones en las decisiones curriculares. Los rubros consultados se separan para fines de análisis aunque

su interrelación refleja realmente las condiciones de la práctica educativa.

I FUNDAMENTOS

1. ¿Qué sectores sociales externos intervienen en la formulación del plan de estudios?

¿Productivos, cuáles?

¿Gubernamentales, cuáles?

¿Académicos, cuáles?

¿Profesionales, cuáles?

2. ¿Qué consideraciones se hacen en el plan de estudios sobre las necesidades sociales en el campo profesional?

3. ¿Qué forma de servicio social exige la carrera?

4. ¿En qué sectores académicos, profesionales y laborales (regionales y locales), se ubican los egresados?

5. ¿Cómo se relaciona la institución que se evalúa con otros centros docentes, de investigación y de producción económica?

6. ¿Existe vinculación entre la institución y sus egresados?

7. ¿Cómo se relaciona con empleadores potenciales de los egresados?

II ORGANIZACIÓN

8. ¿Se definen con claridad las funciones académicas?

9. ¿Qué niveles y especialidades cubre? ¿En qué campos?

- Diplomados

- Especialidades

- Maestrías
- Doctorados

10. ¿Se diferencian sus funciones de otras instituciones similares?

11. ¿Se revalidan los estudios de otros centros similares?

12. ¿Cuáles son las formas de acreditación de la totalidad de la carrera?

- Tesis
- Tesina
- Cursos en el posgrado
- Examen profesional
- Informe de servicio social
- Informe de práctica
- Otros, cuáles

13. ¿Cuál es la forma de organización del plan de estudios?

- Asignaturas
- Módulos
- Areas o departamentos
- Otros, cuáles

14. ¿Cuáles son las formas imperantes en la organización de los cursos?

- Cátedra
- Taller
- Seminario
- Laboratorio
- Otros, cuáles?

15. ¿Cuenta la institución con canales internos de comunicación?

16. Dificultades para la comunicación:

- Hermetismo de los sectores
- Comunicación inadecuada
- Indefinición de los niveles de compromiso
- Burocratización o jerarquización externa
- Falta de normas
- Dependencia de relaciones formales (formalismo)
- Rutinización
- Despersonalización

17. ¿Cómo se dan las relaciones?:

Académico-administrativas

Docencia-investigación

Docencia-administración

Investigación-administración

18. ¿Cuáles son los niveles y las formas de participación estudiantil dentro de la institución?

III FINALIDADES

19. ¿Se señalan las finalidades (u objetivos curriculares) de la carrera?

20. ¿Cuáles son?

21. ¿Se señalan los objetivos generales de los cursos?

22. ¿El conjunto de finalidades y objetivos es idóneo?

¿Son claros?

¿Son viables (tiempo y recursos)?

¿Son actuales?

23. ¿Existe una relación equilibrada de las finalidades curriculares y los cursos impartidos?

24. ¿El plan de estudios en su conjunto, (objetivos, de los cursos, contenidos, procesos educativos, etc.) conduce al logro de las finalidades?

25. Dan los objetivos de los cursos las pautas para:

- Seleccionar contenidos
- Entender los valores del curriculum
- Facilitar la comunicación
- Relacionar estrategias de enseñanza
- Definir las formas de evaluación
- Programar los cursos

26. ¿Son accesibles los contenidos, en función de los conocimientos previos del alumno? (Secundaria y preparatoria)?

27. ¿Tienen relación los contenidos con elementos de la realidad circundante?

28. ¿Tienen que ver los contenidos con los lenguajes (matemático, de cómputo, etc.) que domina el alumnos?

IV CONTENIDOS

29. ¿Se incluyen los contenidos esenciales de la carrera?

30. ¿Se definen con claridad?

31. ¿Cuentan los cursos con contenidos estructurados coherentemente?
32. ¿Es actual el contenido con relación al avance científico en el área (campo, disciplina)?
33. ¿Es actual el contenido con relación al avance técnico en el área?
34. ¿Es actual el contenido con relación al ejercicio vigente (o al proyectado) de la práctica profesional?
35. ¿Es actual el contenido con relación a otros planes de estudios analizados?
36. ¿Es pertinente el contenido con relación al contexto social, nacional y regional?
37. ¿Es pertinente el contenido con relación a las condiciones políticas, nacionales y regionales?
38. ¿Es pertinente el contenido con relación a la economía nacional y regional?
39. ¿Toma en cuenta el contenido, las condiciones ecológicas?
40. ¿Para el nivel de enseñanza superior, es pertinente el contenido?
41. ¿Es pertinente el contenido para la enseñanza de la carrera?
42. ¿Tiene el plan de estudios un orden adecuado de sus contenidos?
43. ¿Se señalan interrelaciones de contenidos?
44. ¿Son válidos los contenidos, con relación a los fines de la carrera?

45. ¿Son válidos los contenidos con relación a los planteamientos teóricos más importantes del campo disciplinario o los campos disciplinarios que integran al plan de estudios?

46. ¿Son válidos los contenidos con relación a los planteamientos metodológicos del o los campos disciplinarios que integran al plan de estudios?

47. ¿Existe equilibrio en los contenidos, con relación a los requerimientos de formación definidos en el perfil del egresado?

48. ¿Representan los contenidos en su conjunto a las necesidades de la práctica profesional y a los requisitos de una formación académica integral?

V INTERDISCIPLINARIEDAD¹⁶³

49. ¿El plan de estudios tiene un enfoque de una disciplinario o es interdisciplinario?

50. La institución define a la interdisciplinarietàad como:

una ciencia que auxilia otra (s)

- una aproximación de dos disciplinas

- una interrelación teórica de varias disciplinas

- un abordaje compartido de un objeto empírico concreto

¹⁶³ El concepto requiere de una definición operativa conforme a los campos disciplinarios que integran las carreras y de un acuerdo mínimo entre los sectores de la institución educativa. En el ámbito educativo se tiende a aplicar esta definición a un abordaje común a un objeto empírico concreto. Para un detalle amplio sobre este tema véase APOSTEL Leo et al. Interdisciplinarietàad. Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES México 1975

51.¿Cómo se aborda la interdisciplinariedad en el plan de estudios?

52.¿Qué disciplinas integran al plan?

53.¿Qué áreas de contenido de cada disciplina, incluye el plan (métodos, teorías, lenguajes etc.)?

54.¿Cómo funcionan los equipos interdisciplinarios del programa de docencia?

55.¿Existen proyectos interdisciplinarios de investigación?

VI BIBLIOGRAFÍA¹⁶⁴

56.¿Incluye el plan de estudios una bibliografía de la carrera?

57.¿Incluye el programa una bibliografía pertinente del curso?

58.¿Incluye un apartado de bibliografía básica y uno de bibliografía complementaria?

59.¿Contempla la bibliografía material preparado por el profesor del curso?

60.¿Incluye la bibliografía textos clásicos en el análisis del plan de estudios?

61.¿Se integran textos en otros idiomas?

62.¿De qué países proviene el material bibliográfico solicitado?

¹⁶⁴ La evaluación de la bibliografía descansa en el entendido de que la amplitud de información disponible en nuestra época, hace de los textos un recurso tan importante como el propio docente, en la formación del alumno. Puede evaluarse la bibliografía incluida a nivel de todo el plan de estudios y la bibliografía de cada curso o serie de cursos secuenciados. Este trabajo requiere como complemento de una evaluación de la biblioteca y el centro de documentación de la carrera.

63.¿Existe traducción al español del material solicitado en otros idiomas?

64.¿Se considera la factibilidad de conseguir el material?

- En el mercado
- En la biblioteca central
- En la biblioteca del centro
- Mediante el fotocopiado

65.¿Se proponen textos comunes para varios cursos?

66.La bibliografía es sobre todo:

- General
- Especializada
- Eminentemente teórica
- De carácter metodológico
- Otros

67.La bibliografía corresponde a:

- Finalidades
- Contenidos
- Método de los cursos
- Todo lo anterior

VII RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS

68.¿Se precisan los recursos financieros disponibles para fines de docencia e investigación?

69.Existe un censo de docentes

- Por categorías
- Por tiempos disponibles

- Por títulos y grados
- Por antigüedad
- Por campos de especialización (profesional, en la docencia, en la investigación)?

70.¿Cuántas personas integran el sector académico?

71.¿Profesiones de origen y nivel?

72.¿Tipos de la labor desarrollada?

73.¿Hay un departamento de apoyo académico?

74.¿Cuáles son sus productos?

- Programación de cursos
- Medios didácticos
- Diseño de evaluaciones
- Informes de actividades
- Material de apoyo didáctico
- Propuestas metodológicas varias
- Conferencias de formación docente
- Cursos

CONTENIDO

EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

Introducción

1. Finalidades
2. Contenidos
3. Estrategias y medios educativos
4. Contexto del proceso educativo
5. Evaluación del aprendizaje

APENDICE: Guía para evaluar el proceso educativo.

Introducción

El proceso educativo¹⁶⁵ es la expresión cotidiana que adopta el plan de estudios en el salón de clase, la biblioteca, el taller, u otro espacio a partir de las relaciones dinámicas entre profesores, alumnos, estrategias, medios. En este se gestan las condiciones para que el alumno adquiera y reconstruya los conocimientos, capacidades, valores y actitudes de la educación superior, mediante la enseñanza y el aprendizaje. Mauri¹⁶⁶ resume las tendencias relevantes sobre el aprendizaje en tres líneas: en las mismas se infiere en que consiste enseñar para cada una:

1. Conocer las respuestas correctas a las preguntas del profesor. La enseñanza debe facilitar al estudiante la recompensa o refuerzo necesario para hacerlo.
2. Adquirir los conocimientos relevantes de una cultura. En este caso la enseñanza debe proporcionar al estudiante la información correspondiente.
3. Construir conocimientos. Los estudiantes son quienes los elaboran mediante la actividad personal y los saberes culturales. De esta manera, la enseñanza consiste en

¹⁶⁵ Cfre. FURLAN Alfredo "El currículum pensado y el currículum vivido", en Jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud, México, ENEP-Iztacala, 1981, p. 110-119.

¹⁶⁶ MAURI T., COLL C. ¿Qué hace que los alumnos y las alumnas aprendan los contenidos escolares?, en COLL C. y otros, El constructivismo en el aula. Barcelona, Grao 1993, pp. 66

proporcionar a los estudiantes el apoyo necesario para dicha construcción.

El primer punto se concentra en la instrucción, entendida como un simple proceso de capacitación, frente al carácter más amplio del concepto de educación. El segundo y tercer puntos: adquisición de conocimientos relevantes y construcción de conocimientos, representan momentos complementarios del proceso educativo.

Se asume aquí que el aprendizaje es la reconstrucción personal del conocimiento existente y el desarrollo de capacidades por parte de un sujeto.

La enseñanza se refiere a la comunicación entre profesores y alumnos en torno a un contenido¹⁶⁷ y el apoyo de los docentes para que alumno adquiriera las capacidades de análisis, crítica, reflexión y práctica.

En el proceso educativo se interrelacionan los esquemas personales de profesores y alumnos acerca de la sociedad, la cultura, el conocimiento y los estilos y formas de aproximación a este último.

La evaluación del proceso educativo consiste en la formulación de juicios y propuestas para mejorar dicho proceso.

Para evaluar al proceso educativo se presenta aquí una propuesta que define sus elementos. Al final se incluye una guía para orientar a los evaluadores en la obtención de la

¹⁶⁷ Ver contenido según Coll, p.

información. Compartimos la idea de Rosales¹⁶⁸, quien señala que vislumbra a la evaluación como una parte importante de proceso educativo que se proyecta "sobre todos sus componentes y no sólo sobre el aprendizaje intelectual de los alumnos".

1. Finalidades

Representan la traducción de las finalidades del plan de estudios en logros académicos susceptibles de alcanzarse en el período que abarca un curso. Constituyen un componente del proceso educativo que orienta la selección de los contenidos, estrategias medios educativos, y la evaluación del propio aprendizaje. Facilitan, además, la comunicación entre profesores y alumnos.

La evaluación de un curso en este primer momento, se orienta valorar la coherencia de las finalidades generales del plan de estudios y de los cursos con su capacidad de integración. Por ello, se recomienda formular juicios sobre su claridad, su capacidad de expresar la complejidad de los procesos y la inclusión de objetivos que contemplen la creatividad y la crítica en las áreas abarcadas.

¹⁶⁸ ROSALES Carlos, Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Madrid, Narcea, 1990, p. 113.

Es así mismo necesario valorar la relación entre finalidades y estrategias. Piaget¹⁶⁹ indica que enseñar hechos y teorías demanda estrategias de carácter expositivo, en tanto que enseñar habilidades y capacidades requiere de prácticas supervisadas sobre acciones dirigidas a la solución de problemas. Asimismo, el desarrollo de actitudes demanda participación amplia, trabajo en equipo y experiencias grupales.

2. Contenidos

Incluyen datos cuantitativos y cualitativos: conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades y actitudes. Instancias y sujetos con criterios políticos, científicos y académicos seleccionan y dosifican cada contenido. Junto a los objetivos, los contenidos dan las pautas para la selección de las estrategias (de enseñanza, de aprendizaje y de estudio). La definición y el ordenamiento de los contenidos implican el conocimiento de: a) la naturaleza de la profesión o de la carrera y de la estructura de la disciplina o disciplinas que la integran, b) el estudiante y c) de las necesidades sociales y académicas del campo profesional. Coll¹⁷⁰ señala que los contenidos son los saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación se considera

¹⁶⁹ Cf. Teoría constructivista

¹⁷⁰ Ibid, p. 13

esencial para el desarrollo humano y social de los alumnos. En la enseñanza superior estos contenidos se refieren a los conceptos sobre la estructura y funcionamiento de la realidad, así como al dominio de los conocimientos procedimientos y habilidades incluyendo las actitudes y valores (sociales, técnicos, científicos y éticos), necesarios para el ejercicio de una profesión.

El mismo autor¹⁷¹ señala la conveniencia de diferenciar los tipos de contenido (conceptos, teorías, procedimientos, actitudes y valores) para propiciar la utilización de estrategias educativas donde se aborden dichos contenidos de forma integral.

La evaluación de los contenidos del proceso educativo es la formulación de juicios sobre su vinculación con la realidad (significatividad), su carácter formativo humano social y profesional, así como sobre su actualidad. Es necesario, asimismo, valorar la organización de los contenidos en su relación con los campos disciplinarios y con la forma en que el alumno aprende.

Al observar un proceso educativo convendría revisar la amplitud y profundidad con que el docente plantea un contenido, la integración de los diferentes tipos de contenido (filosófico, cultural, social, conceptual, práctico, factual, etc.) el tipo de tareas que se plantean en

¹⁷¹ Ibid, p.148.

relación con un contenido, la comprensión y la capacidad crítica de los alumnos frente a los contenidos abordados.

Como resultado de esta evaluación podrían formularse recomendaciones relativas a la relación de los contenidos de un curso con los de los demás cursos, a la organización de los mismos, su profundidad y amplitud y su importancia para la formación profesional.

3. Estrategias educativas

Como una definición general puede decirse que las estrategias son los procedimientos previos al desarrollo de una acción. En el terreno educativo este concepto es uno de los más amplios. Desde el punto de vista del proceso educativo se entiende por estrategia el modo de interacción entre el alumno y el conocimiento. Las estrategias educativas integran métodos y medios y son las vías mediante las cuales se enseñan y aprenden los contenidos. Están estrechamente vinculadas a los demás componentes del proceso educativo.

Podríamos referirnos a varias categorías de contenido: saber qué, saber cómo y saber por qué y para qué. La primera categoría se relaciona con conceptos, hechos y teorías; la segunda con habilidades, técnicas, métodos, destrezas, capacidades intelectuales y motrices y saber por qué y para qué, se vincula a valores y actitudes. Cada una de estas

categorías se relaciona con un conjunto de estrategias. (Ver cuadro I).

La evaluación de las estrategias implica formular juicios en torno a la congruencia, al carácter integrador, a la ubicación del rol de profesor y los estudiantes y al tipo de interacción en el proceso educativo. Se puede evaluar la relación de las estrategias con la categoría de contenido, esto es, si la estrategia utilizada promueve una integración del aprendizaje. También se puede evaluar el tipo de interacción promovido por la estrategia. En este caso se valora el papel del profesor y del alumno con relación a la estrategia utilizada y a la participación de los alumnos en el proceso educativo. En términos generales se puede evaluar, además, la idoneidad la variedad y la diversidad de estrategias utilizadas por el docente en un curso.

Cuadro I

Categorías de contenido y ejemplos de estrategias

Categorías de contenido educativo	Ejemplos de estrategias educativas
SABER QUÉ Conceptos, hechos, teorías	- Solución de problemas - Seminarios - Exposiciones - Investigación (por descubrimiento)
SABER CÓMO Habilidades, técnicas, métodos, destrezas, capacidades intelectuales y motrices	- Demostraciones - Prácticas - Análisis de secuencias - Solución de problemas
SABER POR QUÉ Y PARA QUÉ Actitudes y valores	- Diálogos, discusión - Dramatización - Exposición - Modelos de toma de decisiones - Solución de problemas

Los medios¹⁷² son los apoyos del proceso educativo, e incluyen objetos, equipos, materiales impresos, materiales audiovisuales. La selección de los medios se hace de acuerdo con los objetivos, contenidos, y estrategias (interpretar datos o signos, aplicar procedimientos, generar soluciones prácticas, identificar signos, procesar datos).

Diversas clasificaciones de los medios atienden a distintos criterios, que pueden ser: el orden cronológico de aparición

¹⁷² Para referirse, a los medios diferentes autores emplean términos que pueden ser considerados sinónimos, entre los que se encuentran: auxiliares didácticos, medios de enseñanza, material didáctico y apoyos o recursos didácticos.

el usuario o la función desempeñada. Edgar Dale¹⁷³ propone una clasificación en diez niveles, que ubica los medios en un continuo que va desde (10) experiencias directas, (9) experiencias simuladas, (8) demostraciones, (7) dramatizaciones, (6) televisión y cine, (5) visitas, (4) exposiciones, (3) imágenes fijas, (2) símbolos visuales, hasta (1) símbolos verbales. Estos niveles representan su mayor o menor vinculación con la realidad, o su nivel de abstracción. La evaluación de los medios constituye la valoración del tipo, uso, diversidad, calidad y acceso de éstos en el proceso educativo. Algunos criterios para evaluarlos pueden ser: su papel en el proceso educativo, por ejemplo, la promoción del interés de los estudiantes; el apoyo al aprendizaje desde diversas vías; su capacidad para apoyar el aprendizaje de una categoría de contenido específica; su capacidad como elemento generador y reforzador de la participación activa de los estudiantes. Pueden evaluarse mediante el análisis de su aplicación en los escenarios educativos, o con instrumentos para valorar su calidad técnica y de contenido. La evaluación puede incluir entrevistas con los profesores que los seleccionan y emplean, y los alumnos que reciben sus beneficios.

¹⁷³ DALE citado en HERNANDEZ Pedro, Diseño y enseñanza, Madrid, Narcea, 1989, pp.137-138

4. Contexto del proceso educativo

El contexto físico y social del proceso educativo influye en las interacciones entre el profesor, el alumno y el conocimiento. Schubert¹⁷⁴ ha definido este contexto como el ambiente escolar y le atribuye cuatro dimensiones: la física, referente a la planta arquitectónica de la escuela; la material, que corresponde al uso y acceso a los recursos didácticos; la interpersonal, relativa a la organización de los alumnos en la clase y por último, la psicosocial, que se refiere a las relaciones sociales y psicológicas dentro del salón de clases.

Para fines de evaluación interesan el espacio de acción y comunicación del proceso educativo (aula, biblioteca, laboratorio, taller u otro escenario) por su importancia para promover el aprendizaje; distinguiendo las características físicas, desde el punto de vista del uso y propósito de los espacios, el mobiliario y el material para la enseñanza y el aspecto psicosocial, referido a la oportunidad, viabilidad y tipo de interacción social entre profesor y alumno, que matiza el ambiente del proceso educativo.

La influencia del contexto como un aspecto del estudio de las relaciones psicosociales¹⁷⁵ en el proceso educativo, se ha abordado desde diferentes perspectivas metodológicas de

¹⁷⁴ SCHUBERT, W. (1986), citado en GIMENO S. J., El currículum; una reflexión sobre la práctica, Madrid, Ediciones Morata, 1989, pp.112.

¹⁷⁵ WITTROCK, W. La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación. Vol. III, Madrid, Paidós, 1989.

origen sociológico, psicológico, etnográfico o pedagógico. Se han realizado estudios de la interacción y el comportamiento de profesores y alumnos en el aula. Desde estas perspectivas se describe el proceso educativo en un espacio determinado. Entre algunos factores estudiados destacan el papel del lenguaje, el tipo y frecuencia de las interacciones, las creencias, las normas y valores, y el control social del proceso educativo, (liderazgo, autoridad, autoritarismo.) La influencia del contexto ha sido señalada por Apple¹⁷⁶, quien se refiere a la importancia del conjunto arquitectónico como regulador de un sistema de vida que, junto a aspectos materiales y tecnológicos, ofrece posibilidades de estímulo y actividad en la escuela. Su aspecto físico del contexto del proceso educativo incluye espacios como los salones, la biblioteca, los talleres, los laboratorios y los centros de cómputo, los auditorios, las salas de conferencias y los centros de actividades artísticas. La evaluación de este aspecto refiere al tipo de interacción que se propicia ¿cómo influye la disposición física del mobiliario en las estrategias educativas? ¿Cómo intervienen para orientar la participación de los estudiantes, ¿cuál es la forma de acceso a la bibliografía (estantería abierta-cerrada, espacios para lectura, cubículos de trabajo, etcétera), y ¿cómo determina la formación de hábitos de estudios? En este mismo sentido interesa valorar las condiciones de iluminación, la

¹⁷⁶APPLE M., (1973), citado en GIMENO S.J. Op. cit, 1984, pp.11.

temperatura, la cantidad y disposición física del mobiliario. Por su parte, el aspecto psicosocial incluye las formas de comunicación e interacción entre profesores y alumnos. El aspecto psicosocial del contexto está muy relacionado con las estrategias y los métodos que se emplean en el proceso educativo, en tanto que éstos determinan la participación y responsabilidad de los involucrados en dicho proceso. Su evaluación permite conocer la forma en que se promueve la adquisición y construcción del conocimiento (por ejemplo, cómo se estimula a los alumnos a la indagación fuera del ámbito escolar; cómo se promueve la formación de hábitos y actitudes para el aprendizaje, etcétera).

¿Cómo se estimula la capacidad crítica, autocrítica, de solución de problemas? Para valorar este aspecto interesa conocer como se fortalecen las capacidades intelectuales y sociales de los estudiantes. Por ejemplo la habilidad y disposición para el trabajo en equipo, la comunicación verbal y escrita, la organización y exposición de ideas a un grupo, la disposición para escuchar ideas diferentes y la reflexión y la crítica de éstas, como resultado del trabajo conjunto. Para los evaluadores, la valoración del aspecto psicosocial su estrecha correlación con los demás elementos del proceso educativo.

5. Evaluación del aprendizaje

La evaluación de la propia evaluación del aprendizaje refiere a la valoración de su propósito, formas y papel en el proceso educativo, esto es, qué, cuándo, cómo y para qué, se evalúa lo aprendido en el proceso educativo.

La primera pregunta: ¿qué evaluar? manifiesta el interés por conocer el objeto de la evaluación del aprendizaje. Saber si los alumnos aprendieron el contenido del campo disciplinario; si aplican las habilidades y capacidades intelectuales y técnicas enseñadas; si son capaces de plantear y solucionar problemas profesionales concretos y particulares; y conocer los valores y actitudes desarrollados en el proceso educativo. Esta parte se relaciona con las finalidades y los objetivos educativos para verificar si éstos incluyen de manera integral, las tres categorías de contenidos: 1) conceptos y teorías 2) habilidades y procedimientos 3) valores y actitudes en el proceso educativo.

¿Cuándo evaluar? La evaluación del aprendizaje puede aplicarse al inicio del proceso educativo (para ponderar los conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes que poseen los alumnos); a lo largo el proceso educativo (para obtener información sobre el avance o las dificultades que pudieran presentarse en el aprendizaje) y al final, para valorar la totalidad del proceso educativo. El momento de evaluación permite conocer el sentido y uso que se da a la

misma: de diagnóstico del aprendizaje, de retroalimentación al proceso educativo ó como forma global valorar la idoneidad de dicha evaluación.

¿Cómo se evalúa el aprendizaje?. Interesa conocer las técnicas e instrumentos que el profesor utiliza para este fin, por ejemplo, determinar si para el aprendizaje de hechos y teorías, el profesor utiliza formas idóneas.

La cuarta y última cuestión: ¿para qué se evalúa? Se relaciona con el papel que el profesor confiere a la evaluación del aprendizaje en el proceso educativo. Interesa conocer cuáles son los usos y fines de la evaluación: certificar o calificar el aprendizaje logrado por los alumnos; acreditar y promover a los alumnos; ejercer control, o conocer y valorar el proceso de adquisición del aprendizaje de los alumnos.

Conviene que los evaluadores ponderen los usos y fines de la evaluación del aprendizaje y sus repercusiones en: la personalidad, el aprendizaje y los intereses del alumno; en el papel que ejercen las expectativas, los juicios y las opiniones del profesor en los estudiantes; y en la interacción de los alumnos con el profesor o con los compañeros del grupo¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Véase Crítica a la noción de la evaluación y su aplicación en las universidades nacionales en este trabajo.

APENDICE

GUIA PARA EVALUAR EL PROCESO EDUCATIVO

En el proceso educativo la comunicación y la interacción caracterizan al conjunto de actos intencionales del profesor mediante los cuales se comunica con los alumnos para promover la construcción de nuevos modos de pensar, actuar y sentir.

En la enseñanza superior dicha comunicación versa sobre los contenidos y se establece mediante estrategias y medios educativos orientados a promover la adquisición y construcción de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores.

La evaluación de este proceso demanda obtener información para contribuir al mejoramiento del proceso educativo, en el entendido de que éste constituye un todo que se segmenta para fines de la práctica de la evaluación.

I. LAS FINALIDADES

1. ¿Se han formulado con claridad y precisión?
2. ¿Se promueven objetivos educativos orientados al aprendizaje integral de teorías, habilidades y valores?
3. ¿Son suficientemente representativos del curso?
4. ¿Cómo se vinculan con las finalidades del plan de estudios?
5. ¿Promueven el desarrollo de análisis y solución de problemas en los procesos educativos?

II. LOS CONTENIDOS

6. ¿Son congruentes los contenidos con las finalidades?
7. ¿Incluyen conocimientos y capacidades relacionadas con el perfil del egresado?
8. ¿Cómo se relacionan con las finalidades pretendidas por el plan de estudios con los contenidos del curso?
9. ¿La complejidad de los contenidos toma en cuenta características y condiciones de los alumnos?
10. ¿Son vigentes?
11. ¿Presentan una secuencia adecuada?
12. ¿Cómo se vinculan con los contenidos entre cursos?
13. ¿Buscan el desarrollo de capacidades para la solución de problemas?

III. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

14. ¿Que apoyo prestan las estrategias a los fines del curso?
15. ¿De qué manera favorecen la interacción profesor-alumno?
16. ¿Cómo promueven y estimulan las relaciones entre alumnos?
17. ¿Son adecuadas las estrategias al tipo de contenido? Por ejemplo, teorías, habilidades o actitudes.
18. ¿Fomentan el interés?
19. ¿Estimulan la investigación?
20. ¿Fomentan las habilidades de comunicación oral?
21. ¿Estimulan el desarrollo de la creatividad?

22. ¿Promueven la crítica?

23. ¿Cómo se relacionan estrategias y medios?

IV MEDIOS

24. ¿Cómo se vinculan los medios con los demás componentes del proceso educativo?

25. ¿Cuáles medios se emplean?

26. ¿Cómo se relacionan con el contenido?

27. ¿Cuál es la función que desempeñan?

28. ¿Qué características tienen dichos medios (calidad técnica, nivel de participación que promueven, diversidad, etc.)?

V CONTEXTO DEL PROCESO EDUCATIVO

29. ¿Son adecuadas las instalaciones físicas?

30. ¿El horario de acceso a la biblioteca es flexible?

31. ¿Tienen el salón de clase, la biblioteca, el mobiliario suficiente y adecuado?

32. ¿Posee el acervo bibliográfico necesario?

33. ¿El acervo bibliográfico está actualizado?

VI EVALUACION DEL APRENDIZAJE

34. ¿Cuál es la función que los profesores le confieren a la evaluación?

35. ¿En qué momentos y con qué propósito se realiza la evaluación? (inicial, final, durante el curso)

36. ¿Se especifican los criterios de evaluación?
37. ¿Cómo se evalúa?
38. ¿Hay evaluaciones colegiadas?
39. ¿Se plantea como una tarea conjunta del grupo de los profesores que imparten la misma materia?
40. ¿Cuál es la participación de los alumnos en su evaluación?

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta investigación desarrollé algunos elementos críticos para "evaluar la evaluación educativa" en los términos aplicados en la educación superior mexicana y algunas otras experiencias . Con base en la revisión bibliográfica, el análisis de situaciones y mi experiencia personal. No quisiera repetir aquí todo lo que quedó asentado en las páginas anteriores. Por eso al concluir esta tesis solamente voy a destacar las dos preocupaciones que me parecen de mayor trascendencia desde un puntos de vista socio educativo. La evaluación representa una nueva forma de relacionar a la educación superior con el Estado y la iniciativa privada que puede ser -como lo afirman algunos analistas- el principio de una refuncionalización de las universidades. Esto se afirma desde diferentes versiones. Por un lado, los informes internacionales de evaluación y sus propuestas de cambio, insisten en la necesidad de replantear los objetivos de los centros de educación superior. Esto implica un proyecto que podría cambiar significativamente el papel social y cultural que las universidades públicas han

cumplido en la historia nacional. En mi opinión, lo anterior constituye una amenaza a la libertad y fluidez de la creación y circulación del conocimiento, las cuales están íntimamente ligadas a dos concepciones que, desde su origen, han regido a las universidades públicas mexicanas, la libertad de cátedra y la autonomía.

Si bien la educación superior siempre ha estado influida por el financiamiento gubernamental y estatal, ahora las formas de control se han vuelto más abiertas y expresamente regidas, desde la tónica de las evaluaciones y sus criterios. Pareciera que hay una tendencia global a imponer valores y usos, como puede inferirse de los elementos que se ilustran en esta tesis.

El cambio en la definición de objetivos por sí solo no sería suficiente para afectar la libertad de cátedra y autonomía, si no se hubiera acompañado por una estrategia consecuente como la de proponer reformas a las reglamentaciones universitarias, a los planes de estudios, a las formas de entender los resultados de la investigación como productos útiles y a las tareas de investigadores y docentes.

Cabe resaltar la imposibilidad de abordar en forma aislada a la evaluación de investigadores docentes. Los actores de la vida universitaria se han visto en la necesidad de replantear

sus actitudes y valores, de cambiar su lenguaje y de adaptarse a las nuevas exigencias de la evaluación para recuperar de alguna forma, su identidad y su autoestima académica y cubrir sus necesidades mínimas; muchas veces mediante procedimientos que van desde la simulación hasta el autoconvencimiento .

Los principio de autonomía universitaria y libertad de cátedra se han interpretado de muy diversas formas en la vida universitaria nacional y han sido tratados desde diferentes enfoques por ilustres académicos del país. Mi posición aquí se afilia a la idea de que la multiplicidad de paradigmas, la diversidad de abordajes y una temporalización adecuadas de la labor de investigación y docencia, favorecen el enriquecimiento científico, técnico, cultural y social del aporte universitario al conocimiento. Son precisamente estos puntos los que hoy se cuestionan indirectamente mediante los intentos de homologación y ciertos criterios de evaluación. Empero, la idea que más profundamente afecta la estructura de la academia es que la producción y difusión del conocimiento, la labor de docentes e investigadores y la idoneidad de los egresados deben someterse al escrutinio de agencias de acreditación (internacionales y nacionales), gubernamentales y profesionales. Esta propuesta ignora tanto a la esencia del quehacer académico y la producción del conocimiento como la

gran cantidad de intereses políticos que representan dichas agencias de evaluación y acreditación .

Me sentiría muy satisfecha y consideraría que esta tesis ha cumplido su objetivo, si convence de la necesidad de promover criterios propios de la academia en las autoevaluaciones y de aplicar enfoques diversificados en el control de los recursos de los centros de educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABOITES, Hugo, "Examen único, poder, dinero y educación". en Coyuntura, N° 73, Cuarta época, México, Julio 1993.
2. ABOITES, Hugo, Vientos del Norte, UAM y Plaza y Valdez Ed. México 1997.
3. ACHISTEIN Peter, Los modelos teóricos. UNAM, México 1967.
4. ALBA de, Alicia, Evaluación curricular: conformación conceptual del campo, UNAM, México 1991.
5. ALBA de Alicia, Curriculum: crisis, mito y perspectivas. CESU UNAM, México 1991.
6. ALBARRACIN Jesús. "Las contradicciones del neoliberalismo" tado. Postmodernidad. Neoliberalismo. Modernidad. Viento Sur N°1, Abril 1994.
7. ALVIRA Martín Francisco, "La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista", Revista española de investigación sociológica, N° 29, Enero-marzo 1985.
8. ALLEN, Jack, "Sistema de acreditación en los Estados Unidos" en Evaluación, promoción de la calidad y

financiamiento de la educación superior experiencias en distintos países, CONAEVA, México, 1992.

9. ALVAREZ Méndez Juan Manuel. "Valor social y académico de la evaluación". En: Volver a pensar la educación. Vol.2 p. 173-193.
10. ANDERSON, Richard C. et al. Current research on instruction, Prentice Hall, New Jersey 1969.
11. ANGULO, Rasco J. Felix. "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y el cómo" en: Volver a pensar la educación. Vol. 2, Ed.Morata, Madrid, 1995.
12. ANNUAL PHI DELTA KAPPA, Symposium and Educational Research, Educational Evaluation and Decision Making, Rand Mc. Nally, Chicago, 1964.
13. ANUIES, Revista de la Educación Superior N°86 abril-junio de 1993. Documento trabajo presentado para su revisión en la XXV Sesión Ordinaria en la Asamblea General de ANUIES. pp. 99-109.
14. ANUIES, "Propuesta de lineamientos para la evaluación la educación superior" Revista de la educación superior N° 75, México, 1996.

15. ANUIES, "Plan Nacional de la Educación Superior" Revista de la Educación Superior N° 39 México 1981.
16. ANUIES, "Acreditación universitaria en América Latina, antecedentes y experiencias" Rompan filas, ANUIES, México, 1993.
17. APOSTEL Leo et al, Interdisciplinariedad, Biblioteca de la educación superior ANUIES 1975.
18. ARREDONDO, Víctor (Editor y compilador), Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior experiencias en distintos países, CONAEVA, México, 1992.
19. Asociación Sureña para Universidades y Escuelas. Comisión para universidades. "Criterios para la acreditación", Decatur, Georgia, Diciembre 1995.
20. AUSUBEL, David P., Psicología educativa, Trillas, México, 1980.
21. BARBIER, Jean Marie, La evaluación en los procesos de formación, Paidós, Barcelona, 1993.
22. BARNES de Castro Francisco "Proyecto del plan de desarrollo de la UNAM 1997-2000" UNAM, México, Diciembre 1997.

23. BEAUCHAMP, George A., Curriculum Theory, Wilmette Kagg, E.U. 1968.
24. BELL, Daniel, Las contradicciones culturales del capitalismo, Alianza Universidad, Madrid.
25. BEYER, Landon y APPLE, Michael, The curriculum, Albany, State University of New York Press, 1988.
26. BIEHLER, Robert F. y SNOWMAN Jack, Psicología aplicada a la enseñanza, Limusa-Noriega, México 1990.
27. BLOOM, Benjamín, Taxonomía de los objetivos de la educación, El Ateneo, Buenos Aires 1971.
28. BONVECCHIO, Claudio (Editor), El mito de la universidad, Siglo XXI, UNAM, México 1991.
29. BRUNNER, José Joaquín, Educación superior en América Latina: Cambios y Desafíos, Fondo Cultura Económica, Chile 1990.
30. CARR, Wilfred, Hacia una ciencia crítica de la educación, Barcelona, Laertes, 1990.

31. CARRILLO, Pacheco Marco A. "La evaluación curricular y sus consideraciones hacia lo social" Psicología y sociedad, México 4 (9): 3-7 19-90.
32. CARRION, Carmen, "Génesis y desarrollo del concepto evaluación institucional" Perfiles Educativos, N°6, 1984 p. 43-48.
33. CARRION, Carmen, "Guía metodológica para la evaluación de la curricula de Licenciatura", en Evaluación Educativa", N° 5, C.I.E.E.S., México, Noviembre de 1992.
34. CASARINI, Martha Teoría y Diseño Curricular, Trillas, México, 1997.
35. CASTAÑEDA, Margarita y FIGUEROA, Milagros. Diseño instruccional II. Bases Sociopsicopedagógicas, Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa, OEA-PROMESUP, México 1993.
36. CASTAÑEDA, Margarita, Los medios de la comunicación y la tecnología educativa, Trillas, México 1985.
37. CERDA, Alma Dea, "El perfil profesional en la elaboración del curriculum". Materiales de apoyo pedagógico para el personal académico, Num 6, ENEP-Zaragoza UNAM, México 1982.

38. C.I.E.E.S., "Evaluación de resultados: base de una evaluación integral, integrada y significativa" en Evaluación Educativa, Núm. 2, C.I.E.E.S., México, octubre de 1992.
39. C.I.E.E.S., "La evaluación institucional de la educación superior en México" Evaluación Educativa, Núm. 9, C.I.E.E.S., México, enero, 1993.
40. COLL, César, Psicología y curriculum escolar, Laia, Barcelona, 1987.
41. COLL, César, Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes, Santillana, Madrid 1992.
42. COLL, César, PALACIOS, Jesús y MARCHESI, Alvaro, (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación, Psicología de la Educación, Alianza, Madrid, 1991.
43. COLL, César et. al., El constructivismo en el aula, Graos, Barcelona 1993.
44. CONTRERAS, José, Enseñanza, curriculum y profesorado, Akal Universitaria, Madrid 1990.

45. CONRAD, Clifton F. y GRANT, Jennifer H., Curriculum in transition. Perspectives on the undergraduate experience, Asher Reader Series Ginn Press, Needham Heights Mass., 1990.
46. COOK T.D. y REICHARDT CH. S. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Ed. Morata, Madrid 1986.
47. CORRAL, Roberto y NÚÑEZ, Miguel, "Aplicación de un método teórico a la elaboración del perfil profesional en la educación superior", en Revista Cubana de la Educación Superior, Vol. X, N°2, La Habana, 1990.
48. COSER, Lewis A., Hombres de ideas. El punto de vista de un sociólogo, FCE, México, 1980.
49. DE GORTARI, Eli, Método general y métodos específicos, Océano, Barcelona s.f.
50. DOLL , Ronald C., El mejoramiento del curriculum, toma de decisiones y proceso, El Ateneo, Buenos Aires 1968.
51. Education Commission of the State. Action for Excellence, USA, National Commission on Excellence in Education. A Nation on Risk a Report to the U.S. Secretary of Education 1983: Task on Education for Economic Growth. USA, 1983.

52. Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato. Serie Materiales de apoyo de la evaluación educativa. CIEES N° 12, José Joaquín Brunner. FLACSO Chile.
53. FERMIN, Manuel, La evaluación, los exámenes y las calificaciones, Kapelusz, Buenos Aires 1971.
54. FERNANDEZ, Miguel, Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar, Morata, Morata, 1988.
55. FIGUEROA, Milagros, "Evaluación curricular: una propuesta", en Evaluación curricular: Memoria de VI Encuentro de Unidades de Planeación, Cuadernos de Planeación Universitaria, 3ª Epoca, año 4, N°4, U.N.A.M., México 1990.
56. FOLLARI, Roberto y BERRUEZO, Jesús, Metodología para el diseño del curriculum, UAM Azcapotzalco, México 1980.
57. FREIDSON, Elliot, Professional Powers. A Study of the institutionalization of formal knowledge, The University of Chicago Press, Chicago 1986.
58. FRIGOTTO Guadencio Pedagogía de exclusão. Critica ao neoliberalismo en educacao. Ed. Vozes, Petropolis 1996.

59. FURLAN, Alfredo, "El curriculum pensado y el curriculum vivido", en Jornadas sobre problemas de Enseñanza - Aprendizaje en el área de la salud, ENEP-Iztacala, México 1981.
60. GAGNE, Robert M. y BRIGGS, Leslie J., La planificación de la enseñanza, Trillas, México 1976.
61. GALAN, Isabel y MARÍN, Dora Elena, Investigación para evaluar el currículo universitario, UNAM y Porrúa, México 1988.
62. GARCIA, Fernando, La medición y la evaluación en la educación, Documento de trabajo, CNME, UNAM, México 1972.
63. GARDNER, Don E., Cinco esquemas de evaluación, Programa de Publicaciones, Facultad de Psicología, UNAM, México 1988.
64. GENTILI, Pablo, Pedagogia da exclusao. Crítica ao neoliberalismo em educacao, Vozes, Brasil 1996.
65. GENTILI, Pablo, Escuela, familia y empresa: el problema de la formación para el trabajo desde la perspectiva empresarial, Serie de Documentos e Informes de Investigación. Programa Buenos Aires. FLACSO, Septiembre 1990.

66. GENTILI, Pablo, Proyecto neoconservador y crisis educativa. Editor América Latina, Editorial CEAL, Buenos Aires, 1994.
67. GENTILI, Pablo, Poder económico, ideología y educación, Miño y Dávila, Buenos Aires 1994.
68. GENTILI, Pablo, "Neoliberalismo o educacao: manual do usuario" en: Escola S.A. Quem ghana e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Confederación de nacional de trabajadores de la educación, CNTE, Brasilia D.F. 1996. p. 4-49.
69. GIL Antón Manuel "Cómo nos ven. El informe Coombs". Universidad Futura. N° 8 y 9 Vol 3. Invierno 1991 México UAM.
70. GIANNANTONI Gabriele. "Escuela de todos y escuela de masas" en: Revista de la educación, N°283, Ministro de Educación y Ciencia, Madrid 1987.
71. GIMENO S., José, El curriculum, una reflexión sobre la práctica, Morata, Madrid 1992.
72. GIMENO S., José y PEREZ Gómez A.I. Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Morata 1992.
73. GIMENO S., José y PEREZ Gómez A I La enseñanza, su teoría y su práctica, Akal Universitaria, Madrid 1989.

74. GIMENO S., José, Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum, Anaya, Madrid 1989.
75. GLASS, G.V. y WORTHERN, B.R., "Evaluación educativa e investigación" en La Educación hoy, vol. 2 Núm. 5, mayo de 1974.
76. GLAZMAN, Raquel e IBARROLA de, María, Diseño de planes de estudios, UNAM, México 1979.
77. GLAZMAN, Raquel e IBARROLA de María, Planes de Estudios. Propuestas Institucionales y Realidad curricular. Nueva Imagen, México 1987.
78. GLAZMAN Raquel, Mecnograma, Conferencia en Queretaro, México, 1997.
79. GLAZMAN Raquel, Análisis de la Ciencia, la Educación y la Cultura. Una evaluación de la evaluación, México, Julio 1996.
80. GUEDEZ, Víctor, "Lineamientos académicos para la definición de los perfiles profesionales", en Curriculum, Venezuela, diciembre 1980.

81. GUTIERREZ Claudio y Brenes Abelardo, Teoría del Método en Ciencias Sociales. Editorial Universidad Centroamericana. San José 1971.
82. HERNANDEZ, Pedro, Diseño y enseñanza, Madrid, Narcea, 1989.
83. HIDALGO, Miguel A., "La investigación evaluativa en la planificación social", Mecanograma de la Oficina Central de Coordinación y Planificación, Dirección de Planificación Social y Cultural, División Desarrollo de la Comunicación, Documento Núm.1, Metodología, Caracas, julio de 1973.
84. HOUSE, E.R., Evaluación ética y poder, Ed. Morata, Madrid, 1980.
85. JACKSON P.H. La vida en las aulas, Maroba, Maroba 1975.
86. JIMENEZ, Edgar, "El modelo neoliberal en América Latina" en Sociológica, año 7, N° 19. México 19
87. JOHNSON Harold T. Curriculum y educación. Paidós, Buenos Aires 1982.
88. KAUFMAN, Roger, Determinación de necesidades educativas. Planificación de sistemas educativos, Trillas, México 1979.
89. KLINBERG, Lothar, Introducción a la didáctica general, Editorial Pueblo y Educación, La Habana 1978.

90. KELLS, Hr. y STENQVIST, Pekka, A guide to evaluation processes in Finnishing Higher Education. Politics and Practice, Ministry of Education, Helsinski 1994.
91. KELLS Hr. "Self Study processes. A guide to self-evaluation in Higher Education American" Council Education ORYX Press 1995.
92. KOSIK, Karel, Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México 1963.
93. LAFOURCADE, Pedro, La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros, Mecnograma, Venezuela 1980.
94. LANDA Josú et al. "Crisis y Reforma en el Ambito de la Educación Superior" Revista de la Educación Superior. Vol XVII N°1 ANUIES, México, Enero- Marzo 1998.
95. LATAPI, Pablo, "Profesiones y sociedad" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XII, núm. 4, México, 1982.
96. LATAPI, Pablo, "Acuerdos y desacuerdo con la Reseña de la OCDE." Revista de la Educación Superior. N° 85 Vol XV ANUIES, México 1996.

97. LAW B. Uses and abuses of profiling. Harper & Row, Londres 1984.
98. LECHNER, Norbert, "La búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina", Sociología Año 7 N° 19. Democracia y neoliberalismo. Mayo-agosto 1992 p. 11-29.
99. LEWY, Arie, Manual de evaluación formativa del curriculum, Voluntad Editores, Colombia 1976.
100. LINDVALL, George y COX, Richard, Cómo evaluar el currículo. Un programa práctico de educación individualizada, El Ateneo, Buenos Aires 1973.
101. "Los criterios del Consejo Superior de Educación para Universidades (a marzo de 1993)" en: Evaluación Educativa. CIEES.
102. MADAUS George F. The influence on testing on the curriculum in L.N. Tanner ed Critical issues in curriculum. Eighty seven year book of the National Society for the Study of Education Part, University of Chicago Press, Chicago 1988.

103. MARTINEZ Rizo Felipe, "Sugerencias para la evaluación de la educación superior", Revista de la educación superior N°79, Julio-septiembre 1991, ANUIES.
104. MENDEZ, Lugo Bernardo, "Retos del profesional en el TLC" en:Rompan Filas. Año 5, N°25, México, 1996.
105. MICHAELIS, John, et al, Nuevos diseños para el curriculum de la escuela elemental, Centro Regional de Ayuda Técnica, México- Buenos Aires.
106. MERTON, Robert K., Teoría y Estructuras sociales, FCE, México 1964.
107. MOLINA, Alicia, "Paulo Freire: Educación para el Diálogo" Deslinde, Núm. 15, UNAM, México S.F.
108. MORENO, Moreno, Prudenciano, " Neoliberalismo económico y reforma educativa" en Perfiles educativos, N° 67, CISE UNAM, México, Enero-marzo 1995.
109. MORENO Moreno Prudenciano, "Neoliberalismo económico y reforma educativa" Perfiles Educativos, Enero-marzo, 1995. N° 67.
110. MORGENSTERN, Sara, "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha" en Revista de educación, N° 283 Ministerio de educación y ciencia, Madrid 1987.

111. MORGENSTERN, Sara, "El reparto del trabajo y el reparto de la educación" en: Volver a pensar la educación, Vol. I. Ed. Morata, 1995.
112. MUÑOZ Izquierdo Carlos, "La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis" Revista de la Educación Superior N° 1, ANUIES, México, Enero-Marzo 1988.
113. NEAVE Guy y van VAUGHT Frans A, Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa, Gedisa Editorial. Barcelona 1994.
114. NICHOLLS, Audrey y NICHOLLS, Howard, Una guía práctica para el desarrollo del currículo, Buenos Aires, El Ateneo, 1979.
115. OCDE, "Reseña de la política de educación superior en México", Reporte de los examinadores externos. Documento sujeto a revisión México 1996.
116. ORNELAS, Carlos, "Evaluación y conflicto en las universidades mexicanas" Mecnograma. Meeting of the Latinoamerican studies association Washington. Septiembre 28, 1995.
117. ORNELAS, Carlos, "Formación de cuadros profesionales, mercado de trabajo y necesidades sociales", Serie

Documentos, Año I, núm.2 Comisión Nacional de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO, Villahermosa, Tabasco 1988.

118. ORNSTEIN, Allan C. y HUNKINS Francis, Curriculum foundations, principles and theory, Allyn and Bacon, Boston, London, Sydney, Toronto, Tokyo y Singapore. USA 1993, pp. 324-353.
119. OQUIST, Paul, " The epistemology and politics of the science of evaluation", en Educación Superior y Sociedad, Vol. 2, Núm. 1,
120. PALLAN, Carlos, "Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en los últimos años" Revista de la educación superior N°91, ANUIES, México, julio-septiembre 1994.
121. PATTON, M.Q. Utilization-Focused evaluation, SAGE, Beverly Hills 1978.
122. PAYNE, David A., The specification and measurement of learning outcomes, Blaisdell Publishing Company, Waltham, Mass, 1968.
123. PEREZ G., Angel, Curriculum y enseñanza. Análisis de Componentes, Universidad de Málaga, 1989.

124. PEREZ R., Manuel, "Evaluación crítica y autocrítica de la educación superior", en Evaluación Educativa, N° 13, CIEES, México, 1992.
125. PERRET, Bernard, "Reflexions sur les différents modeles d'évaluation". Revue francaise d'administration publique N° 66, Avril-juin 1993.
126. PERRENOUD Ph. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Ed. Morata, España 1990.
127. PHI DELTA KAPPA. National Study Commitee on Evaluation, Educational Evaluation and Decision Making, Peacock Publishier Inc., Ithaca Illinois. F.E. 1979.
128. PHI DELTA KAPPA. Symposium and Educational Research, Educational Evaluation and Decision Making, Rand Mc. Nally, Chicago, 1964.
129. PHILIP, Elliot, Sociología de las profesiones, Tecnos, Madrid, 1975.
130. PINAR William et al. Understanding Curriculum. Counterpoints Peter Lang, Nueva York 1995.
131. PROIDES, Documento de trabajo que presenta el secretariado conjunto de la COMPES a la consideración de la XXII

Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES.
Programa Integral para el desarrollo de la educación
superior. Estrategia Nacional Manzanillo 1986.

132. PURYEAR Jeffrey y BRUNNER José Joaquín. Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Americas. Vol I y II, OEA, Washington D.C. 1995.
133. QUINTANA, J.M., Sociología de la Educación, Editorial Hispano-Europea, Barcelona 1977.
134. REHHAGE Keneth J. (ed.) Critical issues in curriculum. The National Society for the Study of Education. Chicago 1988.
135. RODRIGUEZ, Jorge, "Teoría de la correspondencia, determinismo y economicismo en el análisis escolar" en: Educación y sociedad N°9, FUHUEM-1 Karl. Madrid, 1990.
136. ROSALES, Carlos, Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Narcea, Madrid, 1990.
137. RUTHMAN L. Evaluation Research Methods: a Basic Guide. SAGE, Londres, 1977.
138. SANDERS James R. y WORTHERN Blane R. Educational evaluation: theory and practice, Charles A. Jones Publishing Co. Worthingto, Ohio, 1973.

139. SAYLOR, Galen J. y ALEXANDER, William M., Planeamiento del curriculum en la escuela moderna, Troque, Buenos Aires, 1970.
140. SCHEFFLER, Israel, Bases y condiciones del conocimiento, Paidós Buenos Aires, 1970.
141. SCHÖN, Donald A., La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones, Paidós, Madrid, 1992.
142. SCHEIN, Edgar, Professional education. Some new directions, Mc Graw-Hill Company, Nueva York, 1972.
143. Secretaría de Educación Pública, "Informe Nacional que México presenta en la Conferencia Internacional de Educación, de la 44ª. Reunión Ginebra, Desarrollo de la educación, México, 1994.
144. Secretaría de Educación Pública, ANUIES, CONACYT, "PROMEP. Programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior" México, marzo 1997.
145. Secretaría de Educación Pública, Cuadernos para la modernización educativa N°3

146. Secretaría de Educación Pública-CONAEVA, "Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior" México 1990.
147. SPERB, Dalilla, El currículo, Kapeluz, Buenos Aires, 1978.
148. STECHNER Brian M. and DAVIS W. Alan, Como enfocar la evaluación.
149. STRESIKOSIN, Vladimir, Sobre la organización del proceso didáctico. Editorial Pueblo y educación, La Haban, 1979.
150. STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony, J., Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica, Paidós, Madrid, 1990.
151. STUFFLEBEAM, Daniel L., "Hacia una ciencia de la evaluación educativa", en Evaluation of Education, Núm. 11, Educational Technology Reviews Series, 1973. Southern Association of colleges and schools, Commission on Colleges, "Procedimientos de acreditación", Decatur Georgia, Julio 1996.
152. TABA, Hilda, Elaboración del currículo, Buenos Aires, 1977.
153. TABA, Hilda, Curriculum development. Theory and practice, Harcourt Brace and World, San Francisco 1962.

154. TABORGA, Huáscar, "Teorema para el cambio educativo en México", Revista de la educación superior, N° 83, ANUIES, julio-septiembre México 1992.
155. TENTI, F. Emilio, "Necesidades sociales y formación profesional, Tendencia contemporánea". Mecnograma, México, s.f.
156. TENTI, F. Emilio y GOMEZ, C.V., Universidad y profesiones. Crisis y alternativas, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1989.
157. TROSA Sylvie, "Un premier Bilan l'expérience française", Revue française d'administration publique N° 66, Paris, Avril-Juin, 1993.
158. TYLER, Leona E, Pruebas y medición en psicología, Prentice Hall Internacional, Madrid, 1972.
159. Varios. Diccionario Marxista de Filosofía, Ediciones de Cultura Popular 1976.
160. Varios. Diccionario de las ciencias de la educación. Editorial Santillana, México 1993.
161. Varios. Volver a Pensar la educación. Vol I y II. Fundación Paideia y Editorial Morata. Madrid 1995.

162. VARGAS de Lucero, Ma. Ruth, Evaluación del currículo, Deslinde, N°20, UNAM, México, 1975.
163. VEBLER, Torstein, La enseñanza superior en Estados Unidos, Sagamor Press Inc., 1957.
164. VOLLMER, Howard M. y MILLS Donald D., Professionalization, Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc., Nueva Jersey, 1966.
165. VORRABER Costa Marisa (Organizadora), Escola básica na virada do século. Cultura, política e currículo, Cortez Editora, 1996. EBER, Max, Sociología del conocimiento, Selección de Irving Louis Horowitz, Eudeba, Buenos Aires, 1975.
166. WEBER, Max, Ensayos de sociología contemporánea, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1992.
167. WEISS, Carol, Investigación evaluativa, Trillas, México, 1982.
168. WITTROCK, Merlin C, La investigación de la enseñanza, Métodos cualitativos y de observación, Paidós, Madrid, 1989.

169. WOOLMAN, David, The role of Education in Building a Future World based on Democracy and development: Regional Perspectives, Africa, Latin America and South Asia. Marzo 21, 1997.
170. YUREN Ma Teresa, Leyes, teorías y modelos, Trillas, México, 1986.
171. ZEMELMAN Hugo, Uso crítico de la teoría, México, Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México, 1987.