

39

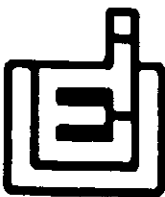


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS IZTACALA

La actividad evaluativa del psicólogo en una Institución Educativa del Nivel Superior (el caso de la Universidad Pedagógica Nacional)

Reporte de trabajo profesional para obtener el grado de Licenciado en Psicología que presenta Juan Domínguez de Jesús.

Sinodales:



Mtro. Adrián Cuevas Jiménez.
Mtro. Andrés Mares Miramontes.
Lic. Gonzalo Agamenon Orozco A.

Los Reyes Iztacala

2000

28/05/00



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTO

A los sinodales: por sus opiniones valiosas en la elaboración de este trabajo, y en forma especial a ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ, por su dedicación y paciencia desde el Principio.

A mi esposa Minerva:
por su apoyo y aliento en
la elaboración del presente.

A mis hijos: Juan Adrián, Aarón y Alejandro que con su inocencia y Alegría infantil fortalecen mi Ánimo.

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCION

CAPITULO 1

LA EVALUACION EN LA EDUCACIÓN	6
1.1 GENERALIDADES	6
1.1.1 PROGRAMA DE MODERNIZACION EDUCATIVA	8
1.1.2 CONCEPTO DE SISTEMA EDUCATIVO	10
1.1.3 CONCEPTO DE EVALUACION	12
1.1.4 LA EVALUACION ACADEMICA	16
1.1.5 LA EVALUACION DEL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	18
1.1.6 MARCO TEORICO DEL TRABAJO DE EVALUACION.	20
1.2 SITUACION ACTUAL DE LA EVALUACION EN LA EDUCACION	31
1.2.1 LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	33
1.2.2 LA EVALUACION INSTITUCIONAL	38
1.2.3 LA ACREDITACION DE PROGRAMAS EN MEXICO	50
1.2.4 CALIDAD DE LA EDUCACION	53
1.2.5 LA EVALUACION CUALITATIVA	59
1.2.6 UBICACIÓN DE LA EVALUACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN EL CONTEXTO MUNDIAL.	61

1.2.7 PROPUESTA DE CONAEVA PARA EVALUAR LA EDUCACION SUPERIOR	63
1.3 EVALUACION DEL DESEMPEÑO MAGISTERIAL	70
1.3.1 ORIGEN DEL PROFESOR	70
1.3.2 ANTECEDENTES DE LA VALORACION DOCENTE.	72
1.3.3 EVALUACION DEL TRABAJO ACADEMICO.	73
1.3.3.1 PROGRAMA DE ESTÍMULOS A LA PRODUCTIVIDAD Y EL RENDIMIENTO DEL PERSONAL ACADEMICO DE LA UNAM.	74
1.3.4 CRITERIOS DE EVALUACION DE DOCENTES.	77
1.3.5 TRABAJO ACADEMICO Y DIFERENCIACION SALARIAL.	78
1.3.5.1 TABULADOR DE LA UAM.	79
1.3.6 MARCO GENERAL PARA LA EVALUACION	84
1.3.7 EVALUACIÓN DE PROFESORES.	86

CAPITULO 2

LA ACTIVIDAD EVALUATIVA DEL PSICÓLOGO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL SUPERIOR (EL CASO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL).	89
2.1 ORGANIGRAMA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	91
2.2 FUNCION DE LA COMISION ACADEMICA DICTAMINADORA	96
2.3 DESCRIPCION DE ACTIVIDADES	96
2.3.1 LA ENTREVISTA	98
2.3.2 CONCURSO DE PROMOCION	99

2.3.3 ANALISIS CURRICULAR Y EVALUACIÓN	100
2.4 CONCURSO DE PROMOCION	102
2.5 REPORTE DE RESULTADOS	104
2.6 ANALISIS DE RESULTADOS	109
2.7 EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN LOS PROCESOS DE DICTAMINACION MAGISTERIAL	111
CONCLUSIONES	115
ANEXO 1	118
Evaluación en Colombia	118
El papel del ICFES y la estrategia evaluativa	118
Evaluación en Brasil	119
Evaluación en Francia	120
Evaluación en la Universidad Mc Gill	122
Evaluación en el Reino Unido	125
Evaluación y acreditacion en Argentina	127
Programa de incentivos a los docentes - investigadores.	129
ANEXO 2	130
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO	130
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA	130
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	130
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	131

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	131
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES	131
UNIVERSIDAD JUAREZ DEL ESTADO DE DURANGO	131
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI	132
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCIA SALINAS"	132
ANEXO 3	133
ACUERDO NUM. 31	133
BIBLIOGRAFÍA	142

RESUMEN

En el presente trabajo nos referimos a la evaluación de la educación en el nivel superior en sus diferentes modalidades: evaluación institucional; evaluación diagnóstica; evaluación escolar; evaluación del desempeño magisterial y evaluación de docentes a través de los concursos de oposición.

La SEP y la ANUIES han considerado a la evaluación como parte esencial de la planeación en la educación. La problemática de la evaluación debe considerarse y analizarse en el marco de las iniciativas y políticas actuales para reorientar a la educación en todos sus niveles y manejarlo como el instrumento de orientación y de apoyo para la modernización del sistema educativo nacional. El Programa de Modernización Educativa 1988-1994 plantea la necesidad de instalar la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, como rectora de las actividades de evaluación y queda integrada por representantes de educación superior de la ANUIES y del gobierno federal. Además de la fundamentación teórica de este trabajo se analiza la evaluación del desempeño magisterial en el nivel superior. Esta valoración docente adquiere importancia cuando se otorgan becas para estudios de posgrado por parte de CONACyT y ANUIES en los años setentas, posteriormente, con la asignación de estímulos a la productividad y rendimiento de académicos adquiere una importancia mayúscula y finalmente se analizan los factores que facilitan a los académicos obtener un dictamen favorable a través de un concurso de oposición en la Universidad Pedagógica Nacional donde actualmente se labora.

INTRODUCCION

La conformación del término evaluación se da en los Estados Unidos a partir del proceso de industrialización con características monopolicas y reemplaza la visión de control individual y social que se tiene sobre el sujeto de una sociedad desarrollada.

La evaluación surge en el mundo occidental como consecuencia de la "Guerra Fría" caracterizado por la guerra espacial y armamentista, al cuestionarse los sistemas educativos y la necesidad de su reforma y dar pie al surgimiento decisivo de un nuevo cuerpo disciplinario: la evaluación y de un nuevo profesional: el evaluador.

A partir de este momento empezaron a proliferar los estudios de evaluación, cuyos elementos teóricos, metodológicos y técnicas proceden de diversos campos: informática, cibernética, teoría de sistemas, psicometría, administración científica, teoría política, teoría social y econometría entre otros.

La evaluación constituyó una herramienta aplicable a diversos ámbitos: a la economía, a la política, a los proyectos sociales y también a la educación.

Respecto a la educación, los que se dieron a los estudios de evaluación educativa fueron diversos: verificar el logro de los objetivos de aprendizaje, fundamentar decisiones para la asignación de recursos a las instituciones educativas, apoyar reformas curriculares y comprobar los impactos de las políticas educativas etcétera.

En latinoamérica, la práctica de la planeación llega con el Programa de la Alianza para el Progreso en los años 50. La planeación educativa, a partir de entonces se generalizó gracias a la influencia de organismos internacionales y sus expertos. Así se sentaron las bases que hicieron de la planeación una actividad necesaria, enfocada a desarrollar todo

sistema educativo. La planeación educativa se convirtió, por tanto, en el conocimiento y la acción indispensable para prever la oferta educativa, satisfacer la demanda, ponderar sus implicaciones financieras, formar recursos humanos y aumentar los materiales con el propósito de alcanzar objetivos y metas establecidas en los plazos determinados.

En México a finales de los años sesenta las instituciones de educación superior consideraron necesario definir las pautas de su desarrollo de manera racional y planificada, motivado por la escasez de recursos y por la demanda masiva de educación superior, que implicaba un crecimiento sostenido en todas las universidades. Bajo estas condiciones se empezaron a desarrollar mecanismos de autoevaluación institucional, con el fin de identificar los elementos y situaciones que caracterizaban el estado de las instituciones de educación superior.

Un primer acercamiento a la autoevaluación institucional lo constituyeron los autoestudios, que dieron coherencia a un conjunto de procedimientos y de ideas para organizar programas de desarrollo.

El objetivo de los autoestudios era diagnosticar el estado de desarrollo de las funciones universitarias, es decir detectar las variables que afectaban de manera determinante a la docencia, la investigación y a la extensión, para que posteriormente se programaran cambios a esas variables, de una manera participativa y racional.

Existen tres ámbitos para realizar la evaluación de la educación superior: el ámbito racional orientado a evaluar el sistema de educación superior en su conjunto; el ámbito institucional dirigido a valorar de manera específica el quehacer y trascendencia de las instituciones educativas en particular. Este proceso se ha denominado autoevaluación o evaluación interna y son las propias instituciones encargadas de llevarlo a cabo y el ámbito de un nivel de estudios, programas o áreas de conocimiento que por lo general se evalúa de manera externa, denominado evaluación externa. La articulación de los tres procesos dará mejores resultados. Es por ello que formular la metodología de evaluación del sistema de educación superior se considera fundamental la participación de las instituciones, y a fin de considerar sus aportaciones como eje central de su construcción.

No es posible realizar labor académica, sea ésta de enseñanza o de investigación, sin una valoración de su evolución histórica, situación actual y perspectivas. La evaluación académica en sus diferentes grados ha sido inseparable del quehacer educativo.

Evaluar la universidad quiere decir emitir un juicio de valor a propósito de la pertinencia y la razón de ser de sus objetivos, su grado de cumplimiento y la forma en que han sido alcanzados. Todo esto no es nada simple. Ni especialistas en evaluación ni los mismos representantes del medio universitario han logrado ponerse de acuerdo sobre la manera de proceder.

Como organización, la universidad es una mezcla particular de burocracia administrativa, de colegiatura. De relaciones públicas y sindicales y de individualismo profesoral. Los objetivos de la universidad son además de innumerables, muchas veces difíciles de identificar o definir de manera precisa.

La enseñanza y la investigación son actividades creadoras, muy complejas. Cuyos atributos esenciales han sido más o menos comprendidos. Algunos consideran que la pertinencia o la calidad de sus actividades difícilmente pueden ser evaluadas del exterior, puesto que sus principales efectos son intangibles o, más aún, sólo pueden percibirse a muy largo plazo.

La evaluación institucional remonta a finales del siglo XIX y se identificó primeramente con lo que actualmente se llama acreditación. Fue impuesta por los gremios de profesionales con el objeto de reglamentar el acceso al ejercicio profesional, por lo que tenía como finalidad juzgar el valor de los diplomas emitidos por la Universidad. Para estar reconocido y autorizado, los programas universitarios debieron ajustarse a un cierto número de parámetros que iban de las condiciones de admisión de los estudiantes al número y calificaciones de los profesores. Dichos parámetros eran verificados periódicamente mediante visitas o informes de evaluación con fines de acreditación.

La evaluación institucional se interesa en principio en todos los aspectos del funcionamiento y el desarrollo de las universidades; la calidad de los recursos, los

programas. Los departamentos universitarios, la formación de los estudiantes, la integración socio-profesional de los graduados; la gestión de los cursos docentes; el desarrollo de la investigación; el estado de los recursos materiales y financieros; el funcionamiento de las grandes instalaciones y los servicios de apoyo a la enseñanza y la investigación; las relaciones con el mundo exterior, etcétera.

Por otra parte la valoración docente adquiere importancia cuando se otorgan becas para estudios de posgrado a través de CONACYT y ANUIES, posteriormente surgió el acuerdo de creación de las becas al desempeño académico bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, y el establecimiento y reforzamiento de un sistema interno de evaluación institucional de la docencia.

La evaluación de académicos ha resultado sumamente complejo, hoy día, la evaluación de las instituciones y de los académicos genera debates, tensiones y desconciertos como consecuencia de la relación de distribución de recursos. La asignación de recursos a instituciones como a los académicos se hace de acuerdo a procedimientos de evaluación.

Como ejemplo se puede citar el caso de la UNAM. La evaluación de docentes para su ingreso al Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico, lo realizó una comisión de evaluación en base en los siguientes elementos y factores de ponderación:

- a) formación y escolaridad: 20 %.
- b) productividad y calidad del desempeño académico en la UNAM: 40 %
- c) aportación dentro de la institución, a las labores docentes y de formación de recursos humanos: 40%.

Cabe mencionar que sólo participaron académicos de tiempo completo (profesores, investigadores y técnicos académicos), y se obtuvieron los siguientes resultados:

El programa es parcial, dado que está dirigido a una minoría de profesores, excluyendo a

sectores por el tipo de nombramiento o funciones. Asimismo es una respuesta de tipo político, ante la imposibilidad de un aumento salarial. Se participó en una evaluación en la que no todos los académicos estaban en las mismas condiciones y se evaluó como si lo estuvieran. El posible efecto psicológico de quienes no fueron aceptados en el programa, o recibieron menos cantidad de la esperada. Los afectados aparecieron ante sus compañeros como personas cuyo trabajo no obtuvo ningún reconocimiento por parte de la institución o éste fue inexistente, situación que pudo haber generado una autopercepción de devaluación personal y sentimientos de inseguridad, efecto contrario de lo que el programa pretendía.

Finalmente se analizará la evaluación de docentes que realiza la Universidad Pedagógica Nacional en los concursos de oposición.

Esta evaluación se ocupa principalmente del dominio de los conocimientos relacionados con el área de la especialidad del concursante, además se toma en cuenta la consistencia y objetividad de las respuestas, coherencia en la organización de las ideas, capacidad de expresión oral. En la redacción del examen escrito se toma en cuenta aspectos como: presentación, claridad, coherencia, puntuación, ortografía, corrección, etcétera. La suma de la puntuación obtenida en el examen escrito y la entrevista se obtiene la puntuación final. Los dictámenes favorables se otorgan a los concursantes que obtienen una mayor puntuación, en caso de empate se recurre al puntaje de la evaluación curricular.

OBJETIVO

El objetivo del presente trabajo es llevar a cabo una descripción y un análisis desde un enfoque psicológico de la actividad de evaluación en los procesos de dictaminación de la formación magisterial en México.

CAPITULO 1

LA EVALUACION EN LA EDUCACIÓN

1.1 GENERALIDADES

La evaluación es parte esencial del proceso integral de planeación en cualquier sistema; así ha sido reconocido por la Secretaría de Educación Pública y por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) desde 1979 con la instalación del "Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior" (SINAPPES). Con esto se busca hacer un proceso permanente y de carácter cíclico (Casillas, 1992). Los procesos de evaluación en instituciones educativas en México, han cobrado un interés creciente. Normalmente, la evaluación se ha considerado como parte esencial de la planeación en educación, su importancia comienza a reconocerse a principio de los noventas al aumentar su peso como acción estratégica.

Considerar la problemática de la evaluación implica analizarla en el marco de las iniciativas y políticas actuales, donde a través de ellas se pretende reorientar el sistema educativo. Desde esa perspectiva se pueden diferenciar los procesos evaluativos de aquéllos que se practicaron normalmente en las instituciones (Rueda y Rodríguez, 1996). La evaluación es el instrumento de orientación y de apoyo para la modernización del sistema educativo nacional. Este sistema en su dinámica requiere de mejoras continuas y que estas se vean reflejadas en el servicio que se brinda a la sociedad, estas mejoras se pueden lograr mediante un proceso permanente de evaluación que explore, sistematice y aporte información para hacer más pertinente y de mayor calidad la participación de los responsables de la ejecución de la política educativa, para optimizar las alternativas orientadas a la solución de alguna problemática detectada o simplemente para entender mejor la naturaleza de la evaluación en México (Macias, 1996).

En la Ley General de Educación (1993) en su artículo 10 se menciona que el "Sistema Educativo Nacional lo constituyen

- I. - Los educandos y educadores;
- II. - Las autoridades educativas;
- III. - Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- IV. - Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos desconcentrados;
- V. - Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y
- VI. - Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar".

Profesores de múltiples instituciones y de diferentes niveles educativos, como son: básico, medio superior y superior, reclaman una mayor atención hacia una evaluación de la educación, pero esta preocupación no es privativa del profesorado ya que la comparten también investigadores, planificadores, administradores y autoridades en materia educativa (García, 1979). Pero también dice (Martínez, 1991), que en México es el Estado quien más presiona en la dirección de evaluación; se explica en parte porque las instituciones de educación superior, ellas mismas no han sido capaces de establecer sistemas de evaluación propios y de autoregular colegiadamente sus autonomías. Es conveniente hacer algunas precisiones de lo que se ha dicho con respecto a los niveles educativos, para ello nos apoyaremos nuevamente en la Ley General de Educación, de fecha trece de julio de 1993.

Artículo 37.- La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. La educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria.

El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

Artículo 38.- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

Artículo 39.- En el Sistema Educativo Nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

1.1.1 PROGRAMA DE MODERNIZACION EDUCATIVA

En nuestro país durante el periodo 1988-1994 se continúa con el proceso de modernización educativa a partir del seguimiento del Plan Nacional de Desarrollo y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica promovido en mayo de 1992. Posteriormente se reforma el artículo 3º. Constitucional para hacer obligatoria la educación secundaria y en junio de 1993 se aprueba la nueva Ley General de Educación.

A partir de la firma del acuerdo se empezaron a modificar las estructuras administrativas del sistema educativo nacional, se reformaron los contenidos y materiales educativos y se establecieron las bases para revalorar la función social del magisterio (Jacome y Pérez 1996). Dentro del programa de modernización se manejan líneas que siguieron siendo claves para el sistema educativo, como son: calidad, cobertura, participación y planeación de la educación superior, descentralización, organización, igualdad educativa, mejoramiento de las condiciones de vida de los maestros, mayores recursos de la educación básica, impulso a la educación extraescolar, consultas y modernización (Ibídem).

Además se plantearon los siguientes propósitos para la renovación de la educación superior: mejorar la calidad de los servicios educativos; buscar la excelencia académica; crecer en la medida que lo exige el desarrollo nacional; vincular más estrechamente las instituciones de educación superior con la sociedad; acrecentar su eficiencia interna a través de acciones de reestructuración; generar fuentes propias de financiamiento y fortalecer los mecanismos de coordinación y planeación (Mejía, 1994).

Los preceptos en las que la política educativa nacional se apoya es considerar a la educación como un derecho social y un servicio que el Estado debe brindar, por lo que el Programa para la Modernización Educativa se ubica dentro de ese marco y también dentro del Art. 3º. Constitucional. La tendencia es avanzar hacia una educación para la democracia en donde se le debe utilizar como herramienta de transformación que deba pronunciarse por un cambio estructural como requisito para una nueva visión del proceso educativo.

Algunos aspectos que fueron constantes en programas anteriores también vuelven a serlo en este último, como son: la atención a la demanda, la vinculación de los ámbitos escolar y productivo, la educación de adultos y la calidad de la educación. Con respecto a ésta se maneja la revisión y adecuación constante de contenidos y metodologías y la preferencia en la formación de maestros, como factores importantes para ofrecer una educación de calidad como sinónimo de educación moderna.

Además, de acuerdo con el Programa de Modernización Educativa 1988-1994, el mejoramiento de la educación superior exige que las instituciones desempeñen adecuadamente su estratégico papel de anticipación social, busquen la calidad y la excelencia académica, crezcan en la medida que lo requiere el desarrollo de la nación, aseguren la oportunidad de ingreso a estudiantes de bajos recursos y con aptitudes para cursar estudios de nivel superior, se vinculen más estrechamente con la sociedad, realicen reordenamientos orientados a acrecentar su eficiencia interna, generen fuentes alternativas de financiamiento y fortalezcan sus mecanismos de financiamiento y fortalezcan sus mecanismos de coordinación y planeación interinstitucional e intersectorial. En este programa se define a la evaluación como eje fundamental en la estrategia para modernizar la educación superior, se concibe a la evaluación como medio idóneo para conocer en el corto, mediano y largo plazo las áreas y aspectos de la educación superior donde se requiera consolidar, reorientar e innovar; y se propone como meta la instalación y operación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

En atención a lo formulado en el Programa de Modernización Educativa, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) procedió a

instalar a la CONAEVA, con representantes de las instituciones de educación superior, de la ANUIES y del gobierno federal. La CONAEVA fue constituida como instancia rectora de las actividades de evaluación. Para ello, tiene como grandes propósitos y directrices: impulsar un proceso de evaluación en todas las instituciones, formular lineamientos generales para dar continuidad y permanencia a este proceso, proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de este nivel educativo, apoyar a las diversas instancias responsables de la evaluación para que la lleven a cabo mediante los mecanismos más apropiados y proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones actuales de la educación superior (Arredondo, 1991).

A partir de su instalación formal, el 23 de noviembre de 1989, la CONAEVA se dio a la tarea de definir los lineamientos y la estrategia para orientar la evaluación de la educación superior. Para lograr lo anterior se dio paso a escuelas y facultades de profesionales de la educación, puesto que la carrera docente tendrá ya un rango universitario y exigió como antecedente el bachillerato pedagógico. Así también el gobierno federal, como fuente principal de financiamiento de la educación superior, promover, con apoyo en las leyes y respetando la autonomía de las instituciones, un sistema permanente de evaluación para constatar el uso adecuado y eficiente de los recursos y sugerir un sistema de incentivos y de estímulos para aquellas instituciones consideradas como sobresalientes, así como también desde lo académico, establecerá un sistema homogéneo para medir el rendimiento académico y otro para evaluar la contribución de las instituciones a la sociedad.

1.1.2 CONCEPTO DE SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo es un complejo de acciones que se ven afectadas por las acciones de otros sistemas y es un conjunto de elementos interactuantes e influidos entre sí, que desempeñan de manera coordinada determinadas funciones conducentes al logro de finalidades, y se sirve, de esta forma, de la teoría política, la teoría económica, la teoría social y la teoría psicológica, como modos de concebir distintos aspectos del contexto social en el que está inmerso (Acuña, 1989). El sistema educativo nacional representa un buen punto de partida que permite ilustrar el concepto anterior. La ley Federal de

Educación (1973), reglamentaria del artículo 3º. Constitucional, puntualiza que aquél “funcionará con los elementos contenidos en el artículo 19:

- I. Los educandos y los educadores;
- II. Los planes, programas y métodos educativos;
- III. Los establecimientos que imparten educación en las formas previstas por la ley;
- IV. Los libros de texto, cuadernos de trabajo, material didáctico, los medios de comunicación masiva y cualquier otro que se utilice para impartir educación;
- V. Los bienes y demás recursos destinados a la educación y
- VI. La organización y administración del sistema”.

También la Ley asienta que el sistema educativo nacional “tendrá las siguientes finalidades, de acuerdo con su artículo 5º.:

- I. Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas.
- II. Crear y fortalecer la conciencia de la personalidad y el sentido de la convivencia internacional;
- III. Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas;
- IV. Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad;
- V. Fomentar el conocimiento y el respeto a las instituciones nacionales;
- VI. Enriquecer la cultura con el impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales.
- VII. Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de los recursos naturales y contribuir a preservar el equilibrio ecológico.
- VIII. Promover las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad;
- IX. Hacer conciencia sobre la necesidad de una planeación familiar con respecto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad;
- X. Vigorizar los hábitos intelectuales que permiten el análisis objetivo de la realidad;

- XI. Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura;
- XII. Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación;
- XIII. Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente;
- XIV. Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad;
- XV. Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa; y
- XVI. Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones”.

Como se ve el sistema educativo es parte de un complejo en el que influye y es influido por otros sistemas más determinantes y decisivos dentro de los cuales se encuentra inserto: el económico, el social, el político y cultural. Evaluar en educación, desde ese punto de vista, exige tener presente este contexto, de tal manera que cualquier evaluación total o parcial del sistema educativo, para que sea comprensiva, realista, precisa y útil, debe interpretar sus datos dentro de esta intrincada red de relaciones e interacciones funcionales. Aquello que afecta y altera a otros sistemas se refleja, en cierto grado, en el sistema educativo y viceversa.

1.1.3 CONCEPTO DE EVALUACION

Es importante mencionar la definición contextual que maneja (García 1979), “evaluación, valoración, valuación, son sinónimos derivados del vocablo latino valor-valoris que, dentro de los propósitos presentes, sirve para denotar el grado de aptitud o utilidad de las cosas para satisfacer necesidades...; también significa la fuerza, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos y, por último, el grado de utilidad, conveniencia o estimación que tienen las cosas. Estos significados, por sí mismos, dan cuenta bastante aproximada del enfoque que se ha dado a la evaluación en el terreno educativo” (p. 41).

A este respecto (Acuña, 1989) menciona que evaluar significa emitir un juicio sobre el valor de algo; esto es, apreciarlo a través de la consideración cuidadosa de sus cualidades. Este concepto introduce la cuestión de qué cualidades han de ser tomadas en cuenta y por

qué medio (escala) se determinará la magnitud en que ellas se hallan presentes y cuáles criterios juzgarán críticas tales magnitudes. De esta forma, y para fines de análisis, el proceso de evaluación se presenta como independiente del objeto que se desea evaluar y su contexto. El proceso de evaluación, más prescriptivo que normativo, no asume la descripción del objeto, ni el dictado de reglas de conducta para el sujeto que evalúa.

La función de la evaluación no corresponde a la distribución de premios o castigos, ni a la clasificación o selección de individuos, mucho menos a conferir valores de verdad al objeto; aspectos que también son extra lógicos al proceso. Por el contrario, evidencia información que ayuda a precisar la adecuación de la construcción de procesos y productos educativos que dan razón de ser al sistema (o subsistema) que hace uso de ella. Esto es, coadyuvar continuamente a la corrección, reestructuración y mejora del sistema que la utiliza.

— El proceso de evaluación encuentra su operatividad en los procedimientos utilizados. Algunos de ellos serán preferibles a otros sobre la base de su rigor lógico y la representatividad de lo que se quiere medir.

Así, en el campo educativo, los procedimientos de evaluación que involucran los efectos del docente hacia sus alumnos son inconvenientes. Lo mismo vale decir para procedimientos llamados grupales o de autoevaluación, donde las simpatías, antipatías, anhelos, temores, etc., del individuo que se autoevalúa, o evalúa a otros sobre bases de reflexión sistemática, influyen poderosamente sobre sus juicios.

La actividad evaluativa debe de consistir, en primer lugar, en la determinación y explicación del porqué y para qué se desea valorar un sistema, o algún aspecto de él, como sería: la evaluación del aprovechamiento académico, de los estudiantes, la evaluación del trabajo intelectual de los estudiantes a nivel universitario, el razonamiento que podría hacerse para evaluar las técnicas audiovisuales empleadas en la enseñanza-aprendizaje de un campo de conocimiento, las razones que llevaría a explicar la evaluación de los procesos administrativos de una institución educativa, los motivos que explicarían la decisión de evaluar un plan de estudios y los programas que de él se derivan.

En segundo lugar, se debe definir con claridad y exactitud el sistema, tipo, modalidad, función, etapa, nivel, elemento a variable que se desea evaluar como: la evaluación de estudiantes egresados de una escuela del medio superior, en qué aspecto o variable, sus intereses o capacidades escolares, sus actitudes hacia la formación profesional universitaria en sus habilidades y procedimientos de estudio. Por otra parte, también sería necesario evaluar al personal docente de esa institución o de cualquier otra en los aspectos de: su dominio sobre una materia; sus habilidades para la comunicación educativa o técnicas y métodos didácticos; definir el significado "dominar" una asignatura; cuándo y cómo puede decirse que se posee la habilidad para establecer una adecuada comunicación con los estudiantes; definir el significado de "motivación" de los estudiantes y evaluarlo.

En tercer lugar, una vez cubiertos los dos pasos anteriores, sería necesario seleccionar y diseñar los instrumentos, mecanismos, estrategias y procedimientos idóneos para obtener la información requerida. Este es uno de los puntos cruciales en el proceso de evaluación. El diseño de modelos que ofrezcan el máximo vigor y seguridad en el acopio de datos; la elaboración de técnicas e instrumentos validos y confiables que respondan a las expectativas trazadas y la aplicación o administración de tales instrumentos.

El cuarto lugar consistiría en tratar metódica y organizadamente los datos recabados que hubieran resultado de la fase anterior, a efecto de interpretarlos, ésta se lleva a cabo tomando en cuenta los factores que ejercen una influencia detectable y susceptible de verificación en los aspectos que están siendo evaluados. Interpretar en evaluación educativa significa tener presente el contexto en el que se da la característica o variable evaluada.

Puede colegirse que la evaluación educativa no es ni un pegote, ni un "mal necesario", ni una panacea. Tampoco es el artificio para presionar, reprimir o castigar. El mal uso en el abuso que de la evaluación se haga, nada tiene que ver con la ética, la racionalidad, la intencionalidad constructiva, la ciencia social, bases sobre la que se sustenta este proceso.

Es sencillamente un instrumento, un medio que ofrece muchas posibilidades para enriquecer la actividad cotidiana; para saber cómo se están haciendo las cosas y cómo se están aprovechando los recursos disponibles; para conocer la calidad de los procesos

utilizados y de los resultados obtenidos. También (Simoneau, 1991) está de acuerdo que una evaluación exitosa fortalece el entendimiento de autonomía y confianza, facilita la comprensión respecto de lo que acontece en el medio, y asegura una mayor calidad y eficiencia en la consecución de las autoridades de enseñanza e investigación. Las instituciones son con frecuencia reacias al cambio, lo que justifica aún más la necesidad de la evaluación. Su principal utilidad no es política, puesto que a corto y mediano plazo, su impacto efectivo en las decisiones es muy reducido. Su valor es principalmente de orden pedagógico, puesto que incita a cuestionarse, a discutir. Igualmente tiene un valor de orden ético. La evaluación opone, a todos los juicios cotidianos basados en la subjetividad o en murmuraciones, sustenta opiniones más explícitas, más transparentes y mejor sustentadas.

Sin embargo, aún concebida y conducida impecablemente, la evaluación tendrá siempre sus defectos: obstaculiza un poco las libertades; es costosa en tiempo, dinero y energías; distrae a los interesados de sus obligaciones principales; o peor aún provoca desviaciones de objetivos.

La evaluación es en muy pocas veces neutra. Tampoco tiene siempre toda la profundidad deseada. Sus efectos con frecuencia dejan mucho que desear.

Por otra parte (Moran, 1981), menciona que hay un considerable número de autores que equiparan la evaluación con la calificación. Evidentemente, esta concepción reduce todo lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes a una simple nota o número. Es éste, sin lugar a dudas, el concepto más limitado de evaluación. Pero aun dentro de esta definición limitada existen confusiones. El principal punto de disensión es si la calificación debe representar un progreso o una condición comparativa; es decir, frecuentemente no se encuentra el modo de establecer adecuadamente la diferencia entre evaluación del progreso y la del punto hasta el cual los estudiantes satisfacen ciertos estándares relativos o absolutos planteados en los objetivos.

Una concepción más explica la evaluación como un proceso intrincado y complejo que comienza con la formulación de objetivos, que involucra la evidencia de su logro, los procesos de interpretación para llegar al significado de esta evidencia y los juicios sobre las

seguridades y las deficiencias de los estudiantes y que finaliza con las decisiones acerca de los cambios y las mejoras que necesitan el plan de estudios y la enseñanza.

Moran (op. cit.) agrega que una manera más común de concebir la evaluación en el contexto de la práctica educativa es de consecuencias nefastas; es el hecho de identificarla con la medición. Esto obedece a la carencia de una explicación teórica del discurso de la evaluación. A falta de esta explicación, los teóricos sobre este tema se han abocado a desarrollar la teoría de la medición. Al respecto Díaz Barriga (1980) dice que resulta muy clara la vinculación de la psicología conductista con el problema de la medición. La psicología conductista define como objeto de estudio la conducta observable, utilizando para su aprehensión el método experimental. Es precisamente en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos.

Por lo tanto, la evaluación constituye una empresa más amplia y compleja que la de someter a los estudiantes a exámenes. Para (Taba, 1976), esta tarea comprende:

- Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en un campo particular.
- Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes.
- Medios apropiados para sintetizar e interpretar esas evidencias, y
- Empleo de la información obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el plan de estudios y la enseñanza.

1.1.4 LA EVALUACION ACADEMICA

La conformación del término evaluación se da a partir del proceso de industrialización que se produce en los Estados Unidos con características monopólicas.

Sin embargo, la gran aceptación social que tiene el término invita a efectuar algunas reflexiones. Es importante preguntarse cuáles son las razones por las que dicho concepto tiene pleno reconocimiento, no sólo en el ámbito "científico", pues lo emplean varias ciencias como la psicología, la pedagogía, la economía política, la medicina, etc. y también es necesario analizar el porqué de su gran inserción en el ámbito popular (Díaz, 1987). También el término "evaluación" antecedió a la conformación del concepto de evaluación. Esto permitiría comprender la polisemia intrínseca a su empleo: evaluación del aprendizaje, de la personalidad, de un programa, de un sistema educativo, etcétera. En este caso es factible afirmar que aparecen a posteriori las teorías dentro de las cuales estos conceptos funcionan.

Un primer acercamiento al campo de la evaluación se muestra como un ámbito claro, de carácter científico, que posee un instrumental técnico de alta confiabilidad que es la estadística.

Parece obvio expresar que toda construcción teórica es un producto social, esto es, responde a exigencias sociales muy específicas. Por tanto la aceptación, rechazo y evolución de tales sistemas de ideas se encuentra determinado por la manera como afectan - adecuándose o negándose - a situaciones sociales concretas. En esta perspectiva, se considera que sólo se puede entender el significado real de la evaluación estableciendo cómo los modelos y las teorías evaluativas han surgido con el proceso de industrialización de los Estados Unidos. En algún sentido el término evaluación es un reemplazo de la visión de control individual (y posteriormente social) que se tiene sobre el sujeto en una sociedad desarrollada.

Al respecto (Fayol, 1916) es quien, con su trabajo en su administración general e industrial, establece los principios generales de la administración, y pasan a figurar rápidamente como principios didácticos. De esta manera, en la actualidad se dice que los tres elementos fundamentales para el trabajo docente son: planear, realizar y evaluar.

Esta afirmación se fundamenta en los cinco pasos que establece el autor para la administración del trabajo: previsión, organización, dirección, coordinación y control. De

estos lo que interesa examinar en lo particular es el control porque marca el sentido implícito del concepto de evaluación. Fayol dice: "el control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las ordenes dadas y a los principios admitidos; tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda separar y evitar la repetición" (p. 5). Esta concepción tiene una cercanía con lo que habitualmente se realiza respecto a la evaluación.

Es importante lo que dice (Díaz, 1987) no es casual que el problema de la evaluación aparezca muy vinculado a la selección de personal en la empresa. "Lo pedagógico ha olvidado tal relación sencillamente para ocultar los sentidos latentes de esta problemática. La literatura de administración de empresas expresa: los tests constituyen formas idóneas para evaluar a los candidatos a un puesto.... las organizaciones que usan adecuadamente los tests reportan reducción de los costos de entrenamiento, menos accidentes y menor rotación. Mejor ajuste del trabajador, mejor satisfacción y moral del grupo y eliminación de quienes no cubren requisitos" (p. 5)

Con el surgimiento de la teoría de los tests, la escuela adquirió el instrumento definitivo que permitiría realizar la cuantificación científica del rendimiento. El éxito obtenido con el empleo de los tests en el entrenamiento de las fuerzas armadas de los Estados Unidos posibilitó que éstos fueran rápidamente aplicados en la educación.

1.1.5 LA EVALUACION DEL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Por otra parte (Moran, 1981) considera que la evaluación en el proceso enseñanza - aprendizaje no se inicia cuando termina el curso, o cuando comienzan a realizarse los exámenes. El proceso de evaluación se inicia cuando se especifican los propósitos del curso en términos de aprendizaje, lo cual implica que la evaluación no es una etapa fija ni final del proceso docente. Desde la determinación de los objetivos de aprendizaje, en la planeación de un curso, va ya implícita la consideración del proceso de evaluación. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como una actividad que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

En toda situación de docencia se mantiene el propósito de evaluar lo que profesores y alumnos hayan realizado y logrado como experiencias de aprendizaje. Esto conlleva a una

mutua relación entre la organización y las características de la enseñanza, así como el tipo de evaluación que se practique; es decir, el tipo de evaluación no es independiente, sino que está sujeto a la estructura del proceso de enseñanza que se maneje, como ejemplo se puede citar a Villarroel (1974), "hemos podido observar, sobre todo a nivel universitario que los docentes que se salen del esquema de enseñanza memorística han tenido que introducir nuevas formas de evaluación que quizá no son las mejores, pero que evidencian la necesidad de buscar una estructura evaluativa más acorde con las nuevas formas de enseñanza" (p. 24).

Esto muestra que la evaluación no es un acto mediante el cual un profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró el alumno los aprendizajes que ambos perseguían.

Moran recalca, "la evaluación juega un papel trascendente en la determinación, implementación y consecución de los aprendizajes; sin una cabal conciencia de esta realidad se podrá enseñar y comprobar resultados, pero tanto el acto docente como el aprendizaje (como un proceso, más que como un resultado) tendrán un carácter además de azaroso, irrelevante, por no comprender a las necesidades e intereses de los individuos en particular y a las demandas de la sociedad en general" (p. 24).

Por otra parte, la tendencia actual de tecnificar la evaluación lleva aparejada la idea de adjudicarle un carácter de objetividad con el perfeccionamiento de los instrumentos de que se vale y mediante la aplicación del tratamiento estadístico de los datos arrojados por los mencionados instrumentos, Morán menciona que esta pretensión es parcial y equivocada, puesto que el aspecto importante de la evaluación radica en la concepción e implementación de la estrategia docente que implica ya a la evaluación misma.

Además las "pruebas objetivas", por el sólo hecho de serlo no confieren el aprendizaje, justicia y exactitud, porque aún aceptando que la objetividad es una propiedad importante de los instrumentos de evaluación, habría que considerar otras, como la validez y la confiabilidad, que también influyen para conferir objetividad técnica a los mencionados instrumentos más no al proceso de aprendizaje.

Otro aspecto a considerar es que la evaluación del aprendizaje adquiere verdadera importancia porque las decisiones que se toman a partir de ella rebasan los límites de la escuela y su impacto afecta, individual y socialmente a los educandos.

La escuela, al conferirle autoridad al profesor, avala y legitima su papel de dictaminador del desempeño y de las perspectivas de los alumnos. Es sabido que para cumplir con esta delicada misión el profesor se vale de los mecanismos de evaluación. De esta manera la escuela se convierte así en un órgano efectivo de control social, en perjuicio de grandes sectores de la población que presentan marcadas desigualdades socio - económicas.

1.1.6 MARCO TEORICO DEL TRABAJO DE EVALUACION.

El marco teórico, en realidad, queda estructurado a partir de diversas teorías que implica una toma de posición (y su explicación), por parte de las personas que llevan a cabo esta tarea. Su pertinencia se debe en primer lugar a las propias opciones intelectuales del investigador, que se desprenden de las características particulares del objeto de estudio a evaluar. En realidad, son la construcción de este objeto. De esta manera no es suficiente decir que se trata de una evaluación curricular, del contenido, del docente etcétera, pues en estas tareas lo educativo (currícula, contenido o docente) es construido a partir de elementos teóricos específicos (Galli, s/f).

Es importante mencionar las tres corrientes teóricas que (Galli, op. cit.) analiza, él también está de acuerdo que existe un panorama complejo en el campo de la evaluación educacional ya que persisten concepciones teóricas muy diferentes. Si bien históricamente estas concepciones aparecen sucesivamente, en la práctica siguen vigentes en forma indiscriminada. Es decir, que una nueva formulación teórica o una nueva manera de plantear el problema no ha refutado o anulado la anterior sino que en la tarea docente cotidiana se ha ido acumulando sin llegar a percibir las diferencias radicales entre unas y otras.

El dice (Galli, op. cit.) que se pueden identificar claramente por lo menos tres corrientes bien definidas. La primera y más antigua es la concepción que define la evaluación como emisión de un juicio de valor. Emitir un juicio es decir algo o predicar algo de alguien o de alguna cosa.

Si evaluar es emitir un juicio de valor, se trata, entonces, de una operación fundamentalmente subjetiva. Un "experto" que sabe, juzga el saber del otro, ¿en qué elementos o fundamentos se basa para emitir su juicio? En función de su propio conocimiento de la materia y sobre la base de su experiencia personal. Por esto, el que toma examen - situación especialmente creada para juzgar al alumno - debe ser necesariamente un "experto". Su juicio es inapelable porque él es el que sabe, el que tiene el conocimiento.

Poseer el conocimiento de la materia es el único requisito o condición necesaria para evaluar certeramente a los alumnos. No se requiere ningún adiestramiento especial en evaluación educacional. Estos dos elementos ("juicio" y "experto") forman parte de un enfoque primitivo e inestructurado (Nilo, 1977).

La expresión "juicio" es el primero de estos elementos. Por medio de ella se deja constancia que evaluar es emitir juicios de valor, es decir se trata de una operación fundamentalmente subjetiva.

El segundo elemento - "experto" - implica la existencia de un derecho y un deber. El derecho y el deber profesional de emitir juicios de valor sobre el objeto de su profesión, es ejercido por los que saben sobre los que no saben: profesores sobre alumnos; supervisores sobre profesores, etc., ya que este derecho implica una virtualidad que elimina la dialogicidad: no es concebible que los alumnos evalúen a su supervisor; tampoco es concebible que los alumnos evalúen con el profesor o los profesores con el supervisor. Es probable que esta debilidad teórica sea justamente la razón de durabilidad de esta concepción.

La práctica evaluativa derivada de esta concepción es la más extendida ya que no se requiere saber evaluación, sino tener conocimiento del objeto a evaluar y experiencia.

En las primeras décadas de este siglo comienza el desarrollo de la sociometría, se elaboran los primeros tests de inteligencia y empiezan a realizarse mediciones en el campo de la psicología experimental (Díaz, 1987).

En el campo educacional se plantea el problema de la falta de confiabilidad de las notas. Los juicios de un profesor y otro sobre un mismo hecho presentan amplias variaciones. Surge la necesidad de encontrar una manera de apreciar el aprendizaje de los alumnos en forma más objetiva. Sólo con mayor objetividad se obtiene la confiabilidad.

Esta segunda concepción define la evaluación como medición. Medir es determinar la magnitud o extensión de una cosa, usando para ello instrumentos adecuados. Medir es establecer una proporción o correspondencia entre una cosa y otra. La medición educacional intenta obtener una representación cuantificada del grado en que un alumno posee un determinado rasgo del conocimiento. La evaluación debe limitarse a las variables que pueden medirse. Todas las variables "intangibles" no tienen valor sólo cuentan los fenómenos observables y posibles de ser cuantificados.

En esta concepción la evaluación educacional comprende: a) elaboración de los instrumentos para la medición del aprendizaje escolar (por ejemplo, test de selección múltiple); b) análisis de los resultados y conversión de los puntajes en notas.

Los instrumentos de medición - pruebas estructuradas - proporciona puntajes susceptibles de ser elaborados estadísticamente: se comparan resultados y se establecen normas.

La interpretación de los resultados siempre se realiza sobre la base de un concepto, la distribución de los puntajes de una población - grupo de alumnos - se dará de acuerdo con la curva normal de Gauss. Es decir que, naturalmente, los resultados de las pruebas y exámenes se distribuyen "normalmente". La tarea de evaluar consiste en construir los tests, determinar los puntajes, establecer la dispersión. Por medio de esta elaboración se llega a conocer el rendimiento de los alumnos. El puntaje de un alumno X cobra significado en relación con el de sus compañeros. Su aprendizaje es valorado en función de un criterio relativo, es decir, en comparación con el aprendizaje de su grupo de compañeros. El alumno no es juzgado por el profesor "experto" en función de su propio conocimiento sino en comparación con los resultados obtenidos por el grupo.

Para realizar la evaluación de acuerdo con esta concepción se plantean algunas dificultades de orden práctico: falta de capacitación de los docentes para elaborar los instrumentos (cuestionarios y tests) y falta de infraestructura técnica para realizar el análisis de los resultados.

Por otra parte, implica cierta adhesión a determinada escuela psicológica (el conductismo) que no todos los profesores aceptan por igual.

La tercera corriente, define a la evaluación como la comprobación del logro de los objetivos.

Los conocimientos y destrezas de los alumnos se juzgan en función de un criterio externo: objetivos educacionales previamente establecidos. Si se definen los objetivos como "terminales" - conductas que el alumno debe demostrar al finalizar la instrucción - la evaluación es una etapa final de "control de calidad", cuando el producto ya está terminado. Conocer los resultados del proceso cuando éste ya ha terminado es como conocer los resultados de una autopsia.

Es importante analizar el trabajo de (Díaz, 1982) intitulado "*Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia*", donde menciona que la práctica de la evaluación escolar como práctica social, es un punto de partida y de llegada en el proceso de evaluación, para llevar a cabo su reflexión teórica plantea dos tesis:

1a. Tesis: La evaluación es una actividad social.

En esta proposición subyacen dos problemas fundamentales: 1) el objeto de la evaluación está inserto en lo social, por tanto debe ser tratado en las llamadas ciencias humanas y 2) la evaluación es una actividad socialmente determinada.

Con lo que respecta al primer inciso el autor menciona que en la mayoría de los textos sobre evaluación se encuentra que en ellos no se lleva a cabo una reflexión teórica sobre su objeto de estudio, el conocimiento del proceso de aprendizaje en los hombres. La mayoría de estas publicaciones dedica muy poco espacio a este aspecto derivando de inmediato

hacia el problema de los instrumentos. En este sentido, se trata de versiones tecnicistas de la evaluación.

Es importante intentar una desestructuración de la posición tecnicista de la evaluación, reflexionando sobre la manera como terminan por otorgar un lugar clave a las técnicas y sobre los supuestos epistemológicos que subyacen en sus planteamientos.

Uno de los fundamentos psicológicos de la evaluación es el discurso conductista. A principios de siglo, la psicología conductista, en su intento por adquirir el status de ciencia, retoma la lógica científica dominante en las ciencias naturales - la física - que la lleva a efectuar una reducción de su objeto de estudio, el hombre, restringiéndolo a los fenómenos conductuales observables en el sujeto, manteniéndose fiel a la tradición positivista que sólo reconoce como científico lo que puede ser verificable, no solo a través de la observación empírica, sino por la posibilidad de controlar la producción del fenómeno utilizando como instrumento metodológico la cuantificación del mismo. De esta manera, el objeto de la psicología tradicional, la conciencia, queda desplazado y es considerado como pura metafísica.

A la vez, el método de la introspección es reemplazado por el método experimental y por el paradigma empirista de las ciencias naturales. De esta manera la física se convierte en el modelo de hacer ciencia, que es acriticamente limitado por algunos planteamientos de las ciencias sociales y en particular por la psicología conductista.

Así, históricamente, el modelo de ciencia que ha ganado crédito para obtener el reconocimiento de "status científico" en toda investigación, es el modelo empírico-analítico que se ha desarrollado para las ciencias de la naturaleza, éste se remonta hasta el mismo Bacon, y con la división y clasificación de las ciencias positivistas que realizó Augusto Comte, se ha venido desarrollando hasta nuestros días. Es así como el conductismo se desarrolló bajo la premisa de atenerse exclusivamente a los hechos observables, renunciando a todo aquello que no fuera registrable o medible; por ello se puede afirmar que el científico restringe su conocimiento al estudio de lo que puede observar y manipular. Su procedimiento general consiste en manipular de una manera observable cualquier

condición que suponga importante en su problema, y observar luego los cambios que ocurren como consecuencia de ello. Estos cambios en el fenómeno, los relaciona con su manipulación de las condiciones como interacciones. Por lo tanto, el científico tiene la necesidad de tomar en cuenta aquellas variables dependientes e independientes cuyos indicadores pueden ser observables; de esta manera el método que se pretende seguir para la investigación de los fenómenos psicológicos los desliga, en tanto que se dan en una estructura social y humana que no se puede disociar; por ello “el método del conductismo arrastra un serio lastre: la renuncia expresa a investigar todo lo que no es observable” (Azcoaga, 1977).

La dimensión social de la evaluación permite reubicar su objeto de estudio; no se trata de adecuar éste a los requerimientos del método experimental que el discurso actual de la evaluación toma de la psicología conductista, sino que se trata de trabajar con una lógica diferente, que abra otras alternativas para la producción de conocimientos sobre la evaluación.

Se puede decir que el discurso actual de la evaluación tiene un fuerte “obstáculo epistemológico” que refleja las premisas teóricas positivistas y pragmatistas que lo apoyan.

De ahí que su replanteamiento metodológico requiere que se deje de abordar el fenómeno de la evaluación como fenómeno natural a la manera de las ciencias naturales, y que se reconozca su dimensión social, que construya sus planteamientos metodológicos dentro de las ciencias humanas, lo que implica a la vez la necesidad de replantear sus propias premisas teóricas, para posibilitar una construcción diferente del discurso evaluativo.

También (Díaz, 1982) dice que la evaluación se conserva como un discurso tecnicista vinculado únicamente al conductismo, y la respuesta se encuentra en el segundo planteamiento: la evaluación está socialmente determinada.

Se puede hablar de que la evaluación es condicionada socialmente, a la vez que por sus resultados condiciona a la sociedad. Esto quiere decir que sus resultados se reflejan

socialmente en las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, conforme a los problemas de calificaciones bajas, la reprobación, etc., se pueden explicar por factores socioeconómicos de los mismos estudiantes, y no solamente como un problema de falta de capacidades.

Varios autores reconocen ahora los efectos sociales de la evaluación y por tanto dicen que esta actividad no puede ser concebida como una acción neutra, técnica y aséptica sino que obedece a determinaciones sociales.

Por un lado, cuando los docentes realizan esta actividad, en la mayoría de los casos no son conscientes de las repercusiones que la evaluación provoca, tanto en los individuos que son objeto de ella, como en la misma sociedad. Por medio de la acción evaluativa el maestro determina quienes han aprobado el curso, confiriendo a éstas diferentes status, por cuanto a que por tales resultados serán considerados por sus compañeros, sus padres y los demás maestros, como buenos alumnos, mientras que los demás serán considerados como deficientes.

De ahí que uno de los elementos centrales de la práctica educativa consiste en fomentar el individualismo y la competencia como condición básica para poder triunfar en la escuela y en la sociedad.

No se puede dejar de señalar que estas acciones que la escuela realiza por medio de sus representantes, son determinantes en la formación de los escolares. Es aquí donde se ubica su "currículum oculto" que, precisamente por el nivel de inconsciencia y su falta de explicitación, forma parte de una serie de aprendizajes latentes, más importantes que los conocimientos que la escuela enseña y más decisivos en el aprendizaje del estudiante.

Vale la pena insistir en que la evaluación contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los demás. En esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, o sea sobre para qué aprendió y cómo logró aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje, que es referido básicamente a un número

(calificación): un 10, si es aprobatorio significa que ha aprendido, un número 5 no aprobatorio significa que no sabe.

Hay que recalcar que la misma sociedad refuerza estas deficiencias al convertirse en consumidora de los resultados de este proceso que al ser empleado por patrones y empleadores como medios para la selección de su fuerza de trabajo, los certificados que expide la escuela no dejan de tener un valor social, por el status que adquiere el individuo que puede demostrar cierto nivel de escolaridad frente a otros que no pueden hacerlo.

Plantear la evaluación como una actividad social implica, por tanto, reconocer las determinaciones sociales que la afectan. Este planteamiento da pie a las siguientes preguntas: ¿qué papel juega la evaluación en un país capitalista dependiente?, ¿hasta dónde los sistemas de evaluación de estos países funcionan como una forma de legitimación de la imposibilidad del Estado para dar escuela a todos?. No se puede negar el papel de control social que se ejerce con la evaluación, donde también la legitimación se efectúa sobre ciertas desigualdades sociales, puesto que los más favorecidos económicamente resultan escolarmente favorecidos, no podemos negar que los actuales sistemas de exámenes cumplen con esta función de control.

(Peña de la Mora, 1989) dice que la “tecnología educativa”, surgió como una respuesta a la búsqueda de formas más racionales de conducir la actividad escolar, y contribuiría, según sus componentes a solucionar la problemática educativa de una manera científica, eficiente e ideológicamente neutra.

Esta tecnología surgió en un contexto dominado por la corriente del pensamiento positivista, y de manera más específica, recibió la influencia de la teoría de la comunicación, de la teoría de sistemas y de la psicología neoconductista. El pensamiento positivista concibe que el conocimiento científico debe basarse en el estudio objetivo de los hechos. Para lograr tal objetividad, es decir, para eliminar todo juicio subjetivo en el proceso de conocimiento, se privilegia la cuantificación de los hechos sobre su calificación. La tecnología educativa, consecuente con estas concepciones, reduce la evaluación del aprendizaje escolar a la cuantificación (medición) de conductas observables (hechos, que

muestren la existencia de aprendizajes). Esta concepción y la práctica que se deriva de ella constituyen una de las determinaciones sociales de la evaluación.

La evaluación por tanto, no puede ser analizada únicamente como una propuesta técnica. Los textos de evaluación refuerzan habitualmente la idea de que esta actividad es científica, es técnica y tiene una neutralidad valorativa, definida por su pretensión de objetividad.

Desde estos elementos de análisis es pertinente precisar que tal como se encuentra actualmente el discurso de la evaluación carece de una construcción teórica sobre su objeto de estudio, quedándose únicamente en el nivel de descripción y acción empirista.

2a. tesis: El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación.

Esta preposición está configurada por dos elementos: a) el discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición; es en la medición donde se encuentra la propuesta central para realizar la evaluación, por lo que este discurso manifiesta claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción de ciencia del positivismo y b) la incorporación de la teoría de la medición en la evaluación, impide que se desarrolle una teoría de la evaluación en tanto que este discurso no abarque la construcción de su objeto de estudio, esto es, el estado del proceso del aprendizaje en un sujeto escolar.

Habría que reconocer que en la evolución de la psicología se da, a fines del siglo pasado y principios de éste, un cambio en su objeto de estudio: el conductismo aparece postulando como objeto la conducta observable.

Establecer la conducta observable como objeto implica hacer un recorte sobre el objeto de estudio de la psicología - el hombre -, el cual es desgajado y dejado en un nivel de pseudoconcreción; no hay, por tanto en la psicología conductista, una explicación teórica sobre los procesos psíquicos del hombre. De hecho hay una eliminación de aspectos sustantivos para la comprensión de estos procesos, como las categorías de lo inconsciente, por ser considerados transempíricos. En tanto la evaluación se fundamenta en la psicología

conductista y, por lo tanto, en el empirismo, conlleva el mismo lastre frente a la ausencia de sus explicaciones teóricas. Es aquí donde la teoría de la medición surge como un elemento para “hacer como si se investiga”, cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empiristas.

De esta manera el conductismo y la psicología fiscalista aplican para su “investigación” el método experimental. Es precisamente en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita el tratamiento estadístico de ciertos datos; pero, como establece (Benedito, s/f) la teoría de la medición es tomada por la psicología conductista de manera deformada, en tanto que no recurre a ella partiendo de las matemáticas, sino del método experimental que aparece en la fisiología pavloviana, que a su vez la tomó de la física, siendo esta última la única ciencia que la tomó directamente de las matemáticas. Así, la inclusión de la teoría de la medición en el discurso de la evaluación lleva el lastre de una serie de mediciones previas, que permiten explicar su deformación o por lo menos su simplificación; a la vez, el empleo de la estadística genera un “efecto de cientificidad” en los planteamientos de la evaluación.

Los diferentes manuales que tocan el tema de la evaluación, se encuentra que sus fundamentos se relacionan con la distinción que hacen los autores entre medir y evaluar. Esta distinción es tratada con claridad en el texto de Thorndike y Hagen, (1970), intitulado “Tests y técnicas de medición en psicología y educación”, donde se explica el empleo de la teoría de la medición. Para Mager (1975) la evaluación “es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”; para Lafourcade (1973) “es una interpretación, una medida o medidas, en relación a una norma establecida”.

Varios autores tienen una tendencia a utilizar el término medición como sinónimo de evaluación como es el caso del libro de Thorndike y Hagen y otros.

Por ello se afirma que la teoría de la medición es tomada como referente único y sostén del discurso evaluativo y que no se ha desarrollado en la actualidad una teoría de la evaluación.

A la vez, la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirle únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno.

Una vez aceptada la medición en el discurso de la evaluación la “tecnología” sugerida para realizar esta actividad reproduce la misma lógica del conductismo. Por ello, Thorndike y Hagen exponen el sencillo procedimiento a seguir en la evaluación: “medir consta de tres pasos comunes; a) señalar y definir la cualidad a medir; b) determinar el conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible, y c) establecer el conjunto de procedimientos o de definiciones para traducir las observaciones a enunciados de procedimientos de grado o cantidad” (p. 17)

También (Weiss, 1978) expresa “la pregunta evaluativa parece ser muy sencilla, lo único que tiene que hacer el evaluador es: 1) buscar las metas del programa; 2) traducir las metas a indicadores mensurables de la realización del objetivo; 3) reunir datos de los indicadores y 4) comparar datos con los criterios de realización de las metas” (p. 39).

Es necesario replantear el problema de la evaluación escolar, las alternativas que se ofrezcan no se reduzcan al estudio y al análisis de los instrumentos de evaluación. Se ha visto que si en este replanteamiento no se cuestionan los fundamentos psicológicos y científicos de la propuesta de evaluación, las alternativas que se dan frente al mismo resultan redundantes, y que, en última instancia, este esclarecimiento teórico debe repercutir en la realización de experiencias diferentes en las diversas situaciones de aprendizaje. Es necesario puntualizar la noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y valor del grupo en el mismo; encontrar fundamentos epistemológicos para el objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico - analíticas e inserte el estudio de la problemática de la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y externas que lo posibilita y del proceso grupal en el que tiene lugar. De este modo, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por expertos, departamentos de evaluación, etc., sino que serán los docentes y los alumnos quienes participen, de manera privilegiada, en ella.

El objeto de la evaluación se traduce así en la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, rebasando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados del aprendizaje.

La evaluación toma sus teorías y métodos de un gran número de disciplinas: Psicología, sociología, pedagogía, economía, gestión, matemáticas, estadísticas.... Se apoya igualmente en un gran número de técnicas: cuestionarios, test, entrevistas y observaciones, análisis cuantitativos, monografías. Se ha desarrollado con la ayuda de todo tipo de instrumentos (taxonomías de objetivos y resultados, test de medidas de aptitud, bases de datos sociodemográficas o financieras, encuestas de actualización, etc.....) desarrolladas por los expertos, o comercializadas por empresas especializadas.

1.2 SITUACION ACTUAL DE LA EVALUACION EN LA EDUCACION

Las Instituciones de Educación Superior (IES) consideraron necesario definir las pautas de su desarrollo de manera racional y planificada a finales de los años sesenta. Esta necesidad estuvo motivada por la escasez de recursos que ya desde ese tiempo se hacía sentir en toda la educación en general, y por la demanda masiva de educación superior, que implicaba un crecimiento sostenido, en todos los ordenes, de las universidades. Bajo estas condiciones se empezaron a desarrollar mecanismos de autoevaluación institucional (AI), con el fin de identificar los elementos y las situaciones que caracterizaban, en momentos determinados, el estado de las IES. La idea era que con base en el conocimiento fiel de las condiciones de las instituciones, se podrían establecer lineamientos para su consolidación y procedimientos eficaces para afrontar sus problemas (Carrión y Fernández, 1989).

Un primer acercamiento a la autoevaluación institucional lo constituyeron los autoestudio, que dieron coherencia a un conjunto de procedimientos y de ideas lógicamente inferidos, para organizar programas de desarrollo de las IES.

Los autoestudios estuvieron vigentes durante toda la década de los setenta y su práctica dio base para la creación ulterior de modelos alternativos. Estos modelos tienen algunas características en común:

Son modelos de planeación institucional que integran, bajo un mismo concepto y un mismo proceso, actividades que con anterioridad se ejecutaban de manera aislada: diagnósticos, proyectos, evaluaciones, etcétera.

El prefijo auto denotaba el hecho de que, aún cuando se consultaran expertos ajenos a la institución, la promoción y la interpretación última del estado de desarrollo de las funciones competía únicamente a los sujetos institucionales y, por lo tanto, la dirección que tomara el uso de resultados y las decisiones en cuanto al desarrollo de su educación superior, era responsabilidad de esos mismos sujetos.

Los primeros autoestudio, realizados a finales de los sesenta y principios de los setenta, fueron hechos a iniciativa de las propias instituciones, sin intervención de ningún organismo gubernamental.

El objetivo de los autoestudio era diagnosticar el estado de desarrollo de las funciones universitarias, es decir, detectar las variables que afectaban de manera determinante a la docencia, la investigación y a la extensión, para posteriormente programar cambios a esas variables, de una manera participativa y racional. De esta forma, el proceso de autoestudio adquiriría sentido dentro de un marco de planeación de modificaciones a las situaciones institucionales.

La intencionalidad y la organización de procedimientos de los autoestudios estaban dirigidos a obtener una caracterización comprensiva e integral del devenir institucional. Se abocaban a indagar todo en todos los elementos constitutivos de las IES: en este momento, el diagnóstico era una forma de rastreo de cualquier tópico, satisfactorio o insatisfactorio, que diera base al desarrollo planificado. Estas características son las que definen a la autoevaluación institucional, a diferencia de las evaluaciones sectorizadas de las funciones de la educación superior.

Se citará algunos modelos alternativos:

- La técnica del autoestudio asesorado, diseñado y aplicado por Pablo Latapí y colaboradores (1982).
- Modelo de autoestudio diseñado por Jaime Castrejón y sus colaboradores (1974).
- Diagnóstico operacional de Aguilar y Block (1977).

Modelos desde la perspectiva cualitativa de la evaluación.

- Modelo de evaluación institucional del Instituto Politécnico Nacional (IPN, 1982).
- Modelo de evaluación cualitativa de la Educación Superior, Zamanillo, E. y Ornelas, C. (1988).
- La evaluación cualitativa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-AZ., 1981-1985).
- La evaluación cualitativa de la Educación Superior según CONAEVA (1989).
- Propuesta Metodológica para la Autoevaluación Anual CONAEVA (1992).

1.2.1 LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La evaluación de la educación superior en el marco de la modernización educativa se considera como la fase del proceso de planeación que consiste en la recolección, organización y análisis de la información que será utilizada para emitir juicios de valor respecto al sistema educativo, basados en la acción de cotejar periódicamente los objetivos y metas del mismo a fin de realimentar las actividades de formulación e instrumentación (Llarena de Thierry, 1994).

Esta concepción considera que la evaluación tiene como fin brindar un panorama objetivo y oportuno para la adecuada toma de decisiones.

También se afirma que en la evaluación hay dos dimensiones de análisis en primer término, una comparación entre lo que debe ser el sistema educativo o una institución y la emisión de un juicio de valor relacionado con una serie de parámetros (estándares de calidad) deseables que representan al deber ser.

En consecuencia, la evaluación debe permitir la adopción de decisiones racionales fundamentadas e informadas; en este sentido la evaluación de la educación superior en el país permitirá tomar las decisiones más pertinentes para la consolidación de los servicios que han mostrado efectividad, la reorientación de aquellos cuyo funcionamiento ya no armoniza con las condiciones actuales, la implantación de modelos educativos adecuados y la introducción de innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico.

No obstante que el Programa para la Modernización Educativa concibe a la evaluación como un proceso participativo y de realimentación al sistema institucional de educación, este proceso aún suscita rechazo y desconfianza por otorgarle únicamente funciones de control y asignación presupuestal. Al respecto Llerena de Thierry manifiesta que es necesario recuperar el sentido real de la evaluación manifiesto en las siguientes funciones:

- **Función Diagnóstica.** Consiste en la posibilidad de identificar problemas y necesidades, así como verificar el estado en que se encuentra una actividad o servicio con respecto a una norma ideal de sus perspectivas. En el caso de la educación superior, ésta función permitirá determinar la situación que guardan las instituciones encargadas de su implantación, a fin de decidir los procedimientos más adecuados para su eventual consolidación, reorientación o innovación, según se desee.
- **Función de Realimentación.** Está relacionada con los mecanismos creados para localizar los elementos esenciales del sistema de educación superior que afectan el desarrollo de las funciones sustantivas del mismo. Constituye un proceso

permanente de verificación que permite reajustar en forma continua y sistemática una actividad o programa, con el fin de asegurar la consecución oportuna de las metas y objetivos propuestos e identificar situaciones inesperadas y susceptibles a prevenirse. La modernización educativa supone una serie de acciones orientadas por los propósitos que implica poner a la educación al nivel del desarrollo social; dichas acciones obedecen a objetivos particulares y metas concretas cuyo logro permitirá ser constatado mediante la función formativa de la evaluación y, al mismo tiempo, tomar las decisiones correctivas para subsanar deficiencias que se susciten, y preventivas para evitar la ocurrencia de fenómenos que obstruyan el logro de metas y objetivos.

- **Función de Verificación Final.** Consiste en un punto culminante del proceso de evaluación, el cual permite constatar el grado de realización de los objetivos al término de un programa o proyecto. En el marco de la educación superior, ésta función permitirá estimar los avances en el proyecto de modernización, así como las limitaciones y resultados imprevistos. Asimismo, permitirá identificar los factores y condiciones que influyeron en dichos alcances. De esta manera, se estará en condiciones de capitalizar la experiencia obtenida y aprender de ella.

Estos son algunos beneficios que se derivan de la evaluación de la educación superior. Sin embargo para su cabal desarrollo, se requiere también conocer los principales problemas que enfrenta la evaluación.

- Falta de un marco conceptual. Aún cuando en todo el sistema de educación superior se realizan acciones de evaluación, es necesario reconocer que éstas no responden al marco conceptual que las integra, por lo que su aprovechamiento para impulsar mejoras al sistema ha sido limitado.
- Desconocimiento de las diferentes funciones de la evaluación, lo que genera una actividad de rechazo, al sobrevalorar las funciones de control sin considerar el marco conceptual.

- Desvinculación del proceso de evaluación del proceso general de planeación, de la toma de decisiones y de otros procesos sociales, lo que ocasiona una actitud de indiferencia al desconocer la naturaleza, los fines y los objetivos de los procesos evaluativos, por lo que se considera una pérdida de tiempo y de energía.
- Selección inadecuada de métodos y técnicas de evaluación que permitan obtener una información válida, confiable, útil y oportuna para la toma de decisiones.
- Falta de precisión de los aspectos a evaluar en cada campo y de los tipos y enfoques que resulten más apropiados. Lo que impide una selección adecuada de categorías, criterios e indicaciones útiles para cada caso.

Existen tres ámbitos para realizar la evaluación de la educación superior: el ámbito nacional orientado a evaluar el sistema de educación superior en su conjunto, y el ámbito institucional dirigido a valorar de manera específica el quehacer y trascendencia de las instituciones educativas en particular, este proceso se ha denominado comúnmente autoevaluación o evaluación interna y son las propias instituciones las encargadas de llevarlo a cabo y el ámbito de un nivel de estudios, programas o áreas de conocimiento que por lo general se evalúan de manera externa, denominada evaluación externa o acreditación de programas dependiendo de su vinculación con las agencias de funcionamiento. Es obvio mencionar, que la articulación de los tres procesos dará mejores resultados. Es por ello que para formular la metodología de evaluación del sistema de educación superior se considera fundamental la participación de las instituciones, a fin de considerar sus aportaciones como el eje central de su construcción.

Esta participación será de doble utilidad en virtud de que las categorías, criterios e indicadores utilizados en la evaluación del sistema, serán los referentes para efectuar los procesos de evaluación interna.

La evaluación de la Educación Superior en México como ya se ha mencionado no es un proceso nuevo. Tanto la evaluación de programas académicos y de instituciones aisladas como la evaluación de los subsistemas universitario y tecnológico y del sistema global de

educación superior han sido tareas inherentes al proceso de planeación directriz o normativa y en consecuencia, a la difusión de políticas generales de desarrollo académico e institucional (Arredondo, 1992).

No es posible llevar a cabo la labor académica, sea esta de enseñanza o de investigación, sin una valoración de su evolución histórica, situación actual y perspectivas. La evaluación académica en sus diferentes grados de rigor metodológico y de sistematización, ha sido inseparable del quehacer educativo.

A finales de los años setenta se establecieron unidades de planeación institucional en los centros educativos universitarios y tecnológicos públicos, como resultado de los acuerdos tomados para operar el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior en 1979. La evaluación institucional ha sido de carácter cíclico, variable, disperso y, en la mayoría de los casos, ha estado separada de la toma de decisiones.

Por su parte, la evaluación de los subsistemas tecnológico y universitario y del sistema global ha sido una actividad periódica de las instancias de coordinación interinstitucional y de las dependencias gubernamentales a cargo de la promoción de este nivel educativo. Se ha observado un esfuerzo acumulativo en los últimos años para realizar la evaluación global de la educación superior cada vez de manera más sistemática, no se ha logrado aún contar con un sistema de información completo, oportuno y confiable que apoye adecuadamente esta tarea.

En cambio, si puede afirmarse que existe voluntad y un alto grado de compromiso asumido por parte de las instituciones, las instancias de coordinación nacional y el gobierno mexicano para hacer de la evaluación una herramienta fundamental que impulse la modernización de la educación superior. En este compromiso también se busca una relación cada vez más estrecha entre la evaluación nacional, la planeación estratégica, la garantía de calidad y financiamiento.

De acuerdo con la CONAEVA, lo que se aspira es “facilitar el tránsito gradual hacia un modelo alternativo de asignación de recursos públicos, basado en los esfuerzos y resultados

de la evaluación y presupuestación de las casas de estudio y en la aplicación de estímulos al logro institucional". p. 163. Este modelo de financiamiento cambiaría los procedimientos actuales de asignación financiera, al pasar de un enfoque basado en criterios cuantitativos a otro, donde lo fundamental es incrementar la calidad académica, lograr áreas de excelencia y apuntalar los procesos de innovación institucional.

Menciona (Terry, 1992) que la calidad de la educación depende de muchos factores importantes mencionaremos algunos. "tiene que ver con la búsqueda del conocimiento a través de la enseñanza, la investigación o el estudio. Tiene que ver con el sentido del orden y la estructura; una buena conferencia debe haber sido cuidadosamente planeada y organizada. Tiene que ver con un compromiso máximo por parte de los estudiantes. En una buena conferencia, se capta la atención de los estudiantes de manera total, y se mantiene su interés y entusiasmo. Tiene que ver con los logros. Después de una buena lección los estudiantes se retiran enriquecidos, habiendo establecido y alcanzado normas apropiadas. La calidad tiene que ver con todo lo que contribuye a la enseñanza y el aprendizaje" (p. 126).

También menciona que "La calidad existe en la enseñanza; el buen maestro posee conocimientos actualizados de su materia, se entusiasma con ella; entiende el proceso de aprendizaje; tiene características personales atractivas; utiliza diversos métodos de enseñanza y tiene elevadas expectativas de sus alumnos. Y también hay calidad en las instalaciones, en la disponibilidad de adecuados salones de clase, talleres y laboratorios que apoyan el aprendizaje. Existe calidad en el equipo y los recursos; en contar con accesorios bien diseñados para la enseñanza y el aprendizaje y una biblioteca bien provista" (p. 127).

1.2.2 LA EVALUACION INSTITUCIONAL

La concepción que se tiene de la evaluación institucional ha evolucionado sin cesar, particularmente en los últimos 30 a 40 años. La misma se explica en gran parte por los cambios ocurridos en la Universidad en lo que concierne a sus orientaciones, su organización interna y sus relaciones con la sociedad (Simoneau, 1991).

Evaluar la Universidad quiere decir emitir un juicio de valor a propósito de la pertinencia y la razón de ser de sus objetivos, su grado de cumplimiento y la forma en que

han sido alcanzados. Evidentemente, todo eso no es nada simple. Ni especialistas en evaluación ni los mismos representantes del medio universitario han logrado ponerse de acuerdo sobre la manera de proceder.

Tampoco existe consenso en lo que respecta a la jerarquía de valores educativos y sociales que deben ser tomados en cuenta por la universidad. Hay múltiples modelos universitarios. Se tiene la institución de masas centrada en la accesibilidad o la que tiene como eje principal el de la formación profesional del mayor número de personas posible; junto a ésta se tiene igualmente la institución elitista dedicada a la educación liberal o la que se encarga de promover la investigación o los estudios avanzados. Valores tan diferentes como lo son la equidad entre los diferentes grupos y los sexos, el desarrollo económico y técnico o la eficiencia administrativa se encuentran entre los que definen la misión de las Universidades modernas junto con los que persiguen la excelencia en la enseñanza y la investigación.

Como organización, la Universidad es una mezcla particular de burocracia administrativa, de colegiatura. De relaciones políticas y sindicales y de individualismo profesoral. Los objetivos de la Universidad son además de innumerables, muchas veces difíciles de identificar o definir de manera precisa. Los mismos son adoptados y perseguidos paralelamente en numerosos niveles - cursos y proyectos individuales; programas de actividades de departamentos y facultades; instalaciones y servicios generales - sin que por lo tanto los mismos se encuentren bien integrados y coordinados.

Los profesores, el administrador, el profesional de apoyo o el estudiante se forman cada uno una concepción diferente. Asimismo, los diferentes sectores de actividad, tienen sus propios objetivos y parámetros de funcionamiento universitario.

La enseñanza y la investigación son actividades creadoras, muy complejas, cuyos atributos esenciales han sido más o menos comprendidos. Algunos consideran que la pertinencia o la calidad de sus actividades pueden difícilmente ser evaluadas del exterior puesto que sus principales efectos son intangibles o, más aún, sólo pueden percibirse a muy largo plazo.

No obstante y a pesar de todo ello, la evaluación institucional no sólo se realiza desde hace mucho tiempo sino que también ésta no ha dejado de desarrollarse. Sin embargo, el grado de popularidad de la misma varía según la época y el lugar; ello se explica por algunas razones.

Algunas veces es su falta de popularidad, otras es la simplicidad de sus métodos, los que son objeto de críticas. Algunas veces, inclusive siendo de calidad, molesta, aunque sea por el hecho de que con frecuencia tiene como resultado una discriminación de las responsabilidades o de los recursos de los departamentos, los que ya contaban con anterioridad a la evaluación la responsabilidad de evaluar a sus profesores y estudiantes. Más aún, sus objetivos de examen, sus pretensiones con respecto a la exactitud, hacen que la idea misma de la evaluación se presente como algo molesto. La evaluación cae entonces a las Universidades como la crítica a los artistas y creadores.

— En América del Norte fueron primeramente los profesionistas y luego los gobiernos y grupos sociales - los empleados o los consumidores de servicios - los que más han compartido la idea de la evaluación institucional (una interpretación más cuidadosa debe hacerse en lo que respecta al caso particular de la investigación subvencionada, la que desde hace mucho tiempo es evaluada por investigadores del mismo nivel que los que solicitan la subvención, llamados los pares). Con frecuencia, la evaluación ha ingresado a la Universidad como una técnica, no siempre bien adaptada, con muchas dificultades para justificarse en el marco de una teoría rigurosa.

La evaluación institucional remonta a finales del siglo XIX y se identificó primeramente con lo que actualmente se llama acreditación. Fue impuesta por los gremios de profesionales con el objeto de reglamentar el acceso al ejercicio profesional, por lo que tenía como finalidad juzgar el valor de los diplomas emitidos por la Universidad. Para estar reconocido y autorizado, los programas universitarios debieron ajustarse a un cierto número de parámetros que iban de las condiciones de admisión de los estudiantes al número y calificaciones de los profesores. Dichos parámetros eran verificados periódicamente mediante visitas o informes de evaluación con fines de acreditación. Históricamente fue la

profesión médica la que inició el movimiento, seguida por una multitud de grupos; actualmente representados por unas cincuenta asociaciones de acreditación profesional.

La idea de la acreditación encontró en la Universidad de la época un terreno fértil de difusión debido en gran parte a que las mismas representan agrupaciones profesionales.

Después de la primera Guerra Mundial aparecieron en los Estados Unidos de América los primeros grandes organismos regionales encargados de acreditar a las propias Universidades y cuyas actividades continúan en la actualidad.

La filosofía y los métodos de acreditación no han dejado de evolucionar y de progresar pasando de un modelo centrado, en sus inicios, en parámetros cuantitativos bastante rígidos y en el examen externo de los objetivos institucionales, a otro que, en el extremo opuesto, que utiliza procedimientos de autoevaluación realizada por los mismos establecimientos y basada en criterios más cualitativos.

El modelo de acreditación que existe actualmente se generalizó a partir de los años 50 y 60.

Fue en esa misma época que las Universidades norteamericanas experimentaron una verdadera revolución, con la explosión de su clientela, la multiplicación de los campus y programas, principalmente en el sector público, un alza considerable de sus recursos y presupuesto, y el desarrollo de los servicios administrativos y profesionales internos. La intervención de los poderes públicos, con sus objetivos de coordinación de los sistemas universitarios, la llegada de administradores profesionales y analistas con sus ideas de decisiones racionales y de cambio contribuyeron a aumentar y renovar singularmente la concepción y la práctica de la evaluación universitaria ampliándola más allá del estricto marco tradicional. Las palabras claves se vuelven no sólo la calidad, sino también la accesibilidad, la eficiencia, la complementariedad y la imputabilidad, sobre todo para los establecimientos financiados con fondos públicos.

La evaluación institucional se interesa en principio en todos los aspectos del funcionamiento y el desarrollo de las Universidades; la calidad de los recursos, los programas; los departamentos universitarios; la formación de los estudiantes, la integración socio-profesional de los graduados; la gestión de los cursos docentes, el desarrollo de la investigación; el estado de los recursos materiales y financieros; el funcionamiento de las grandes instalaciones y los servicios de apoyo a la enseñanza y la investigación: las relaciones con el mundo exterior; etcétera.

Veamos lo que dice (Carrión, 1984) con respecto a este rubro. Ella ubica a la evaluación institucional en dos dimensiones de análisis:

- En primer término, una comparación entre lo que es y lo que debe ser una institución educativa.
- En segundo término, la emisión de un juicio de valor relacionado con los resultados de una comparación.

Ambos aspectos del análisis tienen, por sí mismos, un sustrato idiosincrásico, de concepción y de modo de entender los procesos educativos.

La validez, la verificabilidad y la pertinencia de los conceptos acerca del sujeto y del objeto, sobre el motivo y las técnicas y procedimientos de evaluación necesariamente tendrán que reflejar este sustrato, aún cuando se evite su explicación. En todo caso, la falta de pertinencia y la inadecuación teórica y técnica reflejan también un fenómeno idiosincrásico.

El análisis debe hacerse en el orden que se describe (una comparación y un juicio de valor); pero las condiciones políticas, económicas y sociales de la educación trastocan frecuentemente los procedimientos; y es usual la emisión de un juicio acerca de algún fenómeno educativo y que la justificación empírica sea dada a posteriori. El propósito de la evaluación institucional es juzgar la adecuación social, económica y cultural de la institución educativa en relación al desarrollo de la sociedad.

Con fundamento en estos principios Carrión, describe la génesis conceptual de la evaluación institucional y muestra dos grandes etapas en el desarrollo de la evaluación institucional referida a la educación superior.

Cada etapa involucra un acrecentamiento y acumulación teórica y técnica; una transformación de las concepciones educativas.

La delimitación de las etapas está fundamentada por los procesos de definición del “deber ser” educativo y por los procesos técnicos de evaluación. De esta manera se identifican las siguientes etapas:

1? La acreditación escolar.

2? La realimentación del sistema institucional de educación.

3? La primera connotación de la evaluación como concepto y como actividad se relaciona con los procesos de acreditación de conocimientos.

Acreditar literalmente significa dar pruebas de un hecho. En términos educativos, acreditación denota el proceso al que se someten los alumnos para la comprobación de la adquisición de conocimientos. En instituciones educativas la acreditación tiene como resultado la “certificación” que, finalmente, tiene como propósito avalar las capacidades adquiridas y demostradas por los educandos.

El proceso de acreditación consiste en la aplicación de instrumentos de medición para determinar niveles de rendimiento escolar. Una vez hecha la medición, el maestro-institución tiene la prerrogativa de otorgar una calificación y, al final de los ciclos escolares, el diploma respectivo.

Esta idea de evaluación-acreditación, que ha sido desarrollada a partir de las concepciones de la tecnología educativa, generalmente forma parte de una educación enciclopédica, funcionalista y entrada en la competencia individual de los estudiantes.

En la tecnología educativa la evaluación se entiende como una forma de comprobación de la adecuación de métodos y procedimientos de enseñanza. Estos conceptos tienen un efecto racionalizador en la acreditación escolar. La responsabilidad de tal aprendizaje se traslada del estudiante al profesor y de este a la institución. La educación y el aprendizaje se despersonalizan con la idea de que si una institución proporciona todos los medios adecuados de enseñanza, los índices de acreditación tienen que ser muy altos. En este marco, se elimina la noción de la adquisición significativa de conocimientos: la acreditación institucional es lo esencial.

Los procesos institucionales de la acreditación tienen dos funciones: una individual y otra de carácter socioeconómico. Por la primera se avalan las capacidades del estudiante, ya sea para pasar a niveles superiores de educación o para atribuirle calificaciones laborables. La segunda se deriva de la concepción de la educación como formadora de capital humano. En ella se prescribe una correlación entre los requerimientos y necesidades de la estructura laboral con el tipo de certificado escolar.

Es evidente que la igualación de significados entre evaluación y acreditación es resultado de estas dos funciones. La acreditación es en sí misma un acto técnico aparentemente objetivo y racional.

Es evidente también que las instituciones educativas están imposibilitadas para adecuarse permanentemente a los requerimientos del desarrollo económico, tecnológico y científico de los países desarrollados, por sus propias condiciones históricas, sociales y políticas. De esta manera, las instituciones que practican este tipo de evaluación se enfrascan en una carrera inalcanzable de reformas educativas.

La segunda connotación de la evaluación está relacionada con mecanismos creados para localizar los elementos esenciales de un sistema educativo que afectan la buena marcha institucional.

Esta idea se origina en concepciones educativas sistemáticas: la institución es un sistema formado por la interacción de los elementos que la conforman. Esta concepción se plasma

cuando las instituciones educativas empiezan a tener conciencia de la insuficiencia en valorar la deserción, reprobación, atraso escolar, etcétera, se presentan como contradicciones del proceso educativo que deben ser eliminadas.

La evaluación, en este caso, se concibe como una forma de realimentación y control del quehacer institucional, necesario para la toma de decisiones. La realimentación es un concepto cibernético que significa un proceso en virtud del cual, cuando se actúa sobre un determinado sistema, se obtiene continuamente información sobre los resultados de las decisiones tomadas, información que servirá a las decisiones subsecuentes.

La realimentación adquiere en sí misma, una connotación de juicios, basada en la medición de ciertas variables que aparecen como esenciales para que la institución opere.

A principios de los años ochenta la situación económica prevaleciente obligó al Gobierno Federal a proponer una serie de medidas orientadas a racionalizar el gasto público. En el campo de la educación superior, la Subsecretaría de Educación e Investigación Científica (SESIC) sugería la posibilidad de emplear un mecanismo de evaluación mediante el cual se relacionaba la asignación de una parte del subsidio público de las instituciones de educación superior, con el cumplimiento de un conjunto de criterios sobre su estructura y funcionamiento. Si bien el propósito substancial de la medida implicaba una preocupación por elevar la calidad de la educación superior, la estructura, contenido y procedimientos de la propuesta no eran totalmente compartidos por la comunidad universitaria (Carrión y Fernández, 1989).

Un aspecto importante que fue motivo de debate fue el relacionado con el sujeto de evaluación, ya que la proposición de SESIC implicaba que ese organismo dictaminaría sobre el estado de las Instituciones poniendo en entredicho el ejercicio de la autonomía. En el procedimiento se empleaban criterios de evaluación de manera uniforme sin considerar lo diferentes niveles de desarrollo de las IES. El contenido mismo de la propuesta, era discutible porque no existía un programa integral de desarrollo de la educación compartido entre las instituciones, que sirviera para interpretar el significado de los criterios propuestos; de esta forma siendo el concepto de calidad el elemento central de la propuesta,

y al poseer este término múltiples significados, sobre todo en el ámbito educativo, era difícil que las instituciones compartieran la concepción de calidad implícita en los indicadores sugeridos.

En este contexto se produjo la necesidad de crear un mecanismo autónomo para la ponderación de la asignación presupuestaria, basado en el autoconocimiento de necesidades de desarrollo y carencias operativas.

Con el propósito de propiciar una discusión sistemática sobre este tema, se propuso en la Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en noviembre de 1983, el tema “Criterios y procedimientos generales para la evaluación de la educación superior y la autoevaluación institucional”, a partir del cual se acordó estructurar un procedimiento general de autoevaluación institucional.

En la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en febrero de 1984, se presentó la ponencia “Evaluación de la Educación Superior en México” que respondía al acuerdo tomado en la Reunión Ordinaria antes mencionada, en relación a una estructuración metodológica, para concretar el compromiso de autoevaluación de las IES, en respuesta a los criterios propuestos por el Gobierno Federal. Esta ponencia se estructuró con los siguientes apartados:

- Consideraciones generales y antecedentes de la evaluación de la Educación Superior en México.
- Algunos elementos para el marco teórico.
- Criterios, indicadores y procedimientos para la evaluación de la Educación Superior.

Estos apartados están relacionados con los fines de la educación superior, con la definición que se propone sobre evaluación y con la sugerencia de un modelo integral para la autoevaluación de las Instituciones de Educación Superior.

Como parte de los acuerdos logrados en la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES se aprobó la ponencia antes mencionada y se propuso que las Instituciones de Educación Superior miembros de la Asociación, la adoptarían como un instrumento metodológico para realizar sus evaluaciones en la medida que cada una lo considerara pertinente.

Con esto se logró modificar la propuesta original de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica sobre el modelo y los procedimientos sugeridos para evaluar a las instituciones de este nivel educativo. La participación de las casas de estudio en la reunión de ambas asambleas de la ANUIES, mostró la preocupación de las instituciones por ellas, los responsables de conducir cualquier proceso de análisis sobre su funcionamiento. Además dejó ver el interés por avanzar en el desarrollo de los mecanismos que permitan a las Instituciones mejorar la calidad de los servicios que ofrecen a la sociedad.

Asimismo el documento "La evaluación de la Educación Superior" propuesto por la ANUIES consideraba en forma detallada un listado de categorías de análisis, criterios e indicadores para evaluar las principales funciones universitarias. El documento fue un gran logro, primero porque modificaba la propuesta original y segundo porque desarticulaba la evaluación del financiamiento.

En torno al modelo de indicadores propuesto en ese entonces por la ANUIES, existen evidencias de que solamente siete Universidades realizaron ejercicios de evaluación entre 1984 y 1987 (Mejía, 1994).

En el año de 1984, la ANUIES propuso un modelo de financiamiento basado en criterios e indicadores y ajeno a la evaluación. Tres eran los criterios: primero, el de significado social (participación de las Instituciones en la atención de la demanda a educación superior a nivel nacional y estatal, diversificación de la oferta educativa y vinculación con el desarrollo social). Segundo, el de significado académico (eficiencia terminal, proporción de alumnos por docente de carrera, personal académico con estudios de posgrado). Tercero, el de significado económico (relación entre gasto de docencia y matrícula, relación entre el

gasto de investigación y extensión con la matrícula, relación entre el gasto de funciones sustantivas y el gasto total). A estos indicadores se les asignaba un factor de consideración que al multiplicarse por la situación que guardaba cada institución arrojaba un monto determinado. La propuesta sólo fue aceptada por las Universidades públicas de los Estados y no por las autoridades de la UNAM de ese entonces, lo cual invalidó la propuesta.

Por otra parte la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, como la evaluación de programas e instituciones, han tenido tradicionalmente, de manera general, la función de generar calificaciones y acreditar el desempeño de los evaluados y con base en esto, orientar las decisiones acerca de la inclusión o exclusión de los evaluados, la aplicación de medidas administrativas, la asignación de apoyos financieros, el otorgamiento de premios y castigos, etcétera. (Valente y Varela, 1994)

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes, cada vez más se reconoce que su función principal debe ser elaborar un diagnóstico que conduzca a la identificación de los logros y deficiencias en su formación y, con base en esto, la definición de acciones que permitan consolidar los logros y trazar planes de superación. En los enfoques pedagógicos más avanzados, la evaluación del aprendizaje es concebida como la verdadera culminación de proceso de aprendizaje. De esta manera, la función calificadora y acreditadora de la evaluación del aprendizaje pasa a un segundo lugar, pero no desaparece, pues la acreditación de los conocimientos es una función esencial para diversos fines.

Esta redifinición de las funciones de la evaluación del aprendizaje, y el surgimiento de nuevas circunstancias sociales y culturales, también han implicado un cambio de la forma en que se concibe a la acreditación del conocimiento; este cambio consiste esencialmente en la desaparición del carácter de las evaluaciones; esto es independientemente de los resultados de una evaluación, se considera que el evaluado (estudiante, programa, maestro o institución) siempre deberá tener la posibilidad de subsanar sus deficiencias y seguir avanzando en su desarrollo.

Como se ha visto, la función de calificación y acreditación que tradicionalmente ha tenido la evaluación de programas e instituciones también tiene que ser objeto de una

revisión crítica. Por una parte, porque se ha constatado que la metodología utilizada que consiste en el cotejo de las características de los insumos del objeto evaluado contra un conjunto de parámetros predeterminados dista mucho de garantizar un conocimiento sólido acerca del desempeño de la institución o programa. De hecho a partir de esta crítica se empezó a poner énfasis en la evaluación de resultados; pero también se ha tomado conciencia de que, aún cuando esta evaluación de resultados proporciona un conocimiento más significativo acerca del desempeño de un programa o una institución, por sí misma no proporciona elementos para sustentar acciones que permitan consolidar los logros y subsanar las deficiencias.

Entre las múltiples acciones que han de efectuarse para mejorar la calidad de la educación superior - y cuya realización permitiría que la acreditación también contribuya efectivamente a este propósito - está la evaluación diagnóstica de programas e instituciones.

La evaluación diagnóstica busca, en forma constructiva, el conocimiento más profundo posible de los logros y deficiencias de la institución o programa evaluado - y las causas de estos logros y deficiencias - para definir acciones de mejoramiento. Este tipo de evaluación no califica ni clasifica, ni discrimina, ni premia, ni castiga.

Este es el papel fundamental de la evaluación diagnóstica externa e institucional que efectúan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), se basa esencialmente en el principio de que la cooperación entre las instituciones es el mecanismo más eficaz y eficiente para lograr la superación de todo el sistema de educación superior, que el intercambio de experiencias, la formación de grupos con conocimientos especializados y la difusión de estos conocimientos, es el camino que puede conducir a una auténtica elevación de la calidad de la educación superior.

Esta evaluación diagnóstica - cabe reiterar - no incluye a la evaluación orientada a la calificación y la acreditación de programas, es otra evaluación. Se reconoce que la acreditación de programas desempeña funciones muy importantes que cabe reiterar: orienta a los estudiantes en la decisión acerca de la institución en la cual continuarán sus estudios, orienta a los empleadores acerca de la preparación que tienen sus posibles

colaboradores, proporciona algunos elementos de decisión a las instancias que apoyan financieramente a las instituciones educativas, etcétera. Pero en cuanto a las acciones eficaces para elevar la calidad de la educación, la evaluación acreditadora es insuficiente; la determinación de las acciones eficaces para este propósito requiere, ineludiblemente del diagnóstico.

No está claro el origen de la palabra diagnóstico, pero una interpretación de su etimología es “a través del conocimiento”, expresión que forma parte de la frase “curación a través del conocimiento”. Si esto es correcto, el diagnóstico es un conocimiento específicamente orientado a la acción curativa (Pérez, 1996).

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

1.2.3 LA ACREDITACION DE PROGRAMAS EN MEXICO

En México, actualmente, el Estado es quien desempeña la función acreditadora, ya sea mediante el reconocimiento oficial de los estudios impartidos por instituciones particulares, mediante el otorgamiento de autonomía a las instituciones que se juzga tienen los elementos adecuados para ofrecer servicios educativos; que el Estado “autoacredita” los programas educativos que imparten las instituciones que de él dependen directamente.

De acuerdo a la rapidez y expansión de nuestro sistema de educación y particularmente de la educación superior, la acreditación a cargo del Estado no cumple con su cometido. Por lo tanto debe ser bien visto la constitución de instancias colegiadas (agencias acreditadoras de programas de educación superior) ampliamente participativas que contribuyan a integrar, junto con la acción del Estado, un sistema eficaz y confiable de acreditación de programas de educación Pérez, (op. cit).

La Coordinación para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), instancia en la que participan el Gobierno Federal y las instituciones de educación superior mexicanas, acordó, al crear en 1991 los CIEES, que estos cuerpos colegiados desempeñarían cuatro funciones: a) la evaluación diagnóstica de programas, b) la acreditación, c) la dictaminación de proyectos y d) la asesoría a las instituciones de educación superior.

La CONPES al redactar estas funciones, fue hacer una clara distinción entre “acreditación” y “evaluación diagnóstica”, es una distinción que tiene relevancia no solamente en el ámbito de la administración educativa, sino también en el de la pedagogía y la filosofía de la educación.

Pérez, (Ibídem) menciona que el resultado de la acreditación puede tomar muchas formas, como ejemplo se puede mencionar que puede ser un simple listado o padrón de instituciones o programas acreditados; puede también consistir en un listado de instituciones o programas agrupados en varios rubros; unos plenamente acreditados, otros acreditados condicionalmente y otros no acreditados; puede también consistir en un listado que ordena a las instituciones o programas evaluados según el juicio que se hace acerca de la calidad comparativa de los servicios educativos que ofrecen.

En los Estados Unidos existe una creciente preferencia por la acreditación de programas, respecto de la acreditación de instituciones, porque se tiene conciencia de que en una institución puede haber programas de calidad muy distintos entre si y consecuentemente, la acreditación de instituciones puede contener información poco significativa.

La acreditación de un programa de enseñanza desempeña funciones muy importantes. Lo más relevante es proporcionar información confiable respecto de las cualidades esenciales del programa acreditado. Esta información puede servir de base para que un joven seleccione la institución donde realizará sus estudios; puede auxiliar a un maestro para decidir en que institución trabajar; puede ayudar a orientar las decisiones de las instancias y agencias que proporcionan apoyo financiero a la educación; puede también orientar a los empleadores respecto de la formación de sus futuros colaboradores.

La acreditación también sirve a las instituciones educativas, les proporciona una indicación acerca de la forma como aprecian sus servicios las instancias acreditadoras, de aquí pueden derivarse acciones orientadas a satisfacer los requisitos de dichas instancias. La acreditación de programas educativos, sirve tanto en Estados Unidos, Canadá y México, como uno de los elementos a considerar en el proceso de certificación de profesionales.

La acreditación de programas educativos se sustenta, o debe sustentarse, en una evaluación. De hecho, con frecuencia, se confunde “acreditación” con “evaluación” y se piensa que la evaluación conduce necesaria y exclusivamente a la acreditación (ibídem).

Las características de la evaluación en la que se apoya un ejercicio de acreditación dependen del tipo de acreditación que se va a realizar. Por ejemplo, la acreditación que se traduce en la formulación de un simple padrón se sustenta en una evaluación que consiste en el cotejo de las características del programa evaluado con un catálogo de criterios, indicadores y parámetros; si el programa evaluado cumple con ellos no se le califica como acreditado, de alto nivel, de alta calidad, de excelencia o de cualquier categoría que se haya definido previamente.

El diseño y la ejecución de la evaluación que sustenta un sencillo padrón de acreditación es relativamente simple: se definen los criterios, se convoca a los aspirantes, se coteja la información y cuando procede se expide la acreditación. El problema principal está, en la diferencia de los criterios, indicadores y parámetros: ¿quién los definirá?, ¿con qué referentes?. El problema fundamental seguirá siendo el de quién define - y como - los criterios, parámetros e indicadores.

Este es un problema que tiene que resolverse adecuadamente para que la acreditación cumpla con sus fines. Si quienes definen esos elementos no gozan de confiabilidad en cuanto a su competencia, la acreditación no servirá. Para que la acreditación cumpla con sus fines, será necesario que el órgano que la pone en práctica también sea plenamente confiable por su competencia, imparcialmente y honorabilidad. Por esto es necesario que en los órganos acreditadores haya una participación amplia, abierta y eficaz de todos los sectores legítimamente interesados en la buena calidad de los servicios educativos.

1.2.4 CALIDAD DE LA EDUCACION

La función de la acreditación de programas educativos es fomentar el mejoramiento de la calidad de estos, debe advertirse que la simple acreditación solo puede hacerlo de manera muy limitada. Suele suceder que en ocasiones, un ejercicio de acreditación, aislado de otras acciones, puede conducir a resultados totalmente contraproducentes y generar procesos de deterioro de dicha calidad.

Las limitaciones de un padrón de acreditación de programas educativos para impulsar la elevación de la calidad de dichos programas se derivan del hecho de que la acreditación indicará a los evaluados las metas (en términos de los criterios, indicadores y parámetros) a las que debe llegar, pero muy poco o nada les dirá acerca de como llegar a ellas.

Otra limitante se deriva del hecho de que el logro de esas metas no siempre generaliza que realmente se eleve la calidad de los servicios educativos.

Una de las formas para evaluar programas de docencia con fines de acreditación, consiste en hacer un simple cotejo de los mismos de dichos programas contra determinados estándares. Si estos cotejos de consumos están dentro de los parámetros, resulta acreditado.

Las acreditaciones basadas en la evaluación de insumos nada garantizan, puesto que en la educación, tan importantes son los insumos como el proceso en el cual estos se interrelacionan. Para subsanar esta limitación se ha intentado incorporar en la acreditación la evaluación de los resultados, y sin duda, una acreditación que toma en cuenta este aspecto es mucho más significativa y confiable que las que se sustentan solamente en la evaluación de los insumos.

La evaluación de resultados tiene también múltiples dificultades aún no resueltas. Por un lado muchos sistemas educativos no cuentan todavía con la información mínima indispensable para poder evaluar los resultados. Por otro lado, en la evaluación de los resultados de un programa educativo intervienen cuestiones conceptuales teóricas, y valorales sumamente complejas. Uno de los aspectos más delicados de la acreditación de

programas educativos consiste en que puede traducirse en la imposición de un solo paradigma educativo. Puede, por lo menos, ser factor de una uniformidad indeseable, puesto que es contrario a la pluralidad que exige la verdadera riqueza educativa.

Para evitar que la acreditación genere efectos indeseables es necesario que se apoye en referentes abiertos, ya sea porque estos se limiten a indicar los mínimos requerimientos de calidad de un programa (lo cual hace ineficaz a la acreditación para promover la superación de la calidad de los programas educativos) o por que contemplen como aceptables una gran variedad de orientaciones y paradigmas. Al mismo tiempo, deben superarse las visiones simplistas e ingenuas sobre la calidad de la educación y reconocer que definir la calidad de la educación implica necesariamente adoptar definiciones filosóficas y políticas cuyo ocultamiento se traduce en la manipulación o el autoritarismo.

La teoría que ha conducido a establecer sistemas de acreditación de programas educativos, como instrumentos supuestamente eficaces por sí mismos para elevar la calidad de la educación se eleva como resultado de la competencia, de la rivalidad. En este esquema, la acreditación sería, esencialmente, la información que perfecciona el mecanismo de competencia.

Pero se ha hecho evidente que los mecanismos de competencia y estímulo son poco eficaces para lograr tanto la superación de la gran mayoría de los programas y las instituciones, como la del sistema educativo en su conjunto. Esto obedece a que, aún cuando muchas instituciones pueden estar seriamente interesadas en mejorar, no lo hacen porque no saben como hacerlo.

Pérez Rocha menciona que esta circunstancia es particularmente cierta para el caso del muy joven sistema de educación superior mexicano, el cual se ha desarrollado en los últimos 25 o 30 años y en condiciones muy poco favorables para su consolidación académica. Se hace indispensable entonces, la generación de mecanismos que aporten apoyo técnico y científico en todos los renglones relevantes para el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de las instituciones y los programas: innovación y actualización educativa, planeación académica, administración, evaluación, métodos de enseñanza, etc.

El mecanismo más importante para este propósito de superación general es el de la cooperación.

El mecanismo de la competencia actúa también en contra de la calidad de la educación porque el desarrollo de su esencia - el conocimiento, la ciencia y la cultura - tal mecanismo no le beneficia. La cultura y la ciencia contemporáneas son resultado de la cooperación, del trabajo social en el que se suman y combinan los esfuerzos de grupos e individuos de todas las épocas y todos los rincones del mundo. Tanto en el trabajo de la ciencia, como en la creación artística, el hombre se ve impulsado por una compleja dialéctica entre la satisfacción individual y la necesidad de trascender socialmente.

Un auténtico sistema de orientación educativa debe informar no solamente sobre si un programa o institución cumple con ciertas cualidades formales o requerimientos mínimos, sino también, y principalmente sobre el significado cultural y social de los conocimientos y competencias que se derivarán de la realización de los estudios. Es preocupante constatar que los aspirantes a hacer estudios de nivel superior no cuentan con elementos para distinguir, por ejemplo, las diferencias de fondo que hay entre una Licenciatura en Letras y una Licenciatura en Administración Hotelera.

Para que la acreditación de programas educativos contribuya realmente al mejoramiento de la educación es necesario reconocer que son igualmente necesarios otros tipos de evaluación educativa y ponerlos en marcha.

La escasez de recursos de toda índole en las instituciones de educación superior, provocada por el peso de la deuda externa, y el surgimiento de nuevos fenómenos o la agudización de algunos ya existentes, causados ambos por la carencia de mecanismos de regulación y control, propició que se estableciera una estrecha relación inversa entre cantidad y calidad. Los datos y razonamientos han sido variados y numerosos, y tocan diversos aspectos de la educación superior.

Una situación indicativa entre cantidad y calidad educativa ha sido la que se refiere al deterioro del gasto educativo, fenómeno que principalmente ha impactado el nivel salarial

del profesorado, sin que se desconozca la influencia negativa que también ha tenido en los programas de inversión y mantenimiento en materia de infraestructura y de equipamiento.

De la misma forma, las altas tasas de repetición, rezago y fracaso escolar proponen que la oferta ha disminuido en su eficacia, sobre todo cuando los sectores sociales que ingresaban regularmente - antes de los ochentas - a la educación media y superior, constatan una interrupción en su proceso de incorporación al ámbito educativo, que podría tener una explicación en varios de los fenómenos causantes de la crisis del desarrollo en esa misma década (Fernández y otros, 1991).

Respecto al desempleo y subempleo profesional no hay una evidencia contundente de que la educación superior sea la causa, sino que parece que ella misma padece el efecto de un aparato productivo ineficaz, estrecho y poco dinámico.

Por su parte, las instituciones de educación superior no podrían asegurar que el tránsito por el currículo escolar garantiza la adquisición de un dominio técnico - profesional, tal y como lo requieren los centros de trabajo. Blaug (1990) afirma que el dominio afectivo y del comportamiento resulta determinante en el acceso al mercado de trabajo, en oposición al dominio cognoscitivo e instrumental.

La idea de que el servicio educativo no es equitativo ni democrático ha puesto en entredicho la eficacia de la cobertura y de la oferta de la educación superior. Y se podría afirmar que se ha observado cierta complicidad entre la institución pública y privada en llevar el proceso de diversificación y diferenciación de la oferta educativa hacia una trayectoria sin fin, puesto que en ambos casos ha permeado la idea de segmentar y, tal vez, jerarquizar el servicio educativo.

Al respecto dice (López, 1990) que no resulta raro que, desde los años setentas, la educación privada haya crecido más rápidamente que la pública, al grado de llegar a representar la tercera parte de la matrícula en 1985. Este fenómeno se ha manifestado en forma diferente según los países de la región. Para Brasil, Colombia y República Dominicana se tiene un 50 % de participación; para Chile, El Salvador, Perú, Argentina,

Guatemala y Paraguay se observa una variación entre el 20% y el 40%, y el resto tiene menos del 20 %. Sin embargo, este proceso de privatización de la educación superior no parece tener como finalidad la calidad del servicio educativo.

Se puede decir que las IES llevan recorrido un largo trecho de buscar la calidad y de intentar la formulación y desarrollo de procesos de valoración de dicha calidad, pero falta mucho por recorrer.

Croizer (1989) afirma que ha concluido el reinado de la lógica de la cantidad, en adelante la inversión en calidad será lo más importante que podrá ser el Estado. Será indispensable la transformación de las universidades y de las escuelas superiores. En la cantidad lo que cuenta son los números y en la calidad lo que cuenta son los seres humanos y el uso de la libertad. Así, la evaluación de los resultados de los servicios que se ofrecen tendrá que ser oportuna, adecuada y legítima; que no caiga en otra arrogante empresa tecnoburocrática, ni en el menor clamor triunfalista de los neoliberales.

Esta responsabilidad pública y privada del logro de la calidad académica constituye uno de los elementos de mayor importancia ante la tradicional predominancia de la expansión educativa como valor fundamental.

La calidad de la educación superior no ha sido atendida en la práctica, más bien ha sido en el discurso, y a veces como mero formulismo. No se han establecido adecuadamente las relaciones internas entre los componentes educativos para poder fomentar la calidad. En muchos aspectos, la calidad sólo será alcanzable, sobre todo, en campos especializados de conocimiento y con la acción conjunta de países y de importantes núcleos de académicos, científicos y especialistas en la región de América Latina y el Caribe (López, 1990).

Por otra parte las concepciones de la calidad de la educación y de la excelencia educativa han tenido una presencia importante en el debate sobre el desarrollo de la educación superior en los últimos años. Precisamente a partir de la década de los años sesentas, la calidad de la educación como sinónimo de mejoría y superación, o como freno a un deterioro posible, o como la búsqueda de un ideal educativo, ha jugado un papel

importante en el discurso que ha acompañado la también controvertida masificación de la educación superior, fenómeno señalado como principal causante de la marginación de la calidad educativa.

El siguiente autor (Muñoz, 1991), menciona que la calidad de la educación superior está representada por la medida en que las instituciones que la imparten cumplen las funciones que la sociedad les ha asignado. Estas funciones son principalmente, de naturaleza académica, ocupacional, distributiva, política y cultural; lo que en términos operacionales, significa que las IES deben satisfacer los siguientes criterios:

El de la relevancia, se refiere al grado en que los objetivos de la educación responden efectivamente a las necesidades, aspiraciones, intereses y posibilidades de cada uno de los sectores a los cuales se dirige. Esto supone el propósito de impartir conocimientos, desarrollar actitudes y habilidades e internalizar los valores que requiere cada uno de los sectores demandantes y exige que la currícula se orienten realmente hacia las finalidades de naturaleza social, económica, política y cultural que se han mencionado.

El de la equidad en la distribución de oportunidades educativas, que no se refiere solamente al acceso a la educación superior, sino también a las posibilidades de concluir con éxito los estudios iniciados.

El de la eficacia o efectividad de la educación superior, que se refiere a la medida en que los objetivos propuestos se alcanzaron realmente.

El de eficiencia de la educación superior, el cual, se refiere a la relación que se obtiene entre los resultados de la educación y los recursos dedicados a ésta.

A partir de estos criterios se puede afirmar que la educación es de calidad cuando:

- Se propone satisfacer las necesidades reales de cada uno de los sectores sociales a los que va dirigida (relevancia)

- Las oportunidades de recibirla se distribuyen de acuerdo con las aspiraciones de todos los sectores que integran la sociedad nacional (equidad).
- Se alcanzan realmente los objetivos formalmente propuestos (eficacia).
- Se imparte en la forma necesaria para optimizar el uso de los recursos disponibles (eficiencia).

Algunos autores mencionan que la bibliografía sobre la calidad de la educación es abundante, sólo se citará a algunos más.

Para Bienaymé (1986), la calidad de la educación superior está determinada por el comportamiento de ciertos factores internos y externos (nuevos estudiantes, valores profesionales, educación de los maestros, métodos de gestión administrativa y de enseñanza, acceso al empleo, salarios, etc.). En este sentido, la calidad de la educación, estará siempre asociada a la eficiencia y eficacia. Husén (1986) dice que "la calidad está asociada a normas (estándares y reglas) y que se puede evaluar a través de índices del modelo CIPP".

Otro autor (Hernández, 1985) menciona que la capacidad expresiva oral y escrita, originalidad, cooperación grupal, liderazgo, etcétera, caracteriza una excelente calidad de la educación. También (Martínez, 1991), dice que la calidad de la educación superior tiene que ver con: instalaciones apropiadas para atender la demanda estudiantil; profesores de tiempo completo, bibliotecas y laboratorios, un alto porcentaje de asistencia a clases y otras actividades de maestros y alumnos. Esto último es lo más sencillo de evaluar aún cuantitativamente y constituye un requisito indispensable - aunque no suficiente - de la calidad.

1.2.5 LA EVALUACION CUALITATIVA

Según (Stufflebeam, 1987), a pesar de una gran cantidad de modelos sobre evaluación educativa que ha ocurrido en los Estados Unidos desde la década de los sesenta, no todos gozan de igual fortaleza y aceptación. La razón que aduce el autor para ser aceptados, radica en que asuman la naturaleza misma de la evaluación, la cual consiste en determinar

mediante un juicio, el valor y mérito de un objeto. Desde esa perspectiva, Stufflebeam clasifica los métodos en pseudoevaluativos, cuasievaluativos y verdaderamente evaluativos.

- a) Los métodos pseudoevaluativos son aquellos que aún al recoger la información, no revelan las verdaderas conclusiones, las falsifican o las transmiten de modo selectivo.
- b) Las cuasievaluaciones son estudios cuyo objetivo es resolver un problema concreto mediante una metodología sin juzgar o enjuiciar el valor y mérito de lo analizado. Pertenecen a esta categoría los estudios basados en objetivos y los fundamentados en la investigación educativa.
- c) Las verdaderas evaluaciones evitan dar resultados tendenciosos, pues no se enfocan sobre un seguimiento de la realidad, sino que realizan investigaciones de conjunto que llevan a determinar el valor y el mérito de algo. Algunos de los métodos que se ajustan a estas características son: la planificación evaluativa (Cronbach, 1982); la evaluación orientada hacia el perfeccionamiento (Stufflebeam, 1976); el método evaluativo de (Stake, 1967); el método de (Owens y Wolf, 1973); la evaluación iluminativa o método holístico (Hamilton, Parlett, Mac Donald, y Stake, 1977), y el método de (Seriven, 1982).

En el medio educativo mexicano del nivel superior, las evaluaciones que sobre instituciones, programas, proyectos o que sobre situaciones se han practicado en las dos últimas décadas, han tenido claro predominio de las pseudo y cuasievaluaciones (Mejía, 1994).

De acuerdo con (Patton, 1980), la evaluación "es la recolección sistemática, el análisis y la interpolación de la información acerca de las actividades y resultados de los programas en función de interesar a las personas a efectuar juicios de valor acerca de aspectos específicos que afectan el desenvolvimiento de un programa" (p. 94). El análisis es el proceso mediante el cual se ordena la información, se organiza dentro de determinados patrones, categorías y unidades descriptivas básicas. La interpretación implica dar significado y sentido al análisis, explicar los patrones descriptivos, buscar relaciones y nexos entre las dimensiones descriptivas. Finalmente, la evaluación implica

hacer juicios y dar valor a lo que se ha analizado e interpretado. Es preguntarse ¿es esto bueno o malo?; ¿debería hacerse algo? ; ¿ qué es necesario hacer?

La propuesta de evaluación cualitativa que hace Patton, toma en cuenta cuatro fases fundamentales: descripción profunda y detallada; organización y análisis de las información; interpretación y sentido del análisis; emisión de juicios de valor.

Respecto a la naturaleza del dato cualitativo, Patton afirma que consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y conductas observadas; citas directas de personas acerca de sus experiencias, actitudes, creencias y maneras de pensar; y el extraer pasajes enteros de documentos, correspondencia, registros e historias de casos.

Además que la información cualitativa provee profundidad y detalle. Estas emergen de la información directa, la descripción cuidadosa y de las respuestas dadas a cuestionarios con preguntas abiertas o semi abiertas.

Las estrategias empleadas en la evaluación cualitativa son múltiples, Borich (s.f.) describe y enseña tanto fortalezas como debilidades de por lo menos una veintena de dichas estrategias. Entre éstas resaltan las siguientes: la entrevista, el estudio de caso, cuestionarios y escalas de registro, indagación natural, panel, historia oral, registro diario, notas temáticas, notas de observación, mapas contextuales, mapas conceptuales, análisis sociométricos y registro observacional en periodos de tiempo aleatorio.

1.2.6 UBICACIÓN DE LA EVALUACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN EL CONTEXTO MUNDIAL.

En los países industrializados la planeación cobra importancia a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial, con la aplicación del Plan Marshall, ante las urgentes necesidades de reconstrucción de los países desangrados para sus efectos. Recuperar los niveles de producción anteriores a la guerra, capacitar y adiestrar a los recursos humanos requeridos para desarrollar las economías de estos países, fueron, entre otros, los retos que pusieron en marcha esfuerzos importantes de planeación. El conocimiento de que la

educación representaba una inversión especial para el desarrollo económico impulsó a los gobiernos a destinar mayores porcentajes de sus presupuestos a este rubro (Llarena de Thierry, 1994).

Posteriormente, la “Guerra Fría” entre los dos bloques hegemónicos que se caracterizó por la guerra espacial y armamentista, propició el cuestionamiento de los sistemas educativos occidentales y la necesidad de su reforma y dio pie al surgimiento decisivo de un nuevo cuerpo disciplinario: la evaluación y de un nuevo profesional: el evaluador.

A partir de este momento empezaron a proliferar los estudios de evaluación, cuyos elementos teóricos, metodológicos y técnicos proceden de diversos campos: informática, cibernética, teoría de sistemas, psicometría, administración científica y econometría, entre otros.

La evaluación constituyó una herramienta aplicable a diversos ámbitos: a la economía, a la política, a los proyectos sociales y también a la educación.

Respecto a la educación, los que se dieron a los estudios de evaluación educativa fueron diversos: verificar el logro de los objetivos de aprendizaje, fundamentar decisiones para la asignación de recursos a las instituciones educativas, apoyar reformas curriculares y comprobar los impactos de las políticas educativas, etcétera.

En el nivel de la educación superior, la evaluación se enmarcó en dos corrientes: la orientación de la planeación de los recursos humanos, con la lógica de adecuar las ofertas de profesionistas con los requerimientos de las economías y los análisis de costo-beneficio, basados en el criterio de promover los niveles educativos que produce la tasa mayor en la relación costo-beneficio. Detrás de estos enfoques está implícita la teoría del capital humano y otras de la economía de la educación.

En los países latinoamericanos, el discurso y la práctica de la planeación llegó tardíamente en el contexto del desarrollismo de los años 50 y como parte integrante de la Alianza para el Progreso (ALPRO).

La planeación educativa, a partir de entonces se generalizó gracias a la influencia de organismos internacionales y sus expertos. Así se sentaron las bases que hicieron de la planeación una actividad necesaria, enfocada a desarrollar todo sistema educativo. La planeación educativa se convirtió, por tanto, en el conocimiento y la acción indispensable para prever la oferta educativa, satisfacer la demanda, ponderar sus implicaciones financieras, formar recursos humanos y aumentar los materiales con el propósito de alcanzar objetivos y metas establecidas en los plazos determinados.

Las oficinas de planeación se establecieron en, prácticamente, todos los gobiernos latinoamericanos y se empezó a capacitar recursos humanos para la planeación. En este rubro es importante destacar la labor del Instituto Latinoamericano de Planeación Económica Social (ILPES).

1.2.7 PROPUESTA DE CONAEVA PARA EVALUAR LA EDUCACION SUPERIOR

El Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), y el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), formulados por el Gobierno Federal, enmarcan y definen la política, los lineamientos y las acciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para atender sus funciones en materia de enseñanza, investigación y cultura y promoverlos entre las universidades, los institutos tecnológicos y los demás centros de educación superior.

Para la educación de tipo superior, los objetivos y compromisos se han expresado en los documentos del Gobierno Federal y en los acuerdos de los organismos que representan y coordinan las casas de estudios (ANUIES, FIMPES, COSNET, etc.), corresponde a cada universidad e instituto, definir esos compromisos, objetivos de evaluación, ponderar sus potencialidades en la enseñanza, en la investigación y en extensión académica y juzgar resultados. De estos compromisos y objetivos surgió la siguiente definición, que aparece en la (p. 43).

"La evaluación es instrumental: no es un fin en sí misma. Evaluar lo que se hace, apreciar críticamente los resultados que se alcanzan mediante la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura; ponderar las

repercusiones que tiene el quehacer de cada una de las universidades y los institutos tecnológicos en la sociedad y en el mejoramiento de la calidad de vida..., la evaluación es el instrumento de orientación y de apoyo para la modernización del sistema educativo nacional”.

Con esta premisa, la CONAEVA aprobó el 4 de septiembre de 1990 el documento “Lineamientos Generales y Estrategia para Evaluar la Educación Superior”. En él se establecen las condiciones de carácter técnico y operativo para la evaluación de cada centro educativo, y se crean bases de coordinación para la evaluación sistematizada y congruente de instituciones, carreras, proyectos específicos en áreas particulares, etcétera. Este documento permitirá a los directamente implicados y al público en general conocer los antecedentes de este proceso; analizar los principales conceptos y enfoques que ha asumido la evaluación educativa, conocer los resultados obtenidos por la educación superior de México.

Con la aprobación y adopción del documento antes mencionado por CONAEVA, constituye un paso fundamental para la modernización de la educación superior mexicana. Por primera vez, más de treinta universidades públicas realizaron un ejercicio sistemático de autoevaluación y presentaron el respectivo reporte. Así mismo los institutos tecnológicos y las escuelas de educación normal concluyeron la etapa de autoevaluación, primera de las tres etapas establecidas por dicha comisión.

El Programa para la Modernización Educativa demanda los siguientes objetivos de la educación superior: “busquen la excelencia académica; Crezcan en la medida que lo exige el desarrollo de la nación; aseguren la oportunidad de ingreso a estudiantes con motivación y aptitudes para cursar estudios de nivel superior, independientemente de sus condiciones económicas; se vinculen más estrechamente con la sociedad; realicen reordenamientos orientados a acrecentar su eficiencia interna; generen fuentes alternativas de financiamiento y fortalezcan sus mecanismos de coordinación y planeación interinstitucional e intersectorial” (p. 158) y plantea como sus principales lineamientos estratégicos y propósitos; la evaluación permanente de la educación, y formula como meta la instalación y el funcionamiento de CONAEVA en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

La CONAEVA fue instalada formalmente el 23 de noviembre de 1989 y quedó integrada por 9 miembros: el Secretario de Educación Pública, quien preside; cuatro representantes del gobierno federal; y los otros cuatro representan a la ANUIES. En la misma reunión de instalación se aprobó el programa de trabajo para 1989-1990, y se destaca que la evaluación tendrá sentido en la medida en que sus resultados orienten la definición de políticas para el desarrollo institucional y para la asignación de recursos, circunstancia que implica una relación entre evaluación, planeación y financiamiento.

La estrategia para la evaluación de la educación superior, comprende, por una parte los lineamientos generales que orientaran esfuerzos y, por otra parte, los medios y dispositivos de organización que permitan el funcionamiento de un sistema nacional de evaluación en este nivel educativo.

Se parte de las premisas de que el trabajo de CONAEVA habrá de incluir y apoyar un proceso de evaluación y de cambio autodirigido. En dicho proceso, las propias instituciones de educación superior habrán de ser los protagonistas.

El Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, atenderá el establecimiento de tres procesos de evaluación relacionados entre sí, con propósitos específicos y diferentes para cada uno de ellos, que habrán de realizarse en forma paralela y simultánea:

- a) Procesos de evaluación institucional a cargo de las propias casas de estudio,
- b) Estudios sobre el sistema de educación superior en su conjunto, a cargo de especialistas;
- c) Procesos de evaluación interinstitucional sobre servicios, programas y proyectos en las diversas funciones y áreas de la educación, mediante el mecanismo de evaluación de pares.

La evaluación institucional consistirá en el análisis valorativo sobre la organización, funcionamiento y resultados de los procesos académicos y administrativos, de cada una de

las instituciones de educación superior. Los propósitos inmediatos son: 1) la toma de decisiones institucionales para el mejoramiento, fortalecimiento, y, en su caso reforma de la institución; 2) la proposición de la SEP al gobierno estatal respectivo, o a ambos, de programas especiales para la solución de problemas y la atención de necesidades urgentes e importantes, así como para el desarrollo de proyectos prioritarios; 3) la formulación de acciones institucionales concretas para lograr el reordenamiento de áreas específicas de la casa de estudios.

La evaluación del sistema de educación superior consistirá en el análisis valorativo de los aspectos básicos de la problemática general de la educación superior y de su desarrollo. Las decisiones derivadas de estas evaluaciones se traducirán en políticas y prioridades para el desarrollo y consolidación del sistema de educación superior.

La evaluación interinstitucional de servicios, programas y proyectos se sitúa en el ámbito del quehacer de las instituciones en un área específica del conocimiento, donde se pretende conocer y valorar las condiciones de operación y la calidad de los procesos y resultados. Esta evaluación tendrá que ser realizada entre los pares de la comunidad académica, y para ser efectiva requiere de la existencia de grupos colegiados, interinstitucionales, del más alto nivel académico, que cuenten con la legitimación de la propia comunidad académica nacional.

La finalidad de estos procesos de evaluación es el mejoramiento de la calidad de los resultados y de los procesos del quehacer académico de las instituciones, así como la formulación de juicios para canalizar los recursos económicos.

Para la implantación y el funcionamiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, deberán considerarse tres etapas; la de inicio a realizarse en 1990; la de desarrollo (segunda etapa) de 1991 a 1992; y la tercera, a partir de 1993, en la cual se espera ya un funcionamiento normal del sistema, así como la existencia de condiciones necesarias para dar continuidad al proceso de evaluación de la educación superior. En la última etapa se espera ya una consolidación de mecanismos del sistema nacional de

evaluación, a fin de asegurar la permanencia de los procesos y contar con la información y los procedimientos que hayan probado su efectividad.

Para poder realizar estos trabajos, la propuesta de evaluación, ofrece una selección de categorías de análisis, criterios e indicadores para la evaluación de la educación superior en México, tanto en el ámbito del sistema global como en el institucional.

Las categorías de análisis utilizadas para agrupar los criterios e indicadores son los siguientes: 1) Docencia, 2) Investigación, 3) Difusión y extensión, 4) Normatividad y gobierno, 5) Organización, 6) Plancación y evaluación, 7) Financiamiento, 8) Relación Educación Superior - Sociedad, y 9) Política educativa.

Además, la CONAEVA propone un cuerpo general de categorías, criterios, indicadores y parámetros de alcance nacional, regional o estatal, que fija los mínimos necesarios a una institución de educación superior para que, a partir de ello cada casa de estudio construya sus parámetros se evalúe conforme a ello y programe las metas y acciones que le permitan reordenar lo importante y mejorar lo que ya se hace bien

Por otra parte también se menciona en el documento “Lineamientos Generales Y Estrategias Para Evaluar La Educación Superior”, que la evaluación tiene diferentes tipos de intencionalidad y que de acuerdo al propósito de la toma de decisiones, habrá distintas clases de evaluaciones.

Por lo tanto la naturaleza de este proceso esta determinada por la utilización que se pretenda dar a la información resultante.

Como todo proceso social, la evaluación es afectada de manera multicasual. La naturaleza de la evaluación varia en función de los siguientes factores:

- El enfoque teórico en que se base
- El modelo que se siga
- El propósito de su realización

- El evaluador que lo lleve a cabo
- El ámbito de análisis
- El objeto de estudio y
- Los métodos y procedimientos utilizados

a) Enfoque teórico

En el campo de la evaluación se identifican tres aproximaciones teóricas: la hipotética - deductiva, la inductiva y una híbrida u holística que resulta de la combinación de las dos primeras.

b) Modelos de evaluación

House (1978) menciona que existen ocho grandes modelos de evaluación y se distinguen por los aspectos que examinan, por las preguntas típicas que hacen y por los métodos que emplean.

Estos modelos son los siguientes: 1) el análisis de sistemas; 2) los objetivos conductuales; 3) la crítica de arte; 4) la acreditación o certificación; 5) la evaluación de adversarios; 6) el modelo transaccional; 7) la evaluación libre de metas; Y 8) el modelo de toma de decisiones.

Según (Patton, 1980), el análisis de sistemas y los objetivos conductuales han sido las aproximaciones dominantes en la evaluación tradicional. Abordan problemas de eficiencia, productividad y cambio cuantitativo. Las variables y los resultados son especificados desde el inicio del proceso, medidos en términos operacionales y, cuando es posible, sometidos a manipulación experimental.

c) Propósitos de la evaluación

Existen diversos motivos para efectuar evaluaciones. Algunos tienen poca o ninguna relación con la utilización real de la información resultante de este proceso.

En ciertos casos se evalúa para atender disposiciones reglamentarias que no sólo indican de manera rígida la periodicidad, sino también los criterios, la temática y los métodos de evaluación. Los que realizan la evaluación tienen, por tanto pocas posibilidades de sugerir cambios para mejorarla.

A este proceso se le puede llamar evaluación normativa. Este tipo de evaluación tiene un impacto limitado en la toma de decisiones, en el desarrollo de programas y en el desarrollo institucional.

d) Los evaluadores

La naturaleza de la evaluación depende de quien la realice. Puede ser emprendida por los propios responsables del programa (autoevaluación, por otros miembros del programa o institución a ser evaluada (evaluación interna), o por personal ajeno a la institución (evaluación externa).

En la autoevaluación, los evaluadores son también objeto de estudio. Los miembros del programa a ser analizado participan en el diseño de los criterios, estándares, procedimientos e indicadores y en la operación misma de la evaluación, así como en el análisis y divulgación de resultados.

En la evaluación interna, la tarea descansa en miembros de la propia institución o programa a ser evaluado. A diferencia de la autoevaluación, los evaluadores no son responsables del funcionamiento de los programas. Con este proceso se busca obtener información complementaria, generada por personas distintas a las que diseñan y operan los programas, que permita valorar y comparar la efectividad, la eficiencia y la relevancia de las acciones institucionales.

La utilidad de la evaluación externa puede generar información que por el hecho de provenir de enfoques distintos, sea estimulante para propiciar líneas de innovación real.

También puede ser de ayuda para sensibilizar a la sociedad sobre las prioridades, el potencial y la importancia estratégica del programa, situación indispensable para generar el apoyo social y la canalización de recursos adicionales.

e) Ambitos de evaluación

El ámbito de análisis puede ser desde una persona o un grupo de individuos, hasta un programa, institución o sistema completo. Cada unidad de análisis implica diferentes niveles de profundidad, amplitud y complejidad, y por tanto, distintos tipos de evaluación.

f) Objetos de estudio

El enfoque de evaluación holístico o integral está orientado a analizar la totalidad del fenómeno y su relación con el contexto. Este determina que exista gran diversidad de aspectos en torno al individuo, programa, institución o sistema que pueden ser objeto de estudio.

g) Métodos y procedimientos

La selección de métodos y procedimientos debe ser congruente con el enfoque teórico - metodológico utilizado, con el tipo de evaluación (autoevaluación, evaluación interna o evaluación externa) y con los propósitos, ámbitos y objetos de evaluación. De esta manera se obtiene un proceso consistente y sistemático.

En el anexo 1 se alude a la evaluación que se realiza en otros países.

1.3 EVALUACION DEL DESEMPEÑO MAGISTERIAL

1.3.1 ORIGEN DEL PROFESOR

En México se distinguen dos grandes grupos de profesores: los normalistas y los universitarios. Los del primer grupo tienen una formación específica para la docencia y se les ubica en preescolar, primaria y secundaria; los del segundo grupo no la tiene y está formado por profesionales dedicadas a la enseñanza en los niveles de bachillerato,

profesional y posgrado (Olmedo, 1987). Junto con esta distinción se maneja un estereotipo que afirma que los primeros se han formado para la enseñanza, pero tienen un escaso dominio de la disciplina que imparten, mientras que los segundos poseen una sólida formación en su especialidad, pero no saben enseñar.

Esta clasificación es muy discutible y a menudo se presentan situaciones poco claras al respecto en la realidad.

En primer lugar, habría que demostrar que un universitario tiene mejor formación en determinada disciplina que un egresado de Normal Superior. Ciertamente este último no será médico ni ingeniero, pero sí puede tener una formación suficiente, e inclusive más adecuada, en biología o matemáticas.

En la práctica al diseñar y aplicar un programa no se encontrarían diferencias notables de interés, preparación o aprovechamiento entre los dos tipos de profesores.

Para formar pedagógicamente a los profesores se han utilizado dos estrategias: cursos breves de diez o cuarenta horas, sobre didáctica general y talleres de tecnología educativa impartidos en un lapso de una o dos semanas y programas formales de posgrado. En este nivel se encuentran las especializaciones en docencia; maestrías en ciencias de la educación; maestrías en educación. Estas estrategias las han utilizado primordialmente las instituciones de nivel superior (Aguirre, 1982).

Además se fomentan visitas de formación y entrenamiento que consisten en el envío de profesores por periodos variables de tiempo a centros especializados para llevar a cabo prácticas de investigación; se promueve la asistencia de profesores a eventos donde se discuten problemas de evaluación curricular y planeación del desarrollo curricular y por último se invita a los profesores a organizar congresos y participar en ellos en diferentes periodos (Fernández y Furlan, 1982).

Con respecto al tema de preparación de docentes, incluye básicamente tres dimensiones importantes: La formación disciplinaria; la formación profesional y la formación

pedagógica. La formación disciplinaria se relaciona con los estudios profesionales y de actualización que realiza el profesor respecto a su área de formación (carrera). La formación profesional está referida al desempeño de actividades diferentes a la docencia, vinculados con su área de formación. La formación pedagógica se refiere al dominio, por parte del profesor, de métodos y técnicas de enseñanza; diseño y empleo de materiales didácticos y en general, todas aquellas acciones que vinculan al profesor con los alumnos en su proceso de formación, (Llarena de Thierry, 1991).

1.3.2 ANTECEDENTES DE LA VALORACION DOCENTE.

La valoración docente adquiere una envergadura significativa cuando se otorgan becas para estudios de posgrado a través de CONACyT y ANUIES en el Programa Nacional de Formación de Profesores en los años setentas (Fernández, 1991).

La consolidación posterior de una planta de personal académico en las IES, como resultado de múltiples estrategias tomadas con ese fin, trajo consigo una nueva realidad. Este personal académico concibió su práctica docente como una carrera en sí misma y por consiguiente el trabajo académico fue su principal y única fuente de ingresos (profesores de medio tiempo y tiempo completo).

Posteriormente, la crisis económica afectó, en términos reales, el subsidio universitario, y su repercusión en el detrimento del salario del personal académico. Así mismo se da un proceso de descrédito y descalificación (en el caso de la UNAM) de las actividades que ahí se realizan acompañado de políticas internacionales permisivas, que no contribuyeron a consolidar el trabajo académico (Galán, 1991).

Esta situación crítica empezó a minar las vocaciones y carreras académicas y se hizo necesario la creación de un sobresueldo para los académicos más distinguidos, que principalmente orientaban su esfuerzo a la investigación. Por esa razón se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SIN).

El SIN realizó una evaluación externa de académicos a juicio de comités dictaminadores

y asignó una partida especial de recursos. La misma crisis obligó a los beneficiados de este sobresueldo como un mecanismo de valoración académica.

Por otro lado en el inicio del salinismo se realizó la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, diseñándose un sistema nacional para docentes, en analogía al propio SIN.

De los trabajos realizados por la ANUIES y la SEP en forma separada surgió el acuerdo de creación de las becas al desempeño académico bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, y el establecimiento y reforzamiento de un sistema interno de evaluación institucional de la docencia.

1.3.3 EVALUACION DEL TRABAJO ACADEMICO.

El Programa de Modernización Educativa enfatiza la evaluación en todos los niveles educativos. En este trabajo solo nos referiremos a la evaluación en el nivel superior.

Las universidades son organismos que realizan evaluaciones con demasiada frecuencia. Para llevar a cabo su planificación y desarrollo realizan diagnósticos y evaluaciones. Pero a principios de los noventas, la evaluación de las instituciones como de los académicos ha ocupado un lugar prominente en la agenda de la educación superior en el país. Gil (1991) menciona que es tema constante; lo que cambia es su ubicación. Pasa de un tema a un problema.

También (Rueda y Hernández, 1991) consideran que ha resultado sumamente complejo la evaluación de los académicos, ya que hoy en día, la evaluación de las instituciones y de los académicos genera debates, tensiones y desconciertos como consecuencia de la relación de distribución de recursos. La asignación de recursos a nivel institucional como el de académicos se hará de acuerdo a procedimientos de evaluación.

1.3.3.1 PROGRAMA DE ESTÍMULOS A LA PRODUCTIVIDAD Y EL RENDIMIENTO DEL PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNAM.

Este programa surge como política gubernamental e institucional, para remediar de alguna manera la pérdida de un salario digno, causado por la crisis económica y compensar esta devaluación. Se entiende que esta instrumentación institucional de procesos de evaluación de las actividades y funciones universitarias permitirá ejercer la distribución del presupuesto en forma más racional, por lo que se estimula sólo a aquellos que demuestren una alta productividad en sus tareas universitarias (Galán, 1991).

En mayo de 1990 se dio a conocer este programa y se convocó a los académicos de la UNAM a participar, planteándose como propósito “estimular la productividad y el rendimiento del personal académico, fomentando así su permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo a la institución”. El programa estuvo dirigido al personal académico de carrera de tiempo completo – Profesores, investigadores y técnicos académicos – que tuvieran como mínimo un año de antigüedad en la UNAM.

La Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) estableció que la evaluación para el ingreso al programa podría estar a cargo del Consejo Técnico Interno, o asesor de cada dependencia, permitiendo la formación de comisiones de evaluación como apoyo al programa. La misma dependencia determinó como base para la evaluación y el otorgamiento de estímulos los siguientes elementos y factores de ponderación:

- a) Formación y escolaridad: 20 por ciento.
- b) Productividad y calidad del desempeño académico en la UNAM: 40 por ciento.
- c) Aportación, dentro de la institución, a las labores docentes y de formación de recursos humanos: 40 por ciento.

El programa fue diseñado para beneficiar sólo a unos cuantos y como consecuencia, acarrea grandes diferencias de clase del programa en comparación con los que no lo están.

Solo algunos universitarios obtendrán los niveles máximos de reconocimiento académico asociado a un número determinado de salarios mínimos, que además les permitirá ostentar y legitimar su estatus académico (Galán, 1991).

El estudio que realizaron Rueda y Hernández para conocer la opinión de los profesores en relación con el Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico (PEPREPA), entrevistaron a los evaluadores y a los evaluados que participaron en dicho programa, obteniendo los siguientes resultados:

El programa es parcial, dado que está dirigido a una minoría de profesores, excluyendo a sectores por el tipo de nombramiento o funciones. Asimismo es una respuesta de corte político, ante la imposibilidad de un aumento salarial general en el contexto de crisis económica del Estado. Se participa en una evaluación en la que no todos los académicos están en las mismas condiciones y se evalúa como si lo estuvieran.

Además los participantes en la evaluación reconocieron la dificultad de establecer criterios de calidad para valorar los trabajos, el problema de calificar de manera justa a los propios compañeros académicos y la presión para hacer un trabajo complejo en poco tiempo.

Las opiniones recabadas sobre los formatos utilizados para evaluar el trabajo de los académicos giraron en torno a que éstos fueron elaborados por las comisiones auxiliares, basándose en los elementos y factores de ponderación proporcionados por la DGAPA. Fue señalado un defecto del instrumento: permitía valorar más unas actividades que otras, sobre todo al combinar estas con el tipo de nombramiento o función. Así, en uno de los centros se consideraron mejor calificadas las actividades de docencia que las de investigación, mientras que en el otro, pareciera que se favoreció, por la forma en que fueron evaluados, a los técnicos académicos en perjuicio de los investigadores. Otro aspecto del mismo problema es la inconformidad por los criterios empleados en la asignación de puntos a las diferentes actividades e inclusive a la interpretación de lo que comprende cada rubro.

En general, se constató un ambiente de inconformidad por el programa, tanto por los problemas que presenta como instrumento de evaluación como por el poco monto de lo que se ofrece. Además de que los académicos están supeditados a los que definen y evalúan, sin que tengan la oportunidad de participar en los procesos de definición de los criterios bajo los cuales el trabajo académico fue sometido para obtener recursos adicionales.

Al respecto (Borja, 1991) menciona que esta asignación de recursos no está legislada, por lo que depende de la discreción del evaluador. La ANUIES elabora y define los criterios y objetivos de planeación y evaluación de acuerdo a las características de sus representados, pero el gobierno federal impone los suyos, frente a los cuales cabe la negociación, más no la aplicación.

Así, la sobrevivencia de académicos e instituciones depende de las decisiones a discreción del evaluador, conforme a los criterios abstractos de productividad y rendimiento, eficacia y eficiencia, competitividad e innovación, etcétera, que, desvinculados del quehacer académico, caen en el más puro formalismo simulador. Con ello, la evaluación deja de ser tal, para convertirse en controlaría administrativa ejercida por la burocracia.

Del estudio realizado por Rueda y Hernández antes mencionado surgieron las siguientes sugerencias para la evaluación académica.

En primer término se manifestó que antes de proponer cualquier programa de evaluación académica en la UNAM es necesario contar con las condiciones económicas que permitan al académico cubrir con desahogo sus necesidades, considerando que de esta forma el personal podrá dedicarse por completo a sus actividades sin necesidad de buscar otros ingresos. Se propuso establecer criterios cualitativos con los que se verifique que los trabajos presentados sean coherentes con la función de la institución y que además sean relevantes para solucionar los problemas prioritarios del país.

Con el fin de lograr una evaluación académica válida y objetiva, y sobre todo justa, los académicos proponen que las futuras comisiones evaluadoras estén integradas por personas

que conozcan las funciones, objetivos y, en general, las características de la dependencia; por lo tanto, sugieren incluir en dichas comisiones a personal académico que participe tanto en la determinación de criterios como en la evaluación misma.

Una condición indispensable en el proceso de evaluación es que todos los académicos conozcan anticipadamente los criterios con que va a ser evaluado su trabajo. En relación con la cobertura del programa de estímulos, ya que este solo se dirigió a una pequeña parte de la población, es necesario ampliarlo al resto del personal universitario.

Asimismo, consideran que la evaluación académica debe ser considerada como un proceso continuo que dé cuenta de la trayectoria del personal y no solo de productos parciales, por lo que sugieren establecer mecanismos de evaluación permanentes.

Por otra parte se deben definir con precisión los propósitos que se persiguen al realizar un proceso de evaluación, ya que de la claridad que se tenga en este sentido dependerá en gran medida la selección de los medios que se utilizarán para llevarla a cabo. Asimismo, el diseño de los instrumentos y la selección de los agentes que desarrollarán la tarea estarán estrechamente vinculados con los propósitos previamente definidos.

Por último se menciona el posible efecto psicológico de quienes no fueron aceptados en el programa, o recibieron menos cantidad de la esperada. Los afectados aparecieron ante sus compañeros como personas cuyo trabajo no obtuvo ningún reconocimiento por parte de la institución o éste fue inexistente. Situación que pudo haber generado una autopercepción de devaluación personal y sentimientos de inseguridad que determinarán el efecto contrario de lo que el programa pretendía.

1.3.4 CRITERIOS DE EVALUACION DE DOCENTES.

En México la forma de ingreso y promoción del personal académico de las universidades se lleva a cabo mediante concursos de oposición abiertos o cerrados, calificados por órganos colegiados de acuerdo con lo estipulado en sus propias legislaciones (Llarena de Thierry, 1991).

Sin embargo, también se puede ingresar a propuesta de algunas autoridades (directores o sectores), con anuencia de los cuerpos colegiados, sin haber presentado concurso. En el anexo 2 se mencionan ejemplos de algunas universidades.

En México las condiciones del personal académico son substancialmente diferentes, producto de la problemática social, económica y política que vive el país, la cual se manifiesta en la crisis que presentan las instituciones de educación superior, en particular las universidades.

Llarena de Thierry agrega, "la universidad pública busca en la actualidad mejorar su imagen e impacto en la sociedad, lo que de manera concomitante la obliga a evaluar a su personal académico y las condiciones en que éste desarrolla su trabajo. Sin un cuestionamiento serio de la carrera académica y la búsqueda de soluciones a sus problemas no será factible mejorar cualitativamente el desempeño de las universidades" (p 22).

1.3.5 TRABAJO ACADEMICO Y DIFERENCIACION SALARIAL.

Los programas que implantaron la diferenciación salarial de los académicos en función de su rendimiento y productividad fue fortalecido en el sexenio salinista. Es aquí donde opera la llamada política de deshomologación (Ibarra, 1991), que dejando a un lado la negociación bilateral del salario, utiliza mecanismos alternativos de remuneración, aplicando tres mecanismos básicos:

- 1) Apoyo renovado al Sistema Nacional de Investigadores, al incrementarse el monto de las becas y del número de sus integrantes que para febrero de 1990 existían 5,000 miembros. Esta medida se instrumentó más para compensar el deterioro salarial de los investigadores de alto nivel, que para resolver el problema salarial de los profesores universitarios en general.
- 2) Creación de becas y estímulos al desempeño académico. Estos programas se implantan desde la administración de cada institución, presentando modalidades distintas de acuerdo con sus características específicas. La finalidad primordial es la de recompensar la permanencia, calidad y dedicación de tiempo completo, apoyando así la recuperación salarial del profesor y/o investigador en función de su propio rendimiento.

- 3) Programas Adicionales de estímulo en función del rendimiento. A nivel institucional se han estado elaborando una serie de programas complementarios que en la misma dirección de premiar la dedicación y la productividad, además de mejorar las condiciones salariales de los académicos comprometidos con el trabajo universitario.

Por otra parte, en todas las universidades se crearon e instalaron Comisiones Mixtas para dictaminar en los procesos de ingreso, promoción y estímulo de los profesores. En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana las comisiones evalúan, con la ayuda de un tabulador (Blaesig y Arrijoa, 1991), la producción académica de los aspirantes y solicitantes en las diferentes actividades que se realizan en la universidad.

Los interesados tienen el derecho al recurso de impugnación o de inconformidad, que podrá interponerse cuando se objete el juicio académico del dictamen o cuando se estimen violadas las reglas del procedimiento.

1.3.5.1 TABULADOR DE LA UAM.

Existen dos versiones del tabulador con diferencias mínimas, una para el ingreso a la universidad y la otra para promoción del personal académico o para otorgar algún estímulo al desempeño extraordinario. La implantación de los tabuladores por puntos permite "valorar cuantitativamente" el trabajo académico.

El tabulador por puntos es considerado como un instrumento privilegiado de planeación y evaluación del trabajo académico, ya que permite orientar el esfuerzo de docentes e investigadores hacia las actividades consideradas como prioritarias mediante el otorgamiento de puntajes elevados. Así el tabulador se constituye como un instrumento poderoso que tiene la capacidad de incidir de manera directa en la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico. Este tabulador, asigna puntos a los diferentes productos del trabajo, estableciendo topes y cinco niveles entre los valores máximos y mínimos para cada tipo de actividad. Así, si la elaboración de un libro de texto tiene un valor de entre 2,200 y 6,600 puntos, los cinco niveles son 2,200, 3,300, 4,400, 5,500 y 6,600. En algunos casos el valor máximo es igual al mínimo, donde se asigna un puntaje

fijo (por ejemplo dirección de tesis de Licenciatura), mientras que en otros alcanza un valor de hasta catorce veces el valor del mínimo (por ejemplo, modificación del plan de estudios de Licenciatura: de 110 hasta 1500 puntos).

La Comisión Dictaminadora toma su decisión con base en la evaluación de la calidad del producto del trabajo y el grado de dificultad para lograrlo, para así ubicarlo en uno de los niveles anteriores. Las actividades se distribuyen en los rubros de experiencia académica (investigación, docencia, preservación y difusión de la cultura, dirección académica, participación universitaria y creación artística), experiencia profesional o técnica y escolaridad.

Al implantar de esta manera las bases para una evaluación objetiva e imparcial de los aspirantes, se esperó eliminar o reducir los vicios inherentes a estos procedimientos y estimular así al personal académico para incrementar su productividad.

Blaesig y Arrijoa mencionan algunas experiencias que se obtuvieron en los procedimientos de promoción. Al aplicar el instrumento se da un incremento significativo en la producción de trabajos académicos. Al mismo tiempo surgen diferentes problemas que se mencionan a continuación.

A) Comisión Dictaminadora

Las Comisiones Dictaminadoras en cada disciplina se integran por sus miembros electos por el personal académico del área de conocimiento correspondiente (ejemplo, Física, Química, Matemáticas, Ingeniería, Computación, Ciencias Biológicas y de la salud, Ciencias Sociales y Humanidades) y por tres miembros designados por el Rector General. Todos los miembros son de reconocido prestigio y pertenecen a la Universidad o son ajenos a ésta. Los miembros electos deben tener la categoría de titular. Tomando en cuenta la elevada carga de trabajo de cientos de dictámenes por año, el trabajo se divide de tal manera que el miembro más afin al área de conocimiento del solicitante analiza los trabajos presentados y propone su calificación a los miembros restantes de la Comisión durante la sesión de dictaminación.

Aún suponiendo que los miembros tengan la paciencia necesaria y la capacidad de evaluar la presentación formal y la calidad académica de los trabajos analizados, difícilmente podrán apreciar en cada caso la originalidad de todos los productos de trabajo presentados, ya que cada Comisión se responsabiliza de área muy amplia de conocimientos.

La Comisión Dictaminadora no cuenta con el tiempo necesario para investigar a profundidad la autenticidad de todos los trabajos sometidos. No se han especificado las medidas que tomará la comisión en caso de detectar en plagio u otro tipo de fraude cometido por el solicitante.

B) Tabulador.

El tabulador es extenso, ya que pretende desglosar e incluir todas las actividades posibles de desarrollarse por los profesores. Ciertas actividades, como la impartición de cursos, las publicaciones, los trabajos presentados en eventos especializados y los estudios de posgrado son fáciles de ubicar en el tabulador. En el caso de los trabajos de publicación interna, es más difícil la clasificación inequívoca de los productos del trabajo presentado. En este rubro entran los materiales didácticos, los reportes de investigación y los paquetes computacionales entre otros. A que se presenta el problema ante todo para los trabajos no terminados o de mala calidad. ¿Que hacer, por ejemplo, con un paquete computacional que tiene un valor mínimo de 660 puntos en el tabulador y que está deficiente? La comisión puede adoptar diferentes posiciones: conceder los 660 puntos, descalificar el trabajo con 0 puntos o reclasificar el trabajo en otro rubro de menor valor en el tabulador asignándole por ejemplo 110 puntos. Una asignación de 0 puntos representaría en la mayoría de los casos una evaluación injusta, si se toma en cuenta que la Comisión en otras actividades considera que el tiempo de dedicación constituye el criterio más adecuado para determinar su valor en el tabulador.

No se especifica en el tabulador si el solicitante tiene derecho en estas situaciones de corregir y concluir el trabajo para presentarlo de nuevo en otra ocasión, sin cometer de esta manera un fraude ante la Comisión.

¿ El trabajo revisado puede someterse de nuevo al dictamen? Si no es así habrá poco interés por parte de los profesores de mejorar sus productos para alcanzar la excelencia académica y, por lo contrario, sólo la acumulación de trabajos deficientes de poca utilidad.

No se ha aclarado el valor adicional que tiene la publicación de trabajos presentados en congresos y conferencias, en las memorias del evento, en ediciones especiales de revistas que producen las ponencias.

Por otra parte se dice que el tabulador desalienta la participación en tareas con poco valor en el tabulador o no previstas en él (impartieron de cursos, conferencias invitadas, traducción editada de documentales, traducción publicada de artículos y libros, participación como asesores en comisiones dictaminadoras, artículo periodístico o reseña de libros, etc.).

C) Profesores.

La política de evaluación del trabajo universitario por un tabulador propicia y premia la publicación fragmentada y repetida de los resultados obtenidos en los proyectos de investigación, no dando la debida importancia al esfuerzo de la búsqueda más lenta de la superación y de la excelencia.

Cuando el tabulador asigna el puntaje de tal manera que sólo cuenta el número de cursos/trimestre impartidos para estimar el tiempo de dedicación a esta labor, se invita a los profesores a sacrificar la calidad de su enseñanza por una carga docente mayor en número de horas clase, ya que es más ventajoso impartir un mayor número de cursos con el mínimo esfuerzo posible de dedicar mayor tiempo a menos cursos.

En términos generales el tabulador de ingreso y promoción del personal académico se encuentra estructurado en tres grandes apartados:

1. Experiencia académica
2. Experiencia profesional, y

3. Escolaridad.

El primero corresponde la mayoría de las funciones desempeñadas por los académicos: las funciones de docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura, coordinación o dirección académica, participación universitaria y creación artística. El apartado de experiencia profesional comprende las actividades de apoyo a las funciones académicas dentro de la universidad y el de escolaridad hace referencia en la formación académica del profesor.

Los productos del trabajo con puntaje por actividad generalmente comprenden un rango de posibilidades entre un máximo y un mínimo. Ello exige el juicio académico del evaluador para determinar, en función de la calidad, importancia y aportación del trabajo presentado, la asignación de puntos que le corresponde.

Si un profesor de la UAM desea alcanzar su promoción o acceder a los estímulos y becas, deberá orientar su trabajo fundamentalmente a actividades de investigación o, en el caso de los profesores de ciencias y artes para el diseño, a actividades de creación artística. Los puntajes otorgados se encuentran entre los 3,300 y los 6,600 puntos. Además, la realización de estudios de posgrado es bien recompensada.

En contraste, las actividades de docencia y de preservación y difusión de la cultura son las menos favorecidas por el tabulador, indicando que un académico que se dedica fundamentalmente a ellas tendrá muy pocas posibilidades de acceder a promociones, estímulos o becas. Los puntajes otorgados se encuentran en general entre los 110 puntos y los 660 puntos. La impartición de cursos, dados los bajos puntajes con que cuentan, se establece como exigencia para tener derecho al estímulo o la beca.

Existen, además, un conjunto de actividades premiadas por su valor institucional; son aquellas que recaen normalmente en los órganos personales y las instancias de apoyo. A diferencia de los casos anteriores, estas actividades reciben una asignación fija de puntos por año, con lo que se rehuye la responsabilidad de evaluar el trabajo realizado. Quien lo

realiza obtiene los puntos no por su desempeño, sino por el simple hecho de haber sido nombrado responsable de esa actividad.

Finalmente se puede afirmar que en la UAM se premian la investigación y la creación artística mientras que se castigan la docencia y la preservación y difusión de la cultura.

1.3.6 MARCO GENERAL PARA LA EVALUACION

La actividad académica e intelectual es muy diversa. Por tanto, es necesario seleccionar que parte de la misma se desea evaluar. La evaluación, como una parte sustancial de la planeación, tiene que partir de un propósito (política de la que se derivan metas); opera con base en la definición de indicadores que le sirven para conocer los resultados.

La división más burda del trabajo académico se da entre la docencia y la investigación. Tal división puede adoptarse para los fines de una evaluación inicial. En la docencia se puede distinguir: el rendimiento escolar, el proceso enseñanza aprendizaje, los planes de estudio, la calidad de los egresados o su adecuación a las necesidades de la economía y la eficacia de las dependencias escolares. La docencia, como la investigación, con actividades muy complejas. Por tanto, las manifestaciones de eficacia ocurren en diversos planos. Así se puede señalar que la evaluación es un proceso de carácter multidimensional (Muñoz, 1983).

También (Fernández, 1991) menciona que lo docente todavía no representa un papel fundamental en los criterios de valoración de la propia actividad docente. Esto no es privativo de nuestro medio sino que es una queja en el medio internacional.

La valoración de la docencia se ha convertido, en múltiples ocasiones, en una evaluación de la investigación, de tal manera que la mera actividad docente queda soslayada de la evaluación misma, y no por otra cosa sino por la creencia de los evaluadores de que es más objetivo realizar un recuento de publicaciones, de participaciones en congresos y de citas bibliográficas, por medio de la "bibliometría". Esto ha tenido consecuencias para la misma práctica docente, pues provoca que el académico se preocupe más por buscar donde

publicar y conseguir nuevos contratos de apoyo a la investigación, etc., que en tener aptitud para la docencia.

De esta manera el discurso sobre la vinculación de la docencia y la investigación ha fortalecido principalmente la labor de la investigación sobre la propia docencia; todo ello encubierto en la tesis que afirma que un profesor puede ser mejor docente cuando es un buen investigador.

Todo el alegato sobre la vinculación pretende lograr el reconocimiento a las labores extraclase del personal académico, como la asesoría a estudiantes y la dirección de tesis, sino otras, como la producción de artículos, ponencias y libros.

Resulta superfluo plantear la cuestión sobre la convivencia de la vinculación de la investigación con la docencia, cuando no hay todavía los recursos suficientes para hacer de cada profesor un investigador, pero si existen las condiciones para estimular y apoyar la política de cada docente fuera un tutor. Es necesario aumentar el número de investigadores en las instituciones educativas de nuestro país. Sobre todo la UNAM, si no aumenta el número de investigadores, la universidad no puede definirse como tal, ya que la función de esta es investigar y generar nuevos conocimientos, y para lograrlo también se necesitan crear un número mayor de centros de investigación (Peña, 1991).

Además dentro de una universidad deberá buscarse sólo la investigación de alta calidad, ya sea aplicada o básica. La básica debería tener prioridad ya que no se puede realizar en empresas del sector privado ni en el público.

Peña enfatiza que en los errores que se cometen en la contratación de investigadores, no se revisa el mínimo de requerimientos esenciales, que a su vez debe ser la base de la formación del personal del más alto nivel, en el sistema de educación superior. Las investigaciones y los posgrados no mejoran porque los investigadores son de bajo nivel, pero no hay cuadros ni planes serios para formar mejor personal. El Consejo Técnico de las Investigaciones Científicas, señala que en nuestro medio debería considerarse como un investigador (doctorado, posdoctorado, cierta experiencia clara, etc.). Existe gran número

de posgrados en la UNAM, pero en muchos producen maestros o doctores de dudosa calidad, y si acaso los grados tienen valor, éste es casi exclusivamente administrativo, o para lograr ciertos puestos en el sector público o privado. El defecto más frecuente de estos posgrados es la falta de una base sólida, en términos de investigadores capaces de transmitirles conocimientos y experiencias. No se debería abrir ningún posgrado si no hay un núcleo numeroso y sólido de investigación que lo respalde. También se deberían evaluar los posgrados en forma global, y tomar decisiones para hacer más eficaz su funcionamiento. Como se ve, se debe evaluar el papel de todos los universitarios en la continuidad, en la calidad, y en los resultados académicos.

1.3.7 EVALUACIÓN DE PROFESORES.

Los criterios usados para valorar a los académicos implican una ponderación, y definición, a partir de lo que se privilegia, lo que la institución considera útil, necesario, valioso e importante. Esta jerarquización puede venir de diversos sectores, por ejemplo el académico o el administrativo (Glazman, 1991).

El que el origen de los lineamientos para la evaluación recaiga en una instancia administrativa impone una visión de lo académico, a partir de los elementos que enfatiza y las formas que propone para su medición.

Aquí algunas derivaciones:

- a) Se vigila y controla mediante el establecimiento de mecanismos y normas que provienen de sectores administrativos, esto ubica al académico en una situación en la que debe aceptar la autoridad impuesta del no académico.
- b) La ponderación de lo académico se establece desde instancias extra académicas que señalan lo que debe relevarse en las tareas de investigación y de docencia de la institución.
- c) En sus propuestas, las instancias administrativas adoptan mecanismos más ligados a la lógica de las empresas que a la esencia de la académica.

- d) El individuo opera menos cuando está bajo directivas específicas de sus superiores y en mayor grado cuando “siente” una obligación interna de desempeñar sus tareas de manera determinadas por una racionalidad inherente (Salaman y Thompson, 1984.

Fernández (1991) menciona que la evaluación del docente por su naturaleza subjetiva, plantea las siguientes interrogantes:

- 1) ¿Es deseable que dos o tres evaluadores puedan llegar a la misma conclusión sobre un mismo profesor?
- 2) ¿Es viable que los criterios e indicadores puedan ser determinados de tal manera que no den pie a múltiples interpretaciones y que con la ayuda de ciertos puntajes numéricos se pueda llegar a una conclusión objetiva?
- 3) ¿Es factible ponderar la actuación del docente en la misma clase, tan fácil como lo es medir citas, contar ponencias, etcétera?
- 4) ¿Habrá que tomar en cuenta los informes autoevaluativos de los mismos profesores y los juicios sistemáticos provenientes de los mismos?
- 5) ¿Existe el “profesor/comodín”?, que es bueno para todos los propósitos educacionales y para todos los estudiantes.

Por otro lado, los lineamientos propuestos para otorgar becas a el desempeño académico han tomado en cuenta varios de los aspectos fundamentales de la docencia, como son: la formación y actualización, la producción de material de apoyo, la didáctica, la evaluación de la enseñanza, la asesoría a los alumnos, la dirección de tesis, el diseño de programas de estudio. Estos junto con otros, pueden servir para hacerle justicia a la docencia en cuanto a su proceso de valoración.

Paradójicamente, para evaluar la calidad se han establecido sistemas de cuantificación académica. En este aspecto Fernández recalca, en el momento actual a nadie se le ocurre

evaluar al docente por medio de la formación del alumno, o sea por medio de su trabajo de tutoría. Bajo esta orientación evaluativa el trabajo terminado o de tesis sería el objeto de evaluación docente y en él se podría sintetizar toda la actividad docente.

Por esencia, las evaluaciones no son objetivas, inocentes o ingenuas; tampoco refieren a situaciones simples, son la emisión de juicios de valor. "En la valoración los evaluadores regresan al académico una imagen, la imagen que de él se han proyectado. Las imágenes atribuidas penetran tan profundamente que si son negativas inhiben la acción profesional, devalúan las tareas e impiden un pensamiento lúcido o creativo del académico por periodos que se pueden prolongar sin limite" (Glazman, 1991) (p. 61).

Para efectos de poner en marcha cualquier proceso de evaluación se requiere indefectiblemente del establecimiento de criterios de evaluación.

Por criterio se puede entender todo principio valorativo que regule la definición de los atributos del objeto a evaluar, determinando así el juicio que sobre el mismo se formen los sujetos de la evaluación. Los criterios que se han utilizado tradicionalmente para efectuar la evaluación han sido los de eficiencia, eficacia y congruencia; empero, no se ha discutido la pertinencia de otros criterios para evaluar la educación superior. Por ejemplo, un criterio de modernización educativa podría ser el relacionado con la innovación o con la cooperación.



CAPITULO 2

LA ACTIVIDAD EVALUATIVA DEL PSICÓLOGO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL SUPERIOR (EL CASO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL).

El presente reporte de trabajo profesional es una descripción de las actividades realizadas en la Comisión Académica Dictaminadora (CAD) con una población de 20 empleados en los dos turnos: entre Secretario Técnico, Analistas, Secretarias, Archivistas y tres trabajadoras de intendencia. Esta oficina forma parte de la estructura orgánica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y se encarga de recibir la documentación de profesores que aspiran a una plaza, y también recibe documentos de profesores ya dictaminados para su promoción a un año, dos años, tres años de antigüedad en su categoría, de acuerdo al reglamento interior de trabajo del personal académico de la Universidad.

Se mencionan las actividades realizadas durante más de un año. Estas actividades se realizan en el Distrito Federal y también en el interior de la República donde la Universidad tiene unidades. Las licenciaturas que atiende la UPN son: Licenciatura en pedagogía; en educación; en sociología de la educación; en administración educativa; en educación indígena; en educación preescolar y primaria.

La UPN fue creada el 25 de agosto de 1978 por decreto presidencial como una Institución Pública de Educación Superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública y su finalidad es prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

Las funciones que realiza son las siguientes:

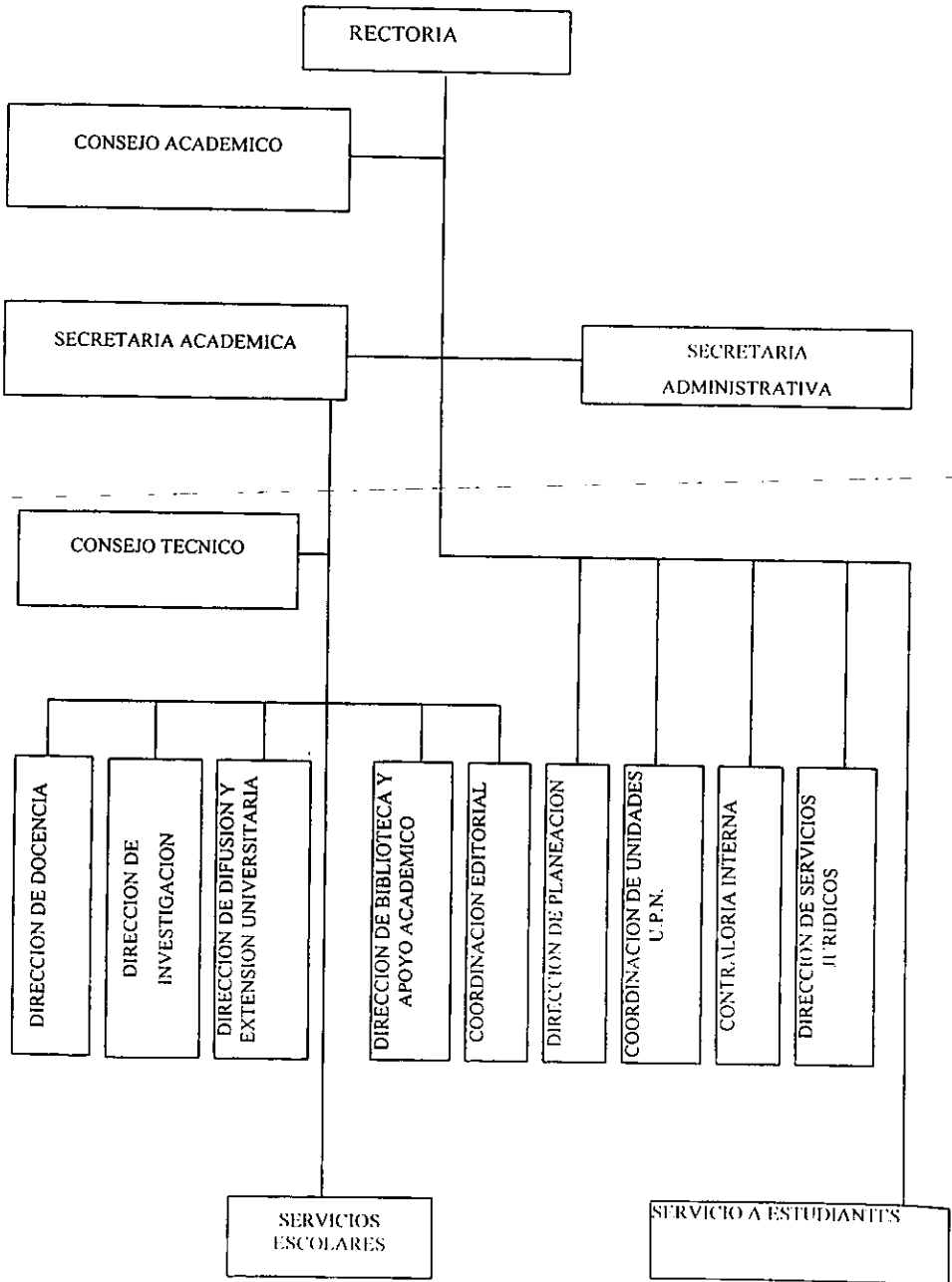
- a) Docencia de tipo superior.

- b) Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y
- c) Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

Para ingresar a la Licenciatura es requisito haber concluido satisfactoriamente los estudios de educación normal o el bachillerato. Para su funcionamiento la UPN cuenta con los recursos que le asigna el gobierno federal en el presupuesto de la SEP. Además para las licenciaturas semiabiertas el requisito para poder ingresar es, ser maestro de educación básica en funciones.

En los distintos departamentos y oficinas de la UPN, dentro de los que se encuentra la CAD, laboran profesionistas con diferente formación, como es el caso de los psicólogos cuya labor dentro de esa comisión analizaremos en este trabajo.

2.1 ORGANIGRAMA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



Cada uno de los objetivos de la universidad. La combinación de órganos unipersonales y colegiados permite conjuntar celeridad, unidad y ejecución, así como pluralidad, consulta y participación en la toma de decisiones.

RECTOR

Representa a la universidad y le corresponde, entre otras funciones, asegurar que el desarrollo de la institución se apegue a los objetivos y normas establecidas; dictar y supervisar el cumplimiento de las políticas generales a las que se sujeta la universidad y aprobar los planes y programas académicos que en ella se imparten previamente dictaminadas por el Consejo Académico.

CONSEJO ACADEMICO

Es el órgano colegiado encargado de vigilar que el desarrollo de las actividades de la universidad sea congruente con los objetivos y las normas que la rigen. Es presidido por el rector y cuenta con representantes de la comunidad universitaria.

SECRETARIO ACADEMICO

Es el encargado de guiar el desarrollo de las diferentes áreas académicas al estimular, apoyar y coordinar sus actividades. Determina anualmente la asignación de los responsables de las mismas y fija sus tareas de acuerdo con las propuestas del Consejo Técnico.

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Es el encargado de estimular y vigilar que la función administrativa preste el apoyo eficaz que la vida académica requiere para su desarrollo. A él corresponde coordinar las subdirecciones de Recursos Financieros, de Personal y de Recursos Materiales y Servicios.

CONSEJO TECNICO

Es un órgano colegiado cuya función consiste en impulsar, evaluar y emitir opinión sobre proyectos de planes y programas, iniciativas de organización y funcionamiento, requerimientos de recursos humanos, materiales y prioridades académicas. Es presidido por el Secretario Académico.

DIRECCION DE DOCENCIA

Es una de las áreas sustantivas de la Universidad Pedagógica Nacional porque a través de los programas de formación profesional que en ella se imparten se da concreción al esfuerzo educativo de la institución.

Las actividades académicas de la docencia están comprometidas y orientadas al estudio y a la atención de los problemas y requerimientos del sistema educativo nacional, así como al desarrollo del campo teórico, metodológico y técnico que demande dicho propósito.

DIRECCIÓN DE INVESTIGACION

La investigación es un apoyo esencial para la elaboración de planes y programas académicos y para el desarrollo de la docencia, así como para lograr avances sustanciales en el contenido y orientación de la educación en general.

La investigación que se realiza en la Universidad está orientada al estudio y generación de conocimientos de la realidad educativa, principalmente en el nivel de educación básica.

Sus resultados apoyan la formación y actualización del maestro y contribuyen al mejoramiento de la práctica educativa.

DIRECCION DE DIFUSION Y EXTENSION UNIVERSITARIA.

La difusión y extensión universitaria, como una de las funciones sustantivas de la institución, se orienta hacia la divulgación de la cultura, en sus diferentes expresiones, así como al fortalecimiento y apoyo de actividades de superación académica. Todo esto a través de una serie de acciones, que incluyen radio, televisión e impresos, que le permiten garantizar el cumplimiento de sus objetivos. Una de las funciones principales de la

extensión es la actualización. Los programas que coordina comprenden, entre otras actividades, una oferta de diplomados y cursos de actualización para los docentes y directivos de educación básica, formadores de docentes y otros profesionales de la educación. Desarrolla también actividades de intercambio académico, así como conferencias y seminarios.

Durante el año se emiten convocatorias en donde se describen los cursos y diplomados que se ofrecen. Todos ellos cuentan con un puntaje escalafonario para maestros y directivos de educación básica y los diplomados en particular tienen su valor en créditos según la cantidad de horas.

DIRECCION DE BIBLIOTECA Y APOYO ACADEMICO

Está constituida por una infraestructura de información documental y audiovisual de la propia universidad, del magisterio nacional en servicio, del sistema educativo nacional y de instituciones interesadas y relacionadas en el campo de la educación.

Para ello se han diseñado servicios –tanto generales como especializados- que sustentan el desarrollo de las actividades docentes, de investigación y de difusión que la universidad requiere para el logro de sus objetivos.

COORDINACION EDITORIAL

El área editorial se encarga de la ejecución de la política editorial de la universidad pública, distribuye y vende materiales que permiten la actualización del magisterio, la formación de docentes, el fomento de la investigación y la elevación de la calidad de los conocimientos de los estudiantes.

De ahí la gama tan amplia de publicaciones que comprende la producción editorial de la universidad: edición de libros, revistas especializadas y de divulgación, materiales de apoyo didáctico y otros impresos para la comunicación educativa.

DIRECCION DE PLANEACION

Brinda apoyo a la rectoría y se encarga de proponer las medidas más adecuadas para el cumplimiento coherente de los planes, programas, proyectos y las actividades académico – administrativas, así como evaluar periódicamente su desarrollo y resultados. Busca el permanente equilibrio entre las necesidades institucionales y la disponibilidad de recursos con acciones dentro del marco de la planeación integral.

Para ello se vale de métodos, técnicas y procedimientos a fin de diagnosticar y pronosticar el desempeño académico y administrativo de ésta casa de estudios, pretendiendo la construcción de escenarios deseables con base en los requerimientos educativos del país.

COORDINACION DE UNIDADES UPN

Se encarga de coordinar a nivel nacional las actividades académicas de las 74 unidades UPN, distribuidas en todo el territorio nacional, para cumplir con el proyecto académico, los objetivos y las políticas de la universidad.

CONTRALORIA INTERNA

En su carácter de órgano interno de control, apoya a la rectoría en el logro de los objetivos de la institución, coadyuvando a fortalecer los sistemas y controles existentes, con la atención adecuada a quejas y observaciones de la comunidad. Tiene el propósito de garantizar la eficacia de los servicios y el ejercicio de los recursos asignados dentro del marco legal establecido.

DIRECCION DE SERVICIOS JURIDICOS

Órgano de apoyo de la Rectoría que asesora y supervisa el cumplimiento de la normatividad interna que regula a la universidad, así como la atención y orientación o consultas de la comunidad universitaria que así lo solicite.

SERVICIOS ESCOLARES

los profesionales interesados en participar en el concurso de oposición respectivo, se registren. Las personas indicadas o autorizadas para atender a estos profesionales somos los analistas de la CAD.

La(s) Convocatoria(s) marcan los siguientes requisitos generales:

➤ Acta de nacimiento en original y copia. En caso de ser extranjero presentar documentos que avalen su estancia legal en el país (FM2).

➤ Título de Licenciatura o de Normal Superior, acta de examen profesional o certificado completo de estudios, según corresponda, en original y copia. En su caso, copia de los documentos que acrediten otro(s) grado(s) obtenido(s). Para la recepción de estos documentos deberán mostrarse los originales con fines de cotejo. En caso de estudios realizados en el extranjero, la documentación deberá de estar revalidada en México.

➤ Original del curriculum vitae actualizado en el que se deberá indicar la formación académica, institución(es) donde se ha(n) prestado los servicios y tiempo de duración; participación en investigaciones y dirección de tesis; es preciso detallar el, tiempo de experiencia profesional, la responsabilidad asumida y las publicaciones recientes.

➤ Original y copia de los documentos que certifiquen las actividades mencionadas. Los originales solo se presentan con fines de cotejo.

➤ En caso de contar con investigaciones o documentos inéditos o publicados, deberá anexarse un ejemplar y presentar la documentación probatoria que demuestre la legitimidad de los mismos.

La solicitud (forma CAD.03) deberá llenarse al presentar los documentos anteriores y ser entregada, junto con toda la documentación requerida en el local oficial que la Comisión determine en el interior de la República (solo en periodos de convocatoria o en Avenida Presidente Masaryk 526 3^{er}. Piso, Colonia Polanco. Junto con la copia de la forma CAD-03, los aspirantes reciben copia del reglamento de ésta Comisión, así como el (los)

programa(s) de proyecto(s) a que se refiere la plaza de su interés. Posteriormente se les comunica la fecha, lugar y hora para presentarse al proceso de evaluación.

2.3.1 LA ENTREVISTA

La Secretaría Académica de la Universidad diseña la convocatoria o la Secretaría de Educación del Estado de la República Mexicana que desea personal académico de nuevo ingreso para la Unidad o Unidades de la U.P.N. correspondiente. Esta se envía a la C.A.D. para su revisión y corrección. Posteriormente esta convocatoria abierta es publicada en periódicos de circulación nacional o regional según el caso.

Se debe constatar que los requisitos marcados correspondan a la categoría y nivel de la plaza boletinada de acuerdo a lo que marca el reglamento interior de trabajo del personal académico de la U.P.N. En caso de error se publica una fe de erratas.

La atención a interesados se realiza por medio de la entrevista. Este tipo de entrevista es parecida a la que menciona (Pérez, 1993) "La entrevista es una técnica en donde es posible la comunicación interpersonal, cuya finalidad es obtener información específica en base a un objetivo particular" (pag. 29). En la entrevista se proporciona toda la información que el aspirante desea saber para poder registrarse adecuadamente a una plaza sometida a concurso.

Comúnmente las dudas que surgen en los aspirantes es en la idoneidad de los perfiles con respecto a: preparación académica; experiencia docente; experiencia profesional; funciones a desarrollar en la categoría solicitada y forma de evaluación. ¿Quiénes evalúan?; ¿Cómo se evalúa?; ¿ Que se evalúa? El analista está obligado a proporcionar todos los elementos que se contemplan en la etapa de evaluación, de esta manera el aspirante obtiene "confianza" en la preparación de su examen.

En la oficina laboramos 10 analistas con diferentes especialidades (psicólogos, abogados, administradores de empresas, contadores públicos, ingenieros y profesores normalistas) titulados y pasantes a nivel licenciatura. En los analistas y Secretario Técnico

recae la responsabilidad técnica de llevar a cabo los concursos de oposición hasta la dictaminación que realizan los miembros de la Comisión.

En la etapa de recepción de documentos el analista coteja cuidadosamente con los originales, los documentos que presentan los interesados. Una vez que se ha constatado que el candidato reúne los requisitos que indica la convocatoria para la plaza correspondiente, proporciona al aspirante el formato de solicitud para que lo llene por duplicado y lo firme. En la misma solicitud se anotan la fecha, el lugar y la hora en que se efectuará el examen escrito.

El analista debe tomar en cuenta en forma muy especial la trayectoria profesional de los candidatos en los aspectos de: grados académicos, años de experiencia docente, asignatura o cursos impartidos, investigaciones realizadas y publicaciones y en base a esta trayectoria profesional, proponer al candidato si así lo desea una plaza de diferente categoría y nivel ~~que se apege más a sus características profesionales y como consecuencia, pueda desenvolverse eficientemente en la evaluación y aumentar la posibilidad de obtener un dictamen favorable.~~

Por otra parte cuando hay duda en la idoneidad en el perfil o que falta algo para cubrir el 100% de los requisitos que marca la convocatoria, se puede aceptar al aspirante siempre y cuando muestre interés y tenga experiencia en otras actividades diferentes a la docencia como: asesor de tesis, formulación de planes y programas, sinodal de exámenes profesionales, conferencias, ponencias, etc.. Son casos especiales que se ponen a consideración del Secretario Técnico para su aceptación o rechazo.

2.3.2 CONCURSO DE PROMOCION

En febrero de todos los años, la universidad publica la convocatoria de promoción de académicos y técnico académico que hayan cumplido un año a partir de su dictamen inicial o dos años a partir de su última reclasificación.

El interesado presenta la solicitud acompañada de los documentos probatorios que validan los requisitos o equivalencias correspondientes a la categoría que se aspira, así como los ejemplares completos de los productos académicos realizados a partir de la fecha del último dictamen de ingreso o promoción.

La Comisión está obligada a recibir todas las solicitudes que llegan vía correo o en forma personal en los tiempos que se establecen.

En esta modalidad no se realiza ninguna entrevista para la recepción de estos documentos, regularmente una secretaria los recibe.

2.3.3 ANALISIS CURRICULAR Y EVALUACIÓN

Los expedientes que se aceptan en los diez días hábiles, contados a partir del día siguiente de la publicación de la convocatoria, son solicitudes de inscripción al concurso de oposición. Durante los cinco días hábiles siguientes se hace el registro de aspirantes. Se elabora un listado de plazas boletinadas anotando debajo de cada una de ellas los nombres de los respectivos aspirantes. En caso de que una plaza carezca de candidatos se anota la palabra desierta.

En este mismo plazo, el analista estudia y elabora un resumen curricular de cada aspirante, también elabora la ficha de evaluación anotando el puntaje (evaluación curricular) que alcanza según una tabla previamente establecida. La C.A.D. autoriza la participación de aspirantes y de sinodales propuestos por la secretaría académica.

Para el examen escrito, la secretaría académica envía a la Comisión los cuestionarios por área y categoría y se reproducen de acuerdo al número de aspirantes.

A los aplicadores del examen escrito se les entrega una guía del procedimiento a seguir y al final entregan al aspirante el citatorio para la entrevista.

Para las entrevistas que regularmente duran media hora, se integra un jurado con tres miembros para cada una de las áreas los que de preferencia serán: dos internos y un externo; en ocasiones solo dos sinodales integran el jurado.

Los asesores – sinodales revisan las pruebas escritas de los aspirantes antes de iniciar las entrevistas.

Al entregar los sinodales a la Comisión las fichas de evaluación se revisa cuidadosamente que estén calificadas de acuerdo a las indicaciones del formato de evaluación y que tenga la firma y nombre completo del asesor – sinodal.

Con los datos de la evaluación curricular y las calificaciones de las pruebas escrita y oral, el secretario técnico compara los resultados de los candidatos a cada plaza y prepara los proyectos de dictamen.

En la emisión de dictámenes, la Comisión se reúne para decidir quienes de los candidatos ganan las plazas boletinadas, con base en: la prueba escrita, la entrevista o prueba oral y la evaluación curricular.

Después de decidir todos y cada uno de los casos, los miembros de la C.A.D., firman los dictámenes.

En la lista previa se marca si el aspirante obtuvo dictamen favorable, desfavorable o si no fue dictaminado.

Los dictámenes se entregan directamente a los interesados, y cuentan con diez días hábiles para presentar sus impugnaciones a Rectoría.

Las impugnaciones se envían directamente a Rectoría y este órgano hace un estudio de los oficios de inconformidad para determinar cuales están bien fundados y estos se remiten a la Comisión.

El analista supervisado por el secretario técnico, estudia cada uno de los casos por medio de un formato específico. El secretario técnico elabora los proyectos de respuesta que son

presentados a la Comisión, la cual dictamina la respuesta procedente en cada caso y los miembros firman el oficio en cuatro tantos.

A rectoría se envían tres tantos de las respuestas: uno se queda en Rectoría, otro en la secretaría académica y el tercero es entregado al impugnante. El cuarto tanto se queda en el consecutivo de la Comisión y una fotocopia del mismo se integra en el expediente del interesado.

En este momento se considera cerrado el concurso de oposición, pues la respuesta es inapelable y los expedientes son archivados en la Comisión.

2.4 CONCURSO DE PROMOCION

Los analistas hacen una revisión de los expedientes, así como de las constancias que aportan los solicitantes. El resultado del análisis se anota en un formato específico de la categoría y nivel de que se trata, y en el que aparecen los requisitos y equivalencias que indica el tabulador vigente. El formato contempla todos los datos necesarios para la identificación del solicitante, además un espacio para que el analista anote la conclusión de su análisis y otro para que la Comisión dictamine favorablemente o desfavorablemente.

Con base en la conclusión del análisis, el expediente y las constancias del solicitante, el secretario técnico elabora los proyectos de dictámenes.

La Comisión se reúne las veces que sean necesarias, según el número de solicitudes recibidas. En cada reunión el secretario técnico presenta un número determinado de proyectos de dictámenes, cada uno con los documentos que sustentan el proyecto. La Comisión con base en los datos aportados decide que maestros son dictaminados favorablemente o quienes no. Acto seguido, los miembros presentes firman los dictámenes por cuadruplicado.

Después de la reunión en que se emiten los últimos dictámenes, se envían tres tantos de los dictámenes a Rectoría, con una relación de solicitantes donde se anota si procede o no

su promoción. Uno de los tres tantos del dictamen es para el interesado, quien firma de recibido en una fotocopia del mismo.

En caso de inconformidad del solicitante, éste podrá solicitar al rector, en un plazo de diez días hábiles, contados a partir de la fecha de comunicación del resultado, la revisión de su caso.

En rectoría se hace el estudio de cada inconformidad para establecer lo conducente.

Las impugnaciones que se turnan a la Comisión son acompañadas de los documentos probatorios de los argumentos del interesado, más los elementos de Rectoría.

Antes de la reunión de la Comisión los analistas con la supervisión del secretario técnico, hacen el estudio de cada caso, en un formato específico. En la reunión, el secretario técnico presenta a la Comisión los proyectos de respuesta, para que los revise y dictamine lo que proceda en cada inconformidad, hecho lo cual los miembros presentes firman por cuadruplicado las respuestas.

Se envían a Rectoría tres tantos de las respuestas, uno de los cuales será entregado al impugnante.

Se archivan los documentos de cada impugnante al expediente respectivo, y con esto se cierra el proceso de promoción.

2.5 REPORTE DE RESULTADOS

En este rubro se reportan los resultados de cuatro convocatorias por concurso de oposición realizados en: Chihuahua (convocatoria 01/97, de fecha 24 de mayo de 1997); Oaxaca (convocatoria 03/98, de fecha 21 de junio de 1998); Morelos (convocatoria 04/98, de fecha 5 de julio de 1998); y México, D.F. (convocatoria 05/98, de fecha 18 de julio de 1998). Se analizarán los siguientes aspectos: formación académica; formación profesional; y experiencia docente.

En el Estado de Chihuahua se boletinaron 24 plazas en las siguientes áreas: Español una plaza; Ciencias Sociales siete plazas; Psicopedagogía trece plazas; y Matemáticas tres plazas. Se ofrecieron las categorías siguientes: Profr. De asignatura "A" de cuatro, seis y diez horas; Profr. De asignatura "B" de cuatro, diez y doce horas; Profr. Asistente "B" de medio tiempo; Profr. Asociado "A" de medio tiempo; Profr. Asociado "B" de medio tiempo y Profr. Titular "A" de medio tiempo. Actualmente la universidad no acepta pasantes, exige el título de Licenciatura o Normal Superior.

El siguiente cuadro muestra algunas características de los cincuenta aspirantes que fueron evaluados en el Estado de Chihuahua.

PROCEDENCIA	NORMAL SUPERIOR	21
	UNIVERSIDAD	29
100 % MAESTRIA		20
GRADO MAESTRIA		3
CANDIDATO DOCTORADO		0
GRADO DOCTOR		0
DIPLOMADO		4
ESPECIALIZACION		1
EXPERIENCIA EN INVESTIGACION		1
HAN PUBLICADO ARTICULOS EN REVISTAS Y PERIODICOS		7
HAN PUBLICADO ANTOLOGIAS		2
HAN PUBLICADO UN LIBRO DE TEXTO		2

PROMEDIO DE EXPERIENCIA DOCENTE A NIVEL SUPERIOR	4.4 AÑOS
PROMEDIO DE EXPERIENCIA DOCENTE A NIVEL POSGRADO	2.0 AÑOS
HAN PUBLICADO TRABAJOS DE INVESTIGACION	0

Se dictaminaron favorablemente a veinte aspirantes de los veinticuatro plazas boletinadas, las que quedaron desiertas fue porque no hubo candidatos, no se presentaron al examen o nadie obtuvo el puntaje requerido.

En el Estado de Oaxaca se boletinaron cincuenta y cinco plazas de las siguientes áreas: Ciencias Naturales seis plazas; Psicopedagogía doce plazas; Metodología ocho plazas; Matemáticas seis plazas; Antropología Lingüística dos plazas; Ambitos en la Practica Docente cuatro plazas; Español tres plazas y Gestión Escolar cuatro plazas. Se ofrecieron las categorías siguientes: Profr. De Asignatura "A" ocho, diez y doce horas; Profr. de Asignatura "B" diez y doce horas; Profr. Asociado "A" de medio tiempo y tiempo completo.

El siguiente cuadro muestra algunas características de los sesenta y ocho aspirantes que fueron evaluados en el Estado de Oaxaca.

PROCEDENCIA	NORMAL SUPERIOR	7
	UNIVERSITARIO	61
100 % MAESTRIA		21
GRADO MAESTRIA		7
CANDIDATO DOCTORADO		1
GRADO DOCTOR		0
DIPLOMADO		17

ESPECIALIZACION	0
TIENE EXPERIENCIA EN INVESTIGACION	6
HAN PUBLICADO ARTICULOS EN REVISTAS Y PERIODICOS	9
HAN PUBLICADO ANTOLOGIAS	0
HAN PUBLICADO UN LIBRO DE TEXTO	2
EXPERIENCIA DOCENTE (PROMEDIO) A NIVEL SUPERIOR	5.4 AÑOS
EXPERIENCIA DOCENTE (PROMEDIO) A NIVEL POSGRADO	0.5 AÑOS

En esta convocatoria se otorgaron treinta plazas a definitividad. Cabe señalar que en ninguna convocatoria, ningún aspirante puede concursar en dos plazas. Las veinticinco plazas que quedaron desiertas, fue porque en algunas no hubo candidatos, en otras no se presentaron al examen o ninguno obtuvo el porcentaje requerido.

La convocatoria que corresponde al Estado de Morelos, se boletinaron diecisiete plazas en las siguientes áreas: Socioeducativa seis plazas; Psicopedagógica cinco plazas; Metodológica una plaza; Ambitos de la Practica Docente cinco plazas y se manejaron las siguientes categorías: Profr. de Asignatura "A" cuatro horas; Profr. de Asignatura "B" seis y doce horas; Profr. Asociado "A" de medio tiempo; Profr. Asociado "C" de tiempo completo y Profr. Titular "A" de tiempo completo de nombramiento. El siguiente cuadro muestra algunas características de los sesenta y cinco aspirantes que fueron evaluados en el Estado de Morelos.

PROCEDENCIA	NORMAL SUPERIOR	10
	UNIVERSITARIO	55
100 % MAESTRIA		26

GRADO MAESTRIA	10
CANDIDATO DOCTORADO	2
GRADO DOCTOR	0
DIPLOMADO	14
ESPECIALIZACION	18
HA PUBLICADO ARTICULOS EN REVISTAS Y PERIODICOS	7
HA PUBLICADO ANTOLOGIAS	1
HA PUBLICADO LIBROS DE TEXTO	5
HA PUBLICADO TRABAJOS DE INVESTIGACION	2
TIENE EXPERIENCIA EN INVESTIGACION	13
EXPERIENCIA DOCENTE (PROMEDIO) A NIVEL SUPERIOR	6.2 AÑOS
EXPERIENCIA DOCENTE (PROMEDIO) A NIVEL POSGRADO	2.4 AÑOS

En esta convocatoria se dictaminaron favorablemente a catorce aspirantes de un total de sesenta y cinco, sólo tres plazas quedaron desiertas por los motivos antes mencionados.

La convocatoria 05/98 corresponde a la UPN Unidad Ajusco del Distrito Federal. En esta se boletinaron 34 plazas en las siguientes áreas: Psicología Educativa dos plazas; Pedagogía ocho plazas; Administración Educativa cuatro plazas; Metodología y Epistemología tres plazas; Estadística e Informática cuatro plazas; Historia y Ciencias Sociales dos plazas; CELEX Inglés seis plazas; CELEX Francés una plaza; Lengua y Literatura una plaza; Educación Matemática una plaza; Política Educativa y Formación Docente una plaza. La Universidad sólo ofreció dos categorías, treinta plazas de Profr. de

Asignatura "A" 15 horas y cuatro plazas de Profr. Asociado "C" de tiempo completo de nombramiento.

El siguiente de los cuadros muestra algunas características de los 54 aspirantes que fueron evaluados en México, D. F.

PROCEDENCIA	NORMAL SUPERIOR	3
	UNIVERSIDAD	51
100 % MAESTRIA		13
GRADO MAESTRIA		9
CANDIDATO AL DOCTORADO		2
GRADO DOCTOR		1
DIPLOMADO		9
ESPECIALIZACION		2
HAN PUBLICADO ARTICULOS EN REVISTAS Y PERIODICOS		12
HAN PUBLICADO ANTOLOGIA		1
HAN PUBLICADO LIBROS DE TEXTO		4
HAN PUBLICADO INVESTIGACIONES		0
TIENE EXPERIENCIA EN INVESTIGACION		7
PROMEDIO DE EXPERIENCIA DOCENTE A NIVEL SUPERIOR		6.1 AÑOS
PROMEDIO DE EXPERIENCIA DOCENTE A NIVEL POSGRADO		1.0 AÑOS

En México, D. F. se dictaminaron favorablemente a veintiún aspirantes en veintiún plazas diferentes de un total de cincuenta y cuatro aspirantes. Trece plazas quedaron desiertas, porque los aspirantes no se presentaron al examen o porque no obtuvieron el puntaje deseado.

2.6 ANALISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a los listados que tiene la Comisión de cada convocatoria se puede ver que el aspirante que cubrió los requisitos básicos (Título de Licenciatura o Normal Superior, los años de experiencia docente o en investigación y publicación, de acuerdo a la categoría de la plaza solicitada y perfiles académicos) tuvo las mismas posibilidades de ganar que un aspirante que tiene una formación académica más amplia como por ejemplo: maestría, diplomado, especialización, cursos con valor curricular. Ponencias, jurado de exámenes profesionales, haya elaborado planes y programas de estudio, publicaciones, experiencia docente a nivel posgrado, etc. El éxito del aspirante está directamente relacionado con el desempeño en el examen escrito y entrevista, este examen versa sobre el contenido del temario o programa que el aspirante recibe en el momento de registrarse y este programa se maneja en la Universidad en las carreras correspondientes. El que conoce y domina el programa se desenvuelve con más destreza, eficiencia, coherencia y seguridad en los planteamientos que hace en el examen escrito y ante los sinodales.

El aspirante que tiene más conocimientos y experiencia en su campo de formación no le sirven de mucho, el jurado pocas veces se sale del programa por el tiempo y la forma en que se evalúa (se otorga 2 horas para el examen escrito y 30 minutos para la replica) regularmente en el mismo día.

Los sinodales otorgan un puntaje, estos tienen toda la libertad y autonomía para hacerlo. Si en un jurado hubiera como observador un miembro de la Comisión, este no otorga una calificación ni influye en la decisión de los mismos. En caso de empate o que la puntuación de dos o más aspirantes fuera muy pareja se recurre a la evaluación curricular y se le da preferencia al de más alto puntaje. Los sinodales hacen recomendaciones de los elementos

valiosos que fueron superados por otros en puntuación para ser considerados por los miembros de la Comisión en la sesión de dictaminación o para futuras convocatorias.

En caso de inconformidad de un aspirante con el resultado de los exámenes, el Acuerdo 31 le otorga los fundamentos legales para impugnar. En la etapa de impugnación casi nunca se rectifican los dictámenes de los impugnantes, porque están bien elaborados por la Comisión y ésta al emitir un dictamen se fundamenta en el estudio que hace el analista, en las observaciones y puntajes de los sinodales, en caso de duda ellos mismos revisan el expediente. Las impugnaciones lo hacen regularmente los que trabajan en la Universidad por contratos de cinco meses y medio (internos), muchos de ellos por el simple hecho de laborar en la institución consideran que los exámenes son un mero trámite para la definitividad, se les olvida que son concursos de oposición abiertos y la definitividad se obtiene ganando el concurso.

- Los aspirantes que no tienen ninguna relación laboral (externos) regularmente no impugnan, comúnmente están de acuerdo con la forma de evaluar de la Comisión. En general todos los aspirantes consideran que la forma de evaluar es correcta. En ninguna impugnación se ha cuestionado a la evaluación que realiza la Comisión como deficiente, anacrónica o tendenciosa. Los mismos aspirantes lo aceptan como idóneo, transparente, imparcial y adecuado.

En los mismos listados se encuentran los siguientes datos: hay más ganadores externos que internos por convocatoria; el promedio de aspirantes ganadores, no son los que tienen más grados académicos, más años de docentes y que tengan una publicación.

Por otra parte existen algunas variables que no se pueden controlar en los jurados y que pueden incidir en los resultados, como por ejemplo: sinodales que conocen o son amigos de un aspirante; en un jurado de tres sinodales uno influye en los demás; sinodales que evalúan a un aspirante que fue su profesor en la carrera; sinodales que no tienen experiencia en los concursos de oposición y sin embargo fueron propuestos por la Secretaría Académica; sinodales que evalúan a sus propios compañeros de la Universidad, etc.

Finalmente se puede decir que todos los aspirantes a ocupar una plaza en la Universidad de las cuatro convocatorias antes mencionadas son profesores jóvenes con un promedio de 5.5 años de experiencia docente a nivel superior. La mayoría de aspirantes solo tienen licenciatura y los años de experiencia docente necesarios para concursar en una plaza de profesor de asignatura.

2.7 EL PAPEL DEL PSICOLOGO EN LOS PROCESOS DE DICTAMINACION MAGISTERIAL

La actividad profesional del psicólogo como analista en una institución educativa del nivel superior no es fácil, se requiere una serie de conocimientos y repertorios para poder realizar dicha actividad. En un principio es el desconocimiento de las actividades profesionales a desarrollar en la dependencia, el desconocimiento del sistema educativo nacional y de una forma óptima en la relación interpersonal con todos los aspirantes de los concursos de oposición. Después de algunas experiencias y del conocimiento del reglamento interior del personal académico, se ha logrado proporcionar una atención satisfactoria a los aspirantes, y proporcionado a los mismos un trato cordial, respetuoso, amable, además de ser puntual y responsable, entre otras conductas necesarias para lograr buenos resultados y una buena imagen del profesional y de la institución. También es preocupación de la oficina reflejar transparencia, imparcialidad y objetividad hacia los aspirantes. Algunas veces en la etapa de recepción de documentos algunos aspirantes violentan la relación interpersonal al ser rechazados cuando no cubren el perfil o no alcanzan a cubrir los requisitos mínimos que marca la convocatoria correspondiente. a nuestro juicio esto tiene que ver con el analista por carecer de los conocimientos y habilidades en: relaciones públicas, relaciones humanas, técnicas en la entrevista de selección, asertividad, etc. Obviamente fue y es necesario una capacitación de todos los analistas en los rubros antes mencionados, además de aspectos técnicos de todo tipo de publicación: textos, investigaciones, artículos, etc. Hasta la fecha no se ha dado esta capacitación después de 18 años de laborar en la CAD. se reitera que es necesaria ésta

capacitación porque puede proporcionar una homogeneidad en las actividades de todos los analistas e integrarse en un grupo de trabajo interdisciplinario.

A través de comentarios de los errores cometidos en sesiones de trabajo se han superado estas deficiencias y por otro lado ha ayudado el currículo de la carrera de Psicología, porque proporciona habilidades a través de la enseñanza de métodos, diseños y técnicas aplicadas que permitan disponer de una metodología para crear y/o modificar situaciones diversas en la actividad profesional.

También hay que tomar en cuenta lo que manifiestan (Ribes y Fernández, 1986) la preocupación del plan curricular del psicólogo de la ENEP – Iztacala es crear profesionales que respondan a las necesidades sociales a corto y largo plazo que puedan implementar estrategias de intervención en todas las áreas incluso la “laboral” y aún incidir en campos que podrían considerarse como propios de otros profesionistas. Las cuatro áreas básicas del plan curricular son la clínica; especial; educativa y social. En estas áreas donde se incorporan al estudiante de Iztacala la enseñanza de métodos, diseños y técnicas aplicadas que le permiten disponer de metodología para crearla y/o modificarla ante situaciones diversas de su actividad profesional. Además la formación académica permite desarrollar una capacidad de análisis, manejo de conflictos, poder de visión positiva, relaciones interpersonales, manejo de grupos entre otras que favorecen el desarrollo en el campo laboral general.

De esta manera considero que a través de la experiencia obtenida en este campo laboral y la formación obtenida en el plan curricular de la carrera de psicología puedo decir que el profesional idóneo para realizar esta actividad es el psicólogo, pero sobre todo del psicólogo egresado de la ENEP – Iztacala, por la estructura del plan curricular que recibe, que contempla tres aspectos o factores simultáneos que le permite al estudiante tener una visión clara de su carrera: a) enseñanza teórica experimental; b) servicio social continuo; y c) investigación sistemática aplicada que cubren cuatro dimensiones básicas de análisis de la actividad profesional

- a) objetivos de la actividad

- b) las áreas generales de la actividad
- c) las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve dicha actividad
- d) el número de personas a los que afecta la actividad.

También el profesional egresado de Iztacala ha recibido en el currículo el entrenamiento para escribir reportes, saber dar instrucciones, saber interactuar con otros en situaciones naturales, analizar datos, saber discriminar la aplicabilidad de una técnica a una situación determinada, etcétera.

Por estas características del plan curricular de la carrera de psicología, el egresado cuenta con habilidades y técnicas para poder estar en situaciones diversas donde confluyen las actividades de los seres humanos y también debe tomarse en cuenta que en cualquier lugar donde esté el elemento humano siempre la labor del psicólogo es fundamental.

Asimismo la función del egresado de la ENEP – Iztacala no es limitativa, cuenta con los elementos necesarios para crear, diseñar e investigar, donde implícitamente se integra la habilidad de análisis y síntesis, característica no común en otras instituciones. También un profesional de la psicología de Iztacala posee los elementos teóricos metodológicos que le permiten desempeñarse en el contexto social y laboral del área que se encuentre.

Cuestionar el papel del psicólogo realizando actividades de analista es importante por determinadas razones que se tratarán de identificar. Este llega a adquirir ciertas habilidades que le permiten desarrollarse adecuadamente en las diferentes etapas (recepción de documentos, registro de aspirantes, examen escrito y entrevista y sesión de dictaminación) del proceso de evaluación de académicos y esto por supuesto atañe a la psicología.

La experiencia obtenida en esta oficina y los elementos teóricos en el plan curricular de la carrera de psicología se puede decir que la actividad de analista de la CAD lo debe desempeñar un psicólogo entrenado en la técnica de la entrevista de selección de personal, aunque se debe recalcar que la oficina de la CAD no es un departamento de selección de

personal como el de la empresa privada. En esta oficina se otorgan las plazas en la última etapa de la evaluación, cuando se reúnen los cinco miembros permanentes de la Comisión.

Finalmente se puede decir que el currículo de la carrera de psicología cumple con el objetivo de crear profesionales que respondan a las necesidades sociales a corto y largo plazo planteado por (Ribes op. cit.) y el egresado de la ENEP – Iztacala cuenta con un repertorio amplio de habilidades listas para ser desarrolladas en el campo laboral donde se encuentre, pero es necesario reiterar que es fundamental hacerlo portador de las técnicas adquiridas y aplicarlos en los distintos campos laborables sin descuidar aquellos factores que lo han equipado para investigar, diseñar, crear y experimentar; siendo el área experimental el que proporciona estas habilidades al estudiante.

CONCLUSIONES

En nuestro país se ha observado un esfuerzo acumulativo en los últimos años para realizar una evaluación global de la educación superior cada vez de manera más sistemática y esta evaluación se concibe como una actividad que puede coadyuvar a mejorar la calidad del quehacer pedagógico.

A principios de los años ochenta la situación académica prevaleciente obliga al Gobierno Federal a tomar una serie de medidas orientadas a racionalizar el gasto público. En el campo de la educación superior sugiere la posibilidad de emplear un mecanismo de evaluación que justifique la asignación del subsidio público, con el cumplimiento de un conjunto de criterios sobre su estructura y funcionamiento.

A partir de estas políticas ha existido el compromiso por parte de las instituciones educativas para hacer de la evaluación una herramienta o un instrumento que impulse la modernización de la educación superior. En este compromiso se busca una relación entre la evaluación, la planeación, la calidad y financiamiento.

Por tal motivo el gobierno crea a la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) como órgano rector de estas políticas y busca facilitar el tránsito gradual hacia un modelo alternativo de asignación de recursos públicos, basado en los esfuerzos y resultados de la evaluación y presupuestación de las casas de estudio. Este modelo de financiamiento viene a cambiar los procedimientos de asignación financiera, al pasar de un enfoque basado en criterios cualitativos a otro, donde lo fundamental es incrementar la calidad académica, lograr áreas de excelencia y apuntalar los procesos de innovación institucional.

Para llevar a cabo estas tareas CONAEVA ha sugerido realizar tres procesos de evaluación relacionados entre sí con propósitos específicos y diferentes para cada uno de ellos y que deberán realizarse en forma paralela y simultánea: 1) La evaluación institucional, que consiste en el análisis valorativo sobre la organización, funcionamiento y resultados de los procesos académicos y administrativos, de cada una de las instituciones de

educación superior. Este proceso se ha denominado autoevaluación o evaluación interna y son las propias instituciones las encargadas de llevarlo a cabo. 2) La evaluación del sistema de educación superior que consiste en el análisis valorativo de los aspectos básicos de la problemática general de la educación superior y de su desarrollo. Las decisiones derivadas de estas evaluaciones se traducen en políticas y prioridades para el desarrollo y consolidación del sistema de educación superior. 3) La evaluación interinstitucional de servicios, programas y proyectos se sitúa en el ámbito del quehacer de las instituciones en un área específica del conocimiento, donde se pretende conocer y valorar las condiciones de operación de la calidad de los procesos y resultados. Por lo general esta evaluación se efectúa de manera externa, denominada evaluación externa o acreditación de programas.

Es obvio que la articulación de estos tres procesos de evaluación es el mejoramiento de la calidad de los resultados y de los procesos del quehacer académico de las instituciones, así como la formulación de juicios para canalizar los recursos económicos.

Sin embargo en nuestro país falta mucho para alcanzar un desarrollo en la cultura de la evaluación de la educación superior. Existen informes institucionales de esta práctica evaluativa, pero sólo a las autoridades encargadas de asignar los recursos económicos. Pero considero que ha faltado un esfuerzo máximo de parte de las autoridades de las instituciones educativas para realizar éstas evaluaciones con cierta destreza y sobre todo poner estos resultados a disposición de toda la sociedad y sectores productivos y para que todos conozcamos las características académicas de cada institución y los beneficios que ésta produce para el desarrollo académico, científico y cultural en el país.

Por otra parte la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional, ha cumplido con la misión de seleccionar al personal académico idóneo para la universidad y ofrecer excelencia académica a los estudiantes, al fungir como el único órgano que resuelve sobre el ingreso y clasificación del personal académico de la U. P. N. y decide el ingreso en base a los resultados de los concursos de oposición practicados para verificar la capacidad y preparación académica de los candidatos, al considerar a los idóneos, establece la categoría, conforme al tabulador académico.

El concurso de oposición es el procedimiento mediante el cual se selecciona a los aspirantes a ingresar como miembros del personal académico con definitividad a través de la evaluación de sus conocimientos generales y específicos, de su nivel académico.

El procedimiento de evaluación que se ha manejado en la C. A. D. para seleccionar a académicos, ha sido transparente, objetivo y eficaz, al hacer énfasis en los antecedentes estrictamente académicos de los concursantes como: la experiencia docente, el tipo de experiencia profesional, la realización o participación en trabajo de investigación y la publicación de trabajos escritos. Se hace a un lado limitaciones derivadas de la posición ideológica o política del concursante. La impugnación de resultados de algunos aspirantes nunca se han realizado por la forma de evaluar sino por otros aspectos como por ejemplo los contractuales.

Cuando se realiza una evaluación, necesariamente se entra al terreno de la política ¿Quiénes evalúan?, ¿cómo?, ¿cuando?, son preguntas que ponen de manifiesto la naturaleza social de la actividad que no se agota con la atención a sus aspectos técnicos. Además es una actividad compleja y difícil de entenderla como neutra, porque afecta los intereses de los mismos concursantes.

Por último se requiere que el psicólogo conozca a fondo los aspectos y técnicas que maneja la administración de empresas y también las técnicas que contempla la psicología del trabajo, y utilizarlas como herramienta y desenvolverse adecuadamente en el campo profesional como psicólogo lo cual representa un elemento fundamental en la implementación de la calidad de los servicios de su campo laboral.

Anexo 1

Evaluación en Colombia

En Colombia existe el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) que se encarga de evaluar periódicamente las instituciones de educación superior y los programas correspondientes, entre otras actividades.

El papel del ICFES y la estrategia evaluativa

(González, 1992) dice que el ICFES realiza la evaluación en diversos momentos que, vistos en perspectiva, se ubican en una estrategia. Tales momentos son:

- Para crear una Institución
- Para crear un programa académico
- Para aprobar un programa académico
- Para renovar la aprobación
- Cuando lo estime conveniente.

La evaluación es una actividad compleja y concreta y el ICFES tiene un objeto, un campo concreto y complejo para evaluar. En tal sentido evalúa: Aspectos académicos, curriculares y de infraestructura.

El conjunto de infraestructura es muy amplio. Con el se significan diversos elementos integrados en los sistemas y procesos educativos. Por ello, su evaluación abarca la infraestructura: Física, Técnica, Financiera, Humana, y de Desarrollo.

Para llevar a cabo la evaluación se apoya con la participación de evaluadores externos que en la generalidad provienen de Universidades y, en algunos casos, del sector industrial y de los servicios. La coordinación está a cargo de un funcionario del ICFES.

Actualmente la experiencia en la evaluación ha generado diversas pautas que en la actualidad se han integrado para conformar una metodología compleja. El proceso de evaluación se lleva a cabo mediante las siguientes acciones:

- a) El análisis de documentos elaborados por las instituciones de educación superior, enviados al Instituto.
- b) Visitas a la Institución en donde se confronta lo planteado en los documentos con la realidad; además se tiene la oportunidad de observar los recursos existentes (condiciones), dialogar con los diferentes estamentos, etcétera.

La comisión elabora un informe, el cual es discutido con las autoridades de la Universidad y luego procesado por el ICFES para ser presentado a consideración de la Junta Directiva, ésta decide lo conducente.

Evaluación en Brasil

En Brasil existe el Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Coordinación de Desarrollo del Personal de Nivel Superior (CAPES). Este sistema se caracteriza por ser un proceso exógeno, realizado por personal externo a los programas de maestría y doctorado. Los evaluadores son integrantes experimentados del cuerpo de docentes e investigadores de posgrados de otras instituciones distintas a la evaluada. Además decidió crear un sistema de evaluación de los estudios de posgrado existentes en el país, con el propósito de desarrollar los mecanismos de asignación de recursos (específicamente becas de estudio) para los programas de maestría y doctorado, en 1975 y en el siguiente año se efectuó el primer ensayo analítico de los programas, realizado por las comisiones de consultores cuya tarea primordial era también la asignación de becas, (Chaves de Rezende, 1992).

La evaluación del posgrado brasileño realizada por la CAPES se caracteriza por ser un proceso de evaluación exógena, que se efectúa a través de miembros del cuerpo de docentes e investigadores de los programas de maestría y doctorado. Se basa en la continua rotación de sus miembros; utiliza información que se recolecta anualmente mediante formularios

estandarizados y se apoya en informes de visitas periódicamente realizadas por consultores cuyo origen es el mismo de los evaluadores (pares académicos).

Los resultados de esta evaluación se utilizan para orientar las políticas y estrategias de apoyo, financiamiento y acreditación de los posgrados en el país. Estos resultados se envían también a los propios programas, de modo que se constituyan en apoyos que permitan el continuo perfeccionamiento del Sistema Nacional de Posgrado.

Evaluación en Francia

Bienaymé (1992) dice que la evaluación en Francia se ha hecho una necesidad y una ayuda para el mejoramiento de la calidad. Para llevar a cabo esta evaluación el Presidente de la República creó el Comité Nacional de Evaluación (CNE) en 1984. Con la creación del CNE se pretende organizar la evaluación y consolidar la autonomía universitaria francesa y además promover la calidad, la capacidad de respuesta y la responsabilidad social de la educación universitaria.

El CNE, valora y evalúa a las universidades y a otros institutos como las escuelas de ingeniería o administración. Es decir no trata con todo el sistema completo de educación superior ni con los individuos. Los maestros e investigadores son evaluados en lo individual por otros organismos de mayor antigüedad. El Comité evalúa a los organismos públicos e instituciones desde una perspectiva diferente a la del contador o auditor especializado en gasto público. Cabe mencionar dos puntos principales: la evaluación por parte de un comité externo es una necesidad para las universidades francesas; segundo, no sólo puede ser una ayuda para mejorar la universidad, sino también a todo el sistema de educación superior.

El comité no tiene un poder específico; no hace recomendaciones al Estado sobre cómo acreditar a cada universidad. Sin embargo, su influencia y autoridad se mantienen en un alto nivel, debido, a la independencia que guarda respecto a la administración central. Su influencia se debe también a la objetividad de sus expertos y a la visibilidad que proporciona a las universidades evaluadas. Cabe mencionar que son las universidades y los

institutos los que solicitan al CNE se les evalúe, (Richet, 1992) nos describe los pasos del procedimiento:

- El rector de la universidad hace una presentación escrita de su institución, que incluye sus políticas y el papel que cumple en la región. Simultáneamente, las unidades de enseñanza, los laboratorios y las ramas administrativa, técnica y didáctica presentan una descripción de sus actividades. Una vez que los miembros del CNE cuentan con tales documentos, realizan una primera visita a la universidad, se reúnen con el personal y les explican el proceso a seguir.
- El comité designa de diez a veinte expertos, cuya conocida competencia abarca el conocimiento de todas las actividades de la universidad. Las exigencias de la evaluación obligan al experto a conocer no solamente su propia disciplina y evolución, sino también que sea un perito en la administración de una unidad de enseñanza en lo particular y de la universidad en general. Los expertos extranjeros miembros del Comité por lo general no comprenden plenamente el sistema francés. Por tal motivo, sólo pueden evaluar programas de investigación o docencia que estén estandarizados en todo el mundo, tales como las matemáticas, medicina o farmacología.
- Durante la visita, cada experto examina todas las facetas de su disciplina, los programas, la enseñanza, el funcionamiento del departamento y sus instalaciones. También analizan las actas de las sesiones del Consejo y se entrevistan con estudiantes, sean miembros del consejo o no. A su regreso, escriben y presentan un reporte confidencial. Los dos miembros del CNE analizan el gobierno de la universidad, su proceso de toma de decisiones y su presupuesto, lo que les permite un buen conocimiento de las políticas internas de la institución. Las visitas de los expertos duran de dos a cuatro días. El trabajo de los tres miembros del Consejo (dos miembros y un encargado del proyecto para atender los asuntos administrativos) demanda de dos a cuatro meses.
- Después de lo anterior, se inicia la redacción del reporte final por parte de los dos miembros del Comité, quienes, junto con el encargado de la misión, deben realizar

múltiples verificaciones. El texto del reporte se discute dos veces en sesiones plenarios del Comité (17 miembros todos elegidos por el Presidente de la República), y no los expertos (700 académicos o no, de los cuales 5% son extranjeros), asume la responsabilidad total del documento. Luego se lleva a cabo una segunda visita a la Universidad con el fin de corregir cualquier error o mal entendido, así como para llenar cualquier laguna. Una vez que el reporte está corregido y se han formulado sus conclusiones, se envía este documento a la universidad para que el lector elabore su “respuesta” para su publicación, junto con el reporte.

- El tiempo aproximado que transcurre desde el momento en que se decide evaluar una institución hasta la publicación del reporte respectivo es de diez a catorce meses.

El costo anual puede estimarse en 5 millones de dólares para realizar aproximadamente 14 evaluaciones.

La misión del CNE se logra cuando el reporte es exacto, completo, imparcial e independiente. En principio informa a todos los involucrados en el proceso y beneficia a: los organismos gubernamentales; universidades; regiones locales y asambleas regionales que son miembros del Consejo Universitario, y que participan activamente en la vida de la Institución, (Richet, 1992).

Los procesos de evaluación institucional llevados a cabo en 1990, se parte de la premisa de que la evaluación como la planeación y la presupuestación son tareas vitales para llevar a cabo un control de calidad en la educación superior, es aspecto indispensable para la innovación y la excelencia académica.

Evaluación en la Universidad Mc Gill

El consejo de universidades de Canadá consideró a Mc Gill en 1984, poseedor de los mejores conocimientos y mayor experiencia entre las universidades de Quebec en materia de evaluación de sus programas. Además impresionado por la calidad de los mecanismos de planificación y evaluación periódica que cuenta la universidad (Boisvert, 1991).

Mc Gill ha establecido el proceso de evaluación de sus unidades académicas con el objeto principal de acreditación. Se ha implantado una evaluación sistemática, con la política de revisión cíclica. Esta practica de evaluación sistemática se implantó en 1987 en las unidades administrativas que se encuentran bajo la responsabilidad del Comité del Presupuesto.

Actualmente, sin abandonar el objetivo de la acreditación y el modelo de base que la inspira, la evaluación de las unidades académicas de la que es responsable el Comité de Planificación (Academic Policy and Planning Commitee, APPC), ha evolucionado hacia una mayor integración con el proceso de planificación-presupuestación institucional. Así, los objetivos de la revisión cíclica son en la actualidad los de 1) el mejoramiento de los programas de enseñanza e investigación, 2) la definición de prioridades, y 3) la mejor asignación posible de recursos.

La planificación de Mc Gill lo llevan a cabo los vicerrectores de enseñanza y planificación y el Comité APPC. Los informes anuales de cada unidad académica y los informes de Cyclical Reviews (Revisión Cíclica) constituyen la principal fuente de información al interior del proceso de planificación académica y son los instrumentos de que disponen las instancias responsables de dicha planificación.

La revisión cíclica de las unidades académicas es el instrumento principal de evaluación periódica que Mc Gill realiza en un ciclo de 5 años. De acuerdo con los procedimientos establecidos (guidelines) por el Comité APPC, la evaluación de cada unidad conforma: 1) la preparación de un informe de autoevaluación; 2) una evaluación externa efectuada por expertos seleccionados al exterior de la universidad; 3) una evaluación crítica realizada por un comité de revisión.

Boisvert describe las etapas de la revisión cíclica de las unidades académicas. En un principio, por cada unidad a evaluar el decano responsable propone un Comité de Revisión compuesto del mismo decano, dos profesores y un estudiante de la misma facultad pero de una unidad diferente así como de miembros de otras facultades. Dicho comité supervisa y coordina la operación, y se encarga en particular de:

- Solicitar a la unidad que realiza un informe de autoevaluación indicando sus objetivos, su grado de cumplimiento, así como las medidas previstas para solucionar las debilidades observadas;
- Solicitar la operación de los estudiantes sobre los mismos sujetos;
- Proponer a los evaluadores externos, después de haber solicitado la opinión de la unidad, y recibir el informe que elaboren;
- Elaborar su propio informe y emitir sus recomendaciones tomando en cuenta los elementos antes indicados.

En el informe de autoevaluación, la unidad debe describir sus actividades y precisar los cambios acaecidos desde la última evaluación periódica; de manera general debe suministrar toda la información necesaria para que los evaluadores externos y el comité de revisión puedan efectuar una evaluación justa, equitativa y completa de la unidad. Su informe deberá abordar los aspectos relacionados con el presupuesto y los recursos, el cuerpo docente y los estudiantes y la gestión de la unidad.

Los evaluadores externos serán escogidos por el comité de revisión de una lista previamente sometida a la unidad, la que puede objetar la selección de algunos especialistas o proponer nuevos candidatos a la lista. Los evaluadores externos recibirán el informe de evaluación de la unidad, visitarán la misma y se reúnen con los profesores y estudiantes; un informe final es entregado al comité de revisión.

El informe del comité de revisión es preparado sobre la base de los anteriores informes, a saber: el informe de autoevaluación, el informe de los expertos, de los estudiantes y de los graduados, y el informe de la última evaluación de la unidad. Este informe tiene como objetivos: 1) informar a la unidad, la facultad y la universidad sobre las calificaciones de la unidad, sobre las medidas que es necesario tomar para mantener o aumentar la calidad de sus actividades, y sobre las formas de solucionar algunos problemas particulares; 2) hacer una revisión de las recomendaciones de la última evaluación; 3) servir de apoyo al proceso

de asignación de recursos a las unidades de la universidad. Su contenido debe incluir la mayor cantidad de aspectos relacionados con el funcionamiento de la unidad, a saber: sus objetivos y su forma de responder a las necesidades de la sociedad; la calidad del personal académico y el perfil de los estudiantes; la calidad de los programas de enseñanza y las actividades de investigación, y la reputación de la unidad; el grado de satisfacción de los estudiantes; la gestión de la unidad y la adecuación de los recursos que le han sido otorgados. El comité de revisión incluye en su informe las recomendaciones pertinentes.

Dicho informe es presentado a la consideración del director de la unidad evaluada y al vicerrector de la enseñanza. El comité APPC centraliza y estudia todos los informes de evaluación y formula sus propios comentarios, los cuales son transmitidos al director de la unidad y a su decano.

Evaluación en el Reino Unido

La responsabilidad de todos los aspectos de la educación, en Inglaterra, recae en la Secretaría de Estado para la Educación y la Ciencia.

Los Secretarios de Estado de Gales y Escocia son responsables en sus respectivos países de la educación no universitaria y se les consulta con respecto a la educación universitaria. El Secretario de Irlanda del Norte tiene la responsabilidad de atender tanto a la educación universitaria como la no universitaria (Therry, 1992).

En Inglaterra existen muchos actores, involucrados en la evaluación de la educación superior. Entre ellos se incluyen:

- Instituciones
- Cuerpos de validación
- Cuerpos profesionales
- Inspectorado de su Majestad

- Unidad de Auditoria Académica de la Universidades.

Todos estos organismos tienen funciones separadas y funciones que se sobreponen, pero todos ellos se esfuerzan porque la calidad de la educación superior y los niveles alcanzados por sus graduados sean comparables con los mejores del mundo.

Melia describe varios enfoques de las instancias encargadas de evaluar a las instituciones de educación superior en Inglaterra.

- a) Las universidades son las principales instituciones encargadas de vigilar sus estándares y su calidad. Para llevarlos a cabo los vicepresidentes en los cursos de Licenciatura han establecido una Unidad de Auditoria Académica con la responsabilidad de analizar los mecanismos universitarios para promover y mejorar los estándares académicos. La unidad empezó a realizar auditorias en 1991, todavía no se dan los resultados.
- b) Existe un organismo fundado en 1964, denominado Consejo de Títulos Académicos Nacionales (CNAA), que se encarga de aprobar los cursos que conducen a un grado y que permite a las autoridades otorgar títulos y otros reconocimientos a sectores no universitarios de la educación superior en Inglaterra.

El CNAA, delega a las instituciones del sector no universitario de la educación superior la responsabilidad del control de calidad mediante la acreditación y la afiliación. Además autoriza a otras instituciones afiliadas al mismo a planear la validación y revisión de sus cursos en coordinación con dicho consejo.

- a) Los estudios de nivel subprofesional que tienen una especialidad vocacional son validados por el Consejo de Educación Técnica y de Negocios.
- b) Los cuerpos profesionales se encargan de el mantenimiento y mejoramiento de los niveles de avance académico, así como la protección de los intereses profesionales. Estos cuerpos aceptan la validación del CNAA, como prueba de que se han logrado estándares académicos adecuados. Sin embargo, algunos cuerpos profesionales tienen sus propios procedimientos para acreditar a las instituciones.

- c) Por último analizaremos el Inspectorado de su Majestad (HMI) que se centra en los estándares para el aprendizaje, en tanto, su interés en los aspectos de organización y administración, recursos, control de calidad y docencia deriva del impacto que puedan tener los estándares de aprendizaje. El HMI tiene la responsabilidad de informar respecto a la calidad de la educación en todas las escuelas y universidades del país. Su juicio se basa en el análisis comparativo y tiene la posibilidad de analizar una amplia gama de instalaciones educativas. Este organismo puede detectar ciertas prácticas educativas con un nivel de excelencia o deficientes.

Para juzgar la calidad y la eficacia de un área de trabajo en un curso determinado, el HMI examina, en primer término, sus objetivos y metas, después intenta evaluar si la organización, la administración, los recursos, el rango y la propiedad del servicio permiten que estos objetivos y metas puedan ser alcanzados. Después de esta etapa, el HMI emite un juicio respecto a los cursos y áreas de trabajo son adecuados.

En la inspección, el HMI busca evaluar: objetivos y metas; organización y administración; suficiencia de recursos; rango y propiedad del servicio; enseñanza y aprendizaje; resultados y medidas para control y garantía de calidad.

Los criterios que utiliza el HMI para evaluar la educación superior se apoya en cinco grandes descriptores con los que se califica y resume sus hallazgos y son: bueno en términos generales; algunos buenos aspectos y sin limitaciones mayores; aceptable sin casos extremos; algunas limitaciones en áreas importantes y malo, en términos generales con muchas limitaciones. Finalmente, las escalas ordinales o las calificaciones resultan muy convenientes para el HMI y otros organismos.

Evaluación y acreditación en Argentina

En Argentina (Marquis, 1996), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), creada en 1993, que depende del Ministerio de Cultura y Educación (MCE), ha promovido las actividades de evaluación a través de la firma de convenios con las universidades. En ellos se acuerda que las universidades lleven a cabo la autoevaluación, con total independencia y

autonomía y el MCE otorga los apoyos técnicos y los financiamientos necesarios para concretar esta etapa. El Ministerio organiza - en acuerdo con las universidades - la evaluación externa y la financia en su totalidad. A través de los convenios con las universidades se pretende desarrollar actividades para crear el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación contemplada en la Ley Federal de Educación de 1992.

El SPU está implementando iniciativas encaminadas a mejorar la calidad de la educación y se despliegan en varios frentes:

- a) Convenios para llevar adelante procesos de evaluación de la calidad en las universidades.
- b) Programa de incentivos a los docentes - investigadores.
- c) Acreditación de las carreras de posgrado.
- d) Fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria.

Convenios para llevar adelante los procesos de evaluación de calidad en las universidades.

El objetivo general del convenio propuesto es que las universidades desarrollen procesos de evaluación, del cual se deriven planes, programas y acciones de mejoramiento de la calidad universitaria, así como la formación o el fortalecimiento de equipos técnicos dedicados al tema.

Una vez acordados con el Ministerio las plantas mínimas de evaluación, las universidades definen las metodologías y procedimientos que consideren más apropiados para evaluar su situación académica e institucional, definiendo ámbitos de evaluación, unidades de análisis, tiempos, actores, etc.

El MCE ofrece financiar el apoyo técnico para la autoevaluación y la totalidad de los gastos de la evaluación externa y se compromete a ofrecer y gestionar los apoyos técnicos y

financieros necesarios para implementar los planes de mejoramiento de la calidad que surgen de la evaluación.

Programa de incentivos a los docentes - investigadores.

Esta iniciativa, elaborada por la SPU con la participación y consenso del Consejo Interuniversitario Nacional se inscribe en un enfoque de asignación de recursos a las universidades en función de programas específicos basados en criterios objetivos que favorezcan el rendimiento del trabajo académico. Como requisito para aspirar a este beneficio, los docentes tienen que participar en proyectos de investigación en el marco de las respectivas cátedras, que tienen que estar avalados y aprobados por entidades externas.

Los docentes que participen en estos proyectos de investigación podrán ser categorizados como docentes - investigadores y percibir una remuneración adicional.

El objetivo de la SPU al poner en marcha este programa es desarrollar las capacidades y la formación de los recursos humanos en la educación superior, combinando docencia e investigación.

Además la SPU ha diseñado una política de estímulo para profesores jóvenes y auxiliares de docencia e investigación que completen su formación académica cursando maestrías y doctorados. La situación política que se vivió en Argentina hasta principios de los años ochentas provocó un decaimiento educativo, sumándose un aumento en la matrícula estudiantil y escasas exigencias de antecedentes académicos en diversos núcleos de profesores.

La evaluación en Argentina ha sido promovido por el gobierno nacional y las universidades han aprovechado este impulso.

Anexo 2

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO

En la Universidad Autónoma de Querétaro, el concurso de oposición sólo tiene lugar cuando hay varios solicitantes a una misma cátedra que carezca de titular. Los jurados para la oposición son tres y deben ser nombrados por el rector a propuesta del consejo académico que corresponda, el cual formula el temario y señala, en su caso, los trabajos a que debe sujetarse, según la naturaleza de la materia, así como las demás condiciones que estime pertinentes. Los jurados emiten dictamen por escrito el rector otorga el nombramiento, previa ratificación del consejo académico.

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

~~En esta universidad existen dos procedimientos para la concentración de personal docente: uno para ingreso y otro para promoción. El procedimiento para ingreso por tiempo indeterminado (definitividad) es por concurso de oposición, mientras que el personal por tiempo determinado ingresa por concurso de méritos. El ingreso de ayudantes no requiere de tales concursos.~~

El procedimiento de promoción es exclusivamente para personal académico de tiempo indeterminado y ayudantes de profesor, en él. las comisiones dictaminadoras pueden efectuar varias evaluaciones.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

El ingreso del personal docente y técnicos académicos con definitividad es por concurso de oposición abierto, en sus tres categorías: de asignatura, asociados y titulares. Los jurados de oposición se conforman por tres o dos sinodales (internos y externos propuestos por la Secretaría Académica) según el caso, que asignan un puntaje de acuerdo a una escala de valores establecida por la Comisión Académica Dictaminadora. La Comisión en Pleno

dictamina a los aspirantes favorablemente o desfavorablemente. El Rector otorga definitividad a los dictaminados favorablemente.

La promoción es automática (por equivalencias) a uno, dos o tres años de acuerdo a la categoría, pero el profesor tiene que solicitarlo.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

El control docente lo ejerce el Consejo Universitario a través de sus estatutos, en los que se distinguen las siguientes categorías: titular, interino, adjunto, instructor de tiempo exclusivo, de tiempo completo, de medio tiempo, honorarios y visitantes. La definitividad se obtiene por oposición o por haber impartido la materia durante cinco años consecutivos.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

El procedimiento para decidir sobre la admisión, promoción y definitividad del personal académico se realiza a través de los concursos de oposición abiertos y cerrados para promoción. Este procedimiento se divide en cuatro etapas: la convocatoria a cargo del director, el dictamen de las comisiones dictaminadoras, la ratificación por los consejos técnicos y el nombramiento formal del rector.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES

El personal académico es designado por el rector, los nombramientos definitivos se confieren por el sistema de oposición, de conformidad con lo señalado por la Ley Orgánica, el Estatuto de la misma y el Reglamento del Personal Académico.

UNIVERSIDAD JUAREZ DEL ESTADO DE DURANGO

La junta directiva está facultada para nombrar a los catedráticos de la Universidad, a propuesta del rector. Asimismo, el rector puede designar o remover al personal docente, en términos del reglamento respectivo.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

El consejo directivo (rector, directores, profesores y alumnos) establece las bases y procedimientos para nombrar, seleccionar, promover y remover al personal académico. Al efecto, el rector promueve los nombramientos, promociones y vacantes de acuerdo con estas bases.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCIA SALINAS"

Las designaciones definitivas de profesores e investigadores se hacen por oposición o concurso. Para ello sólo se atiende a su aptitud. Únicamente en caso de que el concurso se declare desierto, los profesores son designados por el sector, a propuesta interna del consejo técnico respectivo, por conducto del director. Al efecto no pueden hacerse designaciones de profesores interinos por un plazo mayor de un año lectivo.

Anexo 3

ACUERDO NUM. 31

Con fundamento en los artículos 1º, 6º, fracciones I y VIII; 62, fracción VIII, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, y 27 y 29 del Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, se expide el siguiente

Acuerdo que reglamenta la organización y funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

ARTICULO 1º.- La Comisión Académica Dictaminadora estará integrada por cinco miembros designados por el Secretario de Educación Pública a propuesta del Rector de la Universidad.

ARTICULO 2º.- La Comisión Académica Dictaminadora será el único órgano que realice la evaluación y resuelva sobre el ingreso y clasificación del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

La Comisión deberá decidir sobre el ingreso del personal académico, con base en los resultados de los concursos de oposición practicados para verificar, la capacidad y preparación académica de los candidatos y, de ser considerados idóneos, establecerá la categoría y nivel que le corresponda, conforme a los requisitos que establezca el tabulador académico que al efecto se expida.

ARTICULO 3º.- Son miembros del personal académico de la Universidad Pedagógica Nacional quienes habiendo ingresado a ella mediante el procedimiento establecido por este Acuerdo, realizan para la institución actividades académicas de docencia de tipo superior; de investigación científica en materia educativa y otras disciplinas afines; de difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general, y de biblioteca y apoyo académico así; como aquellos que realizan sistemática y específicamente, funciones académicas de naturaleza técnica de apoyo a las anteriores actividades

ARTICULO 4º.- El funcionamiento de la Comisión Académica Dictaminadora se sujetará a lo siguiente:

I.- Los miembros de la Comisión elegirán entre si el presidente y al secretario de la misma quienes durarán un año en el cargo y no podrán ser reelectos para el periodo inmediato siguiente;

II.- En caso de ausencia temporal del presidente, éste será sustituido por el secretario de la Comisión, misma que nombrará de entre sus miembros al secretario de la sesión;

En ausencia tanto del presidente como del secretario, el propio órgano colegiado designará de entre sus miembros presentes al presidente y secretario de la sesión, quienes contarán con todas las funciones de los titulares, con excepción de la señalada por la fracción IV del artículo 5º. del presente Acuerdo;

~~III.- Las sesiones de la Comisión se celebraran en días y horas hábiles según las necesidades de la misma;~~

IV.- Las sesiones de la Comisión para evaluación y resolución tendrán carácter privado y quienes en ella participen deberán guardar reserva respecto de los asuntos que se traten;

V.- La Comisión podrá sesionar con la presencia de cuando menos tres de sus cinco miembros.

Las resoluciones se adoptarán válidamente por el voto de cuando menos tres de sus cinco miembros; en ningún caso se tomaran en cuenta los votos de los ausentes;

VI.- El domicilio de la Comisión estará establecido en el local que para el efecto fije la Universidad Pedagógica Nacional;

VII.- Las comunicaciones a esta Comisión deberán hacerse por escrito, acompañadas de los documentos necesarios;

VIII.- La fecha de recepción de las notificaciones en el domicilio de la Comisión, será considerada como la fecha oficial de conocimiento del asunto de que se trate;

IX.- De todas las sesiones de la Comisión se levantará acta en original, la cual será firmada por el presidente y el secretario; el original se conservará en el archivo de la Comisión y una copia será puesta a disposición del Rector; y

X.- Las resoluciones de la Comisión sobre evaluación de candidatos se emitirá por escrito, deberán ser foliadas y se firmarán por los miembros presentes en la sesión en que se adopten.

ARTICULO 5º.- Son funciones del presidente de la Comisión Académica Dictaminadora:

- I. Presidir las sesiones de la Comisión;
- II. Representar a la Comisión ante los demás órganos de la Universidad y comunicar los acuerdos de aquélla;
- III. Convocar por sí o por conducto del secretario de la Comisión, a las sesiones de la misma;
- IV. Emitir voto de calidad en los casos de empate entre los miembros de la Comisión;
- V. Coordinar y supervisar el funcionamiento de las subcomisiones a que se refiere el artículo 7º de este Acuerdo, pudiendo al efecto designar de entre sus miembros a quienes deban coordinarlas;
- VI. Proponer el programa de actividades de la Comisión adecuada a las necesidades que la institución presente ante el propio órgano colegiado;
- VII. Designar un secretario técnico que se encargará de hacer operativo el funcionamiento de la Comisión, así como designar los colaboradores que requiera;
- VIII. Autorizar con su firma los documentos y demás actuaciones de la Comisión;

- IX. Firmar, conjuntamente con el secretario de la Comisión, las actas de las sesiones, y
- X. Las demás que le encomienden este ordenamiento y otras disposiciones aplicables.

ARTICULO 6º.- Son funciones del secretario de la Comisión Académica Dictaminadora:

- I. Convocar por instrucción expresa del presidente, en caso de imposibilidad del mismo, a las sesiones de la Comisión;
- II. Levantar las actas pormenorizadas de las sesiones, así como llevar el libro correspondiente y los archivos de la Comisión;
- III. Firmar conjuntamente con el presidente, las actas de las sesiones;
- IV. Verificar la existencia de quórum;
- V. Sustituir al presidente en sus ausencias, contando con todas las atribuciones, excepto a la que se refiere la fracción IV del artículo anterior; y
- VI. Las demás que le encomiendan este Acuerdo y demás disposiciones aplicables.

ARTICULO 7º. La Comisión Académica Dictaminadora podrá integrar subcomisiones de entre sus miembros para el estudio de los asuntos específicos que así lo requieran, pudiendo invitar, además a participar en éstas, a personal ajeno a ella, solicitándole al Rector los apoyos necesarios.

Sin embargo, las resoluciones serán emitidas siempre por la propia Comisión y las subcomisiones estarán obligadas a guardar absoluta reserva respecto de los asuntos a ellas encomendados.

La Comisión podrá disolver en cualquier momento las subcomisiones que haya integrado.

ARTICULO 8°. La Comisión Académica Dictaminadora podrá asesorarse de personal especializado, para lo cual se observarán las siguientes normas:

- I. La Comisión solicitará a los jefes de área por conducto del secretario académico, le sean proporcionados asesores en el número y con la especialidad que ella establezca, o bien podrá invitarlos directamente;
- II. En el supuesto de que la institución no contara con los especialistas requeridos, los asesores serán externos y la duración de su cargo se fijará en cada caso.

ARTICULO 9°. Las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional proporcionarán a la Comisión Académica Dictaminadora el personal, equipo y material de oficina necesarios, así como las facilidades para obtener la información o documentos que se requieran para el desempeño de sus funciones.

ARTICULO 10°. Las necesidades del personal académico serán fijadas por el Rector con base en los requerimientos de los planes y programas presentados por el secretario académico de la Universidad y deberán ser comunicadas por el primero a la Comisión mediante escrito en el que se especifiquen las funciones iniciales que deberá desempeñar el personal requerido.

ARTICULO 11°. Una vez recibidos los requerimientos presentados por el Rector; la Comisión Académica Dictaminadora, en un plazo no mayor de cinco días hábiles, redactará y publicará en el órgano oficial de información de la institución o en un diario de circulación, según las necesidades, la convocatoria o concurso de oposición, la cual contendrá los siguientes elementos:

- I. Funciones iniciales que desempeñará el personal solicitado;
- II. Los requisitos académicos mínimos;
- III. Las evaluaciones que se llevarán a cabo;

- IV. La adscripción inicial al área académica correspondiente, indicando que dicha adscripción podrá variar periódicamente, de acuerdo a los requerimientos y criterios que establezca el Consejo Técnico;
- V. El número de los miembros de personal académico requeridos;
- VI. Las retribuciones económicas correspondientes, de acuerdo con el tabulador vigente a la fecha de la publicación de la convocatoria;
- VII. La descripción detallada de la documentación requerida para participar en el concurso de oposición, así como el plazo, el lugar y el horario en que deberá ser presentada, en la inteligencia de que el plazo para la entrega de documentos por parte de los candidatos será de diez días hábiles contados a partir de la fecha de publicación de la convocatoria;
- VIII. Lugar y fecha en que deberán presentarse los candidatos a recibir notificación sobre la situación que guardan en cuanto al proceso de admisión, a fin de que de cumplir con los requisitos necesarios, se les haga saber la fecha, el lugar y la hora en que se verificarán los eventos de evaluación que la Comisión determine;
- IX. Fecha probable y medio de comunicación del resultado del concurso; y
- X. Los demás elementos que, a juicio de la Comisión sean necesarios para el mejor logro de su cometido.

ARTICULO 12°. El concurso de oposición es el procedimiento, mediante el cuál se selecciona a uno o varios aspirantes a ingresar como miembros del personal académico a través de la evaluación de sus conocimientos generales específicos, de su nivel académico y de su capacidad didáctica, así como de sus méritos académicos y profesionales.

ARTICULO 13°. La Comisión Académica Dictaminadora realizará el concurso de oposición, sobre las bases siguientes:

- 1. Tendrán en cuenta criterios estrictamente académicos, excluyendo limitaciones derivadas de la posición ideológica o política del concursante;

- II. Los antecedentes académicos serán evaluados a partir del minucioso análisis del curriculum vitae del concursante, al que deberán acompañarse los certificados, diplomas, títulos, grados y demás documentos probatorios;
- III. La capacidad y el nivel académico de los concursantes serán evaluados con base en los antecedentes académicos, tomándose en cuenta muy especialmente: la experiencia docente, el tipo de experiencia profesional, la realización o participación en trabajo de investigación y la obra escrita;
- IV. A juicio de la Comisión, la capacidad didáctica y los conocimientos específicos del interesado podrán ser evaluados mediante una clase o conferencia pública y abierta ante un jurado designado por la propia Comisión, o bien mediante la aplicación de otro procedimiento de evaluación que la Comisión determine;
- V. El candidato sostendrá una entrevista cuando menos con dos miembros de la Comisión, a efecto de proporcionar los elementos de juicio a la misma y poder decidir en cada caso.

Los trabajos presentados por cada concursante serán puestos a disposición de la comunidad universitaria en la biblioteca de la institución.

La Comisión comunicará por escrito sus resoluciones a los interesados, por correo certificado con acuse de recibo o personalmente previa constancia de recibo;

ARTICULO 14°. Una vez cerrado el período de entrega de la documentación correspondiente, la Comisión contará con diez días hábiles como plazo máximo para proceder al registro de los candidatos que reúnan los requisitos establecidos en la convocatoria, mismos que debieron ser plenamente comprobados en el momento de su recepción.

ARTICULO 15°. La Comisión deberá remitir al Rector sus resoluciones sobre los concursos de oposición practicados, en un plazo no mayor de veinte días hábiles, contados a partir del día siguiente a aquél en que se haya cerrado el registro de candidatos.

El Rector contará con un plazo de cinco días hábiles después de que reciba la comunicación de la Comisión para constatar que el concurso se haya ajustado a lo dispuesto por este ordenamiento y, en caso de no existir objeción, formule los nombramientos que correspondan y los turne al secretario administrativo de la Universidad, para que éste realice los trámites procedentes.

ARTICULO 16°. Si a juicio del Rector existe irregularidad en el procedimiento, lo notificará en un plazo no mayor de cuatro días hábiles a la Comisión Académica Dictaminadora, a efecto de que sean subsanadas las irregularidades y en un plazo máximo de cinco días hábiles resuelva en definitiva y lo remita nuevamente al Rector, quien constatará en tres días el apego por parte de la Comisión a su notificación y, turnará la resolución y demás documentación a la secretaría administrativa para los efectos procedentes.

ARTICULO 17°. La Comisión Académica Dictaminadora tendrá, sólo por razones a su juicio excepcionales, la facultad de practicar concursos de oposición sin apego a lo establecido por los artículos relativos de este Acuerdo, a las personas que por su destacado prestigio y relevantes méritos académicos o profesionales, sean propuestas por el Rector a iniciativa del secretario académico, para formar parte del personal académico de la institución.

El supuesto en el párrafo anterior, no implica el establecimiento de limitaciones derivadas de la posición ideológica o política de los aspirantes.

ARTICULO 18°. La Comisión Académica Dictaminadora, en igualdad de circunstancias, seleccionará a los concursantes que cuenten con título correspondiente a educación normal.

ARTICULO 19°. La urgencia debidamente justificada de necesidades de personal académico será puesta a consideración del Rector por el secretario académico para que, dichas necesidades sean cubiertas mediante contratación temporal que no podrá exceder de

seis meses ni prorrogarse en ningún caso; invariablemente, dentro de ese término se deberá convocar a concurso de oposición para cubrir en definitiva las vacantes que correspondan.

ARTICULO 20°. En caso de que algún concursante esté inconforme con la resolución de la Comisión Académica Dictaminadora, podrá impugnarla ante el Rector.

La inconformidad deberá presentarse por escrito debidamente fundada y motivada, a la que deberán acompañarse las pruebas necesarias en apoyo de la petición, dentro de los primeros cinco días hábiles, contados a partir de la fecha de recepción de la notificación.

Si el Rector considera improcedente la inconformidad la desechará, debiendo notificar su resolución al interesado a la brevedad posible.

En caso de que estime procedente la inconformidad lo hará saber a la Comisión dentro de los dos días hábiles siguientes a aquél en que la reciba. La Comisión procederá a revisar los motivos que en aquélla se hagan valer y resolverá en un plazo no mayor de cinco días hábiles. Esta resolución será inapelable.

El Rector contará con un plazo de cinco días hábiles después de que reciba la comunicación de la Comisión para constatar que el concurso se haya ajustado a lo dispuesto por este ordenamiento y, en caso de no existir objeción, formule los nombramientos que correspondan y los turne al secretario administrativo de la Universidad, para que éste realice los trámites procedentes.

ARTICULO 16°. Si a juicio del Rector existe irregularidad en el procedimiento, lo notificará en un plazo no mayor de cuatro días hábiles a la Comisión Académica Dictaminadora, a efecto de que sean subsanadas las irregularidades y en un plazo máximo de cinco días hábiles resuelva en definitiva y lo remita nuevamente al Rector, quien constatará en tres días el apego por parte de la Comisión a su notificación y, turnará la resolución y demás documentación a la secretaría administrativa para los efectos procedentes.

ARTICULO 17°. La Comisión Académica Dictaminadora tendrá, sólo por razones a su juicio excepcionales, la facultad de practicar concursos de oposición sin apego a lo establecido por los artículos relativos de este Acuerdo, a las personas que por su destacado prestigio y relevantes méritos académicos o profesionales, sean propuestas por el Rector a iniciativa del secretario académico, para formar parte del personal académico de la institución.

El supuesto en el párrafo anterior, no implica el establecimiento de limitaciones derivadas de la posición ideológica o política de los aspirantes.

ARTICULO 18°. La Comisión Académica Dictaminadora, en igualdad de circunstancias, seleccionará a los concursantes que cuenten con título correspondiente a educación normal.

ARTICULO 19°. La urgencia debidamente justificada de necesidades de personal académico será puesta a consideración del Rector por el secretario académico para que, dichas necesidades sean cubiertas mediante contratación temporal que no podrá exceder de

seis meses ni prorrogarse en ningún caso; invariablemente, dentro de ese término se deberá convocar a concurso de oposición para cubrir en definitiva las vacantes que correspondan.

ARTICULO 20°. En caso de que algún concursante esté inconforme con la resolución de la Comisión Académica Dictaminadora, podrá impugnarla ante el Rector.

La inconformidad deberá presentarse por escrito debidamente fundada y motivada, a la que deberán acompañarse las pruebas necesarias en apoyo de la petición, dentro de los primeros cinco días hábiles, contados a partir de la fecha de recepción de la notificación.

Si el Rector considera improcedente la inconformidad la desechará, debiendo notificar su resolución al interesado a la brevedad posible.

En caso de que estime procedente la inconformidad lo hará saber a la Comisión dentro de los dos días hábiles siguientes a aquél en que la reciba. La Comisión procederá a revisar los motivos que en aquélla se hagan valer y resolverá en un plazo no mayor de cinco días hábiles. Esta resolución será inapelable.

BIBLIOGRAFIA

- Acuña, E. C.** (1989). "Evaluación educativa: Base de las decisiones pedagógicas". *Perfiles Educativos*. Número doble 45-46.
- Aguilar, J. A. y Block, A.** (1977). "Planeación escolar y formulación de proyectos". Edit. Trillas. México, en: Carrión, C. y Fernández, A. op. cit.
- Aguirre, L. E.** (1982). "Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores". *Perfiles Educativos* No. 17.
- ANUIES** (1984). "Criterios y procedimientos para la evaluación del sistema de educación superior". *Revista de la Educación Superior* Vol. XIII No. 1 (49).
- ANUIES** (1990). "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior". *Revista de la Educación Superior*, No. 75.
- Arredondo, V.** (1991). "¿Adonde debe conducir la evaluación superior?". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XX, No. 3 (79).
- Arredondo, A. V.** (1992). "La estrategia general de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior: Resultados preliminares", en: *Evaluación, Promoción de la calidad y financiamiento de la Educación Superior; experiencias en distintos países*, SEP. Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
- Azcoaga, J.** (s/f). "Metodología de la investigación en teoría del aprendizaje", en: Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. *Perfiles Educativos* No. 15.
- Benedito, G.** (s/f). "El problema de la medición en psicología", en: Díaz, B.A. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. *Perfiles Educativos* No. 15.

- Bienaymé, A.** (1986). "Eficiencia y calidad de la educación superior", Docencia No.3, en: Fernández, A. L., Landa, J. y Santini, L. op. cit.
- Bienaymé, A.** (1992). "Problemas de la educación superior francesa: la evaluación como una necesidad y una ayuda para el mejoramiento de la calidad", en: Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países. SEP Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
- Blaesig, S. H. y Arrijoja, J. R.** (1991). "Experiencias con un tabulador para evaluar y premiar la labor en educación superior". Revista de la Educación Superior. Vol. XX, Num. 2 (78).
- Blaug, M.** (1990). "Economics of Higher Education" Documento presentado al Seminario del Banco Mundial realizado en la Universidad de Stanford, en: Fernández, A., Landa, J. y Santini, L., op. cit.
- Boisvert, M.** (1991). "La evaluación institucional de la Universidad de Mc Gill". Revista de la Educación Superior. Vol. XX No. 79.
- Boisvert, M.** (1991). "La evaluación institucional en el contexto de Quebec". Revista de la Educación Superior. Vol. XX No. 79.
- Borja, R.** (1991). "Contradicciones del programa de estímulos; Evaluación y modernización". Perfiles Educativos Número doble 53-54.
- Carrión, C. C.** (1984). "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional". Perfiles Educativos No. 6.
- Carrión, C. C. y Fernández, A.** (1989). "Experiencias en la autoevaluación institucional en México". Revista de la Educación Superior. Vol. XVIII, No. 1 (69).
- Casillas, G. de L.** (1992). "Exposición de motivos", en: Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.

- Castrejón, D. J. et. al.** (1974). "Manual de autoestudio para las instituciones de educación superior", México. SEP, en: Carrión, C. C. y Fernández, A. op. cit.
- Chaves de Rezende, M. R.** (1992). "El sistema de seguimiento y evaluación de la CAPES: Notas críticas sobre su evolución", en: Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países, SEP Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
- CONAEVA, Grupo Técnico** (1992). "Propuesta Metodológica para la autoevaluación institucional anual". Manuscrito, en: Mejía, M. J. op.cit.
- Croizer, M.** (1989). "Estado Modesto. Estado Moderno. Estrategia para el cambio". Edit. F.C.E., en: Fernández, A., Landa, J. y Santini, L. op. cit.
- De la Garza, E. Cid, R. y Ortíz, J.** (1991). "Evaluación cualitativa en la educación superior. Cinco estudios de caso". UAM-A, Limusa, Noriega Editores, en: Mejía, M. J. op. cit.
- Díaz, B. A.** (1980). "Algunas hipótesis sobre la evaluación escolar", en: Moran, O.P. La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales. Perfiles Educativos No. 13.
- Díaz, B. A.** (1982). "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia". Perfiles Educativos No. 15.
- Díaz, B. A.** (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". Perfiles Educativos No. 37.
- Fayol, H.** (1916). "Administración general e industrial", en: Díaz, B. Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Perfiles Educativos No. 37.
- Fernández, A.** (1991). "La evaluación del trabajo académico". Perfiles Educativos, Número doble 53-54.

- Fernández, A., Landa, J. y Santini, L.** (1991). "Una polémica sobre la calidad de la educación superior". *Revista de la Educación Superior* No. 79 Vol. XX.
- Fernández, V. H. y Furlan, A. J.** (1982). "La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM". *Perfiles Educativos* No. 16.
- Galán, G. M. I.** (1991). "La evaluación de los académicos en la UNAM". *Perfiles Educativos* Número doble 53-54.
- Galli, A.** (s/f). "Evaluación educacional panorama actual", en: *cuadernos de Tecnología educativa, Taller de evaluación del aprendizaje* No. 2, CEUTES-UNAM.
- García, C. F.** (1979). "La evaluación en la Educación". *Perfiles Educativos* No. 3.
- Gil, A. M.** (1991). "Diferenciar para reconocer". *Perfiles Educativos* Número doble 53-54.
- Glazman, N. R.** (1991). "Evaluación Académica, estímulos y becas: Los programas de pago por rendimiento en las universidades". *Perfiles Educativos*. Número doble 53-54.
- González, G. R.** (1992). "La experiencia colombiana en materia de evaluación de la educación superior", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países*, SEP. Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, México.
- Hernández, M. L.** (1985). "La calidad de los estudios de posgrado". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XV, No. 2, en: Fernández, A. L., Landa, J. y Santini, L. op. cit.
- Herrera, M. J. C.** (1995). "La capacitación en una dependencia gubernamental: análisis y propuesta del papel del psicólogo". Reporte de trabajo profesional de Lic. En Psicología. ENEP-I, UNAM.

- House, E.** (1978). "Assumptions Underlying Evaluation Models", Educational Researcher, en: Evaluación de la educación superior. Serie modernización Educativa, SEP.
- Ibarra, C. E.** (1991). "Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: El cómo de la modernización en la UNAM". Perfiles Educativos. Número doble 53-54.
- IPN** (1982). "Manual de autoevaluación". Secretaría Técnica, Dirección de evaluación, en: Mejía, M. J. op. cit.
- Jácome, M. M. y Pérez O. S.** (1996). "Diagnóstico sobre el rendimiento académico de los profesores - estudiantes de la LE 94". (proyecto), Unidad 304, UPN.
- Lagourcade, P.** (1973). "Evaluación de los aprendizajes", en: Díaz, B. A., Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia, op. cit.
- Latapí, P.** (1982). "Cuatro autoestudios asesorados: la experiencia del Centro de Estudios Educativos A. C.". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XII, No. 1, en: Carrión, C.C. y Fernández, A. op. cit.
- Llarena de Thierry, R.** (1991). "Evaluación del personal académico". Perfiles Educativos Número doble 53-54.
- Llarena de Thierry, R.** (1994). "La evaluación de la educación superior en México". Revista de la Educación Superior No. 89.
- López, O. G.** (1990). "Gestión del cambio global y educativo: Desafíos de la Educación Superior y los Estudios Avanzados". CRESALC/UNESCO. en: Fernández, A., Landa, J. y Santini, L. op. cit.
- Macías, H. J.** (1996). "Evaluación y calidad educativa, un reto vigente". El Maestro, 75 Aniversario. Año VI, Octava Época, Num. 61.

- Mager, R.** (1975). "Medición del intento educativo", Buenos Aires, Edit. Guadalupe, en: Díaz, B. H., Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia, op. cit.
- Marquis, C.** (1996). "Éxitos y dificultades en la creación de un sistema nacional de evaluación y acreditación: el caso argentino". Revista de la Educación Superior. Vol. 25 (2) No. 98.
- Martínez, R. F.** (1991). "Sugerencias para la evaluación de las instituciones de educación superior". Revista de la Educación Superior. Vol. XX No. 3 (79).
- Martínez, R. F.** (1991). "La calidad de las instituciones de educación superior algunas hipótesis de trabajo". Revista de la Educación Superior No. 79, Vol. XX.
- Mejía, M. J.** (1994). "La evaluación cualitativa de la educación superior mexicana, ¿una perspectiva aplazada?". Revista de la Educación Superior, No. 89, Enero, Marzo.
- Melia, T. P.** (1992). "Evaluación de la educación superior en el Reino Unido: Retos para el futuro", en: Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países, SEP, Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
- Moran, O. P.** (1981). "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales". Perfiles Educativos No. 13, Julio- Agosto - Septiembre.
- Muñoz, I. C.** (1991). "Calidad de la educación superior en México. Diagnóstico y alternativas de solución". Perfiles Educativos, Número doble 51-52.
- Muñoz, I. C.** (1991). "Hacia la evaluación integral de la educación superior". Revista de la Educación Superior No. 79.
- Nilo, S. U.** (1977). "Temas de evaluación", en: Evaluación educacional UPN. Programa de Especialización.

- Olmedo, J.** (1987). "La formación de profesores: Algunas preguntas que sería urgente responder", *Revista de la Educación Superior* Vol. XVI No. 2 (62).
- Patton, M. Q.** (1980). "Qualitative evaluation methods, London, Sage", en: Mejía, M. J. op. cit.
- Peña, A.** (1991). "Evaluación en la UNAM; la investigación". *Perfiles Educativos*. Número doble 53-54.
- Peña, de la M. E.** (1989). "Las determinantes sociales de la evaluación del aprendizaje escolar". *Perfiles Educativos* Número doble 45-46.
- Pérez, G. B. R.** (1993). "El papel del entrevistador en la aplicación de la entrevista de selección". Tesina de Lic. en Psicología, ENEP-I, UNAM.
- Pérez, R. M.** (1996). "Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior". *Revista de la Educación Superior*, Vol. 25 No. 98.
- Richet, G.** (1992). "La evaluación de la educación superior en Francia", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países*, SEP- Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior.
- Rueda, B. M. y Hernández, M. R.** (1991). "Evaluación del trabajo académico; análisis de una experiencia". *Perfiles Educativos* Número doble 53-54.
- Rueda, B. M. y Rodríguez, S. L.** (1996). "La evaluación de la docencia en el posgrado de psicología de la UNAM", en: *La evaluación de la docencia universitaria*, Fac. de Psicología, UNAM.
- Salaman, G. y Thompson, K.** (1984). "Control e ideología en las organizaciones", F.C.E., en: Glazman, N. R. (1991). "Evaluación Académica, estímulos y becas: Los programas de pago por rendimiento en las universidades". op. cit.
- SEP** (1974). Documentos sobre la Ley Federal de Educación, México.

SEP (1979). Acuerdo num. 31. Diario Oficial de tres de julio.

SEP (1989). "Programa para la modernización educativa 1989-1994". Poder Ejecutivo Federal.

SEP (1990). "Evaluación de la educación superior". Serie Modernización Educativa, 1989-1994, Num. 5.

SEP (1993). Ley General de Educación. Diario oficial, del trece de julio.

Simoneau, R. (1991). "La evaluación institucional: conceptos teóricos". Revista de la Educación Superior, Vol. XX No. 3 (79).

Stufflebeam, D. (1987). "Evaluación sistemática". Madrid, Edit. Paidós, en: Mejía, M. J. op. cit.

Taba, H. (1976). "Elaboración del currículo". Buenos Aires, Edit. Kapeluz, en: Moran, O. P. op. cit.

Thorndike, R., Hagen, E. (1970). "Tests y técnicas de medición en psicología y educación". Editorial Trillas, México.

Valenti, G. y Varela, G. (1994). "Una visión comparada de la evaluación de la educación superior". Perfiles Educativos No. 64.

Villarroel, C. (1974). "Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior". Edit. Paulinas, Caracas. en: Moran, O. P. La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales. Perfiles Educativos No. 13.

Weiss, C. H. (1978). "Investigación Educativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción". Editorial Trillas, México.

Zamanillo, E. y Ornelas, C. (1988). "Modelo de evaluación cualitativa de la educación superior". Inédito, en: Mejía, M. J. op. Cit