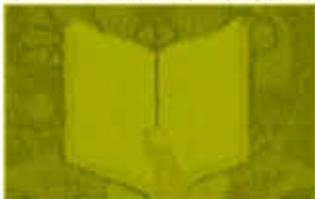


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXV

NÚMERO ESPECIAL

Angélica Buendía Espinosa

GENEALOGÍA DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE INSTITUCIONES EN MÉXICO

Javier de la Garza Aguilar

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO

José Raúl Rodríguez Jiménez y Juan Pablo Durand Villalobos

NOTAS PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

Araceli Acosta y Javier Blanco

DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y TRABAJO DOCENTE

Juan Fidel Zorrilla Alcalá

LA EVALUACIÓN CONSULTIVA Y EL DESARROLLO ACADÉMICO

Susana García Salord

DEL RECUENTO CURRICULAR A LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y FORMATIVA

DIRECTOR

Juan Manuel Piña Osorio

CONSEJO EDITORIAL

Rocío Amador Bautista, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Guy Berger, *Universidad de París VIII, Francia*

David Block Sevilla, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Rosalba Casas Guerrero, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

José Dias Sobrinho, *Universidad de Sorocaba, Brasil*

Ana María Ezcurra, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Jesús Miguel Jornet Meliá, *Universidad de Valencia, España*

Humberto Muñoz, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

Ma. Cristina Parra, *Universidad de Zulia, Venezuela*

José Gregorio Rodríguez, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de la Frontera, Chile*

Lorenza Villa Lever, *Universidad Iberoamericana, México*

COMITÉ EDITORIAL

María Isabel Belausteguigoitia Rius (PUEG-UNAM), María Bertely Busquets (CIESAS),

Antonia Candela (DIE-CINVESTAV), Adrián de Garay Sánchez (UAM-Azcapotzalco),

Yolanda de la Garza López de Lara (UPN), Lyle Figueroa de Katra (Universidad Veracruzana),

Jesús F. Galaz Fontes (Universidad Autónoma de Baja California), Guadalupe González Lizárraga (USON),

Silvia Gutiérrez Vidrio (UAM-Xochimilco), Carlota Guzmán Gómez (CRIM-UNAM),

Rodrigo López Zavala (UAS), Alejandro Márquez Jiménez (IISUE-UNAM),

Araceli Mingo Caballero (IISUE-UNAM), Claudia Beatriz Pontón Ramos (IISUE-UNAM),

Lya Sañudo Guerra (SEJ).

Coordinadores del número: Mario Rueda Beltrán y Susana García Salord

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: Ernesto López Ruiz

Portada: detalle de la parte superior del mural que decora la biblioteca central de la UNAM, obra plástica de Juan O'Gorman, IISUE-AHUNAM, doc. ASP. 331

Perfiles Educativos ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), del Scientific Electronic Library Online (SciELO México), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

Perfiles Educativos es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2013, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se prohíbe la reproducción total o parcial de los artículos sin autorización. No se devuelven originales. La correspondencia debe dirigirse a Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$225.00 M.N. Extranjero: USD 75.00. Precio del ejemplar: \$60.00 M.N. Información sobre suscripciones a los teléfonos 56 22 69 95, ext. 2023. Impresión: Formación Gráfica, S.A. de C.V., Matamoros 112, Ciudad Nezahualcóyotl, teléfono 57 97 60 60. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor, mediante certificado expedido el 23 de febrero de 1982. Se tiraron 500 ejemplares en diciembre de 2013.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Presentación</i>	7
MARIO RUEDA BELTRÁN Y SUSANA GARCÍA SALORD	
ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA	17
Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México	
JAVIER DE LA GARZA AGUILAR	33
La evaluación de programas educativos del nivel superior en México Avances y perspectivas	
JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ Y JUAN PABLO DURAND VILLALOBOS	46
Notas para la evaluación del trabajo académico	
ARACELI ACOSTA Y JAVIER BLANCO	57
Derecho a la educación superior y trabajo docente	
JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ	67
La evaluación consultiva y el desarrollo académico Una perspectiva para la innovación	
SUSANA GARCÍA SALORD	82
Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa Un tránsito difícil pero necesario	

Editorial

La evaluación como problema, reflexión y práctica

Los números especiales de nuestra revista tienen como propósito difundir temáticas relevantes para el campo educativo. Para lograr esto, se le solicita a un académico con amplio reconocimiento que haga una propuesta con base en el tema determinado. Después de un tiempo, el coordinador arma un equipo y convierte este gran tema en un interesante objeto de conocimiento, formado por numerosas aristas, de manera que cada participante se centra en una de ellas. Posteriormente presentan una obra rica y novedosa en sus contenidos, nutrida por las diversas miradas acerca de este complejo objeto. El lector encontrará en los artículos que integran este número especial diversos conceptos, metodologías o técnicas que fueron empleadas por cada integrante del equipo, cuyo objetivo fue aprehender un pequeño ángulo de una realidad compleja.

La evaluación ha estado en el centro de las discusiones en el campo de la educación, espacio conformado por profesores, directivos, investigadores y funcionarios, entre otros, tanto nacionales como extranjeros. También se ha convertido en un rico objeto de conocimiento porque sus aristas indican que es necesario entender sus raíces, ya sea nacionales como internacionales; y estudiar las modalidades de evaluación empleadas tanto para asignar una calificación como para validar un seminario o materia, en cualquiera de los niveles educativos. También ha cobrado importancia para aceptar o rechazar un documento, sea éste un libro, un artículo, un capítulo de libro, una tesis o un proyecto de investigación, individual o colectiva. Asimismo, se ha empleado para analizar si los instrumentos y criterios utilizados para evaluar a instituciones, profesores y alumnos de distintos ámbitos educativos deben ser estandarizados, o es indispensable reconocer las particularidades. Además se ha discutido la pertinencia de las pruebas objetivas, o de otro tipo de pruebas y productos orientados a realizar evaluaciones más precisas de los actores que son sometidos a éstas. Una pregunta que ha sido motivo de discusiones es si se evalúa para premiar a quienes se apegan a los criterios institucionalmente establecidos y, consecuentemente, si se castiga a aquellos que no cumplen con los criterios. Otra interrogante es si se puede evaluar empleando un solo instrumento o si es indispensable combinar varios que den cuenta de

la complejidad del trabajo del profesor o del conocimiento incorporado por el estudiante.

La presentación que realizan Mario Rueda y Susana García, coordinadores de este número especial, se refiere a lo anterior. Indican que la evaluación es vista: "... como tema, como problema y como práctica". En efecto, se puede opinar sobre la evaluación, se pueden instrumentar evaluaciones diversas y también se puede interpretar. De ella hablan los investigadores, planeadores educativos, representantes de organismos internacionales y nacionales, profesores y estudiantes, entre otros. Es una temática compleja, formada por numerosos hilos que se entrelazan horizontal y verticalmente, porque se analiza, se investiga, se propone y se aplica, y la polémica continúa vigente.

Muchos de nosotros hemos dicho que estamos alejados de la evaluación porque nuestras investigaciones no se refieren expresamente a este tema; sin embargo, la mayoría de los académicos, semestre tras semestre, o cuatrimestre tras cuatrimestre, en la primera sesión del seminario que impartimos indicamos a los estudiantes lo que deberán hacer a lo largo del semestre. Cada una de estas tareas servirá para otorgarles una calificación al finalizar: lecturas, exposición, ensayo o avance, entre otras. Otros profesores pedirán sólo un producto final; algunos más diseñarán, aplicarán y calificarán mediante un examen. Es un hecho que finalmente todos calificamos a nuestros estudiantes.

Como académicos, también dictaminamos tesis de licenciatura o de posgrado, artículos, capítulos de libro, libros de autor, proyectos de investigación, promociones laborales, informes anuales de trabajo y el ingreso, permanencia o ascenso en el Sistema Nacional de Investigadores, entre otros. También hemos participado en la evaluación de programas de posgrado, de licenciatura y de instituciones. No puede faltar en esta lista la valoración de las revistas que solicitan ingresar o permanecer dentro del Índice de Revistas de Investigación de CONACyT, y las solicitudes de los estudiantes que aspiran a una beca para realizar estudios en el país o en el extranjero, o de los académicos que pretenden una estancia sabática en México o en algún otro país. Año tras año realizamos un informe académico para reportar nuestro trabajo a las autoridades institucionales, así como a nuestros pares que se encuentran comisionados en algún órgano colegiado. Si requerimos recursos económicos para emprender una investigación colectiva, debemos someter nuestro proyecto ante las instancias calificadoras. Si es aprobado, debemos reportar nuestros avances periódicamente. Si nuestro interés es por la publicación de nuestros productos en un libro o un artículo en una revista especializada, entonces dos o tres especialistas evaluarán nuestro trabajo. Es prácticamente imposible que los académicos estemos al margen de los múltiples procesos de evaluación que forman parte de los también diversos espacios de generación y transmisión del conocimiento

Lo cierto es que la evaluación ha generado opiniones encontradas. Para algunos, aplicarla con estricto apego a los lineamientos establecidos es la

única manera en que las instituciones y los sistemas académicos pueden adentrarse en los circuitos que demanda la sociedad contemporánea. Para otros, la evaluación de prácticas, productos e instituciones ha provocado la simulación, el plagio y el auto-plagio, en resumen, *la perversión de las prácticas educativas*. Lo cierto es que estamos inmersos en la evaluación y que nuestra tarea es difundir los productos de investigación y las reflexiones que permitan conocer tanto lo positivo como lo negativo de ésta, con el fin de mejorar nuestras prácticas académicas cotidianas. Bienvenido sea este tipo de artículos que forman números especiales de nuestra revista, porque atienden a problemáticas educativas relevantes para la investigación, la reflexión y la práctica diaria.

Juan Manuel Piña Osorio
Director de *Perfiles Educativos*
Diciembre 2013

Presentación

La evaluación en el campo de la educación superior

No cabe duda que en las últimas tres décadas la evaluación, como tema, como problema y como práctica, se ha convertido en un foco de atención para todos los involucrados en el campo de la educación. Es uno de los asuntos predilectos de la agenda de organismos internacionales y de la política pública dirigida al Sistema Educativo Nacional, que en su estructura de gobierno ha dado cabida a un complejo dispositivo de espacios vinculados a la planeación y evaluación de instituciones, programas e individuos. Otras instituciones vinculadas a la educación y al desarrollo de la ciencia también destinan una parte importante de recursos, tiempo y energía al impulso de esta actividad. En la misma dirección, los grupos de académicos de tiempo completo de las universidades y los maestros de educación básica, adscritos a los diversos programas de becas y estímulos, de carrera docente y magisterial, destinan una parte importante de su agenda a atender estos asuntos. Los exámenes de ingreso a diversas instituciones, o los de evaluación periódica de los aprendizajes, son motivo de preocupación de padres de familia y de estudiantes; los medios de comunicación le otorgan tiempo y espacio considerable en sus programaciones, y han surgido organismos de la sociedad civil con la consigna de promover la evaluación de los profesionales de la educación y de sus establecimientos. Simultáneamente, la evaluación como campo de producción de conocimiento se ha desarrollado significativamente, y hoy se cuenta con un repertorio de conceptualizaciones y propuestas de intervención inscritas en muy diversas perspectivas teóricas y metodológicas; a su vez, se ha configurado como un campo de actividad especializada, conformado por agencias y profesionales, reconocidos como expertos, que ofrecen servicios de evaluación.

El Seminario de Educación Superior (SES) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que coordina Humberto Muñoz García, se ha hecho eco de esta situación; instalado oficialmente en 2004, comenzó a reunirse periódicamente desde el año 2000, y se ocupa de desarrollar líneas y proyectos de investigación, docencia y difusión sobre temas clave de la educación superior en México, entre ellos el de la evaluación educativa. Este año, como parte de su agenda, el SES consideró oportuno continuar la reflexión en esta línea de trabajo, en la perspectiva de contribuir al debate

acerca de las necesidades y posibilidades de construcción de alternativas, que recuperen a la evaluación como instrumento de mejora permanente de aquello que está siendo valorado.

Queremos dedicar este número especial en memoria de nuestro querido colega Eduardo Ibarra Collado (1957-2013), quien enriqueció con su presencia y con sus aportes diversas sesiones de nuestro Seminario y del Curso Interinstitucional que el SES organiza anualmente. Reconocemos en Eduardo a un pionero en el ejercicio de la crítica sistemática, consecuente y lúcida a las políticas y estrategias de evaluación vigentes en las universidades públicas.¹ Muy posiblemente, sus textos críticos, al presente, sean los más leídos y los más citados, aunque también orientó buena parte de su energía al análisis del futuro universitario. Recordemos nada más que en el año 2000, nos convocó a re-unirnos en el evento “Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir”, organizado junto con Daniel Cazés y Luis Porter, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Eduardo proponía un cambio radical, y en el fecundo juego de palabras que le caracterizó, nos hablaba de los (im)posibles futuros; se reconocía como un escéptico del presente y un optimista de la utopía. Para construir el presente, Eduardo optó y nos propuso la realización de pequeños mundos “en los que se pueda vivir con regocijo, plenitud y generosidad”. Tenía la esperanza de que experiencias de ese tipo facilitarían la construcción de la utopía, no como postergación en un futuro incierto, sino como la anticipación de ese futuro en el presente; de esa universidad diluida en la sociedad, y por eso ubicada “entre el buen lugar y ningún lugar”, como dice el título de una de sus obras.

CONTENIDOS

Partiendo de la evidencia de que se cuenta ya con un cúmulo de información suficiente acerca de las limitaciones y de los problemas de las prácticas de evaluación vigentes, se advierte la necesidad de ubicar, en el centro de la reflexión, la posibilidad de introducir cambios en las concepciones y prácticas de evaluación. El conjunto de trabajos aquí reunidos apunta en esa dirección. Abordan distintos objetos de evaluación como son las instituciones, los programas, los académicos y el proceso de enseñanza-aprendizaje; proponen consideraciones y perspectivas particulares que se consideran pertinentes o deseables y que nos dejan ver distintas posiciones y perspectivas frente a los cambios. Ello pretende aportar al desplazamiento del foco del debate hacia la búsqueda de soluciones a los problemas ya identificados.

En el primer texto, Angélica Buendía Espinosa aborda el tema de la dupla evaluación-acreditación, como un eje de la política pública en educación superior. Después de reconstruir la trayectoria de los modelos de evaluación de las instituciones y sus fundamentos conceptuales, destaca

¹ Algunas de sus obras: *La universidad ante el espejo de la excelencia*, 1993; *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, 2001; *La carrera académica en la Universidad Autónoma Metropolitana: un largo y sinuoso camino*, 2005.

la forma de regulación centrada en los procedimientos de evaluación para definir el acceso a los programas de financiamiento. Advierte que el resultado de esta forma de regulación es la asociación evaluación-financiamiento-prestigio institucional.

A partir de la descripción y comparación de los modelos de evaluación y acreditación institucional de organismos y programas, la autora discute el concepto de calidad que les subyace, y da cuenta de los efectos producidos. En un balance, reconoce como efectos positivos la actualización de los planes de estudio, la movilidad estudiantil, la renovación de la infraestructura, la incorporación de tecnología, la colaboración interinstitucional y los sistemas de gestión para el manejo de recursos. En contraparte, identifica que dichos modelos propician la simulación institucional, el cumplimiento de criterios e indicadores para mejorar la imagen de la institución, y que se obtengan recursos y beneficios fiscales que no repercuten en modificaciones sustantivas del funcionamiento interno de las instituciones.

Con base en el cuestionamiento de la racionalidad técnica y política de los procesos de evaluación y acreditación institucional, la autora señala la necesidad de replantear su utilidad dado que favorece el burocratismo, el uso de indicadores cuantitativos, el descuido a la diversidad y al contexto, así como el énfasis en los productos. Propone un tránsito hacia un modelo que considere los procesos y las condiciones específicas de cada institución, y que promueva el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

En el segundo texto, Javier de la Garza Aguilar analiza los avances logrados en la evaluación de programas de educación superior que realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). El autor enfatiza que la evaluación y la acreditación son parte fundamental de la planeación de las instituciones, la base para la rendición de cuentas y una vía para el incremento de su reconocimiento y prestigio social.

En contraste con las conclusiones a las que arriba Buendía Espinosa, el autor sugiere que para dar continuidad a los avances hasta ahora logrados, habrá que generalizar la evaluación externa y la acreditación de los programas en las instituciones públicas y particulares de todo el Sistema de Educación Superior Nacional. Reconoce que el camino recorrido en la evaluación de los programas ha sido el adecuado y que es necesario dar continuidad a las políticas públicas de evaluación externa interinstitucional y por pares académicos, así como fortalecer las capacidades de planeación y autoevaluación de las instituciones. Los esfuerzos futuros, según su perspectiva, deben fortalecer y actualizar los marcos de evaluación y acreditación, así como la coordinación entre el COPAES, los CIEES, los acreditadores y las instituciones y actores involucrados, para facilitar la supervisión y la retroalimentación.

En el tercer documento, José Raúl Rodríguez Jiménez y Juan Pablo Durand Villalobos parten de la premisa de que la profesión académica es compleja y reconocen que la evaluación debe ser un instrumento para mejorarla. Los autores reseñan las características fundamentales de la

heterogeneidad de dicha profesión y con ello argumentan la necesidad de reconsiderar las estrategias de evaluación hasta ahora utilizadas; discurren, además, sobre las críticas hechas al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y al Programa de Becas al Desempeño Docente (PBDD) respecto a los criterios que utilizan, los efectos generados, su cobertura limitada y sus finalidades.

En el texto se propone la necesidad de ampliar los criterios de evaluación de la producción del conocimiento científico, a fin de que se incluyan las aportaciones a la solución de problemas mediante la indagación, que no concluyan necesariamente en publicaciones o en patentes; y el impacto de la investigación en la enseñanza o en el desarrollo regional. Además, los autores proponen que la evaluación debe incluir otras fuentes de información tales como el juicio de colegas, el análisis de los materiales, las autoevaluaciones, el portafolio, la observación directa en el aula y la realizada por los estudiantes.

En la misma línea de cambios, proponen que la evaluación reconozca las diferencias entre los docentes e incorpore el contexto institucional, pues los objetivos, la misión y la orientación de las instituciones influyen de forma sustancial en el ejercicio de la docencia. En consecuencia, el autor propone que se establezcan objetivos y procedimientos de evaluación diferenciados por funciones, acordes con la etapa de la trayectoria docente del evaluado; y según los actores, las disciplinas, el género y el establecimiento de que se trate.

En el cuarto ensayo, Araceli Acosta y Javier Blanco ofrecen un contrapunto interesante, al compartir con los lectores la experiencia de la educación superior argentina en el terreno de la evaluación. Ellos reconocen la creciente adopción de modelos mercantiles en el trabajo académico, ejemplificado por medio de los programas de estímulos a la productividad. Aquí se advierte una diferencia significativa con el caso mexicano: según relatan los autores, por la acción de las asociaciones gremiales de docentes e investigadores se obtuvo la negociación colectiva, y a nivel nacional, de los salarios; y así se logró el progresivo desfinanciamiento del programa de incentivos. Sin embargo, los autores reconocen que, aunque las becas y estímulos ya no representen una parte importante de los ingresos de los académicos, un número considerable de investigadores y docentes mantiene el interés por ingresar a esos programas. Esta experiencia nos advierte que la compensación económica directa no es la única motivación que subyace en los estímulos.

Los autores señalan también algunas semejanzas con nuestro país, por ejemplo, que el énfasis de la evaluación sobre la tarea de investigación produce que los académicos perciban poco o nulo reconocimiento a su labor docente. Ante este malestar, resaltan como necesario generar otras fuentes de reconocimiento a esa labor y a la de los investigadores, que se contrapongan al monopolio de la evaluación sumativa. Para ello proponen acudir al diálogo con la organizaciones de la sociedad civil, a fin de recomponer los roles sociales de docentes e investigadores al insertar el conocimiento en la resolución de problemas en el ámbito local.

Respecto de la investigación, los autores proponen la construcción de modelos alternos de producción científica, advirtiendo del “riesgo” implícito en esta tarea de “ralentizar la productividad” para repensar y discutir colectivamente su orientación y su articulación en la realidad. Consideran que es necesario romper con las restricciones de los límites disciplinares y con la inercia de las instituciones de educación superior, que contribuyen a la falta de reflexión y discusión colectiva entre los académicos. Para abonar a esta discusión, los autores sugieren que se actualice el pensamiento latinoamericano sobre política científica de la década de los setenta, a fin de visualizar otros horizontes del potencial revolucionario de la ciencia y de cómo docentes e investigadores pueden implicarse en ellos.

En los dos textos que siguen, en el orden de exposición, se presentan propuestas de cambios concretos. En su texto, Juan Fidel Zorrilla Alcalá destaca a la evaluación consultiva como una vía eficaz de desarrollo de propuestas útiles, que atiendan necesidades educativas específicas de las instituciones. Apoya su argumentación en una experiencia empírica realizada en una universidad pública, como parte de un proyecto de investigación y desarrollo académico. El autor retoma a E.W. Eisner para denominar como consultiva a la evaluación que se dirige a indagar sobre las experiencias, opiniones, consideraciones o propuestas que tienen las personas consultadas sobre un asunto institucional, a fin de analizar condiciones y percepciones, promover alternativas y generar cambios en la institución.

La experiencia narrada ejemplifica la posibilidad de instrumentar acciones de evaluación de los aprendizajes, que retomen las prácticas existentes en las instituciones y se sistematicen, para lograr avances significativos, en este caso, en el desarrollo de las capacidades y habilidades genéricas, verbales y matemáticas de los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos, se impulsó una iniciativa para realizar un programa de investigación y desarrollo académico destinado a apoyar a los docentes en el diseño y ejecución de propuestas didácticas aplicables a uno o varios grupos; y para otorgar la orientación necesaria durante su intervención didáctica. La experiencia reseñada por Zorrilla ejemplifica cómo la evaluación consultiva puede ser una vía para articular el proceso de aprendizaje del alumno con el docente, que a su vez sea partícipe del trabajo colegiado por división y por unidad, realizado para atender una necesidad académica del alumnado.

Por su parte, Susana García Salord propone la evaluación diagnóstica y formativa para la evaluación del desempeño académico individual, mediante la presentación de una experiencia de trabajo, y como un camino alternativo al recuento curricular de méritos focalizado en productos terminados. Concretamente, la estrategia radica en incorporar el portafolio como un instrumento de organización y de documentación sistemática del trabajo académico cotidiano que facilita el desarrollo de la evaluación diagnóstica y formativa, en la medida en que centra su interés en el registro y análisis del proceso de trabajo (objetos, propósitos, retos, dificultades y formas de resolverlas; recursos y tiempo invertidos, entre otros); y opera

mediante la reflexión colegiada, la retroalimentación y el intercambio fundado e informado con colegas que asumen el papel de interlocutores, mas no de jueces.

La autora advierte que para ser eficaz, esta herramienta debe aplicarse en las unidades de trabajo más próximas y pequeñas, donde se desarrolla el trabajo cotidiano. En esta perspectiva, un cambio fundamental pasa por descentralizar la tarea de evaluación, por liberar y/o establecer un tiempo destinado a ella, y por propiciar la construcción de dichas unidades de trabajo, tal cual redes horizontales, propias de la vida colegiada, inherentes al trabajo intelectual y necesarias para revitalizar a la universidad pública como un proyecto educativo, científico y cultural.

¿POR DÓNDE CONTINUAR?

De acuerdo con el conjunto de análisis revisados en la presente edición, es posible perfilar un panorama de algunas de las necesidades y áreas de atención en la evaluación de la educación superior que podrían nutrir el diseño de nuevas políticas; es decir, se trataría de que, a partir del conocimiento sistemático de las prácticas actuales de evaluación, se camine hacia una mejora permanente de las propias formas de valoración, y que ello repercuta en la mejora del sistema de educación superior.

El punto nodal en la *evaluación de las instituciones* es la falta de reconocimiento de las condiciones específicas de cada organización educativa y la presión que se ejerce sobre ellas a través de los programas de evaluación: se trata de programas que imponen criterios homogéneos para tener acceso a ingresos adicionales que se traducen, en gran medida, en simulación. En general, las instituciones invierten esfuerzos en actividades que no transforman plenamente sus procesos en forma efectiva para incrementar la calidad de la educación que imparten.

La *evaluación y acreditación de programas* cuenta con una gran experiencia institucional, así como un cúmulo de ejercicios realizados por los cuerpos colegiados; es por ello que podrían dar lugar a un ejercicio de meta-evaluación para reorientar sus acciones. La recuperación de este saber acumulado podría contribuir al perfeccionamiento de los distintos programas para suscitar una mayor participación y compromiso de parte de todos los integrantes de las instituciones.

Las acciones de *evaluación dirigidas al personal académico* desconocen la complejidad y la heterogeneidad del gremio y tienen limitaciones que les impiden dar cuenta del trabajo, capacidades y necesidades de los docentes; además, sus resultados sólo brindan retroalimentación parcial y están enfocados principalmente para fines administrativos. Se requiere generar alternativas de evaluación que consideren fuentes alternas de recopilación de información, así como criterios, indicadores y mecanismos de acción innovadores, que permitan apreciar todas las funciones asignadas, en particular la labor docente en su contexto, y que consideren apoyos suficientes para su mejora continua.

Es necesario desarrollar formas de evaluación que contribuyan a que los docentes alcancen una mejor comprensión del aprendizaje de los alumnos y les brinden un acompañamiento que favorezca tales aprendizajes. La evaluación no sólo debe aproximar a los docentes con sus alumnos, sino también propiciar la articulación de los colectivos de docentes y autoridades para el diseño y ejecución de acciones acordes a las necesidades de los estudiantes.

El panorama que brindan los textos aquí presentados se suma a otros puntos nodales en nuestro medio académico que ya forman parte del conocimiento producido acerca de los alcances y limitaciones de las políticas de evaluación vigentes. Entre ellos cabría destacar uno en el que coinciden quienes postulan la necesidad de introducir cambios, y que refiere a la necesidad insoslayable de desligar la evaluación de la remuneración, porque utilizar la evaluación académica como un instrumento de distribución de recursos económicos, compensatorios del salario tabular, tiene consecuencias de diversa naturaleza.

Por una parte, *afecta a la relación entre los individuos y la institución*, porque los docentes e investigadores dedican mucho tiempo e interés a los requerimientos de los programas de compensación salarial, por encima de otras necesidades derivadas del proyecto institucional. Al mismo tiempo, *afecta a la tarea*, porque la evaluación se convierte en una forma de regulación del trabajo académico que tiene el poder de reorientar las prácticas; en este sentido, se advierte que los académicos reconocen que esta regulación dificulta el desarrollo consistente en la formación y la superación personal. En los programas actuales se hace una valoración diferencial de las actividades académicas (docencia, investigación, difusión y administración), lo que disminuye el interés por actividades que, en otro momento, podrían haber sido hechas con mayor compromiso y gusto.

Otra razón que se esgrime para plantear como necesario este cambio, refiere al incremento de prácticas de simulación que *afectan a la ética y a la moral de los individuos y de la institución*; además, asignar a la evaluación académica una función en la distribución directa de recursos, produce una diferenciación entre evaluados y no evaluados que *afecta el clima institucional*. El hecho de que algunos docentes no tengan acceso a los estímulos debido a su tipo de contrato laboral, da lugar a actitudes negativas hacia los compañeros de trabajo que sí lo reciben, lo que da lugar a conflictos y al consecuente deterioro de la colegialidad.

Finalmente cabría llamar la atención acerca de que el registro de las limitaciones de las políticas de evaluación vigentes en nuestras instituciones, se encuentra también en los discursos oficiales, es decir, no es privativo del campo de la producción académica. En documentos oficiales elaborados por la Secretaría de Educación Pública y por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reiteradamente se reconocen problemas en el diseño y la puesta en marcha de las estrategias de evaluación actuales; pese a ello, no se observan iniciativas definidas para su corrección o superación. Tampoco se expresan análisis

críticos respecto de las propuestas de otros equipos gubernamentales, ni se consigna un aprendizaje social que se vea reflejado en las nuevas iniciativas. Contrariamente, en los discursos oficiales se enfatiza el incremento numérico en las metas logradas (más programas acreditados, más profesores con posgrado, más miembros del SNI, etc.), sin considerar aspectos sustanciales como la presencia de efectos indeseables, las diferentes responsabilidades de los distintos actores involucrados y los resultados que se producen al interactuar las distintas iniciativas de evaluación, entre otros.

Ya en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señalaba que los programas de apoyo a la formación docente se hallaban dispersos y que sus resultados eran insuficientemente evaluados; igualmente se señalaba la desproporción entre los salarios tabulares, el incremento de los estímulos a la calidad y los efectos adversos causados por inadecuadas aplicaciones de criterios, indicadores y procedimientos de evaluación del programa de estímulos académicos. En la misma dirección, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se menciona que las acciones para la evaluación de los académicos de las instituciones de educación superior mediante los diversos organismos involucrados (CIEES y COPAES) han sido insuficientes y limitadas para asegurar la mejora de la calidad de la educación superior, y para impedir el rezago en los salarios del personal académico; también se señalan problemas, tanto en la concepción misma de los programas de estímulo al desempeño como en su funcionamiento. Ejemplo de ellos son las deficiencias en los mecanismos de dictaminación, la preponderancia de criterios cuantitativos, el énfasis en el trabajo individual, la desproporción entre el salario y el monto correspondiente a los estímulos, así como el pobre reconocimiento que se le otorga a las actividades de apoyo al aprendizaje de los alumnos.

Siguiendo la secuencia temporal, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se expresa la intención de elevar la calidad educativa a través del diseño y desarrollo de mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector; así como de los procesos de enseñanza y gestión de todo el sistema educativo. También se plantea el fomento de la cultura de la evaluación por medio de actividades de capacitación para realizar evaluaciones, su interpretación y utilización. Por otra parte se agrega la idea de difundir y enraizar una cultura de la planeación, de la evaluación y de la mejora continua de la calidad educativa, así como el diseño de nuevos programas gubernamentales que propulsen la calidad y el reconocimiento al desempeño.

Finalmente, en el programa Sectorial de Educación de 2007 se insiste en la puesta en marcha del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que proveería de elementos para la toma de decisiones en el sistema educativo y en la escuela, así como de vías para una adecuada comunicación de los resultados a la sociedad; y de la articulación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación y de sus organismos especializados.

En este breve recuento queda de manifiesto el peso considerable de la evaluación como eje de las políticas oficiales, así como el reconocimiento

de un conjunto de limitantes que es necesario atender, y que sin embargo aparecen de forma reiterada de un plan a otro sin que se dé cuenta de un seguimiento o justificación de su repetida presencia.

Una institución como la ANUIES también se manifiesta respecto de la necesidad del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, el cual debe caracterizarse por la congruencia de propósitos para que todos los instrumentos de evaluación converjan en la mejora de la calidad académica. Propone, además, revisar los procesos, estructuras, instrumentos y criterios de la evaluación externa; analizar el impacto de los resultados de las diversas evaluaciones practicadas; articular esfuerzos y acciones de todos los organismos involucrados; hacer públicos los resultados de las evaluaciones, explicitando sus alcances y límites; e implantar procesos de autoevaluación y de evaluación externa en las instituciones de educación superior privadas aún no involucradas.

Más recientemente, en el año 2012, la misma organización propuso establecer nuevas políticas de evaluación de la educación superior que tomen en cuenta los insumos y procesos, así como el impacto social y la comparabilidad regional e internacional. También sugiere la construcción de un modelo integral de evaluación en el que se incluyan, además de indicadores cuantitativos, estrategias de corte cualitativo que contribuyan al desarrollo de interpretaciones adecuadas. De la misma manera, expresa la necesidad de distinguir la pertinencia de cada tipo de evaluación en función de los propósitos que se persiguen, como sustentar decisiones, rendir cuentas a la sociedad o asignar recursos.

La pregunta que surge ante tal situación es ¿por qué se mantienen básicamente las mismas políticas de evaluación, a pesar de haber coincidencias en el sector oficial y en la organización representativa de las instituciones de educación superior respecto de las deficiencias mostradas a lo largo de varios sexenios, y a pesar de que ya existe abundante evidencia empírica que sustenta la necesidad de un cambio?

Sería oportuno indagar y reflexionar acerca de las dificultades que existen para propiciar los cambios que se consideran ineludibles. Preguntarnos cuáles son los obstáculos para el cambio, poner en observación ese tramo que existe entre la identificación de los problemas y la intervención para atenderlos en la vida cotidiana de las instituciones. Ciertamente en ese trayecto encontraremos lo que también ya se ha puesto de manifiesto en los estudios realizados en las últimas décadas: que la evaluación es un campo de disputa, en el cual existe una serie de tensiones, de naturaleza muy diversa, entre organizaciones y profesionales involucrados de forma directa en todos las etapas de la evaluación, diseño, implementación y comunicación de resultados. También constituye un espacio de conflicto al interior de las instituciones, en las cuales el control de los procesos de evaluación es una fuente de poder que se manifiesta en la disputa por participar en la definición de los cuerpos colegiados que deciden los criterios y procedimientos, y en la búsqueda de participación en las comisiones dictaminadoras que los interpretan y aplican. Finalmente estas tensiones tienen lugar en el mundo

interior de cada académico, entre no evaluados y evaluados, y entre éstos y los evaluadores; y todas ellas se suman a las que se establecen a partir de la intervención de diferentes actores del campo político y de organizaciones ciudadanas.

Pero estas evidencias, por sí mismas, no hacen inteligible el complejo problema o el enigma de los (im)posibles futuros, como refería Eduardo Ibarra al por-venir. ¿Podremos construir más espacios en los que vivamos el trabajo académico y su evaluación con regocijo, plenitud y generosidad?

*Mario Rueda Beltrán y Susana García Salord**

* Miembros del Seminario de Educación Superior de la UNAM y coordinadores de este número especial dedicado al tema de la evaluación en el campo de la educación superior.

Genealogía de la evaluación y acreditación de instituciones en México

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA*

Los sistemas de educación superior en el mundo navegan desde hace varios años por los mares de la evaluación y su inseparable socia, la acreditación. Esa ola que inició en diversas regiones del mundo a finales de la década de los ochenta, con el paso de los años ha mostrado que es posible incorporar prácticamente a todos los actores, funciones, procesos y actividades que se desarrollan en las organizaciones educativas de nivel superior en esa lógica. En este trabajo hacemos una reflexión sobre la evaluación-acreditación institucional como uno de los ejes de la política pública en educación superior. Nos referimos específicamente al caso de México, donde ubicamos dos esquemas-modelos de evaluación y/o acreditación institucional: el modelo ANUIES y el modelo FIMPES, y un programa orientado a la evaluación institucional, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Se abordan algunos de los efectos de estos mecanismos para el aseguramiento de la calidad, a fin de plantear alternativas y algunas conclusiones sobre los asuntos pendientes en esta materia.

Palabras clave

Evaluación
Acreditación
Calidad
Políticas públicas

* Doctora en Ciencias Sociales. Profesora investigadora titular "C" de tiempo completo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Las líneas de investigación actuales se refieren a los procesos de institucionalización y cambio en la educación superior, al análisis institucional comparado en el sistema universitario público mexicano y al estudio de la políticas públicas en la educación superior mexicana. CE: abuendia0531@gmail.com

Debemos trabajar en el terreno de las acciones, reconociendo lo que tenemos o que ya existe, en el espacio de constitución de prácticas sociales capaces de reorientar la direccionalidad del proyecto gubernamental mediante opciones viables. Para ello, la condición fundamental pasa por la reunificación de los actores universitarios en un solo proyecto, aspiración difícil de alcanzar, pero hoy más necesaria que nunca.

EDUARDO IBARRA COLADO, 1993

INTRODUCCIÓN¹

Uno de los ejes centrales de la política de modernización de la educación superior mexicana ha sido la preocupación por la calidad y su mejora y/o aseguramiento por la vía de la evaluación, asociada a la rendición de cuentas. Se asume que el aseguramiento de la calidad (AC) y la evaluación constituyen un enlace entre el “mundo interno” de la educación superior y las fuerzas sociales, económicas y políticas que moldean la organización y la estructura institucional (Brennan, 1998). El aseguramiento de la calidad implica responsabilidad, entendida como la necesidad de demostrar acciones conscientes ante uno o más grupos de interés externo, entre los que pueden citarse los gobiernos que suministran los fondos, los estudiantes que, en el caso de los sectores privados, son usuarios y pagan por los servicios educativos, las familias de los estudiantes, los empleadores que ofrecen trabajo a los egresados, y los organismos o individuos que se vinculan con las instituciones a través de servicios de apoyo o proyectos de investigación. El AC implica una responsabilidad social, política y financiera que significa cumplir y demostrar las misiones y funciones asignadas a cada institución (Williams y Loder, 1990 cit. por Van Vught, 1996). El problema es que cada grupo de interés ante el que se debe rendir cuentas tiene objetivos distintos, emanados de un ambiente complejo que imprime un dinamismo particular a las instituciones de educación superior (Buendía, 2007).

Por otra parte, la rendición de cuentas, o *accountability*, ha tenido un gran impulso en la educación superior del siglo XX en Estados Unidos. Antes de la Segunda Guerra Mundial, las instituciones de educación superior gozaban de reconocimiento y confianza plena de quienes subsidiaban el desarrollo de sus funciones, ya fuera el Estado o los particulares. A finales de ese siglo y principios del XXI, los colegios y universidades estadounidenses enfrentaron fuertes presiones externas derivadas de la rendición de cuentas (Zumeta, 2001; Burke, 2005).

El dilema para las instituciones de educación superior, según Zumeta (2001), es cómo lograr un balance apropiado entre autonomía y rendición de cuentas. Para este tipo de organizaciones la rendición de cuentas democrática es sumamente importante, pues de ello depende la posibilidad de preservar su autonomía como un elemento crucial para la generación,

¹ Este trabajo tuvo su primera versión en la ponencia “Genealogía de la evaluación y acreditación de la educación superior en México: el caso de las universidades públicas mexicanas” (Ibarra Colado y Buendía, 2009a).

transmisión y aplicación del conocimiento y, al mismo tiempo, permite recuperar el sentido democrático que informe a la sociedad sobre el impacto de las actividades que realizan.

Las primeras exigencias para la rendición de cuentas estuvieron relacionadas con aspectos presupuestales y con indicadores de desempeño que permitían medir la eficacia y eficiencia de las universidades en términos de la inversión realizada. Por ejemplo, se utilizaban criterios que valoraban el gasto por alumno. No obstante, con el tiempo la rendición de cuentas para la educación superior ha visto surgir instituciones y actores y ha incorporado herramientas metodológicas y modelos de gestión empresarial que suponen una mayor transparencia para los actores involucrados en este campo organizacional. Se espera que con la rendición de cuentas las instituciones de educación superior respondan a los *stakeholders* en los ámbitos académico y administrativo, pero sobre todo en el cumplimiento de su función social. De esta forma, la sociedad podría identificar los mecanismos implementados para atender cada uno de los tres ámbitos descritos, y la subordinación hacia alguno de ellos, si es que la hubiera.

Aunque no es posible hablar todavía de la existencia de un Sistema Integral de Evaluación de la Educación Superior (SIEES), México ha transitado ya por varias etapas que han permitido integrar paulatinamente distintos organismos, estrategias, programas e instrumentos para el aseguramiento de la calidad, asociados tanto a esquemas de financiamiento extraordinario sujetos a concurso y rendición de cuentas, como a la legitimidad social, el prestigio y el reconocimiento institucional. Hasta ahora la valoración del impacto de la evaluación se ha centrado en el cumplimiento de indicadores sin que se aprecie con claridad su incidencia específica sobre la calidad, y sin que ello, a su vez, tenga implicaciones en la toma de decisiones de otros actores, por ejemplo, los estudiantes, los padres de familia o los empleadores, por citar sólo algunos. Además, esta valoración centrada en los aspectos cuantitativos del desempeño, no ha sido capaz de reconocer los efectos no deseados de prácticas que, por limitarse al cumplimiento de los indicadores exigidos, desplazan los propósitos fundamentales relacionados con el aseguramiento de la calidad.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: BREVE CARACTERIZACIÓN Y UN ACERCAMIENTO A LOS MODELOS DE EVALUACIÓN-ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL²

En México, las primeras acciones en materia de evaluación de la educación superior datan de la década de los setenta y fueron producto de los programas de gobierno y de diversas iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La concertación entre los actores ha sido fundamental, puesto que ha permitido que las decisiones de gobierno estén apoyadas por las organizaciones

² Este apartado ha sido recuperado de Ibarra y Buendía, 2009a.

educativas y que en éstas se promueva un consenso para proyectar acciones y realizarlas.³

En 1979 fue creado el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), como parte de las primeras políticas nacionales encaminadas al mejoramiento de la calidad de las funciones de las instituciones de educación superior. En él se establecieron cuatro niveles con sus correspondientes instancias: nacional con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); regional con el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES); estatal con la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES); e institucional con la Unidad Institucional de Planeación (UIP).

Sin embargo, la evaluación como política se institucionalizó con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) del gobierno de Salinas de Gortari, que señalaba como prioritaria la evaluación permanente, interna y externa de las instituciones, para impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían, y como meta la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior (Rubio, 2006a).

Este programa, continuado en sus términos fundamentales por el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), se caracterizó por redefinir las relaciones entre las agencias gubernamentales, las instituciones universitarias y la sociedad. Se trata de un punto de inflexión en la historia de la educación superior que implicó una nueva forma de conducción/regulación de las instituciones consistente en la articulación de procedimientos de evaluación asociados a programas de financiamiento extraordinario; a su vez, estos programas estarían sujetos a concurso bajo el establecimiento de compromisos explícitos de cambio de las instituciones, los cuales podrían ser constatados en etapas subsecuentes.

En este marco, se diseñó el proceso de construcción de la evaluación que abarcó dos momentos; el primero fue el diseño de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) en 1989 por la CONPES, cuyo propósito era formular y desarrollar la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación a partir de tres líneas de acción: la autoevaluación de las instituciones, la evaluación del sistema y los subsistemas a cargo de especialistas e instancias, y la evaluación interinstitucional de programas

³ En general, para la política educativa la evaluación representa un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. La evaluación busca el mejoramiento de lo que se evalúa y tiende a la acción; tiene un carácter relativo a cada institución al tener como eje sus propios objetivos y metas, así como las políticas y estrategias para conseguirlos. Existen autoevaluaciones, evaluaciones externas y mixtas. Por otra parte, la acreditación es un procedimiento sustentado en un autoestudio que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares de calidad definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que se cumple con un determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad. La acreditación se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo a la institución. Se aplica a instituciones y a programas académicos (Mendoza, 2002).

académicos y funciones de las instituciones mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados de la comunidad académica; este último se concretó en 1991, con la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y, posteriormente, en el año 2000, con la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). El segundo momento fue la formulación de un proyecto de evaluación de resultados por un examen general de egreso de licenciatura, propuesto para ser desarrollado en 1994 en una fase experimental, cuyo organismo responsable ha sido —desde 1994 y hasta la fecha— el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

La misma orientación de política se siguió en el Programa Nacional de Educación (2001-2006), cuyo fin último fue articular los distintos programas y estrategias de evaluación en un metaprograma, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), y asociarlos definitivamente a los patrones de financiamiento extraordinario. Con ello se dio continuidad y profundización a las políticas impulsadas por el Estado desde finales de los años ochenta con base en la evaluación como eje articulador (Casillas y López, 2006). En el sexenio de Felipe Calderón, a través del Programa Sectorial de Educación (2007-2012), se reafirmó el intento sistemático por diseñar, operar y consolidar un SIEES para la educación superior, sin considerar la posibilidad de brindar un proyecto alternativo capaz de resolver lo que los gobiernos anteriores habían descuidado y que ofreciera un verdadero sistema incluyente, con amplia calidad y fuerte contenido social (Casillas y López, 2006: 74).

Para consolidar este modelo de conducción y coordinación gubernamental de la educación superior, durante los tres sexenios abordados se impulsó un sistema dual con políticas diferenciadas (Ibarra, 1998): por una parte, la educación superior universitaria y tecnológica quedó bajo la responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Superior (SES); por la otra, la investigación y el posgrado se ubicaron bajo la conducción del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Además, para operar dichas políticas se diseñó, desde finales de los años ochenta, un amplio repertorio de instrumentos de evaluación, acreditación y certificación que abarcan a las diversas instancias y actores que intervienen en los procesos educativos: instituciones, programas y proyectos académicos; profesores, investigadores, estudiantes y profesionistas. Ello ha derivado en un complejo diseño institucional para operar los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior que involucra fuertemente al sector público y, aunque en menor medida, también al privado.

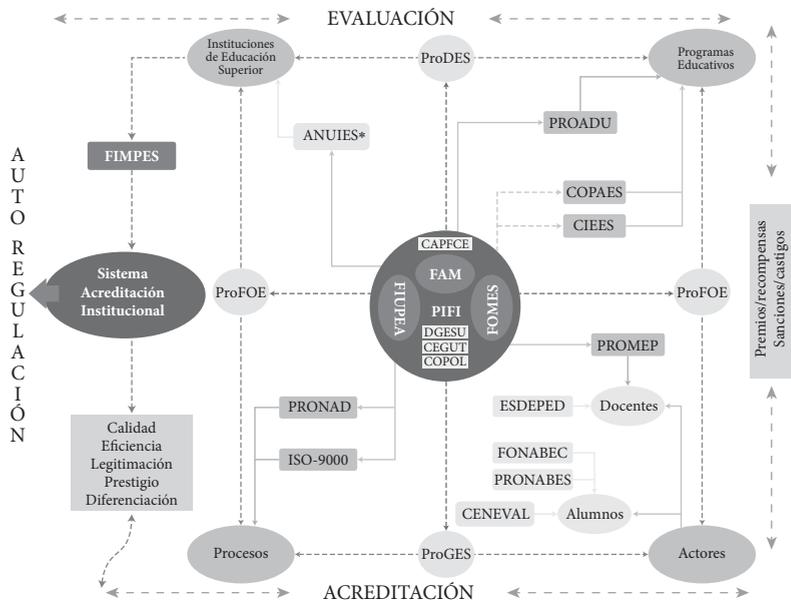
De hecho, el gobierno ha logrado articular los resultados de la evaluación con acciones de mejoramiento que repercuten en los presupuestos y la reputación institucionales, a través de la asociación evaluación-financiamiento-prestigio institucional, e impulsar programas para mejorar la infraestructura de las instituciones públicas de educación superior (PROMEP, Fondo para la Modernización de la Educación Superior —FOMES—, Fondo

de Aportaciones Múltiples —FAM—, Programa para la Normalización de la Información Administrativa —PRONAD— y Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario —PROADU—. A estos programas se deben agregar el Programa de Simplificación Administrativa y el de Instituciones de Excelencia para el sector privado.

En el caso de las universidades públicas, el programa de política más importante en este sentido ha sido el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), implementado en el año 2001, pues ha logrado aglutinar el amplio repertorio de instrumentos de evaluación, acreditación y certificación que abarcan a las diversas instancias y actores que intervienen en los procesos educativos: instituciones, programas y proyectos académicos, profesores, investigadores, estudiantes y profesionistas.⁴

A pesar de que cada uno de estos procesos implica la inversión de una gran cantidad de recursos humanos y financieros, los actores involucrados en el diseño e implementación de la política educativa no se han planteado la urgente necesidad de hacer un alto y reflexionar sobre los logros y desaciertos del trabajo hasta ahora realizado en materia de evaluación de la educación superior en el país.

Figura 1. Diseño institucional de la evaluación en México



Fuente: elaboración propia con base en Zambrano, 2013.

⁴ En esta etapa (2001-2006) también se promovieron los Programas Institucionales de Innovación y Desarrollo (PIID) en los institutos tecnológicos federales y estatales, y los Planes de Desarrollo Institucional de las escuelas normales (PDI), formulados en el marco del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN).

En México no existe algún organismo responsable de evaluar y/o acreditar al conjunto de instituciones que conforman el sistema de educación superior. Las experiencias más significativas son las de la FIMPES y la ANUIES. En 1992, la FIMPES inició sus trabajos como instancia acreditadora para las instituciones particulares. Se estableció el “Sistema para el ingreso y permanencia en la FIMPES” a través del “Fortalecimiento del desarrollo institucional”.⁵ En el seno de la ANUIES se aprobó, en 1996, el procedimiento para el ingreso y permanencia en la Asociación, el cual consta de un conjunto de indicadores y parámetros que se entendían como “requisitos de calidad académica”. La ANUIES señalaba entonces que este proceso no constituía, en sentido estricto, un mecanismo de acreditación de las instituciones de educación superior, sino que se trataba de un proceso de evaluación para el ingreso y permanencia en la Asociación y para promover la práctica de la autoevaluación en las instituciones.

El modelo de la FIMPES

Los objetivos de la acreditación institucional de la FIMPES se resumen en diferenciar las instituciones de calidad, mejorar la calidad de los servicios educativos y ejercer influencia sobre el prestigio y la imagen pública de las instituciones privadas que tienen impacto en el *mercado de los consumidores*. La Federación considera tres categorías entre sus miembros: a) fundadores, b) afiliados y c) aspirantes. En el año 2004 existían 72 miembros acreditados, 11 miembros asociados en proceso de su primera acreditación y cinco más en proceso de refrendo de su segunda acreditación.⁶

La Federación define la acreditación como la calidad que se otorga a las instituciones con relación al cumplimiento de estándares definidos con anterioridad. El proceso de acreditación está integrado por tres etapas: el autoestudio o autoevaluación realizada por la institución; la verificación vía un equipo visitador, integrado por académicos y personal administrativo provenientes de instituciones afiliadas a la FIMPES que examinan la correspondencia entre el reporte de autoestudio y lo observado durante la visita; y el dictamen, cuyo resultado puede ser: a) acreditada lisa y llana, b) acreditada con recomendaciones, c) acreditada con condiciones

⁵ El sistema fue aprobado por la XXII Asamblea General el 30 de octubre de 1992. La segunda versión de los Criterios contiene 169 requerimientos, los cuales fueron propuestos por la Comisión en la XI Asamblea General de la Federación, el 26 de octubre de 2001. En la XLI Asamblea General, el 26 de abril de 2002, se aprobaron los criterios que están vigentes, bajo los cuales se realiza actualmente el proceso de acreditación institucional.

⁶ Los miembros fundadores son aquellas instituciones que firmaron el acta constitutiva original; los afiliados, las instituciones que cumplen con los requisitos establecidos en los estatutos de la FIMPES y la reglamentación conducente, que hayan concluido satisfactoriamente con el proceso de acreditación; y los aspirantes son aquellas instituciones que por lo menos tengan una generación de graduados de los programas académicos que imparten, hayan presentado su solicitud de admisión y declarado estar dispuestas a iniciar su proceso de acreditación en los términos establecidos por el Reglamento, previa visita que realicen las personas que, para tal efecto, designa el Consejo Directivo (véase: www.fimpes.org.mx).

y d) no acreditada (las instituciones tienen un año para cumplir con las recomendaciones del comité dictaminador).⁷

La acreditación de la FIMPES es de tipo institucional, lo que significa que abarca a todas las unidades académicas y a los programas y servicios ofrecidos por una institución. Los criterios de la FIMPES son requisitos obligatorios presentados desde una enunciación normativa, bajo la palabra “debe”, y están sujetos a evidencias constatables a través de registros, documentos y/o evidencia.⁸

El punto de partida del proceso de acreditación es la tipología de instituciones de educación superior privada; ésta sólo considera como criterio de clasificación el perfil de la oferta educativa determinada por el máximo grado de estudios ofrecido por las instituciones (profesional asociado a doctorado).

El modelo de evaluación de la ANUIES

La ANUIES se fundó en 1950 y ha sido un organismo central en las políticas de educación superior por su participación en las instancias nacionales, estatales y regionales de coordinación, planeación y evaluación de la educación superior. En 1998 se aprobaron en la Asamblea General de la Asociación los indicadores y parámetros para el ingreso y permanencia en la ANUIES, mismos que se modificaron en 2002 (Fresán y Taborga, 2002). Su objetivo es promover el mejoramiento integral y permanente de la calidad y cobertura de los programas y servicios que ofrecen las instituciones afiliadas.

Para su ingreso y/o permanencia las instituciones realizan un ejercicio de autoevaluación en función del tipo institucional que les corresponda, con base en la “Tipología de instituciones de educación superior”.⁹ Los

7 La Federación requiere que el autoestudio evalúe todos los aspectos importantes de la institución; que éste sea realizado por colaboradores de todos los segmentos de la misma, incluyendo profesores, colaboradores, estudiantes, funcionarios y miembros del máximo órgano de gobierno, y que identifique de manera amplia y completa las fuerzas y debilidades de la institución respecto de los criterios. Adicionalmente, la Federación requiere que la institución realice un adecuado seguimiento de las acciones de mejora continua que se deriven del autoestudio. En el siguiente apartado veremos con detalle los criterios que se consideran.

8 El sistema está integrado por 169 requerimientos o criterios, contenidos en 11 capítulos: 1) filosofía institucional; 2) planeación y efectividad; 3) normatividad, gobierno y administración; 4) programas académicos; 5) personal académico; 6) estudiantes; 7) personal administrativo; 8) apoyos académicos; 9) recursos físicos; 10) recursos financieros; y 11) educación a distancia. Dentro de cada capítulo se especifican los criterios, estándares e indicadores que la institución debe cumplir.

9 La tipología de instituciones de educación superior fue aprobada por la XXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES y la “Revisión de los indicadores y parámetros para el ingreso de las instituciones de educación superior a la ANUIES” se aprobó en la XV Sesión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y el Instituto Tecnológico de Puebla, el día 27 de mayo de 2002. La tipología de las instituciones es importante en el modelo de la ANUIES porque ordena analíticamente la diversidad institucional y ha sido la base para el desarrollo de políticas y programas orientados al mejoramiento de la calidad y al financiamiento, en el caso de las IES públicas. Además, según la ANUIES, la tipología busca mejorar el reconocimiento social de las instituciones de educación superior, generar indicadores de desempeño para efecto de los procesos de evaluación y acreditación acordes con la tipología resultante y proponer estrategias de apoyo financiero y técnico a las instituciones que propicien su fortalecimiento y consolidación (Fresán y Taborga, 2000).

requisitos que deben cumplir las IES para solicitar su ingreso consideran la antigüedad, la matrícula y el volumen de titulados, de acuerdo con la auto-determinación del tipo de institución elegido en la tipología de la ANUIES. A diferencia de la FIMPES, la ANUIES demanda a las instituciones haber operado cuando menos 10 años, tiempo en que se supone que aquellas habrán alcanzado cierto nivel de consolidación en sus procesos de gestión académica y administrativa. El modelo involucra la autoevaluación y la visita a la institución por una comisión de expertos, quienes emiten una opinión fundamentada sobre el tipo al que correspondería la institución de acuerdo con la clasificación tipológica, el cumplimiento de los requisitos de calidad, desarrollo y consolidación académica, y de los indicadores numéricos respectivos. El resultado de la evaluación es la aceptación y/o permanencia o la no aceptación.¹⁰

Breve comparación de los modelos

La ANUIES y la FIMPES revisan aspectos similares de las instituciones y las valoran en relación con sus estándares y criterios. En teoría, buscan influir en el mejoramiento de la calidad de las instituciones y de los programas educativos, así como en la efectividad institucional en general. Ambos modelos se sustentan en el mismo proceso: autoevaluación (evaluación externa por pares académicos) y/o resultados. El punto de partida es la ubicación de la institución en un determinado perfil institucional. Mientras que la FIMPES sólo considera el nivel educativo que se imparte, la ANUIES incorpora criterios que asocian funciones y perfiles. En ambos casos se minimiza el problema de la diversidad y heterogeneidad institucional, cuestión que intenta resolverse al plantearse el concepto de calidad que subyace al modelo de evaluación seguido.

En relación a los resultados que se obtienen del proceso, la FIMPES asume una jerarquía institucional. Los resultados pueden ser: acreditación lisa y llana, acreditación con recomendaciones, acreditación con condiciones, y no acreditada. La consecuencia formal más importante de la acreditación ofrecida por la FIMPES es la posibilidad de que aquellas IES que obtienen una acreditación “lisa y llana”, puedan optar por su ingreso al Programa de Simplificación Administrativa y al registro de la SEP de Instituciones Particulares de Excelencia. La consecuencia legal alcanza la eliminación de ciertos trámites administrativos y de publicidad de las IES privadas. En el proceso de evaluación de la ANUIES sólo hay posibilidades de ingresar y/o permanecer en la Asociación.

Ambos procesos se integran por dimensiones y/o criterios e indicadores. Los primeros son los elementos críticos de operación de las instituciones de educación superior. A cada uno corresponde un conjunto de indicadores de carácter cualitativo y/o cuantitativo. Se supone que la institución

¹⁰ El esquema de evaluación institucional está integrado por diez indicadores: 1) naturaleza y misión de la institución; 2) normatividad institucional; 3) planeación; 4) infraestructura académica; 5) planes de estudio; 6) evaluación; 7) profesores; 8) estudiantes; 9) recursos financieros; y 10) difusión cultural. Cada uno de ellos contiene los parámetros e indicadores contra los que se comparan las instituciones.

“debe demostrar con evidencias” que cumple con dichos indicadores. Cuando los indicadores son cuantitativos se definen como parámetros, que serían los valores ideales o deseables de un indicador, previamente establecidos por el organismo evaluador o acreditador. Los de carácter cualitativo encuentran su “efectividad o grado de cumplimiento” en el equipo visitador y sus juicios de valor. En el Cuadro 1 se resumen las características generales de ambos modelos.

Cuadro 1. Modelos de evaluación y/o acreditación institucional

Criterios	FIMPES	ANUIES
Fundación del organismo	1980	1960
Instituciones	Privadas	Públicas y privadas
Adoptada como política de evaluación	1994	1992
Condición normativa	No obligatoria	Obligatoria si se pretende ingresar a la Asociación
Temporalidad	Cinco años (para cumplimiento)	Cada siete años
Autodeterminación institucional	Oferta educativa por nivel de estudios	Naturaleza funcional académica Áreas específicas del conocimiento Niveles de la oferta educativa
Fases del proceso	Autoestudio Visita de expertos Dictamen	Autoevaluación Visita de comisión de expertos Ingreso y/o permanencia
Resultados	Acreditada lisa y llana Acreditada con recomendaciones Acreditada con condiciones No acreditada	Ingreso y/o permanencia en la Asociación
Difusión	Página web Gacetas No se publica el tipo de acreditación que se otorga	nd
Usos de la acreditación	Mejora de la calidad, prestigio e imagen institucional	Mejoramiento de la calidad, reconocimiento social, generación de indicadores de desempeño, diseño de estrategias de apoyo financiero y técnico para el fortalecimiento y consolidación de las IES
Sanciones/premios	Programa de simplificación administrativa y de instituciones de excelencia de la SEP	No hay

Cuadro 1. Modelos de evaluación y/o acreditación institucional (continuación)

Crterios	FIMPES	ANUIES
Crterios orientados al “deber ser” de la institucin	Filosofa institucional Planeacin y efectividad Normatividad, gobierno y administracin	Naturaleza y misin de la institucin Normatividad institucional Planeacin
Crterios orientados a la operacin de las funciones acadmicas de la institucin	Programas acadmicos Personal acadmico Estudiantes	Planes de estudio Estudiantes Evaluacin Profesores Difusin cultural
Crterios orientados al apoyo de las funciones acadmicas	Personal administrativo Apoyos acadmicos Recursos fsicos	Infraestructura acadmica
Crterios orientados a la gestin y control de los recursos financieros	Recursos financieros	Recursos financieros
Otros	Educacin a distancia	

Fuente: FIMPES, 2005; Fresán y Taborga, 2002.

El PIFI: un programa orientado a la evaluacin institucional de las universidades pblicas mexicanas

El PIFI ha sido el programa de poltica ms importante implementado para las universidades pblicas mexicanas. Se ha constituido en el motor para promover el cambio institucional que incluye los procesos de planeacin, evaluacin y financiamiento hacia las universidades pblicas, constituyndose en un mecanismo de regulacin a partir del cual las universidades pblicas compiten por recursos econmicos limitados, bajo un patrn de planeacin participativa, evaluacin y control que induce el cambio institucional y modeliza, de acuerdo con la poltica educativa, una universidad de calidad asociada a las universidades de investigacin (Díaz Barriga, 2008). Se trata de un “metaprograma”, o programa paraguas, que posibilita una conduccin gubernamental de la educacin superior con ms articulacin y consistencia.

Los PIFI se disearon en el ao 2001 y se realizaron anualmente hasta el ao 2008, cuando por primera vez se elaboraron para dos aos. Desde el inicio se han fundamentado en el desarrollo de proyectos por parte de las universidades pblicas, bajo la estrategia de planeacin participativa, que implica principalmente a los actores (profesores y estudiantes), y a los procesos acadmicos (programas educativos) y de gestin.

La formulacin de los PIFI por parte de las universidades se propone contribuir al mejoramiento de la calidad y al reconocimiento social del subsistema pblico universitario con base en un Plan de Desarrollo Institucional. Estos proyectos estn basados en los supuestos de la mejora de la capacidad y competitividad acadmicas, medidas en trminos de la habilitacin del personal acadmico y la evaluacin y acreditacin de

programas, respectivamente en la certificación de estudiantes y profesionistas (Proyectos de Fortalecimiento a la Oferta Educativa, ProFOE); así como en la certificación de las actividades y procesos de gestión (Proyectos de Gestión, ProGES).

Mediante la metodología de evaluación de pares, los PIFI son evaluados y apoyados con recursos económicos extraordinarios provenientes de distintos programas generados por el gobierno federal durante el periodo 1990-2000 para apoyar a las universidades públicas en el mejoramiento de diferentes elementos institucionales y que se articularon a dicho programa. Rubio (2006a), señala los siguientes:

1. Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que coadyuva a la mejora del perfil del profesorado y el desarrollo de los cuerpos académicos de las instituciones públicas de educación superior.
2. El Programa Nacional de Becas (PRONABES), que asigna recursos económicos para apoyar a estudiantes en condiciones de desventaja económica.
3. El Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), que fomenta el desarrollo de los PIFI de las universidades públicas, mediante la asignación de recursos a proyectos asociados que tengan como objetivos mejorar el perfil del profesorado y la calidad de los programas educativos, la incorporación de nuevos enfoques de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos, la actualización de planes y programas de estudio, establecimiento y operación de esquemas para la atención individual y en grupo de los estudiantes, la ampliación y modernización de la infraestructura de laboratorios, talleres y centros de información, el desarrollo de sistemas integrales de información académica y financiera, y la mejora de los procesos de gestión.
4. El Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA), que otorga recursos para el desarrollo de los PIFI de las universidades públicas, mediante la realización de proyectos cuyo objetivo sea propiciar el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que hayan sido reconocidos por su buena calidad mediante su acreditación por organismos especializados reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), o por haber sido clasificados transitoriamente en el nivel 1 del padrón de programas evaluados de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
5. El Fondo de Apoyo Extraordinario a las Universidades Públicas Estatales (FAEUP), que se propone apoyar la realización de proyectos formulados por estas instituciones que incidan en la solución de problemas estructurales e impacten positivamente en su viabilidad financiera de mediano y largo plazo.

6. El Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU), que apoya acciones puntuales de colaboración nacional e internacional de las instituciones y sus cuerpos académicos.
7. El Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), que tiene como objetivo la ampliación y modernización de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones.

Reflexiones en torno a los efectos no deseados de la evaluación y acreditación institucional

Las políticas de evaluación han producido importantes efectos en la transformación de la educación superior y la ciencia en México. Se trata de un balance de claroscuros que permite valorar el impacto de los esfuerzos impulsados hasta ahora para sentar las bases de las políticas y acciones que habrán de emprenderse en el futuro inmediato.

Es necesario reconocer que la evaluación y los esfuerzos orientados al aseguramiento de la calidad han incrementado la capacidad de conducción gubernamental induciendo cambios institucionales que de otra manera difícilmente se hubieran presentado. El eje articulador ha descansado en la planeación institucional, lo que ha posibilitado que las instituciones evalúen su situación actual y asuman compromisos explícitos sobre su desarrollo futuro. Ello ha implicado un proceso de racionalización que ha permitido reducir la discrecionalidad en el manejo institucional y se ha constituido como base para la evaluación del desempeño. Además, la dotación y uso de los recursos adquiere mayor sentido al articularse a programas específicos, lo que permite su seguimiento sobre la base de la transparencia, la rendición de cuentas y el acceso a la información (Ibarra y Buendía, 2009b).

Diversas investigaciones sobre el impacto de los procesos de evaluación y acreditación institucional, así como de programas educativos, dan cuenta de sus efectos positivos, entre los que destacan la renovación y actualización de planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado, la implementación de estrategias para promover la movilidad estudiantil y el seguimiento de egresados, el desarrollo de la llamada “tercera misión” de la universidad asociada a la vinculación, la innovación y la transferencia del conocimiento (Krücken, 2013), la renovación de la infraestructura física, el acervo bibliohemerográfico y la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación para favorecer el aprendizaje, y la formación de grupos de investigación y de redes de intercambio y colaboración intra e interinstitucionales; así como el mejoramiento de los sistemas de gestión e información institucional para el manejo oportuno de los recursos (Díaz Barriga y Pacheco, 2007; Buendía, 2007; Ibarra y Buendía, 2009b; Buendía, 2011).

Estas mismas investigaciones también han permitido observar efectos no deseados o no previstos derivados de los procesos de evaluación y acreditación institucional. La primacía de la racionalidad técnica y cuantitativa de éstos sobre la casi imposibilidad de considerar la racionalidad política que convive con la vida institucional no ha permitido revalorar la

heterogeneidad y diversidad que caracteriza a las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, en buena parte determinadas por sus contextos locales y regionales y/o sus objetivos económicos, que muestran realidades contrastantes entre el norte y el centro más desarrollados, y el sur, que se ha caracterizado por acumular los mayores rezagos (Ibarra y Buendía, 2009b). Algunos indicios disponibles derivados de acercamientos preliminares a ciertas instituciones (Didriksson y Herrera, 2002; Cazés *et al.*, 2004; Buendía, 2007), abundan sobre estos contrastes y los relacionan con la variabilidad en los grados de consolidación institucional y las condiciones locales de cada institución.

De igual forma, esta preeminencia de la racionalidad técnica ha propiciado comportamientos institucionales adversos que, sin realizar esfuerzos reales de transformación institucional, se preocupan esencialmente por cumplir con los indicadores exigidos en los distintos programas de aseguramiento de la calidad, con la intención primordial de obtener los recursos adicionales a concurso o, bajo una lógica credencialista, lograr la “estrella” que les permita hacer un uso irracional de la mercadotecnia como vía para posicionarse en el mercado educativo. Se trata de la “universidad de papel” (Porter, 2007) que se preocupa tan sólo por proyectar cierta imagen institucional hacia el exterior, sin modificar necesaria o sustancialmente su funcionamiento interno, lo que ha abierto ya un espacio, aún poco analizado, proclive a la simulación institucional (Ibarra y Buendía, 2009b).

Este tipo de actitudes y prácticas distorsionan el objetivo primordial de mejorar la calidad de la educación superior, y sobreponen el cumplimiento formal de criterios e indicadores, a los procesos educativos reales que ocurren en los escenarios y las aulas de las instituciones de educación superior en el día a día. Es quizá el momento para discutir la racionalidad técnica y política de los procesos de evaluación y acreditación institucional, a fin de revalorar sus fundamentos, naturaleza y modalidades, es decir, cuestionarnos en qué medida los criterios e indicadores exigidos constituyen el instrumental administrativo para promover una transformación de los procesos capaz de conducir al mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Es probable que tal como hoy operan los procesos de evaluación y acreditación institucional no contribuyan a la valoración de aspectos de difícil medición, dada su complejidad derivada de la multiplicidad de factores, específicamente, la generación, transmisión y aplicación del conocimiento. Y que, por el contrario, impliquen el desgaste de los responsables de coordinarlos en cada una de las instituciones, así como la intensificación del burocratismo y el desperdicio de grandes cantidades de recursos humanos y económicos.

Finalmente, es necesario enfrentar las distorsiones que han provocado los sistemas de acreditación y evaluación de instituciones y de programa educativos que operan hasta el momento, debido a su excesivo formalismo, su apego desmedido a indicadores de orden cuantitativo y a la atención de los productos en lugar de los procesos. Este modelo ha propiciado la simulación y la competencia desleal entre las instituciones por estar asociado a esquemas de financiamiento o de prestigio y reputación institucional,

además de que aún no hay evidencia de que responder a estos esquemas verdaderamente se considere en la toma de decisiones de los diversos actores del sistema de educación superior. De aquí que resulta indispensable transitar hacia un modelo que revalore los procesos a partir de consideraciones de orden cualitativo que ponderen las condiciones específicas de cada caso en términos de rezagos acumulados, condiciones materiales y potencialidades (Ibarra y Buendía, 2009b).

REFERENCIAS

- BRENNAN, John (1998), "Panorama general del aseguramiento de la calidad", en Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (coords.), *La calidad de la educación superior en México*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 13-30.
- BUENDÍA, Angélica (2007), *Evaluación, acreditación y calidad en la educación superior privada: un estudio de casos (1994-2004)*, Tesis doctoral en Ciencias Sociales, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- BUENDÍA, Angélica (2011), "Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 34, pp. 8-33.
- BURKE, Joseph C. (2005), "The Many Faces of Accountability", en Joseph C. Burke, *Achieving Accountability in Higher Education. Balancing public, academic, and market demands*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 1-25.
- CASILLAS, Miguel Ángel y Romualdo López Zárate (2006), "Los desafíos para la educación superior en la sucesión presidencial 2006", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (4), núm. 140, pp. 73-101.
- CAZÉS, Daniel, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.) (2004), *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad* (2 tomos), México, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH).
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (coord.) (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel y Teresa Pacheco (coords.) (2007), *Evaluación y cambio institucional*, México, Paidós.
- DIDRIKSSON, Axel y Alma Herrera (coords.) (2002), *La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas/Porrúa.
- FRESÁN Orozco, Magdalena y Huáscar Taborga Torrico (2000), *Tipología de instituciones de educación superior*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), col. Documentos.
- FRESÁN Orozco, Magdalena y Huáscar Taborga Torrico (2002), *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior a la ANUIES*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), col. Documentos.
- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) (2005), *Manual para la aplicación del sistema de acreditación FIMPES*, México, FIMPES, en: www.fimpes.org (consulta: mayo de 2013).
- IBARRA Colado, Eduardo (1998), *La universidad ante el espejo de la excelencia: enjueros organizacionales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Iztapalapa.
- IBARRA Colado, Eduardo y Angélica Buendía (2009a), "Genealogía de la evaluación y acreditación de la educación superior en México: el caso de las universidades públicas mexicanas", ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación. Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso", Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba, 12, 13 y 14 de noviembre de 2009.

- IBARRA Colado, Eduardo y Angélica Buendía (2009b), "Informe nacional de México", proyecto ALFA (Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria), Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)/Unión Europea, en: http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/htm/documentos.htm (consulta: mayo de 2013).
- KRÜCKEN, Georg (2013), "La investigación en educación superior. Un descenso en 'el remolino'", ponencia presentada en el Workshop: Comparative Studies in Higher Education: The university as an organizational actor, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 5 de abril.
- MENDOZA Rojas, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)/Miguel Ángel Porrúa.
- PORTER, Luis (2007), *La universidad de papel: ensayos sobre la educación en México*, México, UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), en: <http://desinuam.org/biblio/> (consulta: mayo de 2013).
- RUBIO, Julio (coord.) (2006a), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)/Fondo de Cultura Económica.
- RUBIO, Julio (coord.) (2006b), *La mejora de la calidad de las universidades públicas en el periodo 2001-2006. La formulación, desarrollo y actualización de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional: un primer recuento de sus impactos*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Subsecretaría de Educación Superior (SES)-Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).
- VAN VUGHT, Frans A. (1996), "Evaluación de la calidad de la educación superior: el primer paso", *Evaluación Académica*, vol. 2, pp. 65-89.
- ZAMBRANO, Carmen (2012), *Transformación de la gestión y organización de las universidades públicas mexicanas: la experiencia del PIFI*, Tesis de Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco.
- ZUMETA, William (2001), "Public Policy and Accountability in Higher Education: Lessons from the past and present for the new millennium", en Donald E. Heller (ed.), *The States and Public Higher Education Policy. Affordability, access and accountability*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, pp. 155-197.

La evaluación de programas educativos del nivel superior en México

Avances y perspectivas

JAVIER DE LA GARZA AGUILAR*

Se presenta una síntesis de los avances en la evaluación de programas de educación superior que realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), sus resultados y líneas de acción aplicadas por las autoridades educativas. Los CIEES apoyaron el reconocimiento de buena calidad de 2 mil 500 programas educativos evaluados y entregaron 136 mil recomendaciones para mejorar la calidad de planes de estudio, personal académico e infraestructura. La matrícula incluida en programas de buena calidad, así caracterizados por el CIEES y los organismos reconocidos por el COPAES, es de 1 millón 650 mil, que corresponde a 61.7 por ciento de la matrícula evaluable nacional. Se analiza su trascendencia internacional. Se presentan conclusiones y propuestas para su desarrollo y se reconoce que la evaluación y acreditación deben ser parte fundamental de la planeación integral de las instituciones de educación superior, un imperativo para la rendición de cuentas y un apoyo para el incremento de su reconocimiento y prestigio social.

Palabras clave

Educación superior
Evaluación externa
Programas educativos
Evaluación de programas
Acreditación

* Médico Cirujano por la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (FMUNAM), maestro en Salud Pública por el Instituto de Salud Pública. Profesor de la FMUNAM y coordinador general de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Líneas de investigación: educación médica y evaluación de la educación superior. Publicaciones recientes: (2011), "Quality Assurance and Transformation of Higher Education: The Mexico Experience", en D.E. Neubauer and J.N. Hawkins (eds.), *Quality in Higher Education: Identifying, developing and sustaining best practices in the APEC Region*, Honolulu, APEC, pp. 66-77; (2008), "Evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe", en B.C. Tünerman (ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Cali, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC)/Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, pp. 175-222. CE: coordinación.general@ciees.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En las últimas seis décadas, la educación superior en México ha crecido, al igual que en el resto de América Latina, de manera vertiginosa: de 29 mil 892 alumnos inscritos en 39 instituciones de educación superior en 1950, actualmente (2013), más de 3 millones 700 mil estudiantes realizan sus estudios en más de 3 mil instituciones públicas y particulares distribuidas en todo el territorio nacional (SEP, 2013); es decir, el sistema de educación superior mexicano creció casi 120 veces, mientras que la población sólo se cuadruplicó en el mismo periodo. Ante estos datos, no se puede menospreciar el impacto de las políticas nacionales y estatales de ampliación y diversificación de la oferta educativa, así como el gran esfuerzo que la sociedad y los gobiernos han realizado para lograr que un número cada vez mayor de jóvenes mexicanos pueda tener acceso a la educación superior.

Sin embargo, esta notable expansión del sistema de educación superior y el crecimiento acelerado de su matrícula no han logrado beneficiar de igual manera a los estudiantes provenientes de los diferentes estratos sociales, ya que no ha sido posible asegurar a todos los mexicanos la realización de sus estudios profesionales o de nivel superior en programas educativos de buena calidad. Esta realidad obliga a reconocer que el logro de la equidad de la educación superior sigue siendo el mayor reto nacional, por lo que se requiere dar un mayor impulso, en el corto plazo, a las acciones emprendidas.

La equidad educativa significa ofrecer igualdad de oportunidades educativas de buena calidad para todos; la evaluación y la acreditación de la educación superior adquieren, para el logro de este objetivo, una importancia estratégica, al identificar las desigualdades de calidad en los programas educativos y a la vez propiciar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los mismos. Esta es la razón por la que en las últimas dos décadas, la política orientada a fomentar la mejora de los insumos, procesos y resultados de la educación superior, ha ocupado un lugar destacado y de alta prioridad en el marco de las políticas educativas nacionales y estatales.

Por otro lado, los retos no corresponden sólo al esfuerzo financiero que tendrá que realizarse en los próximos años para sustentar el rápido crecimiento de la matrícula y la cobertura de la educación superior: existe consenso en que no se trata sólo de aumentar la matrícula, sino además, evitar que la masificación de la educación superior redunde en una oferta educativa de baja calidad. Sin una educación de calidad, no será posible romper el círculo de la exclusión social (Tuirán y Ávila, 2011).

Actualmente, en la mayoría de los países del mundo la organización de sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior forma parte de la agenda de los gobiernos, usuarios de sus servicios, así como de organizaciones académicas y científicas, asociaciones de instituciones educativas, colegios de profesionales y empleadores. La evaluación y la acreditación son procesos que a escala mundial están coadyuvando de manera efectiva en el mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior; esto se expresa en su capacidad para responder a las demandas del desarrollo

social y económico de las naciones y de coadyuvar a impulsar mejores niveles de calidad. Todo ello se da en un contexto complejo, influenciado por los procesos de globalización, el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, la evolución de los mercados laboral y ocupacional y la conformación de nuevos campos del conocimiento, entre otros factores. Por otro lado, para las instituciones el reconocimiento de la calidad por medio de la evaluación y la acreditación constituye uno de los medios más adecuados y efectivos para lograr prestigio y reconocimiento social.

La evaluación y acreditación de la educación superior en México se realiza actualmente por organismos e instancias especializadas, que han construido un vasto sistema de marcos de referencia, criterios, indicadores, estándares, instrumentos de medición y estrategias de promoción para contribuir a la mejora continua, el aseguramiento de la calidad y a impulsar el anhelo social de la equidad educativa. Los que evalúan los programas educativos, en sus niveles de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura, deben reconocer en primer término a las propias instituciones de educación superior (IES) que los imparten y que periódicamente aplican las autoevaluaciones correspondientes; por otro lado están las evaluaciones externas por pares académicos que realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES); adicionalmente, el país cuenta con organismos e instituciones que evalúan los programas educativos de posgrado, que son las propias IES a través de sus autoevaluaciones, los CIEES, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Las presentes líneas consideran básicamente la evaluación y acreditación de los programas educativos de los niveles de técnico superior universitario (TSU), profesional asociado (PA) y licenciatura que ofrecen las instituciones de educación superior en México; también se reflexiona acerca de la trayectoria del sistema de evaluación y acreditación y se presentan algunas reflexiones y propuestas sobre sus perspectivas, así como algunas acciones para su consolidación.

LOS COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CIEES)

Los CIEES se crearon como organismos no gubernamentales en 1991, con las siguientes funciones: a) evaluación diagnóstica de los programas educativos y funciones institucionales; b) acreditación de instituciones y programas educativos; c) dictaminación de proyectos de instituciones, programas y planes de estudio; y d) asesoría a las instituciones de educación superior. La principal estrategia aplicada fue la evaluación interinstitucional por pares académicos. Los CIEES desarrollan su trabajo a través de nueve comités: siete académicos o disciplinarios, encargados de evaluar los programas

educativos, y dos para evaluar a las IES en su conjunto, con base en la calidad de sus programas educativos y el desarrollo de sus funciones de difusión, vinculación y extensión de la cultura, así como de la administración y gestión institucional.

En el año 2000, la experiencia desarrollada por los CIEES a lo largo de más de 10 años constituyó la base sobre la cual se creó el COPAES y se formaron los organismos acreditadores, actualmente reconocidos por este Consejo; ello explica la gran coherencia metodológica de ambos procesos en México, es decir, entre la acreditación y la evaluación. Adicionalmente, los CIEES apoyaron a los organismos acreditadores —y al propio COPAES hasta el año 2010— para iniciar, desarrollar y acompañar los trabajos de sus procesos de acreditación.

El principal objetivo de los CIEES, identificado con base en las funciones asignadas, es apoyar a las IES a incrementar la calidad de la institución en su conjunto, así como de sus programas educativos; en consecuencia, sobre la base de más de 22 años de trabajo ininterrumpido se consolidó la integración de la evaluación diagnóstica como una función específica de los CIEES.

Actualmente, los CIEES cuentan con un marco y una metodología general para la evaluación, cuyo propósito es fomentar los procesos de autoevaluación y valorar de manera rigurosa, pero a la vez clara y transparente, los aspectos que se consideran a nivel internacional por la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (INQAAHE, por sus siglas en inglés) y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Educación Superior (RIACES); en el ámbito nacional deben incluir a todos los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES. El cumplimiento de todos los requisitos establecidos en este marco, son los requeridos para que un programa educativo sea reconocido por su buena calidad, es decir, que pueda ser clasificado en el nivel 1 de los CIEES, o bien pueda transitar exitosamente el proceso de acreditación ante un organismo reconocido por el COPAES.

Con tales acciones, los CIEES impulsan: a) la calidad de los programas educativos, a través de sus recomendaciones a las IES; b) la garantía social de la calidad de los programas evaluados; c) la colaboración con las autoridades educativas, para incrementar y asegurar la calidad de la educación superior; y d) la información a la sociedad sobre la calidad de la educación superior.

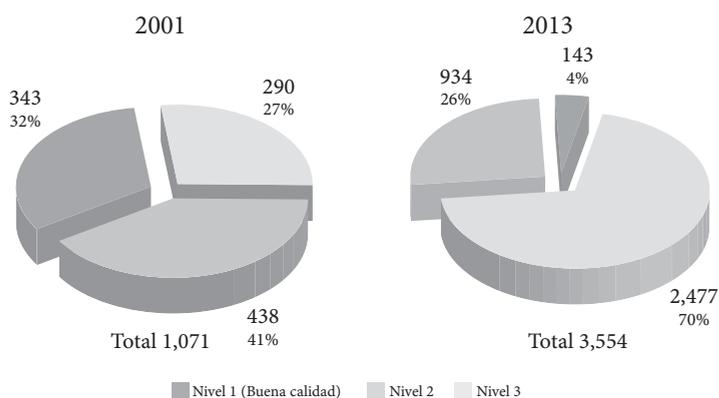
El gobierno federal y la SEP han reconocido el apoyo de la evaluación para elevar y asegurar la calidad, que además promueve la pertinencia y equidad de los programas educativos, por lo que han establecido las siguientes líneas de acción: a) fomentar los procesos de planeación y autoevaluación; b) promover la evaluación diagnóstica de los CIEES; c) impulsar el reconocimiento de la buena calidad de los programas educativos, a través de su clasificación en el nivel 1 de los CIEES y/o su acreditación por organismos reconocidos por el COPAES; y d) asignar recursos extraordinarios a las instituciones públicas para mejorar la calidad de sus programas educativos

en el marco de sus programas integrales de fortalecimiento institucional (PIFI) y con ello asegurar la calidad de los mismos.

Avances de los CIEES

De 2001 a 2013 los CIEES clasificaron en el nivel 1 a casi 2 mil 500 de más de 3 mil 500 programas educativos de licenciatura y TSU evaluados (Fig. 1). La reducción numérica y porcentual de los programas en nivel 3, como resultado de su avance a los niveles 2 y 1, corrobora el apoyo de los CIEES para que los programas educativos mejoren progresivamente su calidad y contribuyan a incrementar los programas reconocidos por su buena calidad en el país. Los avances muestran una tendencia ascendente en los programas de buena calidad y descendente en los niveles 2 y 3.

Figura 1. Programas educativos de licenciatura y TSU evaluados, según nivel en el padrón de programas de buena calidad, 2001 y 2013



Fuente: CIEES, septiembre de 2013.

Como producto de su trabajo de 1991 a 2013, los CIEES generaron casi 7 mil informes de evaluación. Sus principales componentes son las recomendaciones, ya que expresan de manera sintética la opinión de los CIEES en cuanto a las acciones para mejorar o asegurar la calidad de los programas educativos evaluados. Estas recomendaciones ya suman más de 136 mil y destacan, entre sus principales indicadores, los relativos al plan de estudios, que concentran 15 por ciento del total; al personal académico y sus actividades (15.9 por ciento); infraestructura y equipamiento (13.1 por ciento); alumnos (12.1 por ciento); aspectos académico-administrativos (7.8 por ciento) y las actividades de vinculación, con un 3.7 por ciento.

La actividad de los comités hasta 2006 se desarrolló en las universidades públicas, universidades tecnológicas y los institutos tecnológicos federales. A partir de 2007, los CIEES, a solicitud de la SEP, iniciaron la evaluación del resto de los subsistemas de educación superior pública (tecnológicos estatales, universidades politécnicas, universidades interculturales y escuelas normales) y han impulsado la evaluación de las instituciones particulares. Además iniciaron, como organismo pionero, la evaluación de programas

educativos en sus modalidades no presenciales (a distancia) y mixtas. Para la evaluación de los programas educativos de estos subsistemas y modalidades, los CIEES elaboraron, para cada uno de ellos, metodologías específicas de acuerdo con sus modelos educativos. Por lo anterior, los CIEES cuentan con la capacidad para atender a todas las modalidades y áreas del conocimiento, así como a todos los subsistemas de educación superior públicos y particulares del país.

En relación con los avances en los subsistemas, se destaca la evaluación de 423 programas educativos en las escuelas normales de 30 estados de la república cuya matrícula corresponde al 73 por ciento del total de los programas educativos de educación normal evaluables del país. De éstos, los CIEES identificaron 184 programas de buena calidad (Presidencia de la República, 2013); el reto es impulsar a los programas restantes para que mejoren su calidad, lo cual adquiere una gran relevancia ante la reforma educativa de la educación básica de 2013.

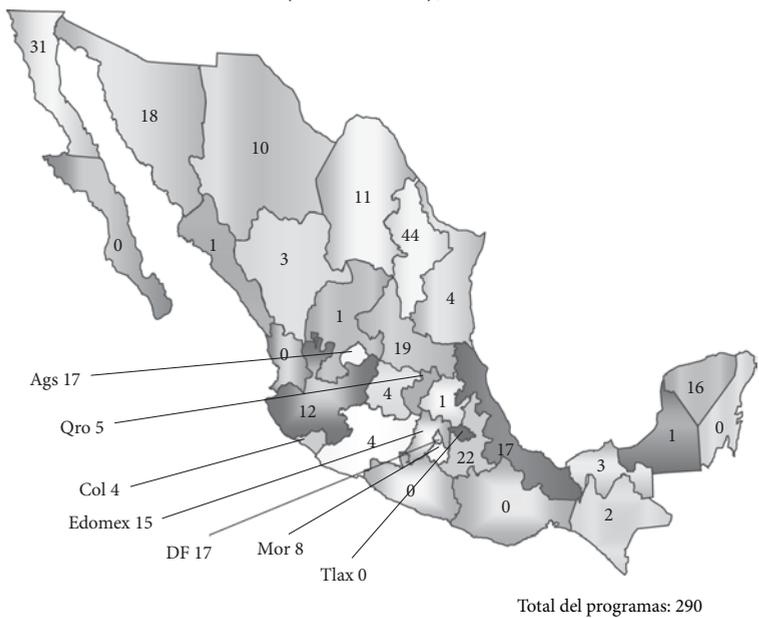
En relación con las modalidades no presenciales y mixtas, los CIEES han evaluado más de 100 programas educativos. La creciente demanda social de aumento de la cobertura de la educación superior en el país, ha favorecido el incremento de la oferta en estas modalidades, lo cual aumentará de manera sensible las solicitudes de evaluación de este tipo de programas educativos en los próximos años.

La atención de todos los subsistemas y modalidades de educación superior, ha requerido que los CIEES incrementen su capacidad logística y a la vez salvaguardar la rigurosidad de sus procesos de evaluación, por lo que en los últimos años capacitaron e incorporaron a casi 6 mil pares académicos evaluadores de las instituciones de educación superior.

A partir de 2007, los CIEES y la SEP acordaron denominar “programas educativos de buena calidad” a los programas clasificados en el nivel 1 de los CIEES y/o acreditados por los organismos reconocidos por el COPAES, lo cual permitió estimar con precisión y transparencia el indicador de porcentaje de matrícula en programas educativos de buena calidad, que al mes de septiembre de 2013 fue el 61.7 por ciento de la matrícula de los programas evaluables del país. Esto se analizará con mayor detalle más adelante, a fin de considerar conjuntamente las aportaciones de los CIEES y de los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES.

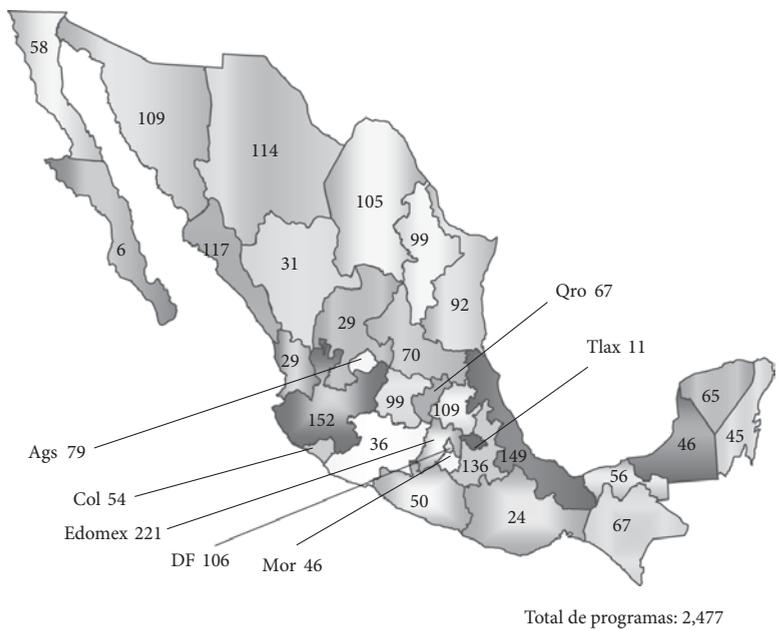
La distribución geográfica de los 290 programas de licenciatura y TSU, reconocidos por su buena calidad por los CIEES en 2001, se presenta en la Fig. 2. En el 2013 (Fig. 3), los programas de buena calidad se incrementaron en prácticamente 800 por ciento en esos 12 años en todo el país.

Figura 2. Programas de licenciatura y técnico superior universitario evaluados por los CIEES y reconocidos por su buena calidad (acreditados), 2011



Fuente: CIEES, 2011.

Figura 3. Programa de licenciatura y técnico superior universitario evaluados por los CIEES y reconocidos por su buena calidad, 2013



Fuente: CIEES, septiembre 2013.

EL CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, A.C. (COPAES)

El COPAES es la organización autorizada por la SEP para el reconocimiento de los organismos acreditadores de programas educativos del nivel superior en el país, por lo tanto no acredita, ya que los organismos que reconoce son los únicos facultados para la acreditación de programas educativos, y exclusivamente en los niveles de licenciatura y técnico superior universitario o profesional asociado. Con el establecimiento del COPAES se inició, a partir de 2001, la integración del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México. La función del Consejo es regular y evaluar los procesos de acreditación que realizan los organismos reconocidos, a fin de brindar seguridad y, por tanto, confianza a los estudiantes, padres de familia, empleadores y a la sociedad en general de la capacidad y calidad académica, técnica y operativa de dichos organismos.

El COPAES otorga el reconocimiento formal a organizaciones que acreditan programas educativos de educación superior, previa evaluación de su capacidad organizativa, académica, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación, su administración, sus procedimientos y de su imparcialidad. Esta evaluación se basa en los lineamientos y el “Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior”, establecidos por el propio COPAES.

Con estas acciones, el Comité impulsa: a) la calidad de los programas educativos, mediante la garantía del desarrollo de procesos de acreditación eficaces y confiables; b) el reconocimiento de las organizaciones acreditadoras; c) la colaboración con las autoridades educativas del país, al identificar la calidad de los programas educativos; y d) la información al público sobre la calidad de la educación superior.

Avances del COPAES

El reconocimiento de los organismos acreditadores es la principal tarea del COPAES. En 2002, este Comité, después de aplicar por primera vez sus rigurosos procedimientos, otorgó su reconocimiento a los primeros siete organismos acreditadores y actualmente son 27 los encargados de acreditar los programas educativos que reúnen al 99 por ciento de la matrícula de educación superior del país.

Los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, con base en los programas educativos reconocidos por su buena calidad por los CIEES, acreditaron por primera vez en 2002 a 159 programas, y en septiembre de 2013 contaban con 2 mil 740 acreditados vigentes. Al igual que los organismos acreditadores, los programas acreditados tienen una vigencia de cinco años, al término de los cuales pierden el reconocimiento de su buena calidad; esto nos remite a recomendar el impulso de las re-acreditaciones. En la distribución de los programas acreditados por tipo de institución pública o particular, hay un franco predominio de las públicas, mientras que las particulares muestran un incremento menor, pero sostenido. En cuanto a la

distribución geográfica de los programas acreditados, se debe señalar que todas las entidades federativas ya cuentan con ellos.

MATRÍCULA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR RECONOCIDOS POR SU BUENA CALIDAD

Con el propósito de precisar cuantitativamente los progresos en materia de evaluación y acreditación, el indicador de número de programas reconocidos por su buena calidad, que al mes de septiembre de 2013 fueron casi 4 mil (Presidencia de la República, 2013), se completó con la “matrícula en programas evaluables de buena calidad”, indicador integrado con la matrícula de los programas en el nivel 1 de los CIEES y/o acreditados por organismos reconocidos por el COPAES. Si se considera que en 2001 se contaba sólo con 138 mil 423 alumnos en programas acreditados, y que la cifra del ciclo lectivo 2012-2013 fue de 1 millón 642 mil 932, que corresponde a 61.7 por ciento de la matrícula evaluable nacional (Presidencia de la República, 2013), se puede señalar que ésta se incrementó doce veces, y que actualmente 6 de cada 10 alumnos de educación superior en México se están formando como profesionistas en programas de buena calidad.

Con el propósito de precisar lo anterior, se debe referir que los programas educativos evaluables son aquellos que funcionan regularmente, por lo tanto cuentan con primer ingreso, matrícula y egresados. Los no evaluables incluyen a los que no cuentan con primer ingreso, que por lo general son programas suspendidos y/o en proceso de liquidación, y a los que no cuentan con egresados por ser de reciente inicio, circunstancia que predomina en las IES particulares del país.

La matrícula de calidad por área del conocimiento presenta mayor avance en ciencias naturales y exactas, ciencias de la salud, ingeniería y tecnología, arquitectura, así como diseño y urbanismo. El gran reto corresponde a las áreas de educación y humanidades (que incluyen educación normal) y a las ciencias sociales y administrativas.

RECONOCIMIENTO INTERNACIONAL DE LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN MÉXICO

Los avances en el país en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior han trascendido en el ámbito internacional (De la Garza, 2007), lo que ha motivado el intercambio y colaboración con países de América Latina y del Caribe, la Unión Europea y la región Asia Pacífico.

Destaca entre sus resultados, después de identificar colegiadamente la equivalencia de los procesos de evaluación y acreditación, el establecimiento del Acuerdo México-Colombia para el Reconocimiento Mutuo de las Evaluaciones y Acreditaciones, firmado por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA) y los CIEES, el COPAES y el CONACyT de México. Este acuerdo ha permitido

...privilegiar los trámites y gestiones de reconocimiento de validez de certificados de estudios, títulos y grados académicos de educación superior, en los casos en que dichos estudios, los títulos y grados académicos hubieran sido obtenidos en programas educativos que cuenten con las acreditaciones respectivas... (Artículo II del Acuerdo).

Esto es una evidencia y una muestra de las aplicaciones internacionales del reconocimiento de la buena calidad de los programas educativos, con base en la evaluación y acreditación, en las que México se puede considerar pionero en el ámbito iberoamericano.

Adicionalmente, la UNESCO-IESALC solicitó a México la elaboración del diagnóstico sobre los avances de la evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe, diez años después de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, que se integró como un capítulo del libro publicado en 2008 por esa organización con el mismo título que se le había dado a la de 1998. De la misma manera, se invitó a México para dar a conocer los avances del país en materia de evaluación y acreditación de la educación superior ante la Comunidad Europea en la “Conferencia para la Cooperación México-Unión Europea en Educación Superior: fortaleciendo vínculos”, desarrollada en 2010 en Amberes, Bélgica, con la participación de representantes de todos los países de la Unión Europea Continental y del Reino Unido; de la misma manera, la Comunidad Económica de la Cuenca del Pacífico y Asia invitó a México a la “Conferencia sobre Calidad de la Educación Superior: identificando su desarrollo y mejores prácticas en la región Asia-Pacífico (APEC)”, realizada en Honolulu, Hawaii, en 2011. En ésta se contó con la participación de todos los países miembros de la APEC, donde se encuentran Australia, Canadá, China, Filipinas, Estados Unidos, Hong Kong, India, Japón, Malasia, Rusia y Singapur, entre otros, así como la representación de la UNESCO en la región.

Adicionalmente, a solicitud de la RIACES, México ha participado en la formación de pares académicos evaluadores para los procesos regionales de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

La evaluación externa y la acreditación de la educación superior han logrado superar inercias, inconformidades y obstáculos diversos, y han perfeccionado sus estrategias, metodologías y procedimientos. Se avanzó en la “cultura de la evaluación” y se superaron las tensiones observadas inicialmente sobre la autonomía universitaria en relación con la evaluación y acreditación. Por otro lado, también se debe reconocer que las políticas públicas proporcionaron un impulso formidable a estos procesos.

El establecimiento de los CIEES fue la acción de mayor impacto en el marco de las estrategias impulsadas por la Comisión Nacional para la

Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en la década de los noventa del siglo XX. Estos Comités han producido y difundido información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación, y han impulsado de manera efectiva el mejoramiento de la calidad de la educación superior en México (Rubio, 2005: 230).

La aplicación de la evaluación externa y la acreditación para mejorar y asegurar la calidad de la educación superior, es una muestra de la madurez de las instituciones y de la importancia que le otorgan en la búsqueda de prestigio y reconocimiento social.

Las dos décadas requeridas para conformar los actuales esquemas de evaluación y acreditación muestran la complejidad asociada a su establecimiento y aceptación por parte de las instituciones y sus comunidades académicas, así como la necesaria continuidad de los objetivos de las políticas públicas para lograrlo.

A pesar de los avances, se requiere continuar con los esfuerzos realizados para generalizar la evaluación externa y la acreditación de los programas en las instituciones públicas y particulares que conforman el sistema de educación superior nacional. Para hacer realidad la equidad es necesario que estos procesos sean obligatorios, y que sus resultados se hagan del conocimiento público, para fortalecer el aseguramiento de la calidad, la transparencia institucional y la rendición de cuentas. Ello requiere adecuar la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, o bien establecer una Ley de Educación Superior, en la que se consideren estos aspectos. Las políticas y acciones deben orientarse para revalorar la misión de las IES, afirmar la autonomía, la diversidad y la promoción de valores democráticos. La evaluación debe ser entendida como una política pública del Estado para garantizar, con calidad académica y relevancia social, la respuesta a la gran demanda de aumento de la cobertura de la educación superior.

La influencia de los resultados de la evaluación externa, así como de la acreditación en el incremento del financiamiento a las instituciones, contribuirá a un mayor arraigo del aseguramiento de la calidad en sus programas educativos y, con ello, a la promoción efectiva de la equidad.

Por otro lado, entre los resultados de estos trabajos, que deben ser aprovechados a nivel nacional, destacan la integración de una “masa crítica” de pares académicos evaluadores y las recomendaciones de los CIEES; todo ello se puede considerar como parte del diagnóstico de la educación superior en México, que debe ser la base para establecer planes y programas para elevar su calidad en el país.

El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación en México desempeña un papel relevante en la construcción del Espacio Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE). En la construcción de este espacio común, al igual que en el caso de la Unión Europea, se ha reconocido que si no se cuenta con sólidos sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos equiparables entre sí, que incorporen códigos de buenas prácticas y sean reconocidos entre los países, no se podrán sustentar los programas de movilidad,

reconocimiento de estudios y títulos. La experiencia mexicana constituye un referente importante para otros países, especialmente para aquellos que se encuentran en el proceso de construcción de su sistema nacional de evaluación y acreditación, que en Iberoamérica son la mayoría.

La evaluación, dentro de un conjunto de otras acciones, impulsa una línea específica de política para la educación superior: la equidad. Se puede concluir que el camino que hasta ahora se ha recorrido, de acuerdo con las evidencias presentadas, es el apropiado. Existe claridad de rumbo y objetivos a lograr. Para continuar con el desarrollo del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación se requiere necesariamente de la continuidad de las políticas públicas que han puesto énfasis en la promoción de la evaluación externa interinstitucional y por pares académicos; ello otorga objetividad a las autoevaluaciones institucionales para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos, en el marco de los procesos integrales de planeación institucional (Rubio, 2007).

Para consolidar los avances logrados e impulsar la integración del sistema nacional de evaluación y acreditación se destacan, entre otras acciones: a) aprovechar las experiencias nacionales y extranjeras para la incorporación de las mejores prácticas en los esquemas nacionales de evaluación y acreditación; b) fortalecer las capacidades técnicas de planeación y autoevaluación de las instituciones, promoviendo el establecimiento de áreas responsables del aseguramiento de la calidad; c) ampliar la capacidad técnica de los organismos evaluadores y acreditadores para que puedan dar una respuesta oportuna a las solicitudes de las IES; d) supervisar que los organismos acreditadores cuenten con esquemas efectivos para la mejora continua y aseguramiento de la calidad de sus metodologías y procedimientos de evaluación, mismos que deben ser evaluados periódicamente por el COPAES mediante comités de expertos, como lo establece su normatividad interna; e) actualizar y enriquecer periódicamente los marcos de evaluación y acreditación. Estos marcos deben considerar la evaluación de los modelos de gestión para el aseguramiento de la calidad de los programas educativos en las instituciones.

En relación con la integración del sistema de evaluación y acreditación, es de especial relevancia lo siguiente: a) asegurar que los marcos de evaluación de los CIEES y de los organismos acreditadores continúen mostrando consistencia, única vía para propiciar la conformación de un verdadero sistema; b) fortalecer los mecanismos de coordinación entre los CIEES y los organismos acreditadores, las instituciones y los diferentes actores involucrados; c) impulsar la supervisión del COPAES a los organismos acreditadores, para asegurar la consistencia de sus marcos de evaluación con el Marco General del Consejo y la confiabilidad de sus procesos de reconocimiento y fe pública de la calidad.

Por otro lado, es prioritario impulsar y promover la participación de las instituciones particulares en los procesos de rendición de cuentas a través de la evaluación externa de los CIEES y la acreditación de sus programas educativos.

Resulta difícil establecer sistemas de garantía de la calidad sin desarrollar capacidades de autoevaluación en las IES, ya que los procesos tienden a burocratizarse y convertirse en procesos de cumplimiento, más que en oportunidades para elevar la calidad; es por ello que el establecimiento de sistemas de aseguramiento no es suficiente, si no se acompañan de una cultura de la calidad en las IES y del compromiso formal de los gobiernos para su desarrollo (Pérez, 2004).

El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación debe responder a la necesidad social de educación superior en el país, en un contexto cambiante y altamente complejo. La evaluación y acreditación deben ser parte fundamental de la planeación integral de las IES; un imperativo para la rendición de cuentas a la sociedad, así como para el incremento de su reconocimiento y prestigio social.

REFERENCIAS

- DE LA GARZA Aguilar, Javier (2007), "Consejo para la acreditación de la educación superior de México", en Tres Joaquim y Sanyal Bikas (eds.), *La educación superior en el mundo en 2007. Acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las universidades. ¿Qué está en juego?*, Barcelona, Global University Network for Innovation (GUNI)/Ediciones Mundiprensa, pp. 295-298.
- Gobierno de México-Presidencia de la República (2013), *Primer informe de gobierno 2012-2013*, México, Presidencia de la República.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), "Universo de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, Educación superior ciclo lectivo 2012-2013", México, SEP.
- PÉREZ, Mónica (2004), "Aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina. ¿Vamos por el camino correcto?", *Calidad en la Educación*, núm. 21, pp. 271-285.
- RUBIO Oca, Julio (coord.) (2005), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RUBIO Oca, Julio (2007), "La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer", *Reencuentro*, núm. 50, pp. 36-44.
- TUIRÁN, Rodolfo y José Luis Ávila (2011, 1 de marzo), "La educación superior: escenarios y desafíos futuros", *Este País*, núm. 239, pp. 28-33.

Notas para la evaluación del trabajo académico

JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ* | JUAN PABLO DURAND VILLALOBOS**

Este trabajo tiene el propósito central de contribuir al análisis y discusión de la evaluación del trabajo académico en México. Al partir de una noción amplia sobre la profesión académica, en donde destaca su conformación y complejidad, el artículo muestra que los programas de evaluación impulsados por el gobierno federal y las instituciones de educación superior presentan limitaciones en su orientación, alcance y resultados, además de que han sido poco eficientes para modificar las prácticas académicas. Con base en ello, se formula una propuesta que integra las fases de la trayectoria académica, la disciplina, el género y el establecimiento como variables que intervienen en las actividades desempeñadas por los profesores de la educación superior y que deberían ser consideradas en los esquemas de evaluación.

Palabras clave

Profesión académica
Actividades académicas
Educación superior
Propuestas educativas
Evaluación educativa

* Doctor en Educación por la Universidad de Aguascalientes, investigador de tiempo completo del Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora. Líneas de investigación: académicos, ciencia y políticas públicas. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con L. Urquidi), "Envejecimiento, jubilación y renovación de las plantas académicas de los posgrados", en R. Grediaga (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*, México, ANUIES, pp. 349-398; (2010, con L. Urquidi y A. Pérez-Barbier (coords.)) (2010), *La ciencia en Sonora, primeras aproximaciones*, Hermosillo, Universidad de Sonora (UNISON). CE: rraul@sociales.uson.mx

** Doctor en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN). Actualmente realiza estancia postdoctoral en la Maestría en Innovación Educativa y en el Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora. Publicaciones recientes: (2010), "Capacidades científicas en Sonora", en J.R. Rodríguez, L.E. Urquidi y A. Pérez-Barbier (coords.), *La ciencia en Sonora, primeras aproximaciones*, Hermosillo, Universidad de Sonora (UNISON); (2006), *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en la Universidad de Sonora, 1991-2001*, México, ANUIES. CE: duralobos@hotmail.com

PRESENTACIÓN

En 1984 el gobierno mexicano instrumentó el primer programa de evaluación académica dirigido a reconocer el trabajo de investigación y sus productos. En los siguientes años proliferaron los mecanismos de evaluación que trataban de cubrir las principales zonas de la educación superior, por lo que actores, programas e instituciones fueron incorporados a la evaluación. A casi tres décadas de haber iniciado estos programas, los resultados no son plenamente satisfactorios. En buena medida ello se debe a limitaciones en la concepción de la evaluación, a los instrumentos empleados y al uso institucional de la información recabada.

Este artículo, tomando en cuenta lo anterior, propone algunos puntos para superar las limitaciones de los programas de evaluación en curso, sobre todo en lo que respecta a la valoración de las labores de investigación y docencia. En este sentido, se propone considerar las fases de la trayectoria académica, la disciplina, el género y el establecimiento como variables que intervienen en las actividades desempeñadas por los profesores de la educación superior.

El escrito se organiza en tres apartados: el primero trata sobre la naturaleza del trabajo académico y la conformación de la profesión en México; el segundo analiza brevemente los principales programas de evaluación dirigidos al personal académico; y por último, se formulan los planteamientos para integrar una nueva propuesta de evaluación.

HACIA UN PERFIL DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA

Los expertos en el tema de los académicos sostienen que esta profesión es de naturaleza compleja. Para Clark (1991) la fuente de la complejidad proviene de dos elementos: la disciplina y el establecimiento. La disciplina, la materia base de la profesión académica, tiende a una constante ampliación y fragmentación en un espectro que recorre los más variados campos de conocimiento. Becher (2001) explora el tema de las disciplinas en la academia y encuentra fuertes diferencias en sus formas de organización interna, culturas, ritmos de producción y estrategias de socialización de sus practicantes. Por su parte, el establecimiento es la forma organizativa que han encontrado los sistemas de educación superior para ordenar la generación, preservación y transmisión del conocimiento. Estos elementos tensan la profesión académica en direcciones opuestas: mientras que la disciplina tiende a la ampliación y profundización del conocimiento, sin respetar fronteras, el establecimiento fija y ordena a los académicos en espacios organizativos concretos.

Si a lo anterior se agrega que la profesión académica opera mediante funciones distintas, sobre todo la docencia y la investigación, aunque también la difusión del conocimiento, el cuadro se torna aún más complejo, puesto que las diferencias en la profesión provienen de la disciplina, el establecimiento y las funciones desempeñadas. Pese a estas diferencias, existe

un conjunto de normas, valores y significados que orientan la acción de los académicos y que les permite, aunque con variaciones significativas en los casos concretos, establecer los criterios de ingreso, los mecanismos de evaluación y la distribución de reconocimientos y recompensas de sus integrantes (Grediaga, 2000).

Bajo estos referentes revisamos de manera rápida la formación de la profesión académica en México con el propósito de observar los perfiles generales. Gil Antón (2004) sostiene que la profesión académica en nuestro país se integró en los últimos 50 años. En 1960 los puestos académicos eran relativamente escasos (alrededor de 10 mil), la mayoría de ellos de tiempo parcial; dichos puestos estaban ocupados por profesionistas exitosos que dedicaban parte de su tiempo laboral a estas actividades en busca de prestigio social. En 2010, las plazas académicas eran más de 315 mil. Los expertos consideran que este crecimiento significativo fue producto de una amplia variedad de factores, especialmente de la masificación de la educación superior. En efecto, la demanda por servicios de instrucción superior generó la creación de abundantes puestos académicos que en muchas ocasiones fueron cubiertos con personal con cierta fragilidad escolar (Grediaga, 2000).

Pero ¿cómo se distribuyen actualmente los académicos mexicanos, qué actividades realizan, cuáles son sus contratos? De acuerdo a la información disponible, los profesores de la educación superior se reparten entre poco más de 3 mil instituciones; ocupan puestos de tiempo parcial (67 por ciento), aunque una tercera parte de ellos mantiene plazas de tiempo completo, medio tiempo o tres cuartos de tiempo (Tuirán, 2012); y realizan preferentemente actividades de docencia. El tipo de financiamiento de los establecimientos marca una diferencia notable en la distribución de los académicos, ya que en el sector privado predominan las plazas de tiempo parcial (86 por ciento) mientras que en el público la configuración de los puestos es menos desigual (Cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de puestos académicos por tiempo de dedicación y sector, 2010

Plaza	Sector público	%	Sector privado	%	Total	%
Tiempo completo	72,719	38.50	10,659	8.43	83,378	26.45
Tres cuartos de tiempo	3,658	1.93	1,026	0.81	4,684	1.48
Medio tiempo	10,780	5.70	5,130	4.06	15,910	5.04
Asignatura	101,719	53.85	109,488	86.68	211,207	67.02
Total	188,876	100	126,303	100	315,179	100

Fuente: elaboración propia con información de Anuario Estadístico de la ANUIES, ciclo escolar 2010-2011.

Aunque la información contenida en el Cuadro 1 es importante, ya que muestra la distribución general de los académicos mexicanos, resulta insuficiente para un acercamiento más detallado, por lo que conviene incorporar otros elementos. Con base en la información obtenida en un amplio proyecto de investigación, Galaz y Gil Antón (2009) encuentran que el oficio académico registra transformaciones significativas en las últimas cuatro décadas. Algunos de estos cambios son la edad de incorporación laboral, la escolaridad y las actividades desempeñadas. Hasta 1982 los académicos obtenían su primer contrato a una edad promedio de 27.5 años, mientras que en el período 1999-2008 se lograba a los 37 años. La escolaridad también ha tenido transformaciones, puesto que a inicios de los años noventa del siglo pasado los profesores arribaban al empleo preferentemente con la licenciatura como grado máximo, mientras que en 2007, poco más de 70 por ciento se incorporaba con estudios de posgrado (41.7 por ciento maestría y 33.5 por ciento doctorado). Finalmente, aunque la enseñanza continúa siendo una de las funciones centrales de los académicos, ahora se tiene un espectro más amplio de actividades, sobre todo si se consideran aquellas ligadas a incentivos económicos (Galaz *et al.*, 2008). Por supuesto que estos datos tienen fuertes variaciones por tipo de establecimiento, disciplina y región: por ejemplo, los centros públicos de investigación, las universidades federales o las universidades estatales presentan diferencias en la escolaridad de sus académicos o la participación en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Otras investigaciones observan a los académicos bajo ángulos diferentes. Uno de ellos es el tema del envejecimiento y la renovación de las plantas académicas. Esta cuestión se convertirá, en los próximos años, en un serio problema, puesto que hasta ahora se carece de esquemas que permitan un retiro laboral digno de los profesores que cubren los requisitos legales y el arribo de quienes los sustituirán (Bensusán y Ahumada, 2006; Grediaga, 2012). Otro tema relevante es la participación de la mujer en la academia. Los estudios disponibles indican que las mujeres están subrepresentadas, con una participación que oscila alrededor de un 40 por ciento del total de los puestos académicos, y con variaciones por área de conocimiento, institución y región (Villaseñor *et al.*, 2010; Urquidi *et al.*, 2012).

Como se advierte en las notas anteriores, la profesión académica es compleja y diversa. Su materia base (disciplinas) y su organización (establecimientos) producen una diferenciación por campo de conocimiento cultivado y por el tipo de organización en el que se asienta. Pero además, en México, al igual que en otros países de América Latina, su conformación ha respondido a demandas diversas, aunque también a las acciones gubernamentales que trataron de orientarla. El resultado de esto es una profesión altamente heterogénea. Para ilustrar lo anterior baste pensar en cómo vive el oficio académico un investigador de tiempo completo, perteneciente al SNI en el nivel III y adscrito a un sólido centro público de investigación, y un profesor de asignatura con 40 horas de docencia en uno de los muchos establecimientos de absorción a la demanda.

En este marco tan diverso conviene preguntarse si es posible evaluar la profesión. En principio creemos que sí es posible, pero antes de ofrecer algunas pistas al respecto conviene detenerse rápidamente en las estrategias de evaluación seguidas en México; así se podrá contar con un cuadro más amplio para formular la propuesta.

LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN EN MÉXICO

Durante la década de 1980, la educación superior en México, al igual que en otras regiones, ingresó en un periodo crítico. La disminución de fondos financieros, la masificación del sistema y el desempleo de los egresados hacían dudar de la validez de los servicios ofrecidos por los establecimientos (De Vries *et al.*, 2008). En este escenario, el Estado transformó su relación con la educación superior; pasó de un Estado que dotaba de recursos financieros a los establecimientos públicos, sin exigencias sobre su rendimiento (Estado benevolente), a un Estado que aparentemente regulaba la inversión pública a través de los resultados (Estado evaluador). La nueva relación gubernamental con la educación superior dio pie al ascenso de la evaluación como mecanismo central para observar el desempeño de las instituciones y sus actores; académicos, estudiantes y programas fueron sujetos de evaluación. En términos generales, la evaluación pretendía elevar la calidad de la educación superior, aunque la noción misma de calidad presentaba diversas acepciones que iban de la resolución de problemas al aumento en la productividad académica, pasando por la mejora en la formación de los estudiantes y la rendición de cuentas (Acosta, 2006).

Desde finales de la década de 1980, y durante el siguiente decenio, el gobierno mexicano impulsó un paquete de programas de evaluación. De entre todos ellos, y para el tema que nos interesa, tratamos tres: el SNI, el Programa de Becas al Desempeño Docente (PBDD) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Surgido en 1984, el SNI constituye una de las primeras modalidades para valorar el desempeño de los académicos dedicados a la producción de conocimiento científico. Fue implementado en un contexto de crisis económica para estimular la permanencia de los investigadores consolidados y atraer a jóvenes científicos. Por su parte, el PBDD aparece en 1990, con el propósito de estimular la permanencia, dedicación y calidad del profesorado universitario de tiempo completo mediante la evaluación de actividades de investigación, tutorías, acciones de servicio y docencia. A diferencia del SNI, que incorpora estándares internacionales en sus valoraciones, el programa de desempeño docente integra criterios de calidad bajo estándares institucionales (Malo y Rojo, 1996). Finalmente, el PROMEP es otra modalidad de evaluación del profesorado; surge en 1996 y es coordinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este programa apoya la habilitación académica mediante estudios de posgrado e incluye el reconocimiento de los profesores de tiempo completo con “perfil deseable”. El supuesto de fondo es que al impulsar la habilitación del profesor aumentará la calidad de

su desempeño en actividades de docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, tutelaje al estudiantado y gestión académica. En 2002 el programa añadió la vertiente colectiva (cuerpos académicos) con la intención de evaluar los resultados de grupos de profesores asociados bajo líneas comunes de docencia e investigación.

Aún no se dispone de estudios pormenorizados sobre los resultados que han tenido los programas, aunque los informes que generan periódicamente las agencias responsables de su instrumentación, sobre todo acerca del SNI y del PROMEP, señalan que se avanzó en los indicadores: graduación de doctores, nuevos miembros del SNI o aumento en el número de cuerpos académicos consolidados.

Pese a los posibles avances logrados, los programas no están exentos de críticas. De manera sintética, los cuestionamientos se concentran en el tipo de criterios utilizados en los programas. Por ejemplo, en el SNI la valoración para el ingreso o la permanencia se basa en el número de publicaciones y en menor medida en su impacto; el PBDD privilegia criterios preferentemente administrativos para medir los logros en docencia (Canales, 2008). Pero también aparecen críticas hacia los efectos que han generado los programas, sobre todo en las imágenes ejemplares de académico —investigador nacional, pertenencia a cuerpos académicos consolidados o poseer la credencial de doctor— siendo que no todos los establecimientos pueden contar con plantas académicas de esta naturaleza, o lo que es más delicado, esas imágenes no cubren todo el espectro de la vida académica (De Vries *et al.*, 2008; Didou y Gerard, 2010).

Además de estas críticas, la acción de los programas ha sido limitada. El radio de acción de los programas se circunscribe preferentemente a los profesores de tiempo completo y con una participación voluntaria. Al año 2011, el SNI tenía poco más de 17 mil investigadores y el PROMEP alrededor de 19 mil profesores con perfil deseable, por lo que cubría alrededor de una cuarta parte del total de académicos de tiempo completo y alrededor de 6 por ciento del total de académicos en el país.¹ Con base en estas proporciones es cuestionable que los programas hayan logrado cubrir amplias zonas del sistema de educación superior. Junto a ello, se observa que la evaluación practicada reduce las formas de vida académica a un espectro limitado de actividades que impide observar con atención la amplitud de las funciones, procesos y resultados que desarrolla el profesorado.

EN BUSCA DE LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

Como se anotó antes, las evaluaciones practicadas a los académicos presentan limitaciones en cuanto a los criterios utilizados, la cobertura y las finalidades, pero tienen la virtud de incluir el tema de las calidades y la rendición de cuentas. Partimos de la idea de que la evaluación es necesaria para

¹ No existe información disponible sobre el total de profesores que se beneficia con el PEDD, pero suponemos que puede alcanzar 40 por ciento del total de las plantas académicas de las instituciones públicas de educación superior.

mostrar el desempeño de los profesores y corregir sus posibles deficiencias, y creemos que ésta debe considerar tres áreas del trabajo académico: actividades, actores e instituciones.

Actividades académicas. Aunque existe una amplia presión gubernamental por adjudicar nuevas responsabilidades a los profesores de la educación superior —la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, el desarrollo de competencias para el desempeño profesional o la vinculación con sectores productivos— nuestra atención se concentra en la investigación y la docencia, puesto que son las funciones que con mayor frecuencia se realizan en nuestro país.²

La primera tiene remotos antecedentes de evaluación, puesto que la producción de conocimiento científico ha estado ligada al escrutinio, sanción y reconocimiento de los propios científicos; es la propia comunidad, mediante el *peer review*, la que valora si un conocimiento es digno o no de tomarse en cuenta. En México, el SNI recuperó este principio general y ha logrado afinar los criterios de evaluación de la investigación, sobre todo de los medios en los que los autores dan a conocer sus resultados: publicaciones arbitradas e indizadas en sistemas nacionales e internacionales, factor de impacto y citas a los que son acreedores los trabajos figuran entre los criterios de evaluación de la actividad. Sin embargo, convendría ampliar los criterios para el reconocimiento de la producción de conocimiento científico, por ejemplo, podrían ser incorporadas en la valoración de esta función las aportaciones a la solución de problemas mediante la indagación y que no necesariamente concluyen en publicaciones o patentes; el impacto de la investigación en la enseñanza (planes y programas de estudio, actualización de materiales para la enseñanza) o en el desarrollo regional, entre otros.

La docencia es una de las actividades académicas con mayores problemas en los sistemas de evaluación, sobre todo porque se observa a través de la recopilación de información técnica (programa, grado de escolaridad del profesor, dominio del tema y opinión de los estudiantes) pero se dejan fuera otros elementos críticos del proceso de enseñanza. Creemos que la evaluación de la docencia debe iniciar justamente con el análisis y discusión de la actividad misma, es decir, ¿qué se entiende por docencia?, ¿transmisión de conocimiento, socialización en los campos profesionales o disciplinarios, enseñanza de competencias para la esfera laboral, inculcación de valores? Más aún, ¿la docencia es un acto circunscrito a la sala de clases y que ocurre entre el profesor y sus estudiantes, o es una actividad colectiva que implica a todos los profesores que imparten cursos en el programa de estudios? Acercarse a estas cuestiones permitiría un horizonte de mayor amplitud para rebasar las tradicionales técnicas de recopilación de información sobre algunos segmentos del proceso e incluir otras variables,

2 Boyer (1997) propone que el trabajo académico puede tener cuatro posibles funciones: el descubrimiento, la integración, la aplicación y la enseñanza. Pese a que la propuesta resulta interesante, en este momento carecemos de información empírica que permita avanzar en esta dirección.

por ejemplo, el juicio de los colegas, el análisis de materiales, las autoevaluaciones, el portafolio, la observación directa en aula y la opinión de los estudiantes en diferentes tramos de su formación.

Actores. Se podría ampliar la lista de criterios para evaluar las actividades desempeñadas, incluso recuperar las experiencias obtenidas en otros sistemas de educación superior, por ejemplo, rescatar del modelo estadounidense el énfasis en la mejora de los programas institucionales y la rendición de cuentas, o bien considerar de los modelos europeos y latinoamericanos los criterios para asegurar la calidad de los programas académicos y de sus docentes (Murillo, 2007). Pero se corre el riesgo de crear una suerte de evaluación ideal que, sin embargo, no atienda a los académicos concretos, que son los que desarrollan las actividades cotidianamente. Aún estamos lejos de contar con un cuadro detallado sobre los profesores que pudiera rematar en una tipología fina. No obstante, los trabajos generados en años recientes permiten reconocer diversos actores en la profesión: jóvenes recién reclutados, profesores maduros con décadas en el oficio, investigadores consolidados, académicas que hacen esfuerzos por conciliar las demandas laborales y familiares, profesores volcados hacia la enseñanza y que mantienen contratos de tiempo parcial, entre otros.

Creemos, siguiendo a Grediaga (2012), que una manera de atender esta diversidad es a través de la fijación de fases o etapas en la trayectoria académica. Dado que los intereses, energías y compromisos en la profesión académica varían dependiendo de la edad y la antigüedad de los profesores, podrían establecerse cuatro etapas típicas: iniciación, desarrollo, consolidación y retiro. A cada una de ellas le corresponderían grados distintos de responsabilidad y productividad.

A la propuesta de etapas en la trayectoria se deben incluir dos factores más: la disciplina y el género. En el ámbito disciplinario encontramos lógicas de desempeño que varían según la edad, sobre todo en investigación. Becher (2001) encuentra que entre ciencias duras y blandas existe diferencia en los ritmos de producción, pues mientras en las primeras ocurre a relativa temprana edad, en las ciencias blandas se logra en la madurez. La edad también afecta a las actividades docentes, pero de una manera diferente: El-Khawass (1991) estudió a los profesores maduros y encontró que tienen un mayor compromiso con la docencia que con la investigación.

El factor género revela asimetrías entre mujeres y hombres que conforman el profesorado, de manera que las mujeres aparecen subrepresentadas en ciertas áreas de conocimientos y escalas de prestigio (Didou y Gerard, 2010). Las situaciones que afectan las trayectorias laborales de las profesoras e investigadoras aparecen vinculadas con la segregación vertical y horizontal, así como con aspectos relacionados con la conciliación entre la faceta familiar y la laboral (Rodigou *et al.*, 2011).

Establecimientos. El establecimiento es de especial importancia en la profesión académica puesto que legitima, ordena y jerarquiza las actividades

desempeñadas por los profesores; más aún, opera como marco que orienta las acciones de los académicos. Dada su importancia, es imprescindible considerar el nivel institucional en los procesos de evaluación; sin embargo, no basta con enunciar su importancia, sino que es necesario reconocer cuáles son las instituciones concretas. En México, la SEP registra siete tipos de establecimientos en el sector público: universidades federales, estatales, politécnicas, interculturales, tecnológicas, centros públicos de investigación y normales. Aunque en principio todos los establecimientos tienen finalidades similares, se diferencian por el énfasis hacia ciertas actividades: en las escuelas normales el objetivo principal radica en la formación de profesores para la educación básica; los establecimientos interculturales tienen una vocación cargada hacia necesidades formativas de los pueblos indígenas; en el caso de las universidades públicas federales y estatales el abanico de funciones integra la docencia, la generación y aplicación innovadoras de conocimientos, y la extensión y difusión de la cultura; los centros públicos de investigación tienen como propósitos la generación, desarrollo, asimilación y aplicación del conocimiento de ciencia y tecnología, así como vincular la ciencia y la tecnología con la sociedad y el sector productivo.

De acuerdo a sus orientaciones, objetivos y misiones, los establecimientos influyen en la integración y regulación de sus plantas académicas: seguramente un centro público de investigación exige que sus académicos dediquen la mayor parte de su jornada laboral a la producción de conocimiento científico, mientras que en una universidad tecnológica el énfasis estará en la docencia en el nivel técnico superior.

Justamente, el plano institucional es uno de los puntos ciegos en los programas de evaluación, puesto que se considera que las actividades sujetas a escrutinio —sobre todo docencia e investigación— no deben tener variaciones por tipo de establecimiento. Por el contrario, nosotros proponemos que los objetivos, misión y orientación de las instituciones deben ser incluidos.

En los párrafos anteriores se delinearon las zonas que a nuestro juicio debería de atender la evaluación del trabajo académico: de un lado, la delimitación sobre lo que se entiende por actividades de investigación y docencia; de otro lado, incorporar las fases en la trayectoria académica, en la disciplina y el género. Finalmente, situar a los académicos y sus actividades en contextos institucionales concretos. Desde aquí se podrían establecer objetivos y procedimientos diferenciados por funciones, etapa de la trayectoria, actores, disciplinas, género y establecimiento. Por supuesto que ésta es una empresa que conlleva grandes esfuerzos, pero tiene a su favor reconocer la complejidad del trabajo académico y establecer orientaciones factibles de realizarse.

Y QUIÉN EVALÚA Y PARA QUÉ

El trabajo académico tiene un alto grado de especialización que requiere un largo entrenamiento y una permanente actualización. Si se toma en cuenta esto, resulta lógico que quien pueda llevar a cabo la evaluación sea

la propia comunidad académica, en especial aquellos que han mostrado un desempeño sobresaliente y gozan de reconocimiento entre sus colegas. Esta dinámica ya está presente en la evaluación de la investigación: en el SNI es la propia comunidad la encargada de elegir a los titulares de las comisiones. Pero en la docencia la situación es distinta: el PEDD opera mediante comisiones mixtas, en donde los responsables institucionales suelen tener primacía.

¿Pero acaso son éstos los únicos actores que podrían intervenir en la evaluación de las funciones académicas? Creemos que no. Aun cuando el trabajo académico es un asunto de expertos, sus efectos tienen impacto en la sociedad. La formación de profesionales, así como los productos de la investigación, por mencionar dos casos, tienen repercusiones sociales; por ejemplo, los mercados profesionales premian ciertas capacidades de los egresados, mientras que descalifican otras. Siendo así, diversos actores ligados a la educación superior deberían tener presencia en las evaluaciones académicas, aunque con peso diferenciado.

Finalmente, queda la cuestión sobre los fines de la evaluación. Para Brunner (2006), la evaluación es un instrumento indispensable para mejorar la calidad de la educación superior, pues cumple tres funciones esenciales: premia el buen desempeño, sanciona la incompetencia y promueve la corrección de debilidades. Estas ideas resultan convincentes para la mejora de las actividades académicas, pero en México la evaluación ha tenido otra finalidad: la de premiar a quienes cumplen con los estándares fijados que, como ya se dijo, no cubre el grueso de los académicos y presenta limitaciones en sus procedimientos.

Si se quieren mejorar las calidades del trabajo académico, resulta necesario analizar y debatir los procesos de evaluación en curso, reconocer la complejidad del trabajo académico, afinar los instrumentos, incluir nuevos actores y ampliar el radio de acción de la evaluación.

REFERENCIAS

- ACOSTA Silva, Adrián (2006), "Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México", *Revista de la Educación Superior*, núm. 139, pp. 81-92.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2011), *Anuario estadístico ciclo escolar, 2010-2011*, en: <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=16> (consulta: septiembre de 2013).
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos*, Barcelona, Gedisa.
- BENSUSÁN, Graciela e Ívico Ahumada (2006), "Sistema de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV (2), núm. 138, pp. 7-35.
- BOYER, Ernest L. (1997), *Una propuesta para la educación superior del futuro*, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana.
- BRUNNER, José Joaquín (2006, 2 de abril), "Docentes: evaluación y superación", *La Tercera* (edición online), en: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2006/04/post_5.html (consulta: septiembre de 2013).
- CANALES, Alejandro (2008), "La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. especial, pp. 1-20, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300003&lng=es&tlng=es (consulta: septiembre de 2013).

- CLARK, Burton (1991), *El sistema de la educación superior, una visión comparativa de la organización académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Azcapotzalco/Nueva Imagen/Universidad Futura.
- DE VRIES, Wietse, Guillermo González P., Patricia León A. e Ignacio Hernández S. (2008), “Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 7, pp. 1-32, en: http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/completos/de_vries_politicas_publicas.pdf (consulta: septiembre de 2013).
- DIDOU, Sylvie y Etienne Gérard (2010), *El sistema nacional de investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica entre distinción e internacionalización*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- EL-KHAWAS, Elaine (1991), “Senior Faculty in Academe: Active, committed to the teaching role”, *Research Briefs*, vol. 2, núm. 5, pp. 2-14.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco, Laura Padilla, Manuel Gil Antón y Juan José Sevilla (2008), “Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana”, *Calidad en la Educación*, núm. 28, pp. 53-69, en: http://www.rdisa.org.mx/documentos/Productos%20RPAM/cse_articulo686_cRes.pdf (consulta: septiembre de 2013).
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2009), “La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-31.
- GIL Antón, Manuel (2004), “Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México”, en Philip Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 43-81.
- GONZÁLEZ-Brambila, Claudia y Francisco Veloso (2006), “The Determinants of Research Productivity: A study of Mexican researchers”, Working Papers, Carnegie Mellon University-Department of Engineering and Public Policy, en: <http://www.andrew.cmu.edu/user/fveloso/> (consulta: septiembre de 2013).
- GREDIAGA, Rocío (2000), *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), col. Biblioteca de la Educación Superior.
- GREDIAGA, Rocío (coord.) (2012), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México: consolidación, recambio o renovación de la planta académica nacional*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), col. Biblioteca de la Educación Superior.
- MALO, Salvador y Laura Rojo (1996), “Estímulos para la productividad científica y las actividades docentes y artísticas en México. El Sistema Nacional de Investigadores”, *Interciencia*, marzo-abril, vol. 21, núm. 2, pp. 71-79.
- MURILLO T., Javier (2007), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC).
- RODIGOU, Maite, Paola Blanes, Jacinta Burijovivh y Alejandra Domínguez (2011), *Trabajar en las universidades. (Des)igualdades de género por transformar*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- TUIRÁN, Rodolfo (2012), *Avances y retos de la educación superior pública y particular en México. XXXIV Reunión ordinaria del Consejo de Universidades Particulares e Instituciones Afines (CUPRIA)*, México, Secretaría de Educación Pública, en: http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2694/RT_CUPRIA%202305122.pdf (consulta: septiembre de 2013).
- URIQUEDI, Laura, Raúl Rodríguez, Fernanda Jiménez y Daniela Medrano (2012), “La mujer en el mapa de la ciencia mexicana”, IX Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, México, 5-8 de junio de 2012.
- VILLASEÑOR, Guadalupe, Laura Padilla y Luis Valero (2010), “Mujeres académicas y su trayectoria en la educación superior mexicana”, Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires.

Derecho a la educación superior y trabajo docente

ARACELI ACOSTA* | JAVIER BLANCO**

El trabajo académico adquiere cada vez más las características de un proceso mercantil. Los estímulos a la productividad establecen las formas de orientar ese proceso, así como el recuento curricular, que constituye el remplazo de una verdadera evaluación académica. Los gremios de docentes universitarios enfrentamos hoy el desafío de pensar formas de evaluación que nos permitan tener una mirada más amplia y más precisa sobre la situación y las maneras de mejorar el cumplimiento de roles cada vez más necesarios, como son brindar una educación de calidad a sectores amplios de la sociedad, fortalecer los canales de transferencia de conocimiento al medio local y desarrollar un sistema científico pertinente y reflexivo. Pensar posibles salidas a esta encrucijada requiere el paso previo de ubicar desde dónde pensar, definir cuál puede ser un lugar de enunciación fértil para que circulen estas ideas y que se abran espacios colectivos de análisis.

Palabras clave

Evaluación académica
Evaluación sumativa
Docencia universitaria
Sindicalismo universitario
Relación universidad-sociedad

* Licenciada en Ciencias de la Computación y profesora asistente en la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba. Secretaria de Finanzas de la Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC)-Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). CE: aacosta@famaf.unc.edu.ar

** Doctor en Ciencias de la Computación y profesor asociado en la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba. Secretario gremial de la Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC), miembro de la mesa ejecutiva de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). CE: blanco@famaf.unc.edu.ar

INTRODUCCIÓN

Los docentes-investigadores estamos hoy escindidos por ese guión —que es cada vez más un hiato— y que también da cuenta de una ausencia: lo referente a la extensión universitaria, si pensamos en los roles de la universidad expresados en la Reforma de 1918 y presentes en los estatutos de la mayoría de las universidades latinoamericanas. Estamos hoy sumidos en un *conflicto de los tiempos*, tensión insoluble entre las diferentes actividades que realizamos, y que, según parece, continuamente las tenemos que hacer, si no todas, sí casi todas. Con una periodicidad cada vez más acelerada nos sometemos a lo que todavía llamamos *evaluación académica*, que es donde damos cuenta de lo hecho y de lo no hecho.

Los gremios de docentes universitarios enfrentamos hoy el desafío de pensar formas de evaluación que den cuenta de esta nueva situación, que permitan a los docentes tener una mirada más clara sobre su situación y sobre las maneras de mejorar el cumplimiento de roles cada vez más necesarios, como son el de brindar una educación de calidad a sectores amplios de la sociedad, fortalecer los canales de transferencia de conocimiento al medio local y desarrollar un sistema científico pertinente y reflexivo; al mismo tiempo, debemos estar atentos para no quedar atrapados en la más insidiosa de las heteronomías: la impuesta por la supuesta objetividad asociada a la división internacional del trabajo científico, definida en los países centrales y consolidada a través de las herramientas de evaluación académica.

En este trabajo nos enfocamos en la evaluación académica actual. Describimos primero las características que ésta ha tomado recientemente, donde además de ser un instrumento de legitimación dentro del campo es utilizada por el “Estado Evaluador... para la regulación de actividades de investigación individual y grupal [...]” (Araujo, 2003). Luego consideramos el proceso institucional que consolidó estas formas evaluativas en las universidades argentinas, en particular el programa de incentivos y la creciente influencia del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), y damos cuenta de la acción gremial desde fines del siglo pasado que consiguió en Argentina acotar los efectos de la LES (Ley de Educación Superior) y del programa de incentivos; esto fue posible a partir de establecer la negociación colectiva y unificada a nivel nacional de los salarios, además de conseguir el progresivo desfinanciamiento del programa de incentivos. Finalmente, identificamos nuevos escenarios que permiten llenar de contenido político las críticas y propuestas sobre evaluación.

EL MALESTAR EN LA CULTURA ACADÉMICA

Si bien siempre hubo evaluación académica, el formato y la frecuencia han ido cambiando y han cobrado una forma particular durante las últimas décadas, en las cuales ha cristalizado un sistema de acreditación académica originado en las ciencias exactas y naturales, en particular en los

laboratorios de investigación. Tal sistema ha permeado a todas las disciplinas, aun aquellas cuyos métodos de trabajo difieren de las ciencias exactas.

La creciente hegemonía de las concepciones de investigación que sustentan este modelo vuelve cada vez más difícil la integración de las diferentes actividades universitarias. Algunas de ellas, como la extensión o la transferencia de conocimientos al medio, tienden a desaparecer o a volverse un esfuerzo que depende de la iniciativa de cada docente. La docencia de grado empieza a ser considerada como una carga. Los programas de diferentes organismos de promoción o de las propias universidades para sostener y mejorar las actividades de extensión y la docencia de grado, sobre todo en los primeros años, tienen un efecto limitado, ya que la mayor parte del tiempo los docentes universitarios estamos tratando de realizar actividades acreditables, que incrementen nuestro *curriculum vitae* para poder enfrentar las sucesivas evaluaciones. En éstas, los objetivos a cumplir se “actualizan” y diversifican constantemente; por ejemplo, no hace mucho se evaluaba la cantidad de publicaciones, luego se pasó a calificarlas en términos del tipo de revista (una evaluación negativa de ingreso a carrera de investigador reciente pedía al postulante que publicara más trabajos en [sic] *journals* tipo 1). También se considera ahora el llamado “índice de impacto”, una medida bibliométrica arbitraria que nada tiene que ver con la relevancia de lo escrito. Por todo esto, es difícil saber si se ha cumplido con lo esperado, o si se podrá cumplir con los próximos (y desconocidos) requisitos.

El establecimiento de lo que ya parece un sentido común en la academia vuelve necesaria y disonante la formulación de una serie de preguntas: ¿cuál es la lógica detrás de nuestra práctica cotidiana como docentes investigadores?, ¿existen formas alternativas al modelo vigente en la trayectoria académica?, ¿cuáles son los límites de acción que se impone la universidad a través de la estructura que determina la evaluación sumativa?, ¿no estamos reduciendo la acción de las universidades al conjunto de investigaciones que coinciden con los criterios de maximización de producciones aisladas?, ¿desde qué perspectiva es conveniente plantear los temas de investigación?

Nos encontramos inmersos en una cierta auto-referencialidad dada por la (pregonada) definición colectiva de los criterios de evaluación de nuestra propia actividad. El co-gobierno de las instituciones universitarias y la participación en comisiones evaluadoras en los organismos que financian la investigación nos pone, periódicamente, en el lugar de elegir esos criterios. Sin embargo, la ausencia de espacios de discusión colectiva y de una circulación masiva de ideas y alternativas, lleva a que esa elección sea individual, aislada, y usualmente disciplinar (y disciplinadora). Todo ello cumple un rol decisivo en dar forma al sistema académico: concursos, control de gestión, subsidios, la evaluación por pares (aunque, parafraseando a Orwell, algunos sean más pares que otros). En este contexto, uno de los gestos más repetidos es el de buscar formas “objetivas” y pre-establecidas de evaluar, en lo posible de fácil cuantificación. Los concursos, así como el otorgamiento de subsidios y becas, requieren de una tabla de referencias que permita justificar el proceso de toma de decisión. En algunas instituciones dicha tabla

es una exigencia burocrática, y los jurados tienen que proveerla: desglose o postergación de un ineludible juicio binario u ordinal, cesión a la mitología del número como último árbitro inapelable, reducción de la heterogeneidad de los saberes, los discursos e incluso a veces del pensar, a lo elemental de un orden total y aditivo. El discurso que sostiene la necesidad de dicha cuantificación, tanto del lado de los tribunales como de quienes son juzgados, parece ser un ejemplo más, particularmente sintomático, de la afirmación de Badiou (1990: 1) de que el número es hoy lo impensado, forma de existencia ubicua que se impone en diversas áreas del conocimiento.

La cuantificación, quizá a veces de manera solapada, funciona como criterio de justificación en las producciones científicas y, simétricamente, se usa como forma de evaluación del valor de la producción académica. Esta mistificación del número como supuesto testimonio de objetividad y neutralidad científica, reforzado en su duplicidad de método de justificación interna y de árbitro de evaluación de los investigadores, presenta un obstáculo formidable al desarrollo sostenido de un pensamiento alternativo sobre la actualidad y sobre el horizonte de la actividad académica. Contar presupone cierta homogeneidad en lo que se cuenta, produce una “ontología operativa” que instaura equivalencias espurias además de una compulsión a la comparación entre producciones incomparables *a priori*. El problema más serio de este tipo de evaluación (“mejorada” con el uso de todo tipo de índices) es que produce un mecanismo de selección que va excluyendo cualquier heterodoxia y condiciona a los científicos a trabajar de una manera auto-restringida, especializada, repetitiva (las obvias excepciones no refutan este estado “normal” de cosas).

La resistencia a una puesta en juego abierta de los propios criterios de pertenencia de una comunidad que dispone de la posibilidad de pensar(se), de colectivamente construir sentidos que la constituyan y la relacionen es, en sí misma, una renuncia a su responsabilidad social, al rol, a veces implícitamente establecido, de producción, difusión y crítica del conocimiento, de los saberes socialmente relevantes. Aunque superficialmente parezca paradójico, la búsqueda de condiciones objetivas de evaluación parece terminar esclerosando el sistema académico, volviéndolo particularmente reactivo al cambio, dificultando la aparición de nuevas formas. Es posible que la misma dinámica de la comunidad académica haya ido perfeccionando estos mecanismos, volviéndolos más efectivos, y, por consiguiente, haciendo cada vez más remota la pregunta por los fines, la cual también debería ser considerada dentro de la misma academia (¿dónde si no?). Esta tendencia a fijar de manera *administrativa* los criterios de evaluación, parece la última cesión al fetichismo de la mercancía simbólica que estructura el sistema.

LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL PROGRAMA DE INCENTIVOS A LA INVESTIGACIÓN

El sistema universitario público en Argentina está compuesto de 47 universidades distribuidas en todo el territorio nacional. En ellas trabajan más de

100 mil docentes de nivel universitario con nombramientos que van desde ayudante hasta profesor titular, pasando por jefe de trabajos prácticos, profesor adjunto y profesor asociado. Cada cargo tiene asociada una dedicación horaria que puede ser *simple* (10 horas por semana), *semi-exclusiva* (20 horas) o *exclusiva* (40 horas).

La Ley Nacional de Educación Superior, aprobada en 1995 y aún vigente, le atribuye a cada universidad la potestad de fijar su régimen salarial, lo cual permite que las autoridades de cada universidad negocien los salarios con el cuerpo docente. Se trata de una ley que contradice una larga tradición laboral en las universidades públicas argentinas, y que en la década de 1990 terminó generando diferencias entre los salarios de los universitarios y fragmentando las luchas y las negociaciones colectivas. En esa época, el salario docente se fragmentó en una cantidad de sumas que no formaban parte del salario básico y servían sólo como paliativo inmediato frente al deterioro de los salarios de esa época. A partir del retorno de las paritarias nacionales, los gremios docentes, a través de su federación, pudieron volver a negociar colectivamente los salarios, a conseguir un salario completamente bonificable y a contar con un nomenclador único salarial de docentes universitarios.

Por otro lado, en 1993 dio inicio el Programa Nacional a los Docentes Investigadores, aún vigente, que complementa el salario a través de una remuneración extra de acuerdo con la categoría de cada docente. Esta categoría se establece en un proceso de *categorización*, que se ejecuta a través de evaluaciones periódicas a nivel nacional utilizando, como único instrumento, formularios digitales (al estilo currículo único) que los docentes deben completar. Estos formularios, definidos en cada convocatoria, con puntajes predefinidos para cada título o sección, permiten clasificar al docente investigador en cinco categorías.

En los años noventa, en un contexto de políticas neoliberales, en particular de desfinanciamiento de las universidades y retracción de los salarios, este incentivo llegó a significar, para algunos docentes, cerca de un tercio de su salario; esto allanó el camino para la implementación de este programa y la lógica asociada de negociación individual del salario. A partir de 2004, en acuerdo no escrito entre el Ministerio de Educación y las federaciones, no se volvió a actualizar el monto correspondiente a incentivos, por lo que a través de los años se fue devaluando y hoy representa un monto poco significativo en los ingresos; sin embargo, a pesar de ser económicamente poco importante, los incentivos aún cuentan con una gran carga simbólica: según datos de la SPU, 58 por ciento de los solicitantes de categoría en las convocatorias 2009 y 2011 son nuevos docentes investigadores que aspiran a ingresar al programa.

Otra institución importante en el sistema de ciencia y técnica —y con gran influencia en las universidades— es el CONICET. Esta institución pública cuenta con más de 7 mil investigadores —de los cuales más de 2 mil forman parte de las propias universidades— y concentra la mayoría de los becarios del país, incluyendo a cerca de 9 mil estudiantes de doctorado y

de posdoctorado. La lógica de evaluación dentro del CONICET proviene de la tradición de las llamadas “ciencias duras”, y se enfoca en la evaluación sumativa que describimos anteriormente, a través de un sistema informático desarrollado para tal fin por la misma institución. En los últimos años este Sistema Integral de Gestión y Evaluación (SIGEVA) se está comenzando a utilizar en el sistema de incentivos y en las propias universidades para diferentes evaluaciones.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DERECHO

En la última década ha emergido otro modelo de universidad pública que si bien mantiene los principios de la universidad reformista, pone especial énfasis en la ampliación del derecho a la educación superior a amplios sectores de la población. Aun cuando esta reivindicación siempre estuvo presente, recién hoy se está volviendo una posibilidad concreta, dada la universalización de la educación secundaria y la consiguiente llegada a la universidad de un estudiantado más heterogéneo, con trayectorias académicas diversas.

Impulsado desde sectores universitarios y gremiales, y tomado como política pública, al menos discursiva, de varios gobiernos latinoamericanos, podemos encontrar en la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe un hito histórico donde se define por primera vez en la historia a la educación superior como un derecho humano, y a continuación se agrega que “[el] reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” (CRES, 2008).

Pensar hoy la universidad pública significa asumir que la institución ya no posee el monopolio del conocimiento y el saber. Las transformaciones que supone una sociedad cada vez más conectada por las nuevas tecnologías invitan a reflexionar sobre la universidad del futuro en términos actuales y no desde los parámetros que sirvieron para su creación. Es momento de cuestionar si la estructura universitaria puede subsistir a los cambios mundiales y pensar cómo se produce la inclusión más allá de una declaración de voluntades, y cómo se incluye la universidad en la sociedad actual (Acosta *et al.*, 2013).

Para poder operacionalizar estas demandas es preciso tomar conciencia y dar cuenta de la heterogeneidad que encierra actualmente el término universidad y llevar este debate a las aulas, focalizar e identificar nudos que permitan ser propositivos, definir dónde se encuentran los problemas comunicacionales, encontrar la forma de articular la educación superior con la enseñanza media y volver visibles las estructuras fragmentadas de las tareas cotidianas propias del docente en términos de procesos y políticas institucionales (Acosta *et al.*, 2013).

La primera reacción de los docentes universitarios fue de queja frente a esta situación; de culpabilización de la educación secundaria por no cumplir bien sus roles (sean éstos de formación o de selección). Sin embargo,

cada vez con más fuerza se va instalando esta situación como desafío y como camino hacia la igualdad. Este nuevo escenario latinoamericano nos presenta, como organizaciones sindicales, una oportunidad para volver a pensar y discutir el rol de las universidades públicas y la producción de conocimiento que en ellas se hace.

Esta discusión con docentes investigadores y autoridades pone en evidencia la contradicción de ambos modelos (el modelo que persigue esta evaluación productivista de la investigación y el de universidad inclusiva): uno persigue el productivismo de artículos en revistas internacionales y deja poco tiempo para la docencia, mientras que el otro requiere que cada docente, equipo docente e institución se detenga a pensar nuevas formas de enseñar y evaluar para incluir a las nuevas generaciones de estudiantes cada vez con mayor diversidad cultural. Esto no significa degradar la excelencia ni la investigación, sino poner estos recursos al servicio de otro proyecto de universidad, tratar de integrar las diferentes actividades y retomar un proceso de reflexión colectiva hoy ausente, principalmente por las dificultades en el uso del tiempo que el mismo sistema productivista impone.

INCONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Pensar posibles salidas a esta encrucijada requiere el paso previo de ubicarnos desde dónde pensar, cuál puede ser un lugar de enunciación fértil para que circulen estas ideas y se abra al menos un espacio colectivo de análisis. No es una cuestión fácil.

Un lugar posible es el trabajo académico sobre educación superior (expresado, por ejemplo, en las páginas de esta revista). Muchas cosas interesantes se dicen en ese espacio y puede funcionar como referencia de nuestras discusiones; sin embargo, la manera en que está constituido lo hace relevante sólo —o mayormente— para especialistas en el área. No tiene una influencia sostenida en los investigadores de otras disciplinas.

La gestión académica, tanto en los ministerios y organismos de financiamiento como en las mismas universidades, requiere de un proceso de toma de decisiones (en general presupuestarias) que necesita de una reflexión profunda sobre qué debe hacerse y cómo debe acreditarse. Más allá del interés y la necesidad por dichas reflexiones, éstas ocurren de maneras esporádicas y singulares. La mayoría de los funcionarios tiene su origen en la misma academia, por lo que cierto sentido común —fechado pero ubicuo— impera también en estos espacios.

Elegimos como punto de partida para la articulación de estos discursos a las asociaciones gremiales de docentes e investigadores universitarios, tanto las de base (en cada universidad) como las federaciones. Parece adecuado hacerlo, ya que encontramos que la evaluación académica es uno de los factores más determinantes de las condiciones laborales de los docentes. Surge también de estas intervenciones uno de los puntos donde nos reconocemos como pares; donde, pese a las diferencias disciplinares y de comunidades de práctica, nos encontramos frente a las evaluaciones

periódicas tendencialmente análogas en una encrucijada similar y con un malestar compartido.

Consideramos que hay un recorrido importante por hacer, difícil pero posible, para volver a integrar las diferentes actividades de los docentes universitarios, reducir la fragmentación de las prácticas y cumplir de manera más efectiva, más reflexiva y más placentera con las importantes responsabilidades que nos caben. Tomamos como eje las tres actividades reconocidas por la reforma universitaria y delineamos aquí el programa que estamos impulsando desde los gremios universitarios. Consideramos que todas las actividades necesitan ser reubicadas, y sobre todo las relaciones entre ellas, las cuales, esperamos, podrán afianzarse: establecer un diálogo entre lo que pensamos o investigamos, acerca de cómo se relaciona con nuestra sociedad, y cómo lo transmitimos.

La evaluación de la docencia

Esta nueva concepción de la educación superior, sumada a que en las universidades argentinas la tarea de docencia, salvo en contadas excepciones, es una función ineludible de todo docente investigador, obliga a enfocar el análisis en la evaluación de la tarea docente dentro de las universidades.

La mayoría de las innovaciones en evaluación se realizan desde la gestión como manera de regulación del trabajo. Algunas de las autoridades universitarias se encuentran en la búsqueda de nuevas formas de regulación del trabajo docente, ya que muchos de los instrumentos existentes de evaluación académica se enfocan en la tarea de investigación, y considerando el malestar de los académicos que, por no existir casi instrumentos que tengan en cuenta su trabajo como docentes —más allá del cargo y la antigüedad— comienzan a vivir esta tarea como una “carga” que no será tomada en cuenta para la evaluación de desempeño, ni en los concursos. En ese sentido, parece posible generar un punto de encuentro entre gremios y autoridades en la búsqueda de nuevas formas de evaluación de la docencia que puedan dar cuenta, de manera más amplia, de la trayectoria de los académicos.

No es simple encontrar respuestas generales, instrumentos terminados que se puedan contraponer a la evaluación sumativa de la investigación, y pensamos que sólo una mirada que dé cuenta de la complejidad del problema y abra espacios democráticos de deliberación permitirá dar lugar a la diversidad de actores y funciones que tiene la universidad pública.

Consideramos que las propuestas más promisorias son aquellas que se basan en una evaluación situada, localizada, capaz de identificar el contexto y la trayectoria, y que tienen en cuenta el proceso y la evolución de cada trabajador. En este marco, el objetivo acordado entre gremios y autoridades de la universidad es encontrar formas de evaluación diagnóstica y formativa que sirvan para mejorar lo que se hace y que permitan integrar las diferentes actividades.

Citamos a Eduardo Rinesi, rector de la Universidad de General Sarmiento, quien pone el foco de la responsabilidad de la universidad pública en la enseñanza: “Si de veras estamos convencidos de que la educación

universitaria es un derecho, nunca más podremos suponer que un estudiante que, por culpa de que no hemos sido capaces de enseñarle, deja las aulas y se vuelve, frustrado, derrotado, a su casa, es una verificación de alguna ley sociológica más o menos inefable y destinada a cumplirse inexorablemente” (Rinesi, 2013: s/p).

Asumimos esta responsabilidad como trabajadores del conocimiento público: buscar nuevas formas y caminos hacia la construcción de una sociedad mejor.

Empezar por la extensión

Explorar la inserción del conocimiento en el ámbito local, tener en cuenta sus consecuencias y sus alcances, y sostener un diálogo con las organizaciones de la sociedad civil que lo necesitan, pueden ser maneras fértiles de recomponer los roles sociales de los docentes-investigadores y establecer otras fuentes de reconocimiento que se contrapongan al monopolio de la evaluación sumativa.

En una conferencia pronunciada en el gremio docente de la Universidad Nacional de La Plata,¹ Renato Dagnino propuso como estrategia para cambiar la universidad actual que, afirma, no sirve ni a las clases dominantes ni a las dominadas, comenzar por la extensión. Esta propuesta se centra en cambiar el modo en que hacemos extensión (juega incluso con la idea de cambiar la palabra “extensión” por “intención”); internalizar, a partir de la relación con otros actores sociales, una agenda de trabajo basada en problemas a resolver y no en una orientación disciplinar; pensar la docencia como la transmisión de herramientas adecuadas para poder desarrollar esa agenda.

Recuperar el pensamiento latinoamericano sobre ciencia y tecnología

Por último, y a más largo plazo, consideramos que nuestra propuesta tiene que ir construyendo una alternativa al modelo de producción científica actual. En la propia historia del pensamiento latinoamericano sobre ciencia, tecnología y desarrollo, no tan lejana, podemos encontrar claves de cómo recorrer este camino. Como manera de adueñarnos de la memoria, siguiendo el consejo de Benjamin, nos proponemos retomar la discusión a partir de su momento histórico más interesante y más desarrollado, al menos en Argentina.

El pensamiento latinoamericano sobre ciencia y técnica que tuvo su auge en la década de 1960 y principios de los setenta tuvo en Varsavsky uno de sus pensadores más arriesgados, pero contó también con varias figuras importantes provenientes de diversas disciplinas de las ciencias exactas y naturales, de la economía y de la ingeniería. Consideramos hoy imprescindible retomar la discusión de esos tiempos y posiblemente actualizarla con elementos de la disciplina llamada CTS (ciencia, tecnología y sociedad),

¹ Conferencia organizada por el IEC-CONADU (Federación Nacional de Docentes Universitarios) y el gremio ADULP en la ciudad de La Plata, el 11 de junio de 2007, publicado el 18 de enero de 2008 en: <http://conadu.org.ar/conferencia-del-drenato-dagnino-en-el-gremio-adulp/> (consulta: 1 de julio de 2013).

desarrollada en el mundo a partir de la década de los ochenta. Una de las principales características de este movimiento fue que tuvo mucha influencia en las propias instituciones universitarias e institutos de investigación, es decir, no se quedó en estudios disciplinares.

Formulamos, en este sentido, la propuesta programática de activar y colectivizar estas discusiones al interior de la comunidad científica, asumir el “riesgo” de ralentizar la productividad para poder pensar la orientación y las articulaciones más amplias, poner en cuestión el *dictum* heideggeriano de que “la ciencia no piensa” en pos de transformar esa ciencia, localizarla e integrarla explícitamente al contexto.

Nos expresa Freud, en el trabajo que parafraseamos en el título de la primera sección, su perplejidad ante instituciones que nosotros mismos hemos creado y que no por ello representan la protección y el bienestar de todos (y todas). Intentamos esbozar hasta aquí algunas claves para analizar una de ellas, para retomar un incierto proceso de anamnesis institucional en el que se integre, y consecuentemente se actualice, el pensamiento latinoamericano sobre política científica que en los años setenta permitió vislumbrar otros horizontes de recuperación (o reconstrucción) del potencial revolucionario de la ciencia.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Araceli, Javier Blanco y Leila Luna (2013), “Taller de evaluación académica”, Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba (ADIUC), documento interno de trabajo.
- ARAUJO, Sonia (2003), *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2008), “Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia regional”, Cartagena de Indias, 4 al 6 de junio de 2008.
- RINESI, Eduardo (2013, 28 de mayo), “Ecos de una tradición”, *Página 12*, en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-220959-2013-05-28.html> (consulta: 18 de mayo de 2013).

La evaluación consultiva y el desarrollo académico

Una perspectiva para la innovación¹

JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ*

En este trabajo se sostiene que las instituciones de educación superior pueden emplear fructíferamente la evaluación consultiva para impulsar su desarrollo académico. Ésta primero hace acopio de la información relativa a la experiencia y a las sugerencias que están presentes en una comunidad académica respecto de una necesidad educativa específica, y luego impulsa propuestas congruentes con dicha consulta. Se toma como sustento metodológico y empírico de esta perspectiva, la información y los resultados parciales de un proyecto de investigación y desarrollo académico impulsado por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Palabras clave

Educación superior
Docencia universitaria
Capacidades
Desarrollo de competencias
Evaluación institucional
Desarrollo académico

¹ Este proyecto se lleva a cabo desde marzo de 2012 gracias a la iniciativa, apoyo y colaboración de la Rectoría General de la institución, primero a cargo del Dr. Enrique Fernández F. y ahora a cargo del Dr. Salvador Vega y León, a quienes hago un reconocimiento y agradecimiento. El proyecto está conducido conjuntamente con la Dra. María José Arroyo Paniagua y colaboraron durante 2012 el Lic. Armando Álvarez G. y el Mtro. Mauro Solano, quien lo ha seguido haciendo durante 2013 junto con la Dra. Nahina Dehesa de Gyves. Tras concluir este proyecto el mes de noviembre, se presentará una e-publicación completa del mismo, así como de los informes de investigación de los participantes en la segunda fase del Proyecto y que sean aprobados por un comité evaluador. En este artículo se ofrece una perspectiva responsabilidad del autor.

* Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM). Líneas de investigación: políticas para la educación media superior y superior y formación de profesores para la educación media superior. Publicaciones recientes: (2012, en co-coordinación con V. Font, J. Giménez y V. Larios), *Competencias del profesor de matemáticas de secundaria y bachillerato*, Barcelona, Universitat de Barcelona; (2012), "La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior", en M.Á. Martínez Espinosa (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 17-119. CE: fpertinente@yahoo.com.mx

LA CRISIS ACTUAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

El interés actual de la opinión pública mexicana por la evaluación educativa, con sus picos de intensidad política y mediática, particularmente agudos durante el presente año de 2013, podría ser mejor comprendido si se rebasan “el tiempo corto que lo contiene, el de la crónica o del periodismo, [y] esas tomas de conciencia de los contemporáneos, rápidas, al día, cuyos rasgos nos devuelven, tan vivo, el calor de los acontecimientos [...] Equivale también a preguntarse si, más allá de los acontecimientos, no existe una historia, inconsciente esta vez [...] que en gran parte escapa a la lucidez de los actores, los responsables o las víctimas: hacen la historia, pero la historia los lleva” (Braudel, 1986: 113). En un trabajo extenso previo, apliqué este enfoque de inspiración braudeliana para comprender los procesos de desarrollo histórico del bachillerato mexicano a fin de iluminar los complejos problemas actuales a que se enfrenta este nivel educativo y poder, de esta manera, hacer propuestas realistas y viables (Zorrilla, 2008; 2010). Con estos asideros propongo ver, con mayor desprendimiento que el que permite su seguimiento en los medios, el carácter aparentemente abrupto de esta crisis de conciencia sobre la evaluación educativa. Esta situación de crisis por momentos pareciera abarcar diversos ámbitos de la academia. Ante ella se propone un desprendimiento analítico que así fincado permite apreciar que la evaluación que yo aquí denomino consultiva —y basada en Eisner (1994)— puede ser aplicada para impulsar diversas necesidades educativas que una institución haya reconocido e identificado. Para ello es preciso contar con una perspectiva histórica que trascienda, sin desestimarla, la crisis presente. Tal óptica sostiene que las políticas basadas en una preocupación por la calidad de la educación y por la evaluación del trabajo académico (ligadas a la remuneración de los académicos), han estado presentes desde hace tres décadas, y que hoy en día un aspecto de las políticas de evaluación está en crisis. Pero la evaluación educativa en general —y en México— constituye un ámbito amplio, diverso, dinámico, que ciertamente no carece de contradicciones, pero comprende un espectro muy amplio de tipos y formas de hacerla, entre las que se encuentran perspectivas fructíferas para la investigación y el desarrollo académico y curricular en las instituciones de educación superior, como la que aquí se describe.

En primer lugar, en efecto, esta crisis de conciencia sobre la evaluación educativa actual dista de referirse a una función gubernamental novedosa. El año pasado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación cumplió diez años de existencia marcados por valiosos labores de producción de información cuantitativa sistemática sobre la educación básica y la educación media superior mexicana. Las preguntas novedosas que la crisis ha traído consigo atañen, más bien, a quién hace la evaluación del trabajo docente, cómo la hace y qué papel tiene ahora esa evaluación en la educación básica y en la media superior para el ingreso, permanencia y promoción de los profesores.

Tampoco son asuntos nuevos las políticas preocupadas por la calidad de la educación, la contratación de docentes y la consideración del desempeño de los profesores para su remuneración, permanencia y promoción. Vienen presentándose desde 1984. Dos años antes, al cerrarse el sexenio de José López Portillo (entre 1981 y 1982), el sistema de financiamiento del gobierno federal entró en una aguda crisis causada por una deuda pública cuyo manejo agotó los recursos del erario. Para febrero de 1982, no pudo continuar solventándose el conjunto de políticas del gobierno federal sin instrumentar severos ajustes que propiciaron que el Estado mexicano impulsara, durante toda la siguiente administración, correspondiente a Miguel de la Madrid (1982-1988), una serie de reformas estructurales respecto del papel del Estado en la economía, reduciéndolo sustancialmente. El impacto en el ámbito educativo produjo, primero, una gran escasez de recursos, y luego una serie de políticas que pretendieron responder a esa situación. A los problemas generados por la crisis en las finanzas públicas debieron de añadirse aquellos otros que se habían magnificado por el crecimiento rápido de la población que estudiaba la escuela secundaria, la educación media superior y la superior. Entre estos problemas destacaron las contrataciones laxas e improvisadas de profesores, así como la desatención de los estándares de calidad en la enseñanza-aprendizaje de todos los tipos y niveles educativos.

La aguda crisis de 1982 alumbró un haz de nuevas políticas federales que en algunos círculos han sido denominadas, no sin desdén, como neoliberales. En el ámbito educativo y de la investigación fue articulado un nuevo foco de atención en torno a la calidad de los insumos, procesos y resultados de las acciones de los docentes e investigadores. Una novel serie de políticas para el sector fijaron en la calidad del trabajo de los profesores e investigadores su objetivo, y fueron dotadas de recursos para estimular económicamente actividades de alto desempeño, empezando en 1984 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Le siguieron otras muchas que se han asociado con la carrera docente, la formación de recursos humanos para la educación superior, estímulos para el desempeño académico o el reconocimiento al alto desempeño, hasta el presente.

Este larguísimo proceso apunta a una duración de más de 30 años en las preocupaciones de las políticas para la educación por establecer lo que se denominó, desde entonces, “la cultura de la evaluación” (OECD, 1997). Esta cultura de la evaluación se ha desarrollado a partir de la creación del SNI mediante el impulso a programas que vinculan la obtención de recursos para las instituciones educativas con el nivel de formación de sus profesores (PROMEP, PIFI); que relacionan el desempeño y la actualización de los docentes con la remuneración (carrera docente), o que resaltan la importancia de la pertinencia de los resultados de la enseñanza-aprendizaje para la adquisición de capacidades o competencias, como la reforma integral de la educación media superior (RIEMS). En este sentido, no debe perderse de vista que en el ámbito específicamente educativo, en particular en el de las políticas sectoriales a cargo del gobierno federal, éstas ya tienen 30 años de

impulsar la evaluación de los académicos, investigadores o docentes, y de preocuparse por la calidad de sus desempeños. También ha estado presente desde entonces un gran interés por aspectos como el costo por alumno, la pertinencia de los estudios en los diferentes tipos y niveles educativos para la vida y el trabajo, los resultados de la actividad docente en los aprendizajes y la formación más amplia de los alumnos.

Esta larga trayectoria de la evaluación en las políticas públicas del gobierno federal para todos los tipos y niveles educativos ha significado que bajo este rubro estén incluidos múltiples programas, como los que se han mencionado, dotados todos ellos de importantes recursos financieros que inciden y afectan, tanto a las personas y a las instituciones, como a los alumnos que estudian en ellas. En esta perspectiva, la crisis actual de conciencia sobre la evaluación educativa se ubica como parte de un patrón de políticas iniciado hace tres décadas, por lo que su novedad no yace tanto en el ámbito de las políticas educativas tanto como en el de las políticas llanas; es por ello que habría que revisar su relevancia y su estridencia en términos de la incidencia de su impacto en gremios, grupos, regiones, partidos o, inclusive, personas; algo que, por supuesto, rebasa el foco de interés de este texto.

Lo que sí se rescata es que el significado de la evaluación para la educación va mucho más allá de estas consideraciones históricas y sistémicas de la política y de las políticas educativas nacionales, y no se puede constreñir a ellas. La evaluación es un capítulo de gran trascendencia para la organización y el funcionamiento de las escuelas, de la docencia, del aprendizaje y de la formación más amplia de los alumnos y de los propios profesores. Para ubicar el foco de atención de este artículo me basaré en Eisner, cuya obra sobre el tema de la evaluación fue publicada originalmente en 1979, en un momento que coincide con el inicio del largo proceso mexicano a que se ha hecho alusión. Además, al volver a significar la evaluación se insiste nuevamente en un aspecto que fácilmente se desdibuja: en una institución educativa, el fin social que le da sentido es lograr que los alumnos que ingresan permanezcan, se eduquen bien y egresen; en el caso de las universidades, como profesionales útiles para sí mismos y para la sociedad. Tal misión, no por clara y contundente carece de retos, obstáculos y problemas que requieren de propuestas e iniciativas para atenderlos.

Eisner afirma que

...a pesar de que mucha gente ve a la evaluación como algo análogo al otorgamiento de calificaciones, de hecho la evaluación se emplea en la educación para llevar a cabo una variedad amplia de funciones... cinco aparecen como especialmente importantes: 1. Diagnosticar. 2. Revisar el currículo. 3. Comparar. 4. Anticipar las necesidades educativas. 5. Determinar si los objetivos se han logrado (Eisner, 1994: 171).

Respecto a la realización de diagnósticos, continúa este autor, los objetos del mismo son el currículo —inclusive antes de que se use en el salón de clases—, la enseñanza, el aprendizaje y la experiencia del estudiante. La

función de diagnóstico del aprendizaje logrado por los alumnos se emplea para identificar dificultades en el aprendizaje con el propósito de “prescribir” un tratamiento efectivo. Por esta razón, el sentido que le otorga Eisner es de índole remedial. En lo que concierne a la revisión curricular, el autor concibe el currículo como el conjunto de materiales que usan los alumnos y el profesor para obtener consecuencias educativas. El currículo, visto así, requiere de revisiones, prácticamente continuas, antes de su uso y durante su uso, para mejorarlo, adaptarlo y procurar incrementar la calidad del desempeño de los alumnos.

En lo que atañe a la determinación —mediante una evaluación— del logro de los objetivos educativos, esta función pretende identificar si los programas de las materias y los planes de estudios se están cumpliendo. La tarea evaluativa se despliega al revisar si se logran los objetivos del programa mediante el trabajo del maestro y las evidencias de los aprendizajes obtenidos por los alumnos. Para la evaluación de los alumnos, distingue aquella que se realiza con base en exámenes que ordenan los desempeños de cada persona, de mayor a menor puntuación en un *ranking*. Por otra parte, hay evaluaciones que buscan establecer si las personas lograron satisfacer un criterio que representa un cierto nivel de dominio sobre un campo de conocimientos, tareas o procedimientos, así como la medida en que lo hace de acuerdo con un número pequeño de categorías de desempeño.

Finalmente, se encuentra el tipo de evaluación que aquí se quiere significar y es el relativo al reconocimiento y anticipación de necesidades educativas. Este tipo de ejercicio está asociado con la formulación de estudios que demuestren la necesidad u oportunidad de que la institución actúe de cierta manera para atender problemas, lograr objetivos, corregir tendencias indeseables, y mejorar los servicios o los resultados obtenidos que se perciben o se plantean desde un análisis, a partir de las consideraciones de la planta docente, los líderes académicos, los alumnos o los usuarios de los servicios que proporcionan los egresados, por ejemplo. Implícito en este tipo de estudios están los juicios sobre lo que resulta importante para la educación en general y para esa institución en particular. Por esta razón se denomina aquí consultiva, ya que se encamina a inquirir sobre las experiencias, opiniones, consideraciones o propuestas que sobre un asunto institucional tienen las personas consultadas. Tales contribuciones y ópticas se integran, bajo la responsabilidad de los conductores de la evaluación, a la formulación de propuestas específicas respecto al sentido del asunto consultado, de manera que abran cauces para la realización de proyectos y actividades pertinentes. Este tipo de evaluaciones consultivas constituye un recurso para proyectar hacia el futuro el crecimiento y desenvolvimiento de la institución.

En el caso de México, este tipo de ejercicios es indispensable para poder responder a la función específica de la institución, atender retos y aprovechar la experiencia, los recursos y las fortalezas del funcionamiento institucional. Sobre todo si se toma en cuenta que el sistema educativo en general —y las instituciones en particular— se encuentran marcadas en su

funcionamiento por retos enormes que ya han sido mayormente identificados como de equidad, calidad, cobertura, permanencia en cada nivel y tipo educativo hasta su conclusión exitosa; financiamiento, gestión institucional y pertinencia social, económica y cultural de los estudios realizados.

La necesidad de emprender desde la institución iniciativas, estrategias y programas encaminados a mejorar su desempeño respecto de cualquiera de estos retos es enorme, ante todo debido a que la dirección del cambio positivo institucional no puede provenir solamente desde arriba, desde las políticas nacionales. Justamente por esta razón, resulta pertinente enfatizar una perspectiva como la que aquí se ofrece. Al respecto cabe preguntarse en qué medida, una consecuencia no buscada del proceso histórico de conformación de una cultura de la evaluación a partir de las políticas federales, ha sido inducir que las instituciones y las personas busquen prioritariamente alinearse con los criterios conducentes a la obtención de recursos adicionales, desatendiendo y desestimando el mejoramiento institucional o individual, por accesible que fuese y por bien fundamentado que estuviese con base en el pensamiento crítico. Esta óptica viene a reforzar la relevancia de rescatar, reconocer e identificar las lecciones y las experiencias que permiten revisar las estructuras académicas, las unidades de estudios, las modificaciones a los planes de estudio, las adecuaciones curriculares, la atención a las necesidades de desarrollo de los alumnos o de las comunidades locales, la renovación pedagógica y didáctica, la búsqueda del trabajo colegiado y de los acuerdos mínimos para orientar la docencia y el desarrollo curricular con base en el reconocimiento y la detección de necesidades educativas.

METODOLOGÍA

La necesidad educativa que se planteó conjuntamente con la rectoría general de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) fue la de identificar la medida en que, merced a los cambios que se han dado en la comunicación y la digitalización, se están volviendo obsoletos gran parte de los conocimientos, saberes y prácticas profesionales que se producen con las rutinas, la preparación docente y los procedimientos educativos tradicionales en nuestras universidades. Se subraya que, para que la universidad cumpla con la alta responsabilidad social que tiene, es preciso que la formación de sus alumnos sea de calidad, socialmente pertinente, y que egresen con una alta eficiencia terminal, lo que es deseable que se refleje en la posesión de tres capacidades comunes a todas las formaciones de licenciatura y que por ello se denominan genéricas:

1. La capacidad genérica de comunicación verbal (oral y escrita) que se manifiesta mediante la elaboración de resúmenes, reseñas, ensayos, presentaciones y proyectos.
2. La capacidad genérica de manejo de lenguajes formales, especialmente las matemáticas específicas al campo disciplinario y profesional; ésta alude al manejo y comprensión de los símbolos y

principios básicos que se requieren para el dominio de ese campo de conocimiento.

3. La capacidad genérica de aplicación de conocimientos adquiridos para la resolución de problemas, que se refiere a la capacidad de los alumnos de utilizar los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios para identificar y reconocer información relevante, organizarla y utilizarla para un propósito determinado.

El interés en tales capacidades se señala en diversos documentos institucionales, desde la propia Ley Orgánica hasta el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024 (UAM, 2012b). Además, las tendencias educativas nacionales e internacionales de los últimos 20 años han venido subrayando la importancia de tomar en cuenta el desarrollo de diversas capacidades genéricas entre las que se encuentran el uso de la lengua materna para comunicar y para realizar trabajos y tareas inteligentes, y el manejo de las matemáticas en diversos campos disciplinarios y de aplicación de conocimientos adquiridos en la escuela para la resolución de problemas abstractos, prácticos o profesionales. Ejemplo de estas capacidades es la “competencia” o “*literacy*”, como se le denomina en inglés en las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se vienen publicando desde el año 2000 (OECD, 2009; 2012).

En nuestro país, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha definido la competencia como “la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida y su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia al plantear, interpretar y resolver problemas en una amplia variedad de situaciones” (INEE, 2012). En términos generales, estas capacidades son distintas a los objetivos de los cursos mayormente disciplinarios tales como español, literatura o gramática, los de matemáticas que se llevan en el bachillerato, o los troncos comunes de los primeros cursos de licenciatura en México. En otras palabras, las capacidades genéricas verbales y las matemáticas se distinguen debido a que su característica esencial es que están centradas en los desempeños de los alumnos, más que en el aprendizaje de conceptos, procedimientos y datos básicos de una disciplina.

Las capacidades facilitan la integración de los lenguajes, los conocimientos y la experiencia en torno al desarrollo del trabajo personal de cada alumno, con base en problemas y preguntas específicas, mientras que las disciplinas se concentran en cubrir un horizonte de conocimientos determinados, de índole general y abstracta. De esta forma, las habilidades ofrecen un campo de aplicación y desarrollo para el conocimiento disciplinario y, por esta razón, resultan útiles para su empleo en los ámbitos cotidianos, culturales, profesionales, científicos, técnicos y económicos. Inclusive, debe mencionarse que la capacidad de problematizar, razonar lógicamente, argumentar, analizar y comunicar depende enteramente de un dominio efectivo de la lengua materna y de las matemáticas generales.

Además, su dominio resulta necesario para el mejor aprovechamiento de los estudios superiores y las dificultades en su desempeño ponen en riesgo a los alumnos, contribuyendo a estudios truncados y a una baja eficiencia terminal (Zorrilla, 2007).

Estas capacidades son afines a las competencias consideradas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) establecida por la Secretaría de Educación Pública en 2008, y cuyo efecto impactará en las universidades en los próximos 10 a 15 años, por lo que su inclusión en la planeación académica de la institución resulta útil (SEP, 2009).

El tema de las capacidades genéricas ha sido trabajado en la UAM desde hace varios lustros mediante diversos proyectos. Estas experiencias son valiosas y aportan datos a tomar en cuenta. Entre éstas debe mencionarse el diagnóstico de habilidades verbales en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Iztapalapa, que en el año 2004 identificó como un problema el bajo desarrollo de habilidades de comunicación escrita de los alumnos, mismo que se traducía en bajos índices de graduación y altos índices de reprobación. Los problemas que se desglosaron denotaban un patrón de índole estructural que perfilaba una falta de habilidad de expresión verbal, oral y escrita, general en la población más altamente escolarizada del país y que representaba a quienes habían sobrevivido a un proceso altamente selectivo como es el que caracteriza al sistema educativo mexicano. En cuanto al desempeño de los estudiantes encuestados por dicho estudio, presentaron: i) dificultades para comprender, interpretar y valorar un texto en sí mismo; ii) dificultades para identificar la estructura de un texto; y iii) dificultades para organizar la elaboración de un texto y un argumento.

Por otro lado, el estudio “Conocimientos y habilidades en matemáticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México” (ANUIES, 2009) reveló que los conocimientos y las habilidades en matemáticas de los alumnos de nuevo ingreso, están muy por debajo de aquellos que requieren los estudios en los campos de formación universitaria.

Ambos estudios concluyen que las consecuencias de estas dificultades comprometen seriamente la capacidad del estudiantado para abordar eficazmente las tareas universitarias y profesionales. En conclusión, estos estudios evidencian la importancia de impulsar de manera sistemática el desarrollo de las capacidades genéricas verbales y matemáticas.

Desde otra perspectiva, esta vez derivada del desarrollo de las comunicaciones y de la digitalización, vale la pena preguntarse si lo que se enseña y lo que se aprende no forman parte de lo que más fácilmente se puede digitalizar y subcontratar. Hoy en día, cualquier compañía, pequeña o grande, puede contratar fácilmente los sistemas de procesamiento de datos en Calcuta o en Mumbai, ya que son baratos y estandarizados, por no mencionar el acceso a vastas cantidades de información con solo pulsar unas cuantas teclas de un teléfono inteligente u otro aparato portable. Resulta pertinente indagar en qué medida se necesitará cambiar hoy, y en el futuro inmediato, el tipo

de educación que se ha venido impulsando en las instituciones de educación media y superior mexicanas en las décadas que han transcurrido desde 1970. En esa lógica vale la pena considerar, como lo hace un reciente estudio de Schleicher (OECD, 2012) si acaso no se han extraído aún las principales implicaciones que el desarrollo tecnológico y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen para la educación contemporánea. Cabe admitir que todavía nos encontramos —en los procesos educativos de todo el sistema posterior a la escuela primaria— con un enorme énfasis en el dominio de contenidos y en la memorización de conceptos, procedimientos y datos básicos. De igual manera, casi todo el esfuerzo de reforzamiento, remedial y de evaluación, mediante pruebas de opción múltiple, van orientados a privilegiar el dominio de la memorización y de la retención a corto plazo de los contenidos de los programas de estudio.

Esta situación es inclusive más preocupante si se considera que las instituciones de educación media superior de que provienen los alumnos que ingresan a la UAM trabajan para adaptarse a la reforma de la RIEMS, pero los diagnósticos que ha realizado la institución aún no muestran resultados de la reforma a partir del examen de selección para el ingreso (UAM, 2012a).

El contexto externo a la Universidad es, por lo tanto, un factor que apunta a la permanencia de modos tradicionales de funcionamiento de la educación contemporánea. Por ello, es indispensable considerar la formación con que llegan los alumnos de primer ingreso provenientes de sistemas que enfatizan el dominio memorístico de contenidos y la reproducción de las lecciones impartidas por el profesor. Esta realidad ejerce un enorme peso sobre la institución y resalta la vigencia de indagar acerca de la manera como se procesan estos antecedentes educativos en la UAM; además, hay que considerar que estos factores externos se combinan y se refuerzan con las propias inercias y resistencias en los ámbitos docentes de la institución. Al mismo tiempo, cabe considerar que la Universidad, por su tamaño y sus características de respeto a la libertad de cátedra, a la diversidad cultural y a la pluralidad del pensamiento, abarca un conjunto muy amplio de formas de trabajo, investigación, docencia y difusión de la cultura, además de los modelos propios de cada una de las cinco unidades que la conforman. Ante tal riqueza de modos de atender el trabajo que le es propio, resulta relevante indagar en qué medida se están promoviendo formas innovadoras o tradicionales de abordar la enseñanza y el aprendizaje respecto a las tres capacidades genéricas mencionadas anteriormente, y que son de interés particular para la institución.

Se sabe, por otra parte, que en los diferentes planes de estudio de licenciatura de la UAM se llevan a cabo multitud de acciones de diverso tipo para desarrollar tanto las capacidades digitales como las capacidades genéricas de comunicación verbal, de aplicación de conocimientos adquiridos a la resolución de problemas y de uso de los lenguajes formales, primordialmente las matemáticas, para el trabajo profesional. Sin embargo, es muy importante identificar cómo se están dando estas acciones, cómo se coordinan y se planean, de qué manera se integran a las formaciones curriculares, a

quiénes van dirigidas y cómo se establece su recepción, impacto y utilidad para el desarrollo de estas formaciones que rompen con la memorización de la enseñanza-aprendizaje tradicional.

En esta misma lógica, es significativo conocer si en nuestras universidades la docencia y la investigación se siguen considerando como fueron diseñadas hace varias décadas, cuando aún no existían los aparatos y los servicios tecnológicos de amplísimo acceso a los bancos y sistemas de información digitalizada disponibles de una manera casi universal. ¿Qué se requiere cambiar y cómo para actualizar la docencia y el aprendizaje en la universidad, en términos de tales mudanzas en la sociedad, la cultura y la economía? ¿Cómo tomar medidas iniciales que busquen, de forma modesta pero clara, dar pasos firmes para la modificación gradual del ambiente de aprendizaje de los programas de licenciatura de la Universidad Autónoma Metropolitana?

La investigación consistió en el diseño de un cuestionario dirigido a cada una de las 15 divisiones de la UAM para consultarlas sobre las acciones y los programas que se aplican en la universidad para la mejora de las capacidades genéricas de comunicación, de manejo de los lenguajes formales y de aplicación de conocimientos a la resolución de problemas. Se buscó integrar una visión amplia de lo que se ha venido haciendo, de lo que debiera hacerse y de las acciones necesarias para lograrlo. El cuestionario de consulta inquirió acerca de todas las actividades de organización, planeación, coordinación y vinculación respecto a la mejora de las capacidades genéricas promovidas a nivel de unidad y de división, así fuesen acciones o programas de alcance reducido o limitado, para lo que se solicitó incluir el periodo de ejecución respectivo. Se ofreció la definición de las capacidades genéricas arriba indicada y la lista de las preguntas fue:

- a) Nombre de la actividad y periodo de ejecución.
- b) Descripción de la actividad (objetivo, acciones y beneficios esperados).
- c) Especificación de la población atendida directamente (ej. profesores, alumnos) y del ámbito correspondiente (ej. unidad de enseñanza-aprendizaje —UEA, como se les denomina en la UAM a lo que en otras instituciones son materias—, licenciatura, división, unidad).
- d) Estrategia o estrategias de seguimiento de la actividad. En caso afirmativo, se solicitó especificar. En caso negativo, se pidió que se señalara la razón.
- e) Principales resultados, avances o efectos de la implementación de la actividad.
- f) Observaciones y comentarios.

Los resultados de los cuestionarios se agruparon de acuerdo con las preguntas formuladas en torno a cinco grandes rubros de información para cada una de las competencias genéricas de comunicación, de manejo de lenguajes formales y de resolución de problemas. Estos rubros son:

1. Programas, eventos y actividades académicas y de difusión extra-curriculares, lo que incluye semanas de la ciencia, ferias de difusión sobre la UAM en las unidades antes del inicio de un nuevo año escolar, programas para mejorar y extender las TIC, seminarios, conferencias, eventos, difusión de las carreras de la Universidad, etc.
2. La actividad es la unidad de enseñanza-aprendizaje (UEA) o alguna iniciativa innovadora concerniente a ella, lo que incluye resaltar lo que se hace en las UEA al respecto de competencias genéricas, qué se está revisando para mejorar la UEA, el uso de las UEA para fortalecer técnicas y procedimientos para su uso en la profesión.
3. Cursos y talleres remediales y extracurriculares.
4. Actividades de preparación y formación docente para actividades curriculares o extracurriculares.
5. Sistematización de la experiencia docente encaminada a la mejora de las capacidades genéricas de los alumnos.

LOS RESULTADOS Y LA AGENDA QUE SE ESBOZA

Casi 250 actividades se reportaron para el año anterior a los meses de abril a junio de 2012 en que se llevó a cabo la consulta. Cerca de 95 por ciento de las actividades están relacionadas con las capacidades genéricas de una manera aproximada, pero esto es comprensible al no haber un manual de referencia. Esta consulta generó dos fuentes de información muy valiosas que detallan mucho de lo que a ese particular se está haciendo y las maneras en que cada unidad lo hace. Los resultados se analizaron y muestran la amplitud de esfuerzos y la seriedad con que se realiza una variedad muy grande de acciones para tratar las deficiencias y limitaciones de la preparación con que llegan los alumnos a la Universidad. Pero también se evidencia que existe una dimensión de la tarea institucional que sobrepasa el alcance de cada una de las divisiones, e incluso de las unidades que despliegan estas acciones. Esta dimensión alude al carácter común a toda la Universidad que va implícito en un objetivo normativo e indicativo, como lo es el logro formativo de las capacidades genéricas para todos los estudiantes. Este carácter común propone un problema que no se resuelve mediante la multiplicación intermitente y no coordinada de iniciativas de todo tipo y la falta de especificidad en la definición de las diferentes capacidades genéricas que se promueven, desde cursos de computación hasta talleres de mapas mentales o de escritura y literatura. Mucha de la actividad realizada se centra en la enseñanza y la difusión de contenidos, lo que también se entiende al no existir referentes indicativos institucionales o señalamientos sobre un objetivo institucional a seguir.

El estudio también mostró que algunas experiencias positivas o muy positivas, como el Trimestre Cero, tardaron cerca de dos lustros en incorporarse al currículo, por lo que esta situación puede llevar al desaliento. Surgió también la sugerencia de pensar en una instancia de apoyo a la adecuación curricular como mecanismo más ágil. De igual manera se echa de

menos un manual de procedimientos para auxiliar la planeación, evaluación y gestión de los programas de las unidades de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, se percibe que la actividad docente necesaria para elaborar el andamiaje que se requiere para trabajar en el diseño de UEA acordes con el enfoque de capacidades genéricas, no recibe un reconocimiento proporcional a la dedicación que demanda la tarea. Se vislumbra, asimismo, que el instrumento de admisión no es ampliamente conocido y con frecuencia se admite que los datos que aporta no se emplean para la planeación y el seguimiento de los alumnos. De igual manera aparece que se genera mucha información sobre los alumnos y sus desempeños, pero no se sistematiza para la gestión académica de aquéllos.

A partir de esos datos se perfila una iniciativa a cargo de la Rectoría General (RG) para impulsar sistemáticamente estas capacidades genéricas. Los trazos de la iniciativa buscarían establecer una lógica institucional incluyente y coadyuvante con las unidades y divisiones mediante un haz de acciones contundentes. Se podría desplegar un esfuerzo de reafirmación y renovación institucional, ya que con las capacidades genéricas se estaría retomando una de las funciones que la Ley Orgánica contempla para los egresados de la UAM, al mismo tiempo que se estaría impulsando la atención a una necesidad actual.

De manera adicional, se percibe la importancia de que las acciones no sean iniciativas intermitentes cuyo seguimiento y evaluación dificulten enfocar y compartir una tarea de todos y para todos. Por ello se esboza la relevancia de diseñar varias estrategias estrechamente vinculadas y coherentes entre sí, encaminadas en el sentido ya identificado. De este modo, destaca la importancia de que las estrategias se coordinen desde la RG, aunque se instrumenten y se organicen localmente en las unidades, en las divisiones o en las coordinaciones. En efecto, la amplitud de los esfuerzos necesarios fácilmente se desvanecerá si las iniciativas no encuentran un asidero firme y común que le imparta certeza a los múltiples esfuerzos para alcanzar objetivos tan ambiciosos.

Las acciones de un alcance semejante tienen que estar respaldadas por varios tipos de instrumentos específicos. El primero de ellos respondería a la necesidad de contar con un conjunto congruente y claro de definiciones institucionales generales que precisen la naturaleza y características de cada una de las capacidades genéricas. Estas definiciones institucionales permitirían enfocarse en tareas comunes que son absolutamente indispensables para reforzar, encauzar, integrar e impulsar el trabajo universitario de la UAM.

Un instrumento igualmente indispensable para tal efecto es el examen de admisión, sobre todo si se contempla su potencial no sólo como mecanismo de selección de aspirantes, sino también como una fuente de información para conocer en dónde están los alumnos en cuanto al desarrollo de las capacidades genéricas. En esa perspectiva, el examen requiere ser revisado para devenir el primer paso a dar en las tareas de planeación académica respecto al trabajo de los alumnos a partir del primer trimestre. En esa tesitura, se sentarían las bases para que las capacidades genéricas

alcancen su condición de ejes fundacionales, complementarios de los ejes profesionales y disciplinarios, sobre los cuales se integran los conocimientos, habilidades y destrezas que conforman los estudios de licenciatura.

El éxito de un conjunto de iniciativas de esta índole depende también del impulso de una cultura formativa en torno al objetivo institucional de lograr que todos los alumnos de la Universidad dominen las competencias genéricas. Tal cultura formativa demanda modos que: i) inspiren a los actores educativos individuales, docentes y alumnos, tanto como a los colegiados; ii) ofrezcan vías razonables y sostenibles de trabajo a ese efecto para todos; y iii) permitan fijar metas y evaluar las acciones emprendidas y sus consecuencias para su logro. El logro de estos modos depende de múltiples factores, pero en gran medida descansará en un entorno institucional receptivo para ello y en que se promueva un programa específico para apoyar a los profesores investigadores interesados en desarrollar las capacidades genéricas de los alumnos. Este conjunto de recomendaciones buscaría equilibrar la diversidad propia de la UAM con formas apropiadas comunes y generales a toda la institución para dar seguimiento al desempeño estudiantil, promover el trabajo colegiado académico y para llevar a cabo la evaluación del impacto de las acciones emprendidas para el desarrollo de los alumnos en el sentido mencionado. Esta visión está llamada a jugar un papel de retroalimentación respecto del desarrollo del currículo, y para esta tarea se requiere dar respuesta a las siguientes condiciones:

- a) La sistematización de la información brindada por el seguimiento del trabajo estudiantil.
- b) La promoción de referentes, lineamientos y principios curriculares para coadyuvar en las tareas de evaluación y adecuación curricular.
- c) La promoción, organización y sistematización del trabajo colegiado, el seguimiento de alumnos y la comunicación académica entre coordinaciones, divisiones y unidades.
- d) Las discusiones abiertas acerca de los problemas a vencer, las soluciones brindadas, los resultados obtenidos y las vías que se ofrecen a ser recorridas.

CONCLUSIONES

De la consulta se desprende la recomendación de realizar dos actividades paralelas que se iniciaron en 2013: una fue establecer tres comisiones de académicos de todas las unidades de la Universidad para trabajar en la redacción de una propuesta para definir de manera indicativa las tres capacidades genéricas. Las comisiones fueron instaladas por el rector general de la UAM a principios del año 2013 y trabajaron intensamente hasta entregar sus propuestas, en mayo de ese año.

La segunda fue establecer un programa de investigación y desarrollo académico consistente en un curso taller para profesores con la finalidad de que desarrollen propuestas didácticas para ser aplicadas a uno o varios

de los grupos de alumnos en la Universidad. Se pretende que en el diseño de cada propuesta, los profesores pongan en juego sus propios saberes y su quehacer para problematizar, primero, y para programar, después, un proceso de intervención y de gestión académica en su propio trabajo docente frente a grupo, que construya nuevos conocimientos pedagógicos, elabore, experimente y evalúe diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje. Una tarea adicional es la de orientar y asesorar a los profesores participantes del curso y durante su intervención didáctica frente a grupo. Otra más es la revisión de las propuestas generadas por los profesores a lo largo del curso.

Para el final del curso se propuso la organización y conducción de un coloquio para la presentación de los resultados de los proyectos de investigación y desarrollo académico de los profesores. Finalmente se contempló editar una serie de libros digitales con los informes finales aprobados por una comisión revisora. Un total de 42 profesores se inscribieron en un proceso planeado para durar hasta finales de noviembre de este año. A principios de octubre de 2013, completaron exitosamente su propuesta y elaboraron su informe final 36 profesores que diseñaron dicha propuesta, la aplicaron, participaron en el proceso de acompañamiento y seguimiento del proyecto, cumplieron con el protocolo del mismo y elaboraron un informe final. Por esta razón se puede considerar un logro considerable haber conseguido establecer y culminar una forma de trabajo encaminada a desarrollar innovaciones educativas necesarias e importantes, a cargo de los mismos profesores, en un entorno de colaboración, comunicación, apoyo, acompañamiento y entrega de avances parciales.

Para quienes coordinamos este trabajo, representa una labor tanto de investigación como de desarrollo académico que ofrece una gran riqueza que se irá publicando y de la que aquí se presenta su propuesta metodológica. Parte de esta riqueza consiste en experimentar la posibilidad de crear espacios y modos innovadores de trabajar colegiadamente. Se obtienen resultados que muestran la viabilidad de trabajar de una nueva manera para la atención de necesidades académicas, entre ellas, el desarrollo de las capacidades genéricas de los alumnos.

Resulta muy relevante que un grupo de 36 profesores de la institución se haya integrado y haya cumplido con todos los requisitos del proyecto, conformando un núcleo de innovación local, altamente enfocado en atender una necesidad académica, que integra apoyos desde la Rectoría General con trabajo e iniciativas producto de su rica y vasta experiencia. De esta forma, de una manera modesta pero efectiva se abrió un espacio y una experiencia colegiada de innovación educativa y docente a cargo de los propios profesores, con el acompañamiento y apoyo de un proyecto de investigación y desarrollo académico. Este avance puede diseminar las propuestas y lecciones de estas nuevas formas de trabajar, colaborar, informar y evaluar. Seguramente se hará. Además, dicha colaboración también estableció vías de comunicación e intercambio interdisciplinario al haber colaborado profesores de todas las unidades de la UAM y de todos los campos de conocimiento, lo cual propició la comunicación con colegas de otras

disciplinas y divisiones. Una publicación futura dará cuenta más precisa de esta línea de trabajo y sus modos distintos de operar; aquí nos apoyamos en algunas características, datos y resultados parciales con el propósito de resaltar la relevancia del enfoque de evaluación consultiva aplicado en un proyecto de investigación y desarrollo académico.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2009), *Conocimientos y habilidades en matemáticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/ANUIES.
- BRAUDEL, Ferdinand (1986), *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial.
- EISNER, Elliot W. (1994), *The Educational Imagination. On the design and evaluation of school programs*, Nueva York, Macmillan.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior (2009), *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*, México, SEP.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2012), *Leer ¿para qué? La competencia lectora desde PISA*, México, INEE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (1997), *Reviews of National Policies for Education. Mexico. Higher education*, París, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2009), *PISA 2009 Results: What students know and can do*, París, OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*, Edited by Andreas Schleicher, París, OECD.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2012a), “Informe de actividades de la UAM 2011”, México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2012b), “Programa de desarrollo institucional 2012-2025”, en: http://www.uam.mx/pdi/pdi/pdi_2011_2024/assets/downloads/PDI_2011-2024.pdf (consulta: 29 de septiembre de 2013).
- ZORRILLA, Juan Fidel (2007), *Desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I*, México, UAM-Iztapalapa.
- ZORRILLA, Juan Fidel (2008), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- ZORRILLA, Juan Fidel (2010), *El futuro del bachillerato en México y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Del recuento curricular a la evaluación diagnóstica y formativa

Un tránsito difícil pero necesario

SUSANA GARCÍA SALORD*

En estas notas se parte de la premisa de que las prácticas de evaluación del desempeño académico individual vigentes, se reducen a un recuento curricular de méritos, identificados en un conjunto de productos terminados. Interesa presentar un camino alternativo que, fundado en la evaluación diagnóstica y formativa, radica en establecer la evaluación como un proceso permanente y sistemático, inserto en el desarrollo del trabajo cotidiano y sostenido en la elaboración de portafolios, como estrategia de organización y documentación del trabajo académico. El texto se divide en cuatro apartados: primero se discute la concepción profesionalizante del oficio académico; luego, se presentan la definición y los propósitos del portafolio; en el tercero se plantea la propuesta de evaluación basada en dicho instrumento; y a manera de cierre se argumenta acerca de las dificultades para recorrer el camino propuesto.

Palabras clave

Evaluación diagnóstica y formativa

Trabajo académico

Desempeño

Evaluación académica

Educación superior

* Doctora en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y miembro del Seminario de Educación Superior, todos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Línea de investigación: los procesos de emergencia, constitución y reproducción de los universitarios y de la universidad a lo largo del siglo XX, mediante la reconstrucción de genealogías, generaciones y trayectorias, en una perspectiva socio-antropológica. Publicaciones recientes: (2012), "La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación", en A. Furlán (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 114-143; (2011), "La fabricación de secretos a voces: una práctica de construcción de la institución", en R.M. Romo-Beltrán y M. Rodríguez-Batista (coord.), *Estudios socio institucionales. Trayectorias, implicación y métodos*, Guadalajara, Acento Editores/Universidad de Guadalajara, pp. 51-68. CE: salord@unam.mx

INTRODUCCIÓN

Existe sobrada evidencia empírica de que, en la actualidad, las prácticas de evaluación del desempeño académico individual se reducen a un recuento curricular de méritos, reportados en el *currículum vitae* (CV) que, en su versión de formato único y electrónico, no sólo se ha convertido en un instrumento autosuficiente de “evaluación académica”, sino que registra un reducido número de productos del trabajo; con este sesgo, se resta valor y se descalifica a todas las prácticas y productos excluidos en el formato. Por otra parte, los académicos expuestos a dicha modalidad representan porcentajes muy bajos del total de personal de cada institución, y no sabemos a ciencia cierta qué prácticas de evaluación están vigentes para el resto (García Salord, 2013). Con base en dicha evidencia podemos considerar que la evaluación del trabajo académico es una asignatura pendiente. En este espacio me interesa proponer una vía alterna para la evaluación periódica del desempeño académico individual; en consecuencia, no plantearé argumentos dirigidos a introducir mejoras en los criterios, formatos y procedimientos vigentes para el recuento curricular. La intención es argumentar desde otra lógica de construcción y presentar un camino alternativo de evaluación periódica del desempeño individual, que fundado en la evaluación diagnóstica y formativa, propicie:

- la superación del recuento curricular como forma predilecta de evaluación del trabajo académico;
- el descentramiento del mérito como objeto autosuficiente de evaluación y del CV como único instrumento de evaluación;
- la desvinculación de la evaluación académica de los mecanismos propios de compensación salarial;
- la recuperación de la función original del CV como modelo de presentación de una persona;
- el restablecimiento del trabajo académico como objeto de evaluación y del mérito como producto consecuente de dicho trabajo;
- la relación directa y horizontal entre evaluados y evaluadores;
- la inclusión de todos los académicos, independientemente del tipo de nombramiento y de la función que desarrollen en la institución;
- el reconocimiento y el respeto de la especificidad de las actividades inherentes a las distintas funciones que desarrollan los académicos, así como de la diversidad de modalidades de trabajo y de trayectorias académicas necesarias para el desarrollo de la universidad pública.

En esta perspectiva, considero que la posibilidad de lograr los propósitos mencionados radica en concebir a la evaluación del desempeño individual como una estrategia, inserta en el desarrollo del trabajo cotidiano. La propuesta concreta radica en la incorporación del portafolio como un instrumento de organización y documentación del quehacer cotidiano, fundado en la evaluación diagnóstica y formativa permanente y sistemática.

La versión original y completa de la propuesta, base del presente texto, fue elaborada en el proyecto de investigación —realizado en una estancia sabática entre 2002 y 2003, en la hoy Universidad Autónoma de la Ciudad de México— dirigido a registrar el proceso de fundación de dicha institución, como observador participante (García Salord, 2003). En comparación con otros países, el uso del portafolio en México no es de tan larga data pero tiene ya un camino transitado (Crispin *et al.*, 1999). En las experiencias registradas a nivel nacional (Loredo *et al.*, 2001) e internacional (Martínez Rizo, 2012) hay consenso en señalar que la introducción y el desarrollo de las estrategias de trabajo académico, fundadas en la evaluación diagnóstica y formativa, tiene un alto grado de dificultad, pero que, paradójicamente, si se logran procesar dichos obstáculos, se reporta un alto grado de efectividad. Las dificultades registradas son de diverso orden, pero todas —de una u otra manera— son sistémicas. Refieren a estructuras de participación ausentes o muy débiles, como lo son las redes horizontales; a tiempos de trabajo invisibles por ser obvios y por no estar contemplados en el régimen laboral; refieren a *habitus* institucionales, es decir, a formas de hacer y de pensar el trabajo, las relaciones entre pares, con los estudiantes, con las autoridades y con la autoridad, etcétera. Son, en definitiva, formas de hacer y pensar incorporadas, hechas cuerpo, diría Bourdieu, en las estructuras institucionales y en los individuos en el transcurso del tiempo, en la experiencia cotidiana del ser y del estar en la institución. Es en virtud de lo anterior que la estrategia particular de evaluación del desempeño académico individual se concibió articulada y como un componente más de una estrategia institucional de desarrollo del trabajo académico. Su presentación está organizada en cuatro apartados: primero se discute la concepción profesionalizante del oficio académico; luego, se presentan la definición y los propósitos del portafolio; en el tercero se plantea la propuesta de evaluación basada en dicho instrumento; y a manera de cierre se argumenta acerca de las dificultades para recorrer el camino propuesto.

LAS PREMISAS BÁSICAS DE LA CONCEPCIÓN PROFESIONALIZANTE DEL OFICIO ACADÉMICO

A mediados del siglo XIX Justo Sierra identificó la existencia del “profesor empírico” en los docentes que “...se han formado gracias al número de años que llevan de profesar, gracias a una experiencia generalmente adquirida a expensas de los alumnos de los primeros cursos...”; situación que, a su juicio, habría que “evitar en adelante en cuanto sea posible” (Sierra, 1984: 75). Podríamos decir que, a pesar de todos los esfuerzos realizados durante más un siglo, el “profesor empírico” sigue existiendo. Indudablemente, hoy, el trabajo académico no se reduce al ejercicio de la docencia; se registra tanto una diversificación de las tareas que desarrollan los profesores y los investigadores, como una diferenciación de las figuras académicas o tipos de nombramientos: no sólo existe el profesor de carrera y de tiempo completo; el profesor investigador y el investigador; sino que, la misma figura del

catedrático tradicional ha cambiado: en el grupo de los profesores de asignatura ya no se encuentran sólo profesionales liberales, dedicados fundamentalmente al ejercicio profesional; en él se incluyen también académicos con dedicación de 20 y 30 horas a la docencia.

La denominación de académico encubre entonces diversas formas de hacer y de estar en las universidades y, para todo efecto práctico, sus practicantes siguen siendo, en todo caso, “académicos empíricos”; su existencia es un efecto acumulado de la concepción profesionalizante del oficio académico con la que operan las instituciones de educación superior (IES). Las premisas de dicha concepción son las siguientes:

- La formación disciplinaria y el título profesional que la certifica son condiciones necesarias y suficientes para desarrollar el trabajo académico.
- La dedicación de tiempo completo y la realización de estudios de posgrado —hasta la obtención del máximo grado— son los medios que garantizan la profesionalización del trabajo académico.
- La incorporación al trabajo académico es una experiencia individual, fundada más que nada en la intuición, en el ensayo y error y en la imitación de los profesores que influyeron en su época de estudiantes.
- La “formación docente” es cuestión de preparación técnica en cursos generales sobre Pedagogía y didáctica y al margen de una propuesta curricular concreta.

El propósito de establecer una estrategia de evaluación del desempeño individual alterna a la vigente, implica cambiar dichas premisas por otras que recuperen lo que el trabajo académico tiene de oficio. Los supuestos alternativos propuestos son los siguientes:

- La formación como académico se logra en la práctica, a través del ejercicio laboral como experiencia formativa en un “rol institucional” (Grediaga, 2000), y es producto del proceso de superación académica continua, que se propicia mediante la reflexión epistémica y pedagógica sistemáticas, en el campo de conocimiento de adscripción; y mediante la evaluación diagnóstica y formativa del desempeño académico en forma permanente.
- La constitución de un grupo académico es producto del trabajo colegiado, instituido como el continente intelectual y el espacio organizativo donde el quehacer individual de cada académico se desarrolla en el seno de redes horizontales, en las que todos participan activamente en la organización, gestión, desarrollo y evaluación de la tarea cotidiana.

La propuesta concreta dirigida a explorar las posibilidades de reorientar la vida académica con dichos supuestos, a partir de la incorporación del

portafolio como una estrategia de organización y de documentación del trabajo académico, se fundamenta en dos premisas: una es la eficacia de este tipo de instrumento para dirigir el tiempo y la energía de los académicos en la creación de entornos de aprendizaje y en la producción científica, cultural y tecnológica; y para que la formación disciplinaria permanente y la práctica de la reflexión pedagógica sistemática sea un efecto práctico, inherente a la concentración en la tarea.

La otra premisa es que para que opere la evaluación diagnóstica y formativa se requiere el ejercicio de la colegialidad. La particularidad de las universidades es que se instituyen como una organización colegiada, sin embargo, en la práctica sólo algunos principios de la colegialidad rigen la vida institucional y generalmente se aplican para los asuntos de gobierno y de representación, y en menor medida para el trabajo académico. Las redes horizontales activas no son un efecto acumulado de operar permanentemente con base en modalidades de trabajo centradas en los desempeños individuales: el del profesor de asignatura que desarrolla en forma aislada el programa del curso que se le asigna; el del profesor de carrera que divide su tiempo entre “las clases” y “el proyecto de investigación”; el del investigador que desarrolla “sus” proyectos e imparte materias en la misma lógica que un profesor de asignatura; y el del investigador que desarrolla sus proyectos en el seno de “su” laboratorio, en el que incorpora estudiantes en formación.

La vigencia de la colegialidad no se logra por decreto, ya que, como forma de organización, refiere sobre todo a un tipo de vínculo entre los integrantes de la universidad. Es una forma de organización que supone una forma de pensar y de hacer que, a su vez, requiere del establecimiento de una estructura de participación adecuada. Se considera que la elaboración del portafolio puede colaborar a generar dicha estructura de participación.

¿QUÉ ES EL PORTAFOLIO?

El portafolio surge, originalmente, como una modalidad de archivo de los productos del trabajo profesional que se utilizaba en los exámenes de habilitación profesional en los Estados Unidos; se introdujo en el campo educativo como un instrumento de evaluación del desempeño docente. A partir de los años ochenta, algunos grupos de docentes e investigadores de la cuestión educativa comenzaron a diversificar y expandir las experiencias realizadas en el uso del portafolio, de manera que, como producto de todas estas experiencias, la propuesta original sufrió cambios sustanciales y el portafolio pasó a concebirse, de manera más amplia y rica, como

...el proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes, y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones de la buena enseñanza (Lyons, 1999: 11).

Las propuestas concretas de portafolios varían de acuerdo a los objetivos puntuales que se le asignan en el contexto de cada experiencia; y varían también según la modalidad de organización y desarrollo que estructura el trabajo académico en cada institución. En esa diversidad, las experiencias comparten dos características conforme a las cuales el portafolio se propone:

- como un espacio creativo en el que cada grupo o profesor decide cómo registrar su experiencia;
- y como un proceso de sistematización que permite ordenar la experiencia para reflexionar acerca de ella.

De ahí que la modalidad de documentación a través de los portafolios no debe identificarse con “esmeradas recopilaciones de apuntes” o “complicados álbumes de recortes” (Lyons, 1999: 11); y en nuestro caso cabe advertir que tampoco debe identificarse con la acumulación de constancias que certifiquen el cumplimiento de ciertas obligaciones laborales y/o requisitos académicos. La concepción de portafolio tampoco se reduce a la elaboración de un “portafolio didáctico”, es decir, centrado en la documentación de las estrategias desarrolladas para facilitar el acceso y procesar los contenidos de la enseñanza.

En la propuesta —base de este texto— se recuperó la noción que enfatiza el uso del portafolio como un proceso en el que se pretende “desarrollar dos hábitos profesionales: 1) el hábito intelectual que considera la enseñanza como una indagación y, 2) el hábito intelectual que considera el aprendizaje en equipo para llegar a saber cómo enseñar” (Grant y Huebner, 1999: 216). Para apoyar la elaboración del portafolio se propuso una serie de instrumentos de registro, sistematización, seguimiento y evaluación de los procesos que en conjunto constituyen el trabajo académico. Un conjunto de instrumentos recupera las herramientas de la investigación etnográfica y tiene como objeto orientar y facilitar el registro de la práctica cotidiana del académico: lo que hace, cómo lo hace, qué piensa de lo que hace; más la documentación de datos básicos que operan como referentes del proceso de reflexión, tales como el número de alumnos que atiende, el tiempo que demandan de atención y el tipo de requerimientos. Otro conjunto, dirigido a la organización del trabajo, recupera formatos tradicionales (plan, informe, agenda, calendario, lista de participantes, etcétera) pero se inscribe en un registro de acción no burocrática o formal (García Salord, 2003).

LOS PROPÓSITOS DEL PORTAFOLIO

Promover el ejercicio del trabajo académico como una práctica reflexiva

El registro sistemático del trabajo le permite al académico objetivar su propia práctica y que la reflexión colegiada se realice sobre nudos problemáticos ya identificados y sistematizados; propicia así un debate fundado y acerca de

los focos de interés que el trabajo despierta y motiva, al tiempo que permite evitar las reuniones interminables y vacías de contenido. No se trata de convertir al académico en un investigador educativo, sino de orientar y facilitar una práctica académica reflexiva como el medio que propicia la formación disciplinaria permanente y la disposición a la reflexión pedagógica sistemática. La reflexividad (Bourdieu y Wacquant, 1995) se entiende como el esfuerzo individual y colectivo para someter a crítica las categorías de pensamiento y de acción —incorporadas por cada cual e institucionalmente— mediante una exploración sistemática de las premisas que fundamentan la elaboración de las teorías, los problemas y las categorías del entendimiento científico, así como las premisas que orientan el trabajo docente en la elaboración de los programas y en su tratamiento con los estudiantes. Con ello se pretende centrar la atención de los académicos en el campo de conocimiento que es su objeto de trabajo, para que las formas más adecuadas para su tratamiento con los estudiantes se busquen en función de la lógica de construcción de ese conocimiento que se pretende transmitir.

En este sentido es que la concepción del portafolio planteada se fundamenta en el supuesto de que *el ejercicio de la docencia es inseparable del desarrollo de la investigación*, como actividad sistemática de producción de conocimientos y de estrategias pedagógicas que facilitan el aprendizaje. Y se fundamenta también en la convicción de que la oposición entre docencia e investigación es un falso problema, ya que si bien es cierto que ambas actividades nacen en espacios sociales diferentes (las universidades y las sociedades científicas, los “sucios cobertizos” de los artesanos y los laboratorios de los alquimistas) y que son promovidas por grupos diferentes, es cierto también que hacia el interior de cada práctica (docencia e investigación) se contemplan formas de producir y transmitir el conocimiento congruentes con las formas de hacer propias de cada una de ellas. Cada práctica tiene estructuras de participación particulares, como el laboratorio científico, el seminario y el aula. En dichas estructuras se plantea establecer un vínculo orgánico y no formal entre docencia e investigación, esto es, integrar los tres componentes del trabajo académico: la docencia y la investigación articuladas en el espacio formativo donde intervienen los estudiantes y según las características particulares del ciclo de enseñanza de que se trate.

En esta perspectiva, vincular la docencia y la investigación no refiere a que cada profesor asuma la tarea docente impartiendo los cursos que se le asignen y que, por otro lado, asuma la tarea de investigación desarrollando algún proyecto de su interés. No significa acoplar o compaginar dos actividades diferentes mediante cierta distribución del tiempo de una jornada laboral o de un plan de trabajo anual. Y, como se anotó, tampoco se pretende que los académicos sean investigadores educativos. Por el contrario, se trata de concebir y ejercer la docencia como un proceso de indagación permanente, de manera tal que *la investigación resulte ser el modo de enseñanza*, porque investigar es el modo de aprender en tanto que implica reestructurar el conocimiento, integrar nueva información y cuestionar las estructuras del saber que ya se han incorporado.

La posibilidad de concretar los supuestos aquí desarrollados (la práctica reflexiva y el vínculo orgánico entre docencia e investigación) radica en que el trabajo colegiado e interdisciplinario sea el sostén del trabajo cotidiano; y esto será posible siempre y cuando el mismo se establezca y se viva, no como “pérdida de tiempo”, sino como un espacio formativo, porque allí tiene lugar el crecimiento personal y la formación disciplinaria y pedagógica permanente; y porque allí mismo opera la innovación curricular, al plasmar la elaboración de contenidos curriculares que reflejen dicho trabajo en nuevas formas de organización del conocimiento.

La posibilidad de articular la formación disciplinaria permanente y la reflexión pedagógica sistemática permitiría tres cuestiones que tampoco hemos podido resolver a lo largo del siglo:

- Superar el ejercicio de la docencia como transmisión de verdades y conceptos acabados, o como mera práctica de la repetición de un programa de materia establecido de una vez para siempre, y que generalmente consiste en un listado de “temas” o “conceptos básicos”.
- Integrar explícitamente el proceso de socialización de las nuevas generaciones alrededor de disposiciones fundamentales (el uso del tiempo, de instrumentos de trabajo, del lenguaje, del cuerpo, del vínculo con el conocimiento, el error, la duda, la crítica, así como del vínculo con el otro), en el proceso de trabajo de los contenidos curriculares que sucede en el aula, el laboratorio y los seminarios.
- Integrar procesos que hoy están a cargo de diferentes personas que raramente se vinculan entre sí (especialistas, pedagogos, asesores, profesores), y que se desarrollan como “actividades” separadas: la producción de conocimientos, el diseño curricular, la elaboración de programas, la elaboración de material didáctico e instrumentos de evaluación y la preparación de las clases y su desarrollo en vínculo con los estudiantes.

Promover el trabajo colegiado

Con la elaboración de los portafolios se pretende promover el proceso de creación de referentes comunes y la conformación de un “cuerpo docente”.¹ La vida colegiada radica en el funcionamiento eficaz de redes horizontales que garanticen la participación activa y sistemática de todos los integrantes de la institución en el trabajo académico, en la gestión institucional y en el ejercicio de la representación real y no sólo electoral. La colegialidad

1 Según la definición de Justo Sierra, quien plantea que la universidad se instituye como un “*cuerpo docente*” porque “está compuesta de órganos unidos entre sí”, y es un organismo al que se le pueden incorporar otros órganos, sin el propósito de armonizarlos, sino de formar “un todo, unido y compacto” donde “cada órgano tiene su función y cada escuela se manejará de un modo distinto”. Debe llamarse cuerpo docente porque el Estado le encarga realizar la “gran obra de la educación nacional”; no es indispensable entonces agregar a dicha definición que sea “de investigación científica”, porque “no es toda la Universidad la que está llamada a la investigación científica”. Esta función “se concentrará en la Escuela Nacional de Altos Estudios y en los institutos que forman parte de ella” (Sierra, 1984: 320-321).

supone entonces la existencia de ámbitos de trabajo, consulta, deliberación, decisión y ejecución fundados en el intercambio de saberes, opiniones y experiencias diferentes alrededor de un interés y de una tarea en común, y opera con el principio de la pluralidad. Implica el reconocimiento de las diferencias de atributos que portan los integrantes de la institución (edad, origen y pertenencias disciplinarias y profesionales, función y posiciones institucionales, preferencias políticas e ideológicas, nacionalidad, etc.). El reto es que la convivencia entre los desiguales y diferentes aporte al desarrollo de la tarea en común, desde la experiencia, conocimientos y habilidades propios de cada integrante del grupo. Finalmente, cabe anotar que, así como el carácter intelectual del trabajo supone la existencia de un profesional dispuesto a la duda y a la crítica, la colegialidad otorga al académico un carácter especial como trabajador asalariado: no es un subordinado que espera y acata órdenes, que cumple con tareas pensadas y asignadas por otros; por el contrario, es un profesional que comparte, con el resto de los universitarios, la responsabilidad de la gestión de la universidad, como un bien común de interés público; y por ende le corresponde participar en forma activa, sistemática, crítica y creativa en la organización del trabajo que procura el desarrollo de la institución.

Facilitar el examen sistemático de las condiciones reales de operación del trabajo académico

La organización colegiada del trabajo difiere en mucho de un ejercicio administrativo con fines de control burocrático, porque se trata de enunciar un conjunto de propósitos de trabajo especificando cómo construirlos en la práctica, teniendo en cuenta que las actividades y tareas que requieren ser organizadas, están dirigidas a crear vínculos sociales, a modificar a los involucrados y a producir conocimientos. Se trata de delinear trayectos tentativos por donde darle curso a los procesos y relaciones involucrados en el desarrollo de las funciones académicas e institucionales, y en el recorrido de las trayectorias de los profesores, de los estudiantes y de la institución. Los instrumentos propuestos para concretar este propósito son los convencionales, sin embargo, aquí se pretende recuperar su función como instrumentos de organización del trabajo que propicien centrar la atención en el trabajo como proceso y como tránsito, y con ello contribuyan a:

- Construir referentes comunes acerca de la noción, uso y distribución del tiempo del trabajo académico, en vinculación con una concepción del mismo como trabajo intelectual y como proceso de aprendizaje.
- Identificar en detalle el conjunto de actividades que supone el desarrollo de cada función académica, para rescatar de lo obvio, de la indiferencia o de la ignorancia, esa parte del trabajo académico que es trabajo invisible e ir estableciendo un “lugar” para el mismo, para que deje de ser invisible, pase a ser parte de “lo importante” y no de lo “siempre urgente” o de la lista de pendientes.

- Desplegar el trabajo en el tiempo como un recorrido posible, para “ver” la secuencia y la duración que requiere cada proceso en el que el académico interviene cotidianamente.
- Visualizar de conjunto todo lo que se pretende realizar en forma simultánea; en este sentido, los instrumentos deben operar como un “principio de realidad” para dosificar los propósitos y ajustarlos al requerimiento central de que la vida académica se desarrolle con calidad: calidad en el trabajo y calidad de vida.
- Identificar opciones concretas para atender la tensión entre los tiempos no mensurables de los procesos auto-regulados (el aprendizaje y la creación); los tiempos cronológicos del calendario institucional (la jornada laboral, el periodo lectivo); y los tiempos de la vida doméstica, familiar, ciudadana y del ocio.

EL PORTAFOLIO COMO INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO INDIVIDUAL

En la propuesta original, con la introducción de los portafolios se planteó explorar la pertinencia de cuatro estrategias de evaluación (dos para el desempeño individual, una para el trabajo colegiado y otra para el desempeño institucional). El portafolio constituye la base de dichas estrategias porque en su elaboración se produce y documenta la materia prima que se utilizará en el momento de la evaluación. Para los fines de este texto, referiré lo que tiene que ver con la evaluación del desempeño académico individual.

Las propuestas de evaluación del desempeño individual pueden presentar distintas combinaciones de cuatro componentes básicos: la autoevaluación del académico, la evaluación de su grupo de adscripción, la evaluación de alguna autoridad académica (jefes de departamento, coordinadores de área, etcétera), la evaluación de los estudiantes mediante la aplicación de cuestionarios elaborados para tal efecto y la valoración del trabajo realizada por colegas externos a la institución de origen.

Aquí se propone recuperar el componente de la autoevaluación, como eje articulador de la estrategia, bajo la modalidad de la presentación de una experiencia registrada en el portafolio, en la que el académico pone en acto su perfil profesional, el conocimiento de su área disciplinaria y del programa de estudio al que está adscrito y, con ello, puede demostrar su idoneidad, sus capacidades y habilidades pedagógicas, así como sus limitaciones, preocupaciones e iniciativas. Esta forma de valoración del desempeño aportará a superar la evaluación fundada en el recuento de productos del trabajo, en la medida en que asuma el *carácter diagnóstico*, centrándose en el análisis cualitativo de un proceso de trabajo, con base en el registro de la secuencia de la experiencia de principio a fin y en la elaboración de un balance de la misma identificando aspectos básicos, tales como:

- los propósitos que orientaron su experiencia de trabajo;
- los retos y las dificultades enfrentadas y las formas de resolverlos;

- los recursos y tiempo invertidos;
- los avances en el trabajo realizado: los aportes y logros obtenidos;
- los puntos vulnerables que requieren desarrollo;
- los pendientes que restan de encarar;
- los intereses y preocupaciones que han surgido y que pretende trabajar.

Por su parte, *el carácter formativo* de la evaluación del desempeño opera en la medida en que se garantiza la reflexión sobre la propia práctica y la presentación de la experiencia a los colegas, abriendo así la posibilidad de retroalimentación directa e inmediata mediante el intercambio de argumentos y sugerencias —fundadas e informadas— entre colegas que asumen el papel de interlocutores, mas no de jueces. El producto de este intercambio será un balance académico del trabajo realizado, que aporte a esclarecer la situación a la que se ha llegado y desde la cual hay que partir para la nueva etapa de trabajo.

En esta modalidad, la evaluación del desempeño académico individual es una *responsabilidad compartida entre pares* y se espera que contribuya a que cada académico ratifique con mayor convicción su vocación por el oficio y los compromisos adquiridos cuando optó por trabajar en la universidad; identifique sus capacidades, habilidades y preferencias; y plantee sus necesidades de superación, así como su disposición para ello. O, en su caso, registre su reiterado déficit en el desempeño y haga consciente su falta de disposición y/o interés; y decida autoexcluirse de la institución o asumir las consecuencias académicas y/o laborales de sus decisiones.

Para que esto sea posible, el espacio pertinente para dicha presentación radica en las unidades de trabajo más próximas y más pequeñas, donde se desarrolla el trabajo cotidiano y en las cuales se dirimen los procesos vitales para el desarrollo de las funciones sustantivas de la institución. En este sentido, es necesario identificar cuáles son esas unidades de trabajo, y si ya existen o hay que crearlas, lo que significa un esfuerzo institucional de organización del trabajo, en la perspectiva de instituir un tiempo y un espacio para el trabajo colegiado fundado en la evaluación diagnóstica y formativa.

La puesta en común de una experiencia de trabajo, se complementa con *la presentación del plan y del informe de trabajo* (semestral o anual) para el registro administrativo del cumplimiento de los compromisos laborales y de los productos tangibles del trabajo académico. El plan y el informe de trabajo constituyen el registro sintético de las responsabilidades que cada profesor asume en un periodo determinado de trabajo, y el reporte de lo que se realizó. Finalmente apuntaré que la propuesta, también complementaria, de realizar *jornadas anuales de evaluación del trabajo colegiado*, responde a la inquietud de propiciar la existencia de un espacio donde se compartan y socialicen las experiencias individuales y grupales, y puedan ser capitalizadas por la institución en su conjunto.

A MANERA DE CIERRE: RECOPIACIÓN DE DIFICULTADES

La elaboración sistemática del portafolio se propone como un proceso que acompañe la realización del trabajo académico cotidiano y pretende atacar aspectos estructurales de dicho trabajo. Quisiera resaltar solamente dos.

El portafolio se concibe como una suerte de brújula que permite imprimir cierto orden y dirección en esta actividad, y se caracteriza por un gran dinamismo interno y por estar signada por la demanda persistente de lo inmediato. El trabajo académico —como cualquier otra actividad cotidiana— tiene rutinas (fechas, horarios, prácticas y lugares establecidos), pero en el marco de esas rutinas, cada día suceden cosas diferentes y cada académico pone en juego su saber práctico, su sentido del juego, para atender distintos tipos de cuestiones. En este registro, la incorporación del portafolio supone una tarea y un esfuerzo paulatinos para “domesticar” esa rutina poco o nada rutinaria, sin perder libertad. El momento más difícil en este proceso es su inicio, porque se trata de *incorporar la disposición de hacer altos en el camino* para articular un conjunto de actividades distintas y dispersas, y de observarlas en forma sistemática para que la experiencia no se fugue y quede sólo como marca o como huella individual. El tiempo que requiere este proceso depende en mucho de la forma de trabajar a la que los académicos estén acostumbrados, ya que todos trabajan cotidianamente con gran parte de los procedimientos e instrumentos que conforman los portafolios. Ciertamente la elaboración agrega una inversión de tiempo y energía al desarrollo del trabajo cotidiano, pero la inversión inicial redituará en el mediano plazo, porque documentar las experiencias de trabajo aporta a capitalizar el aprendizaje logrado. Los grupos de trabajo, y cada académico, tendrán disponible —a mano y en forma ordenada— un acervo de contenidos, actividades, instrumentos y materiales cuya eficacia ha sido probada en determinadas condiciones de trabajo, y al que podrá recurrir en cualquier otro momento, capitalizando así el tiempo, la energía y las ganas invertidas a lo largo de sus trayectorias académicas.

Instituir el tiempo no reditúa beneficios si no se acompaña de la construcción del espacio institucional que haga posible usar ese tiempo liberado para la reflexión y la evaluación sistemática del trabajo, sin agregar prácticas de “reunionitis”, que los académicos reportan como experiencias inservibles e insufribles. En este punto, el portafolio se concibe como un medio que permite estructurar la tarea alrededor de la cual el reunirse cobra sentido. El punto de convocatoria con sentido es la tarea, y el espacio para desarrollarla son las estructuras de participación —unidades de trabajo y esferas de relación— en las que se desarrolla el trabajo cotidiano como trabajo colegiado. Los obstáculos en ese sentido radican en identificar si existen estas unidades de trabajo colegiado y qué hay que “mover” en la estructura vigente para poder construirlos. El otro obstáculo es que la vida colegiada se construye con base en lazos de confianza en el otro, en la disposición a la escucha atenta y a la crítica constructiva, y con base en el interés por el desinterés (Bourdieu, 1997) fundado en el compromiso con

uno mismo, con la tarea y con la institución. Hay consenso en señalar que, en ese aspecto, el camino a recorrer requiere procesar y superar las marcas dejadas por experiencias fundadas en la intermitencia de la inclusión y la exclusión, del autoritarismo y la pluralidad; de la gesta institucional y del desapego individual; del compromiso y del *laissez-faire*.

Se trataría entonces de propiciar que los universitarios no sólo cohabiten segmentados en la institución, sino de que tengan la oportunidad —el tiempo y el espacio— para vivir la experiencia de convivir como desiguales y diferentes en un intenso intercambio sociocultural; práctica ancestral en la universidad pública, que ha garantizado el acceso y redistribución de esos bienes materiales, culturales y simbólicos, por demás escasos y deseados, que en ella se producen.

Formuladas así las dificultades, podría pensarse que la tarea es imposible y que no hay proporción entre el tamaño de la tarea y el instrumento propuesto para explorar su concreción. Sin embargo, creo que esto sólo es cierto en apariencia. Las políticas públicas de evaluación, hoy vigentes, llegaron a configurarse en medios efectivos y contundentes de regulación del trabajo académico, no sólo porque con ellas se ofreció la posibilidad de competir por acceder a la compensación del salario deteriorado, sino porque van dirigidas a un elemento constitutivo del trabajo académico: el reconocimiento, y por ende, a la legitimidad de la pertenencia al grupo. Para ello se utilizó un instrumento propio del campo académico: el *currículum vitae* (tal cual un caballo de Troya). Y, en el transcurso de 30 años se generó toda una estructura y normativa institucional paralela, pero incrustada en la estructura tradicional. Entonces: ¿por qué resulta tan desproporcionada una propuesta dirigida también al centro vital del trabajo: la tarea y su organización; que utiliza un instrumento académico: el portafolio; requiere de estructuras de participación pequeñas, flexibles y descentralizadas, cuyo costo de operación siempre será menor a complejas estructuras burocráticas; requiere de un salario digno más que de sistemas de compensación económica, que ocasionan graves desequilibrios en las finanzas institucionales; y que no ha sido objeto de críticas a nivel nacional e internacional, como sí lo fueron los programas de pagos por méritos desde su introducción? Esta es una pregunta que requiere ser respondida en futuros trabajos de investigación.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc J.D. Wacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- CRISPÍN B., María Luisa y Leticia Marván L. (1999), “El portafolio como herramienta para mejorar la docencia”, en Mario Rueda y Monique Landesmann (coord.), *¿Hacia una cultura de la evaluación académica?*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Pensamiento Universitario núm. 88, pp. 184-202.
- GARCÍA Salord, Susana (2003), “Los portafolios”, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), documento inédito.

- GARCÍA Salord, Susana (2013), “La evaluación académica: una asignatura pendiente”, ponencia presentada en el simposio “La universidad pública a futuro”, Seminario de Educación Superior de la UNAM, 25 al 27 de septiembre de 2013.
- GRANT E. Grace y Tracy A. Huebner (1999), “La pregunta del portafolio: el valor de la indagación autorregulada”, en Nona Lyons (coord.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 211-229.
- GREDIAGA, Rocío (2000), *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- LOREDO Enríquez, Javier y Marco A. Rigo Lemini (2001), “La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista”, en Mario Rueda B., Frida Díaz-Barriga A. y Mónica Díaz Polanco (comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/UNAM/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Serie ensayo núm. 71, pp. 55-68.
- LYONS Nona (comp.) (1999), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2012), “Dificultades para implementar la evaluación formativa”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 139, pp. 129-150.
- SIERRA, Justo (1984), *Obras completas*, tomo VIII: *La educación nacional*, México, UNAM.

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. I, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORICA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



issue

