



# Superación Académica

S U P A U A Q

Sindicato Unico de Personal Académico de la  
Universidad Autónoma de Querétaro

Año 6

Querétaro, Qro., Marzo de 1998

Revista Trimestral No. 17



## Lineamientos técnicos de la revista

# Superación Académica

S U P A U A Q

En relación a los requisitos que pudieran cubrir los materiales para su publicación en la revista "Superación Académica", nos permitimos retonar algunos aspectos del "protocolo para entrega de colaboraciones" de la revista "Universidad Futura" de la UAM-A. Requisitos que son aceptados en forma convencional por la gran mayoría de las revistas que cuentan con una larga tradición y seriedad.

- 1.- Los trabajos presentados para su publicación (...), deberán ser inéditos.
- 2.- Se acompañará a estos de una breve ficha con la identificación del autor (dirección, teléfono, institución, etc.).
- 3.- Cada colaboración deberá entregarse impresa en original, si en matriz de punto, imprimir a doble pasada en tipo de letra *Times New Roman* o *Arial* 12 puntos, y diskette (opcional) en los siguientes procesadores de texto para DOS ó en ambiente Windows versión 3.11: *Word*, *Works* y *Word Perfect*.
- 4.- Los artículos deberán estar acompañados de una síntesis o abstract no mayor de 100 palabras.
- 5.- Los cuadros, tablas y gráficas se anexarán por separado y numerados.
- 6.- La extensión de las colaboraciones no deberá ser mayor de 30 cuartillas mecanografiadas, a doble espacio.
- 7.- Las notas deberán ser numeradas y presentadas al final del texto.
- 8.- Las referencias bibliográficas deberán ajustarse al sistema Harvad (ej.: Brunner, J. J. 1990; 161).
- 9.- Al final del trabajo se presentará la bibliografía con las obras citadas, siguiendo el mismo sistema: nombre del autor (año de publicación), título de libro o del artículo (en su caso título y número de la revista), lugar, editorial, páginas.
- 10.- Los artículos firmados son responsabilidad de los autores.
- 11.- Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

**No enviar fotocopias como originales en los trabajos que serán publicados.**



# Editorial

El 30 de abril de 1998, las autoridades universitarias presentaron al H. Consejo Universitario su propuesta para una Reforma Universitaria Integral, que, si bien recoge una serie de viejas demandas, sentidas por el profesorado y los universitarios en su conjunto, no cubre las expectativas del SUPAUAQ, como uno de los actores que, por años, más ha insistido en la necesidad de la reforma universitaria, aspectos centrales como la participación democrática e incluyente de la comunidad universitaria, son conceptos irrenunciables en nuestro carácter de docentes y de universitarios. La propuesta de las autoridades, en este sentido más parece la vía para legitimar a ultranza la "modernización" retórica del gobierno Zedillista.

Mucho podemos discutir de la propuesta, carencias y vacíos, pero las autoridades universitarias, nuevamente, dejan de lado lo convenido y sin consultar a la Comisión para la Reforma, conformada de manera plural por representantes de los distintos sectores que integran la comunidad universitaria, se lanzan por vía de la verticalidad y, de manera unilateral, plantean la creación de una "Comisión de Modernización", sin especificar quién, cómo y desde dónde se integraría y que, en el contexto, se entiende que quedaría bajo su control, aún cuando pasara, como formalidad, por las instancias colegiadas.

La propuesta de las autoridades excluye a las Asambleas Generales de alumnos, maestros, investigadores, extensionistas y trabajadores.

Excluye al Estado al no especificar el carácter de la relación con éste y las formas de su participación posible en el marco del respeto a la autonomía universitaria.

Pero, además, excluye a la sociedad a la que nos debemos, al no proponer formas concretas para la participación de los diversos sectores que la integran y representan.

En este momento, el SUPAUAQ no puede menos que deslindarse de esta propuesta, que rompe con el espíritu de democracia y participación amplia de los sectores.

Desde nuestro punto de vista, para que la Reforma sea integral como discursivamente plantean las autoridades, debe ser levantada desde las aulas, en los cubículos, en las oficinas y demás áreas del complejo trabajo universitario, así mismo debe partir de una lectura seria y respetuosa, no exenta de un espíritu analítico y crítico, de la realidad social en el que transcurre el acontecer universitario.

Sin la participación de todos, sin el más amplio consenso, la dicha "modernización" no pasará de ser un proceso parecido a la manera en que se construyó en su momento el Plan institucional de desarrollo, en lo que a participación "democrática" se refiere, y habría que esperar resultados similares a los que dan lugar a la situación actual, que no ha pasado de ser la legitimación del llamado "modelo SEP" y el principio del fin de la universidad pública.

Tal vez el mayor logro de esta propuesta sea la figura del congreso. Sin embargo, no está acompañada de los mecanismos de representatividad de los sectores ni del necesario carácter resolutivo, que debe tener.

Por ahora, el H. Consejo Universitario necesita probar que está a la altura del momento, que los consejeros representan a la comunidad con el consenso necesario y se abra la discusión incluyente y fecunda, mediante una serie de foros de consulta que venimos proponiendo.

En un documento elaborado por el SUPAUAQ y distribuido a las autoridades universitarias así como a los consejeros universitarios, fechado en marzo de 1998, se plantea nuestra postura en lo referente a la reforma, reiteramos la concepción de reforma ahí planteada y, sobre todo, el espíritu democrático indispensable para su realización, no pretendemos que este documento sea pasado por la aprobación del H. Consejo Universitario, creemos que hacerlo, tal como lo pretenden las autoridades con su propuesta, cercenaría toda posibilidad de participación, en nuestro caso es un documento cuyo contenido sustancial está abierto a la discusión y al análisis.

**"POR UNA AUTÉNTICA COMUNIDAD UNIVERSITARIA"  
CONSEJO CONSULTIVO**

Superación  
Académica  
SUPAUAQ





## DIRECTORIO

- Q.A. Roberto Cíntora Almanza  
Secretario General
- M. en C. Antonio Deolarte Pou  
Secretario de Asuntos Laborales
- M en C. José Antonio Inclán Montes  
Secretario de Finanzas
- Profr. Angel F. Fernández Nieto  
Secretario de Actas, Archivo y Estadística
- M. en C. Susana Valencia Ugalde  
Coordinadora de la Secretaría  
de Prensa y Propaganda
- Lic. Gloria Miranda Rosillo  
Secretaria de Relaciones y Educación Sindical

Superación  
Académica  
SUPAUAQ

Lic en psic. Susana Valencia Ugalde  
Directora

LAE José Luis de la Vega Estrada  
Coordinador

Dr. Norberto Maya Mendoza  
Dr. Luis Hernández Sandoval  
Dr. José Ochoa Olvera  
Dra. Corina Schmelkes del Valle  
Dr. J. Antonio Hernández Cortina  
Dr. Yunny Meas Vong  
Q.A. Roberto Cíntora Almanza  
Mtro. Tomás Ortega Osorio  
M. en C. José López Salgado  
LAE José Luis de la Vega Estrada  
L.P. Susana Valencia Ugalde  
Consejo Editorial y de Arbitraje

Dr. Norberto Maya Mendoza  
Mtro. Tomás Ortega Osorio  
Redacción

L.P.S. Manuel Fernando Gamboa Márquez  
C. Martha Elena Ramírez Torres  
Formación de texto

Lic. Juan Pablo Mendoza Esqueda  
C. Alejandro García Jiménez  
Comisión de distribución

D:R SUPAUAQ 1998, Av. Hidalgo 299, Poniente, Querétaro, Qro. Tel. 16 28 39, Fax 15 24 35. Correo electrónico: supauaq@infosel.net.mx  
Ilustración de portada: Sergio Castañeda Gloria; fotografías interiores: Manuel Fernando Gamboa Márquez. Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción, siempre y cuando se cite la fuente.

# Sumario

## Educación

*Evaluación, calidad y financiamiento de la educación superior, el caso de las escuelas y facultades de psicología...* 3  
José López Salgado

*El papel de la evaluación en la renovación del Sistema Educativo Nacional.....* 15  
Marco A. Carrillo Pacheco

*Experiencia didáctica de la enseñanza de las matemáticas con apoyo del Cabri-Geometre.....* 23  
Carlos Arredondo Velázquez, Jesús Hernández Briseño, Jorge Landaverde Trejo

*Acotamientos sobre el concepto de formación profesional: entre la capacitación y la formación general de alto nivel.....* 27  
J. Antonio M. Olvera González

*Pautas para la educación superior en México desde la perspectiva del Banco Mundial.....* 37  
Carlos Romero Ramírez

*Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto?.....* 43  
Juan Carlos Romo y López Guerrero

## Antropología

*Religión y guerra en Chiapas: tres deportaciones recientes en un sólo proyecto contrainsurgente.....* 47  
Francisco Ríos Agreda

*La población latina y la propuesta 187.....* 61  
Jaime Cardoso Hernández

## Sociología

*X aniversario de la Red Nacional de Investigación Urbana.....* 65  
Dra. Elsa Patiño Tovar

## Literatura

*El barroco de "Paradiso", de Lezama Lima: Una aproximación hermenéutica.....* 71  
Francisco Javier Guzmán Palacios

## Panorama

*La formación integral del individuo.....* 75  
María Eugenia Lecona Uribe  
*Breves aportaciones en torno al abordaje teórico-metodológico de la producción de discursos científicos o el poder débil de las palabras huecas o lo que es lo mismo, las palabras domingueras de todos los días.....* 79  
Luis Ibarra  
*A ojos del viajero.....* 79  
Alejandro García Jiménez

Superación  
Académica  
SUPAUAQ



# Evaluación, calidad y financiamiento de la educación superior, el caso de las escuelas y facultades de psicología<sup>1</sup>

José López Salgado

Mtro. en Ciencias de la Educación, adscrito a la Licenciatura y al Posgrado de la Facultad de Psicología de la U.A.Q.

*El riesgo del "espejismo" que puede provocar el post-industrialismo es tan serio como el riesgo del aislamiento total y el rechazo a los aspectos técnicos y sociales recuperables para un proceso del desarrollo independiente. En este juego entre ambos riesgos debería ubicarse la discusión sobre el problema de la calidad de la enseñanza superior.*

Juan Carlos Tedesco (1986).

## I. Reflexiones previas

### 1. Dificultades conceptuales sobre evaluación y calidad de la educación.

Los términos "calidad y evaluación", en su contacto con el análisis teórico y en su uso político para el análisis de algún fenómeno social, han sido investidos de un sentido social y, con ello, han sido categorizados como herramientas conceptuales para el estudio de los fenómenos sociales. Para sostener lo anterior, podríamos recurrir a tres *planos* de análisis en los que se expresa esta dimensión conceptual: el histórico, el teórico y el socio-político.

Son conceptos, en el plano *histórico*, que han ido constituyéndose conforme a las características y necesidades de cada época, así como de acuerdo a los intereses particulares de los grupos dominantes que tienen expresión en un momento dado. En este sentido, las tareas del Estado en cuestión han incorporado estos conceptos (calidad y evaluación) en distintos sentidos: como aspiración en términos de un "deber ser" (calidad); como examen de lo realizado, en su connotación valorativa (evaluación); y como proyección de sus acciones futuras (planeación).

Estas prácticas sociales, que tienen su origen en la administración pública<sup>2</sup>, se trasladan al campo de la educación con diferentes manifestaciones, a saber: con fines de confesión y examinación moral y académica, durante la influencia de la religión en las tareas de Estado; con fines de aprendizaje y dominio de contenido, con la "tradicción renovadora" (Comenio); con fines de promoción, medición y acreditación (sujetas a pruebas *objetivas*), con la influencia técnico-instrumental de orientación conductual, al vincular la Pedagogía a la concepción positivista



4 Educación  
de ciencia; con fines de habilitación para el trabajo y de asimilación de normas y valores para ajustar al sujeto a la vida institucional, con paradigmas de orientación funcionalista; etc.

En el plano *teórico*, los conceptos de evaluación y calidad de la educación han presentado mayores dificultades en cuanto a precisión y consenso entre los analistas. Tanto en su carácter histórico-social, de ajuste a políticas específicas, como en el sentido multívoco de su orientación y comprensión, los conceptos a que nos referimos se encuentran en el escenario del debate entre diferentes posiciones.

Por un lado: la teoría de la regulación, la teoría de los sistemas, la teoría de la modernización, la teoría de la administración, la teoría psicológica del conductismo, etc. Son orientaciones que, pese a sus diferencias específicas, se caracterizan por enfatizar la evaluación y la calidad por su función instrumental (costo-beneficio), y la valoración de los fenómenos por sus **resultados**.

Y por el otro: la teoría crítica del análisis social, la teoría pedagógica, la teoría de la reproducción, la teoría del conflicto, la teoría de la resistencia, la teoría psicoanalítica, la teoría psicogenética, la teoría crítica del currículo, etc., Constituyen una línea de pensamiento que, también pese a sus diferencias específicas, se caracteriza por resaltar el análisis de los **procesos** y la participación de los sujetos en el ámbito de la formación. En éstas existe mayor preocupación por la conceptualización -o bien son teorías que sirven de sustento- de la evaluación y la acreditación.

Estos dos grupos de orientaciones teóricas ponen al descubierto las dificultades que ofrecen tales conceptos en su tratamiento. En este sentido, diríamos que los retos, en esta tentativa, son de orden *teórico y político*<sup>3</sup>. Teórico, en tanto son conceptos ineludibles en el análisis del *objeto de la educación*. Político, por su función en la instrumentación y/o legitimación de políticas educativas que pretenden verse reflejadas en la solución de algún conflicto social, donde aparece el doble juego del ejercicio del poder: coerción-consenso.

En cuanto al plano *sociopolítico*, la evaluación y la calidad de la educación han permeado la forma y el contenido de los discursos y prácticas de las políticas educativas; a tal grado que en su conceptualiza-

ción ha adquirido un *status* institucional. Incluso hoy se imponen como condición para el ejercicio presupuestal, tanto en directrices internacionales como nacionales (cabe recordar que el financiamiento es una de las medidas más eficaces para determinar la viabilidad de algún proyecto o programa, y es el referente desde el cual se determinan los procedimientos evaluatorios y los criterios de calidad). Su vínculo a demandas de origen externo al ámbito educativo pasan no sólo por el condicionamiento económico, sino por la "reforma estructural" del sistema educativo; es decir, no sólo condicionan la posibilidad de los recursos, sino también determinan las orientaciones y usos del conocimiento, en la definición de los contenidos y procedimientos educativos<sup>4</sup>.

Lo interesante de este breve recorrido, en los tres planos aquí descritos, está en que la evaluación y la calidad de la educación son objeto de reflexión y conceptualización de dos grandes orientaciones que, por su concepción y proyecto histórico, son esencialmente opuestas.

## 2. El financiamiento: una cuestión de fondo.

La educación ¿es un derecho social con valor intrínseco o un insumo con valor instrumental? Una pregunta como ésta abre todo un debate en los distintos campos del conocimiento. En el terreno filosófico (particularmente axiológico) y pedagógico, seguramente la balanza se inclinaría por la primera opción. En tanto que desde un enfoque económico y de racionalidad administrativa (tanto en el ámbito público como en el privado), habría mayor inclinación por la segunda.

En el marco de los análisis actuales a que está siendo sometida la educación superior, en los diferentes organismos nacionales e internacionales, existe (velada o abiertamente) gran preocupación por determinar el papel que ha de jugar el financiamiento para asegurar los cambios que requiere el sistema educativo, a consecuencia de las transformaciones estructurales de nuestra época.

Mientras que en algunos organismos internacionales (BM y OCDE) se emplea como recurso de control y castigo a las instituciones que no acatan la visión de reforma<sup>6</sup>, como lo deja entrever el Balcón "Los países que han iniciado reformas apropiadas



Por ello, el problema de la calidad y la evaluación se encuentran fuertemente sesgados por el financiamiento, aunque en determinadas posturas se declare que debe ser a la inversa: "Los procedimientos para financiar la educación superior -incluyendo las aportaciones de los estudiantes- ha de fundamentarse en criterios relacionados con la calidad y la pertinencia de las funciones y resultados de cada institución educativa. La competencia por los recursos es una política fundamental"<sup>11</sup>. Sin embargo, el financiamiento, más allá de los deseos, ocupará un lugar decisivo -y no adjetivo- en las políticas de la educación superior. Esto lo corrobora el propio Gago (1993) al plantear que: "La SEP no puede practicar una política por un lado y financiar o dar reconocimiento de validez a instituciones que hacen lo contrario"<sup>12</sup>.

## II. Evaluación, calidad y financiamiento: retos y alternativas<sup>13</sup>.

Pese a las diferencias que podamos encontrar en los enfoques que hemos mencionado (nos referimos a las dos posturas enunciadas en el plano teórico), cabe destacar que entre ellos hay un cierto consenso en cuanto a los problemas a resolver. En este sentido, trataremos de identificar algunos aspectos nucleares de esta problemática y señalaremos el tratamiento y las salidas que cada enfoque considera adecuado en función de sus concepciones de los tres conceptos que hemos venido trabajando (evaluación, calidad y financiamiento).

### 1. La educación superior ante los cambios de la época actual.

Ante la aceleración de los cambios, en todos los órdenes de la vida social, económica, política y cultural, característicos de la época actual, encontramos un fenómeno de *retraining* en la educación superior. Fenómeno al que algunos analistas han denominado *crisis mundial de la educación*. Al respecto, Philip H. Coombs (1992) señala: "La aceleración de los cambios en todas las dimensiones de la vida humana (política, demográfica, económica, tecnológica, social y cultural) no se corresponde con la educación actual"<sup>14</sup>.

de políticas y cuyas estrategias nacionales para fomentar la educación superior procuren explícitamente mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, *seguirán teniendo el apoyo prioritario del Banco*". Para otros organismos de carácter regional (CEPAL y CRESALC) el financiamiento educacional es visto "... como una inversión nacional a largo plazo para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social"<sup>8</sup>. El peso del financiamiento, en un sentido o en otro, es definitivo<sup>9</sup>. Los usos y la intencionalidad política en su ejercicio es lo que marca la diferencia. La historia de la Universidad pública en México, es la historia de la lucha por el incremento en las partidas presupuestales para el cumplimiento de las funciones de la universidad. Si bien es cierto que los reclamos de los universitarios han estado ligados a la democratización de los órganos de gobierno de las universidades y a la apertura de estos centros a las grandes mayorías, el financiamiento ha sido siempre el *talón de Aquiles* en el fondo de toda negociación o conflicto por los que han pasado las distintas reformas de la Universidad. Esto, por lo menos, fue el síntoma que caracterizó a esta institución en la década de los 70's; período en el que cobra fuerza la "oleada" de la planificación que fuera asumida como fórmula para "resolver" la problemática de la educación superior universitaria. En la década posterior, se resiente con mayor crudeza el problema del financiamiento -en el marco de la crisis estructural por la que atraviesa nuestro país y el mundo entero-, en este período el problema del financiamiento se ve mediatizado por la evaluación y sus mecanismos de vigilancia, control y castigo<sup>10</sup>. A fines de los 80's, y lo que va de la década de los 90's, surge como punta de lanza en los discursos oficiales (nacionales e internacionales) el concepto de la calidad, concepto que se usa ideológicamente como antónimo de cantidad en el marco de los análisis de la educación superior; sin embargo, en cada uno de estos períodos se pone de manifiesto que el financiamiento de las universidades públicas, ligado a una visión de desarrollo de la "inteligencia nacional" -como fuera dicho por Carlos Tünnerman B. (1995)-, constituye la base para la consecución de todo proyecto universitario de alto rendimiento académico y de efectivo impacto social.



## 6 Educación

Las transformaciones que se observan en el avance del conocimiento científico y tecnológico, los cambios de escenario en la configuración geo-política mundial, la reorganización de la división internacional del trabajo, el surgimiento y consolidación de nuevas formas de organización de los sistemas productivos, las reformas del Estado y de las organizaciones políticas y sociales, el reclamo por nuevas formas de participación ciudadana, etc. Todas estas cuestiones dan cuenta de cambios estructurales que poco han impactado al sistema educativo, ya que no se observa que la educación haya experimentado un proceso de reforma profunda en correspondencia con las transformaciones ocurridas en el contexto al cual se debe.

Pero también se advierte que la educación superior - que quizá es a la que por su naturaleza le corresponde no sólo interpretar estos fenómenos, sino coprotagonizarlos- ha sido poco sensible a las transformaciones mencionadas. La educación superior (específicamente la universidad pública), a fin de insertarse activamente en el contexto de estas transformaciones, enfrenta, por lo menos, dos retos que de manera inmediata debe atender: 1) En lo interno, promoviendo un proceso de reformas (sustentada en un ambiente democrático y de superación académica), tanto en su estructura como en sus funciones, de tal manera que sea posible superar los obstáculos que impiden su articulación "natural" con las transformaciones sociales de la época actual; y, 2) En lo externo, desempeñar un papel más activo en los ámbitos de su competencia (formación, generación del conocimiento, conciencia y crítica social, servicio y difusión y como espacio de reflexión y propuesta para el cambio social).

Sin embargo, si coincidimos con Gago, en el sentido de que "... la universidad es la más capaz de las instituciones para transitar de la anarquía a la creatividad"<sup>15</sup>, entonces podríamos advertir que esta institución está pronta a responder a los retos señalados. Ante esta situación apremian las preguntas: ¿en qué sentido? ¿con qué estrategia? y ¿con qué recursos? Dependiendo de cuál sea el concepto de universidad, será el sentido de las respuestas a estas interrogantes.

Las perspectivas que encontramos en los diagnósticos y "recomendaciones" de organismos internacio-

nales apuntan a la refuncionalización de la educación superior a través de reformas internas y el despliegue de estrategias para la inserción con el exterior. La educación superior queda sujeta a juicio externo por sus **resultados**.

Por ello, la evaluación de sus funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión), así como de las áreas adjetiva y regulativa, están sujetas a "recomendaciones" de calidad, que habrán de ajustarse a criterios tales como: conocimiento, competencia, acreditación (ante instancias nacionales e internacionales), confiabilidad y eficacia<sup>16</sup>. En el mismo sentido apuntan los planteamientos del BM, salvo que aquí se enfatiza la asignación de financiamiento "... para crear y ampliar el sistema privatizado de educación postsecundaria. La mayor parte del futuro aumento de la matrícula en el nivel terciario será absorbida por estas instituciones"<sup>17</sup> (sic). Es decir, a promover la privatización de la educación superior. Privatización que no sólo toca a la organización y estructura de las instituciones, sino también a los fines en su inserción con el sector productivo.

En otro sentido encontramos posturas diferentes para enfrentar los retos señalados. Las transformaciones que debe enfrentar la universidad, no pasan sólo por la economía y la inserción internacional, pasan también por la identidad cultural, la cultura democrática, etc.<sup>18</sup>.

El "deterioro" de la educación superior, ante su incapacidad de respuesta a los cambios estructurales, no sólo es un rasgo que debe ser explicado en un sentido *endógeno* -considerando que las fallas, y por lo tanto las soluciones, están en la educación superior sin considerar su vínculo con otros niveles de expresión social-, sino que también ha de considerarse el aspecto *exógeno* de la explicación (los rasgos contextuales y el tratamiento que se da a la educación superior en términos del reconocimiento de sus funciones, así como en el aspecto financiero). "La educación se ve afectada por todos los condicionamientos de la vida social, las formas de organización económica, la política, las características de la comunicación masiva, en fin, por el nivel de la vida de su población. En pocas palabras: la trama social, en su conjunto, condiciona en gran medida la calidad de la educación"<sup>19</sup>.



## 2. El sentido de la evaluación en las funciones, la organización, los recursos y los sujetos de la educación superior.

La evaluación, la definición de criterios de calidad y el financiamiento son hoy una tríada indisoluble en las políticas internacionales y nacionales para examinar a la educación superior.

La determinación de espectros a valorar, calificar y promover en este análisis, no presenta mayor dificultad para los estudiosos del tema, en tanto existe consenso en relación con la identificación de áreas, organización, recursos y sujetos que hacen a estas instituciones.

De esta manera, se determina evaluar:

- Funciones sustantivas
  - .. Docencia
  - .. Investigación
  - .. Extensión y Servicio
- Organización
  - .. Adjetiva
  - .. Regulatoria
- Recursos
  - .. Instalaciones
  - .. Equipo
  - .. Materiales
  - .. Apoyos Financieros
- Sujetos
  - .. Alumnos
  - .. Profesores
  - .. Investigadores
  - .. Administrativos
  - .. Manuales

Este grupo de elementos se ofrecen como "... indicadores de calidad que permiten una adecuada selección, clasificados en relación con los distintos campos de la estructura y la actividad universitaria".<sup>20</sup>

Cada uno de los indicadores anteriores, a su vez, pueden constituirse en unidades de análisis

de mayor especificidad, de las que se desprenden acciones y programas para elevar sus niveles de calidad<sup>21</sup>.

Sin embargo, lo que es motivo de análisis y de discusión, entre los estudiosos del tema -y los que se han apropiado de él desde otros lugares-, es la finalidad desde la cual se diseñan las estrategias de evaluación, se determinan criterios de calidad y se adoptan políticas de financiamiento.

Por un lado, en el planteamiento del Banco Mundial (BM), al resaltar la exigencia de evaluar y elevar la calidad de la educación superior desde criterios externos y conforme a modelos de países desarrollados (reconocimiento de títulos, intercambio y formación en el extranjero de profesores y estudian-



Nueva generación, Fernando Gamboa Márquez, 1997.



## 8 Educación

tes, abrirse a las influencias internacionales, evaluación conforme a criterios internacionales, estandarización de programas, estimular la privatización de la educación superior, etc.), se pone de manifiesto que la finalidad de la evaluación se encuentra fuertemente orientada por una visión economicista y de regulación de la educación superior a las demandas del mercado<sup>22</sup>. Un planteamiento como éste, en lo general, es compartido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)<sup>23</sup>, y la Comisión Económica para el Desarrollo de América Latina y el Caribe (CEPAL)<sup>24</sup>.

A esta perspectiva se antepone otra visión del análisis educativo que, sin negar la importancia de la evaluación, la calidad y el financiamiento, pone el acento -teórica y conceptualmente- en los aspectos cualitativos y de participación de los sujetos que protagonizan el proceso educativo. Por ejemplo: la pedagogía, la didáctica y el currículo; el aprendizaje, el aula y la dinámica de la relación maestro-alumno, alumno-grupo; la investigación educativa y la recuperación de las ciencias afines; el énfasis en las personas y los procesos, antes que en los insumos y los productos; priorizar el análisis multirreferencial por sobre el sectorial; etc.<sup>25</sup>.

En este mismo sentido, pero con preocupaciones de dimensión sociopolítica, apuntan los señalamientos de Tedesco (1986) y Tünnerman (1995).

En el primero se plantea la preocupación por la evaluación, la calidad y el financiamiento, centrados en lo que denomina "la calidad y la excelencia académica", donde pone en cuestión cuatro problemas a reflexionar: 1) El descenso de la calidad no necesariamente es causa de la expansión cuantitativa (masificación), sino que está ligado (entre otros) a la restricción presupuestaria; 2) El desempeño de los actores (estudiantes y docentes), que se encuentra ligado a aspectos estructurales de desarticulación (docencia y ejercicio profesional, docencia-investigación y docencia y profesionalización de la docencia); 3) Separación entre producción de conocimiento y el circuito de

distribución; 4) La creación de los posgrados ha respondido más a motivaciones institucionales que al aparato productivo y el avance de la ciencia y la tecnología<sup>26</sup>.

En cuanto a las reflexiones de Tünnerman, cabe destacar sus simpatías *cepalinas* por el sentido humanista y democrático del análisis de la educación superior (universitaria), en contraposición de lo que él califica como la visión economicista del BM<sup>27</sup>. Bajo esta perspectiva, sostiene que el deterioro de la calidad en la educación superior es "... consecuencia de la disminución del gasto por estudiante, de la declinación de los salarios del personal docente y la falta de fondos para el mantenimiento de las plantas físicas, la adquisición de textos y otros materiales para la docencia y la investigación<sup>28</sup>.

### 3. El compromiso de los sujetos sociales para el fortalecimiento de la educación superior.

La educación pública en el nivel superior en nuestro país, ha sido caracterizada de distintas maneras en relación a su función social. Por un lado se le ha denominado *conciencia crítica, caja de resonancia, valuarte del pensamiento y la cultura, inteligencia de la nación*, etc. Y por el otro, destacan calificativos tales como: *anacrónica, tradicional, conservadora, insular, decadente, infuncional*, etc. Evidentemente estas denominaciones, por un lado y por el otro, tienen su origen en sectores sociales diversos (incluso antagonistas) que, de acuerdo a sus intereses y expectativas, colocan a la educación superior y su función social en diferentes niveles de calidad y capacidad de respuesta. Sin embargo, ambas posturas coinciden en la necesidad de impulsar procesos de reforma en esta institución. Aunque, ciertamente, desde proyectos diferentes.

Lo anterior ha quedado de manifiesto en los ejemplos precedentes, lo que aún no se ha tocado es el nivel de compromiso que la sociedad tiene con la educación superior pública. Hasta ahora es el Estado (a través del gobierno federal y estatales) quien, por necesidad histórica, se ha hecho cargo de esta institución en todos los sentidos (aunque



de la reflexión multirreferencial de la crisis de la educación superior.

En síntesis, la educación superior pública sí está en condiciones de seguir realizando sus tareas (al interior y al exterior) en los distintos ámbitos de su competencia: el *cognitivo*, en los diferentes campos del conocimiento, tanto en la docencia como en la investigación, conforme a los avances de la ciencia y la tecnología; el de *formar para el trabajo*, en correspondencia con los cambios que está sufriendo el proceso de organización del trabajo y el de la *socialización* política, en la formación de ciudadanos para el ejercicio de la vida pública con vocación democrática. Esto lo ha demostrado con creces.

Ante esto: ¿cuál es el compromiso de los sujetos sociales con la educación superior pública? ¿cuáles son los criterios e indicadores que se han diseñado para evaluar la calidad de su compromiso con esta institución? ¿en qué medida participa la educación superior pública en la evaluación de la calidad de la respuesta social a su compromiso con esta institución? etc.

La intención de estas interrogantes no es con el afán de eximir a la universidad de sus carencias y responsabilidades; el propósito es el poner en evidencia la parcialidad con que hoy se está valorando a esta institución, así como el esclarecer lo que se está jugando al examinar a la educación superior por su "capacidad" o "incapacidad" de asimilación de los cambios en todos los órdenes, donde, lo que finalmente se espera de ella, es su inserción instrumental al ámbito productivo y con ello ver reducidas el resto de sus funciones y posibilidades.

### III. El caso de las Escuelas y Facultades de Psicología.

#### 1. Antecedentes.

El proceso de acreditación de las Escuelas y Facultades de Psicología (EFP) tiene sus orígenes en 1978, con la creación del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES) y sus dependencias operativas:



## 10 Educación

CONPES, CORPES y COEPES. Aunque la preocupación por la calidad de las EFP tiene sus inicios con el surgimiento del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en 1971<sup>30</sup>.

Es a partir de 1992, cuando las Asambleas Generales del CNEIP (L-LVIII) van definiendo sus criterios e indicadores para la evaluación y acreditación de las EFP. En coordinación con los lineamientos de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y para sumarse a lo que hoy se denomina la "cultura de la evaluación y la calidad a nivel nacional e internacional"<sup>31</sup>.

El surgimiento de este tipo de organismos obedece al propósito de ampliar la participación de otros sectores de la sociedad para la valoración de la calidad de planes, programas e instituciones. Así como para que éstas puedan intervenir en la acreditación y certificación académica y profesional de las Instituciones de Educación Superior (IES). Función que sólo estaba centrada en la Dirección General de Profesiones del gobierno federal a través de la SEP, y que se caracterizaba por el uso de criterios administrativos<sup>32</sup>, descuidando aquellos que atienden a la calidad y especificidad de las profesiones.

### 2. Criterios e indicadores de calidad académica.

Los criterios e indicadores para la evaluación de las EFP están apoyados en los lineamientos generales de la CONAEVA y básicamente se refieren a los aspectos más visibles del funcionamiento institucional.

El CNEIP plantea nueve "criterios de calidad académica"<sup>33</sup>:

- 1) Propósito institucional.
- 2) Organización y gobierno.
- 3) Programas académicos.
- 4) Personal académico.
- 5) Apoyos académicos.
- 6) Recursos físicos.
- 7) Recursos financieros.
- 8) Programas de vinculación, extensión y difusión del conocimiento.
- 9) Efectividad institucional.

Estos criterios operan para la evaluación y acreditación, tanto de Licenciatura como de Posgrado en las EFP. La única diferencia, entre estos dos niveles educativos, está en los indicadores que se refieren a: la lengua extranjera (para Licenciatura en términos de promoción, en tanto que para el Posgrado es el dominio de ésta); pertenencia al padrón de excelencia del CONACyT (sólo para el Posgrado) y el nivel de escolaridad exigido a docentes (maestría y doctorado para el Posgrado)<sup>34</sup>.

### 3. Dificultades y alternativas.

La evaluación es una práctica necesaria para el funcionamiento óptimo de un elemento (o conjunto de ellos) perteneciente a un sistema. Personas, grupos, programas, departamentos, instituciones, etc., son objeto de evaluación, conforme a determinados parámetros de "calidad" y de acuerdo a ciertos indicadores que refieren a los aspectos constitutivos de esa unidad de análisis. Sin embargo, también hemos sostenido que esto no es un proceso aséptico, ya que alude a un sistema de valores, orientados por fines e intencionalidades. Por otro lado, además de la carga axiológica de un proceso evaluatorio, está el problema de los criterios e indicadores, en términos de su selección y capacidad de cualificación/cuantificación. Es decir, si los criterios incluyen ambos aspectos, ¿en qué sentido habrán de seleccionarse los indicadores y cómo habrán de leerse en su manifestación? Por ejemplo, si fuera el caso, ¿hay alguna relación directa entre calificación -numérica o alfabética- y aprendizaje?

Los beneficios que podemos observar en este ambiente de "cultura de la evaluación"<sup>35</sup> no pueden ser ignorados. La información que obtenemos sobre el funcionamiento de las instituciones, y de sus efectos sociales, nos abre una panorámica importante para reforzar o ejercer cambios en su funcionamiento (esto, considerando que habremos de tomarlos en cuenta en las decisiones). Sin embargo, el problema de la evaluación de la educación superior, y sus componentes técnicos y metodológicos, es bastante complejo. Por el mismo motivo, viesen aspectos de distinto orden, tales como: técnicos, metodológicos y técnicos, axiológicos



### 3.2 Una visión alternativa.

- Integrar una perspectiva holística.
- Permear el proceso con una cultura de democrática.
- Reconocer la diferencia.
- Concebirlo como un proceso formativo.
- Construir criterios e indicadores de orden cualitativo.
- Priorizar a las personas, los procesos y las relaciones antes que a las cosas.
- Concebir el proceso por sus beneficios formativos y sociales.
- Construir fundamentos y argumentos teóricamente sostenibles.
- Supeditar los resultados a la cualificación de los procesos.
- Construir una nueva lógica de la participación social en términos de corresponsabilidad y democracia.
- Reconocer el carácter social del conocimiento y de la formación profesional.
- Calidad y democracia como pilares de la educación superior pública.
- Etc.

### 4. Implicaciones en el campo de formación de las EFP.

Las EFP en el país, a diferencia de otras carreras, presentan una serie de particularidades que obligan a repensar las tendencias y prácticas evaluatorias en esta disciplina. La heterogeneidad de orientaciones teóricas<sup>38</sup> y, con ello, de los procesos formativos (teórico-prácticos), hacen impensable la instrumentación de ciertos criterios (homologables) de evaluación y acreditación. Sólo por mencionar un ejemplo, ¿cómo puede aplicarse un examen nacional, para identificar procesos de aprendizaje y niveles de aprovechamiento, a un conjunto de estudiantes -y docentes- que tienen distintas concepciones de los fenómenos psicológicos? Y no sólo eso, ¿cómo evaluar los procesos de conocimiento y desarrollo de habilidades en los estudiantes, cuando la lógica de aproximación a los contenidos está determinada, en gran medida, por

sociopolíticos, económicos, cognitivos, etc. El asunto está en ¿quién o quiénes la demandan? ¿qué recibe mayor peso en la selección de criterios e indicadores? ¿desde dónde y con qué fines se evalúa? ¿qué se evalúa?, etc. Es decir, ¿cuál es el eje vertebrador de todo este proceso en el que, incluso, hay elementos que se recuperan y otros que quedan fuera? ¿Hasta dónde el proceso que se ha echado a andar es integral y congruente con sus propósitos de elevar los niveles de calidad y equidad, o bien, es parcial y sectorial y sólo beneficia a requerimientos específicos de un sector?

Evidentemente son muchas las interrogantes, pero son insuficientes si consideramos la magnitud y complejidad del problema; sin embargo, vale concluir este apartado haciendo algunas puntualizaciones<sup>36</sup> que podrían favorecer a la reflexión<sup>37</sup>.

### 3.1 Los riesgos en un enfoque reduccionista

- Carece de una visión de totalidad.
- Es vertical.
- Es homogeneizante.
- Es punitivo.
- Enfatiza lo cuantitativo.
- Cosifica a los sujetos, procesos y relaciones.
- Su visión es de costo-beneficio.
- Carece (o no explícita) de fundamentación teórica.
- Privilegia los productos sobre los procesos.
- Privatiza la participación social (incorpora a los empresarios en el diseño de contenidos y en la toma de decisiones, en tanto que los padres de familia y la "comunidad sólo son consideradas para el otorgamiento del subsidio).
- Contiene una visión instrumental del conocimiento y de la formación profesional.
- Conduce a la privatización de la educación superior pública.
- Etc.



12 Educación  
la lógica de construcción de cada uno de los discursos y prácticas psicológicas?  
La situación se presenta compleja (y de alto riesgo<sup>39</sup>) si pretendemos, a través de los fines y procedimientos de evaluación, *homogeneizar* los criterios cuando la naturaleza del objeto a evaluar es heterogénea.

Pareciera pues que, en disciplinas como ésta, es preciso pensar los criterios e indicadores para evaluar la calidad de esta profesión en un sentido diferente. Es decir, no con criterios tan homogéneos y cuantificables, sino con aquellos que reconozcan la *diversidad y cualidad* en cada una de las orientaciones. Ya que, según sea la tendencia psicológica, será también la cultura pedagógica, curricular, de organización y gobierno, y hasta infraestructural (en equipo y materiales de apoyo académico). En el mismo sentido encontramos una cultura particular de concebir y practicar las funciones sustantivas de la institución.

Ante esto, cabe entonces preguntarse, ¿cómo el CNEIP podrá sortear estas dificultades?, cuando el rasgo característico de la enseñanza, el servicio y la investigación de la Psicología Educativa en México está fuertemente marcado por la diferencia en los aspectos señalados.

### 5. Reflexiones finales.

Es preciso valorar el nivel de incidencia que han tenido los cambios en el orden estructural de la sociedad -en los últimos años-, así como las transformaciones que pudieron haber ocurrido en el ámbito del conocimiento de la disciplina psicológica -empleando concepciones y criterios de evaluación integrales<sup>40</sup>-, para determinar el estado de actualidad y/o retraso que guardan las EFP respecto a estos cambios.

Las IES tienen el compromiso histórico de mantenerse a la vanguardia de las transformaciones sociales, científicas y culturales de la época. Han de mantenerse como un *signo* de su época. Sólo de esta manera podrán, además de mante-

ner y consolidar sus fines, desempeñar íntegramente sus funciones de manera propositiva.

La definición de mecanismos y criterios de certificación y acreditación de las IES (y con ello de las EFP) deben darse bajo un marco de participación democrática, de respeto a la diferencia (en las concepciones y las condiciones) y en conformidad con los fines que caracterizan a cada una de las instituciones.

El principio de la corresponsabilidad en la evaluación de las IES, contempla los límites y las posibilidades reales de una institución educativa en la transformación social. En ello habrá que considerar también la evaluación del evaluador<sup>41</sup>.

Si consideramos que la evaluación, la calidad y el financiamiento son un medio para favorecer un proceso formativo (en este caso la formación de psicólogos educativos), estamos partiendo de que su función es adjetiva y no sustantiva; es decir, deben cumplir el papel de apoyar al proceso, no de restringirlo o condicionarlo en sus fines. Por ello, conviene que la instrumentación de este recurso se adecue al objeto al que pretenden servir.

A fin de cumplir con lo anterior, es preciso que los criterios e indicadores, empleados para determinar la viabilidad de un proyecto formativo, sean configurados, no a partir de una lógica restrictiva (en lo financiero y lo normativo), sino de aquella que esté en consonancia con los fines de las IES (y por ello de las EFP); esto es, con la naturaleza de la disciplina, las funciones sustantivas de la institución y las necesidades (actuales y potenciales) del campo de trabajo.

La reconceptualización de la evaluación, así como los criterios para determinar la calidad y el financiamiento, es una tarea urgente, en tanto hoy su contenido está fuertemente sesgado por concepciones administrativistas y economicistas, por lo que se da mayor prioridad a la eficiencia de los resultados. Esto es algo desdeñable, sin embargo, por la naturaleza del trabajo formativo, antes que priorizar



los insumos, los productos, los procedimientos y los datos, habrá de centrarse en los fines, los sujetos y los procesos.

#### IV. Bibliohemerografía

ARREDONDO A., V. A. **Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias en distintos países.** Ed. CONAEVA/SEP. Méx. 1992.

ARREDONDO G., M. "El concepto de calidad de la educación superior". En: *Revista Perfiles Educativos* N° 19, Enero-Marzo de 1983.

BANCO MUNDIAL **La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, D. C. 1995.

CEPAL/UNESCO **Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad.** Santiago de Chile 1992.

CNEIP **Proceso de acreditación y superación de las Escuelas y Facultades de Psicología en México. Criterios e indicadores de calidad académica.** Tipificación, acreditación y superación. Documento de trabajo. Méx. 1996.

COOMBS, P. H. **Una perspectiva internacional sobre los retos de la educación superior.** En: Víctor A. Arredondo A. (comp). **Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior.** Ed. CONAEVASEP. Méx. 1992.

CRESALC/UNESCO **Reunión internacional sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. El caso de América Latina y el Caribe.** Ed. ANUIES. Méx. 1992.

GAGO H., A. **Algunas perspectivas de la evaluación de la educación superior en México.** En: Víctor A. Arredondo (comp). **Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior.** Ed. CONAEVA/SEP. Méx. 1992.

"Tesis para una política de la educación superior". En: *Revista Universidad Futura* N° 11. UAM.A. Méx. 1993.

GLAZMAN, R. (et. al.) "Corrientes psicológicas y currículo". En: *Revista Foro Universitario* N° 44. STUNAM. Méx. 1984.

JUDGES, A. V.

LÓPEZ S., J.

MIGNONE, E. F.

OCDE

PETERS, R. S.

TEDESCO, J. C.

TORRES, R. M.

TÜNNERMAN B., C

ZEPEDA G., A.

#### Educación 13

La evolución de los exámenes. En: Scanlon D. Lauwreys (comp). **Examen de los exámenes.** Ed. Estrada. B. A. 1971.

"Evaluación: problema teórico y político". En: *Revista Psicología y Sociedad* N° 10. Fac. de Psicología, UAQ. Oct. 1990.

Los retos de la universidad pública ante las viejas y las nuevas circunstancias. Reflexiones y propuestas. En: *Revista Cuadernos de Cultura Sindical* N° 7. SUPAUAQ. Mayo de 1997. Qro., Méx.

Calidad y evaluación universitaria (...?) En: Adriana Puiggrós y C. Pedro Krotch (comps). **Universidad y evaluación: estado del debate.** Editores Rei, Arqué. Ideas. B. A. 1994.

Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los exa-minadores externos (documento sujeto a revisión). Mimeo. Febrero de 1996.

Filosofía de la educación. Ed. FCE. Méx. 1984.

"Calidad y democracia en la enseñanza superior. Un objeto posible y necesario" *Revista s/r.* (1986).

¿Mejorar la calidad de la educación? Las estrategias del Banco Mundial. Ponencia. *Instituto Fronesis.* 17, Jun. 1995.

Una nueva visión de la educación superior. Lección inaugural del año académico 1995. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. UNAN-León, 1995.

Informe de Rectoría. UAQ. Méx. 1996.

#### V. Referencias

- 1 Ponencia Magistral presentada en el marco del "30° Aniversario de la Fundación de la Facultad de Psicología de la U.A.Q.", el 18 de marzo de 1997. Así mismo el trabajo fue presentado en el 1er Foro Nacional convocado por CONTU, SNSU Y CNSUES intitulado "Sindicatos Universitarios por el Fortalecimiento de la Educación Pública media superior y superior". Evento realizado en la ciudad de México los días 26 y 27 de marzo de 1998
- 2 JUDGES, A. V. La evolución de los exámenes. En: Scanlon D. Lauwreys (comp). **Examen de los exámenes.** Ed. Estrada. B. A. 1971.
- 3 LÓPEZ S., J. "Evaluación: problema teórico y político". En: *Revista Superación Académica* N° 10. Fac. de Psicología, UAQ. Oct-Dic. 1990.



#### 14 Educación

<sup>4</sup> LÓPEZ S., J. Los retos de la universidad pública ante la viejas y las nuevas circunstancias. Reflexiones y alternativas. En: Revista Cuadernos de Cultura Sindical N° 7. SUPAUQ. Méx. 1997. pp. 5-20.

<sup>5</sup> PETERS, R. S. Filosofía de la educación. Ed. FCE. Méx. 1984. Recordando la lectura, para este fin, de los Capítulos I, II y III.

<sup>6</sup> LÓPEZ S., J. Los retos de la ... *op. cit.*

<sup>7</sup> Banco Mundial. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington D.C. 1995 p. 99. (Las cursivas son mías).

<sup>8</sup> TUNNERMAN B., C. Una visión de la educación superior. Lección inaugural del año académico 1995. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. UNAN-León. 1995. p. 33.

<sup>9</sup> El peso del financiamiento es tal que durante mucho tiempo constituyó un tabú en el marco de las reuniones de la ANUIES (p. ej. en la reunión de Sinaloa de 1984, en la que se habría de discutir el asunto de la evaluación y el financiamiento, sólo se dio a conocer el documento de la evaluación para la Educación Superior, quedando "oculto" el relativo del financiamiento). Por otro lado, no es desconocido que los eventos a que ha estado expuesta la educación superior (por lo menos desde la década de los 70's), tales como la planeación, la evaluación, la calidad, etc., siempre se han visto condicionados y regulados por el problema del subsidio.

<sup>10</sup> Conviene, para el caso, recordar el trato de excepción a que fueron sometidas las universidades de Guerrero, Sinaloa, Puebla y Zacatecas, y el de la UNAM, a mediados de los 80's.

<sup>11</sup> GAGÓ H., A. "Tesis para una política de la educación superior". En: Revista Universidad Futura N° 11. UAM-A. Méx. 1993. p. 26.

<sup>12</sup> *Idem*. p. 27.

<sup>13</sup> El marco general en que se contextualiza la educación superior universitaria, así como las caracterización de las demandas que establecen algunos organismos internacionales a la educación pública (BM, OCDE, CEPAL), son tratados en un documento que antecede a éste y que lo complementa. Ver: LÓPEZ S., José. "Los retos de la universidad pública ... *Op. cit.*

En este documento se ponen de manifiesto algunos de los problemas que ha de enfrentar la Universidad pública en México, ante las demandas de los organismos internacionales, en cuanto a la privatización y la refuncionalización de su estructura y organización con las necesidades de la globalización (noción a la que se le ha dado un carácter esencialmente economista). A esta tendencia se le anteponen tres principios, desde los cuales es posible repensar el proceso de reforma en un sentido diferente, para asegurar su factibilidad como institución de arraigo social: ser conciencia crítica de la sociedad, con capacidad propositiva; mantener y mejorar su función formativa para la vida y el trabajo; y, generar los conocimientos en los distintos campos de su competencia, para ponerlos al servicio de las grandes mayorías, en consonancia con un proyecto de nación de carácter democrático.

<sup>14</sup> COOMBS, Philip H. Una perspectiva internacional sobre los retos de la educación superior. En: Victor A. Arredondo A. (comp.). Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. CONAIEVA/SEP. Méx. 1992. p. 34.

<sup>15</sup> GAGÓ H., A. Algunas perspectivas de la evaluación de la educación superior en México. En: Arredondo (comp.). Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. CONAIEVA/SEP. Méx. 1992. p. 172.

<sup>16</sup> OCDE. Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos (documento sujeto a revisión). Mimeo. Febrero de 1996. pp. 78-79.

<sup>17</sup> Banco Mundial. *op. cit.* p. 100. Las cursivas son mías.

<sup>18</sup> TUNNERMAN. *op. cit.* pp. 13-14.

<sup>19</sup> ARREDONDO G., M. "El concepto de calidad de la educación superior". En: Revista Perfiles Educativos N° 19. Enero-Febrero-Marzo de 1983. p. 46.

<sup>20</sup> MIGNONE, E. F. Calidad y evaluación universitaria. En: Adriana Puiggrós y Pedro Krotsch (comps). Universidad y evaluación: estado del arte. Editores Rei. Arqué. Ideas. B. A. 1994. pp. 193-195.

<sup>21</sup> ARREDONDO G., M. *op. cit.* pp. 49-51.

<sup>22</sup> Banco Mundial *op. cit.* pp. 75-79 y 49-100.

<sup>23</sup> OCDE *op. cit.* pp. 51-54 y 78-80.

<sup>24</sup> CEPAL/UNESCO. Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile 1992. p. 189

<sup>25</sup> TORRES, R. M°. ¿Mejorar la calidad de la educación? La estrategia del Banco Mundial. Ponencia presentada en el Seminario: "O Banco Mun-

dial o las Políticas de Educación Brasil", organizado por: Acao Educacional Sao Paulo. Junio de 1995. pp. 10-13.

<sup>26</sup> TEDESCO, J. C. Calidad y democracia en la enseñanza superior. *Revista s/r* (1986). pp. 8-10

<sup>27</sup> TUNNERMAN *op. cit.* pp. 14-15

<sup>28</sup> *Ibid.* p. 18

<sup>29</sup> Es preciso recordar que el monto presupuestal que reciben las universidades públicas (con variaciones relativas en cada estado) proviene del gobierno federal (80% aprox.), del estatal (14% aprox.) y de recursos propios (6% aprox.); en el caso de la UAQ los montos son para 1996 62%, 23% y 15% (Zepeda G., A. Informe 1996). En este sentido se nota la ausencia del sector privado, pese a que los beneficios que obtiene de la IES no sólo tienen que ver con los profesionistas que se insertan en este sector -sin que por ello haya habido participación económica del sector privado en la formación de recursos para su beneficio-, sino que, además, son beneficiados con la mano de obra gratuita a través de los prestantes de servicio social y de las prácticas curriculares que realizan los estudiantes en las diferentes instituciones y empresas privadas.

<sup>30</sup> CNEIP. Proceso de acreditación y superación de las Escuelas y Facultades de Psicología en México. Criterios e indicadores de calidad académica. Tipificación, acreditación y superación. Documento de trabajo. Méx. 1996. pp. 6-7.

Es pertinente señalar que, pese a que la CONPES aún no consideraba el problema de la acreditación, dado que su preocupación estaba centrada en la planeación, el CNEIP sí contemplaba desde entonces la necesidad de definir criterios para la acreditación.

<sup>31</sup> *Ibid.* p. 9.

<sup>32</sup> ARREDONDO A., V. A. *op. cit.* p. 161.

<sup>33</sup> CNEIP. *op. cit.* p. 11.

<sup>34</sup> *Ibid.* pp. 12-15 y 26-29.

<sup>35</sup> Término "compartido" por organismos internacionales y regionales (BM, OCDE y CEPAL), así como nacionales (CONAIEVA, CENEVAL) y, como está, por el propio CNEIP.

<sup>36</sup> Cada uno de los puntos a que habremos de referirnos sólo serán expuestos de manera enunciativa, pues, dada su extensión y complejidad, el abordarlo en lo particular nos demandaría la elaboración de varios trabajos, lo cual no es el propósito de este ensayo. Por ello sólo los enunciaremos con el objeto de identificar el marco de condiciones y concepciones en que se inscribe el problema de la evaluación, la calidad y el financiamiento de la educación superior.

<sup>37</sup> Cabe agregar que -lo que se presenta a continuación-, además de las implicaciones políticas de los enfoques que enmarcan al problema de la evaluación, la calidad y el financiamiento, también contiene un fundamento conceptual que los diferencia y los enfrenta como proyectos de alcance estructural (p. ej.: concepción de Hombre, Sociedad, Educación, etc.).

<sup>38</sup> En una investigación sobre las tendencias teóricas en la formación de psicólogos a nivel nacional, se destacan cuatro como las más relevantes: Conductismo, Cognoscitivismo, Psicogenética y Psicoanálisis. Ver: Riquelme Glazman (et. al). Corrientes psicológicas y currículum. En: Revista Periódica Universitaria N° 44. STUNAM. Méx. 1984.

<sup>39</sup> La considero de *alto riesgo* en dos sentidos: en lo disciplinario/profesional en cuanto al proyecto institucional. En el primer caso, se pone en juego la calidad -o no- de alguna concepción psicológica (o psicoanalítica) que pueda "ajustarse" a la lógica de la visión evaluatoria del patrón empleado para este fin. De tal manera que la concepción formativa y, por ende, de ejercicio profesional pueda no ser "apta" para someterse a esos criterios de evaluación y calidad. En tanto que, en el segundo caso, considerando que dicha institución no actúa conforme a la concepción del modelo empleado, las posibilidades para que el proyecto institucional opere están sujetas al financiamiento que le sea otorgado si cumple con los requisitos que le sean marcados.

<sup>40</sup> Esto es, de acuerdo a los "criterios de calidad académica" planteados por el CNEIP, así como los que sugiere Tedesco (1986).

<sup>41</sup> Uno de los problemas centrales de la evaluación, tanto en el sentido técnico como en el político, es el nivel de implicación del evaluador. En este sentido, como en el político, los sujetos de la evaluación deben mantener un nivel de compromiso recíproco a lo largo del proceso. La evaluación, en sentido técnico, involucra al conjunto de sujetos que intervienen en el proceso, pero en sentido político, habrá de sostener un clima de participación democrática, en el que el proceso sea logrado de manera consensada y duradera.



# El papel de la evaluación en la renovación del sistema educativo nacional

Marco A. Carrillo Pacheco

Docente de tiempo completo, titular de la Secretaría Particular de la Rectoría de la U.A.Q.

## El contexto de la evaluación educativa

En todas las sociedades, el conocimiento -tal y como lo afirma John Eggleston- no solamente se define, transmite y legitima, sino que también se distribuye<sup>1</sup>. Bajo estas condiciones, la sociedad, entonces, debe asegurar los mecanismos e instrumentos necesarios para el cumplimiento de esta función social. En el complejo universo de la educación, hemos desarrollado esquemas innovativos para mantenernos como el principal vehículo de construcción y transmisión del conocimiento; la planeación y la evaluación ha jugado papeles importantes en el entramado educativo

La evaluación se considera un instrumento para mejorar la calidad de la educación, en razón de esto, la Ley General de Educación, en sus artículos 29, 30 y 31<sup>2</sup> señala la necesidad de la evaluación del sistema educativo nacional. De manera semejante, el Programa de Desarrollo Educativo reconoce que la evaluación es factor importante para el conocimiento del sistema educativo, la superación de rezagos y la construcción de alternativas de crecimiento. Es así como se empiezan a desarrollar propuestas de evaluación y a generar una cultura de la evaluación en el país; estamos, todavía, lejos de alcanzarla; empero, lo positivo es que los indicadores existentes se van traduciendo, gradualmente, en útiles herramientas para la toma de decisiones y su enfoque hacia el reforzamiento de lo bien encauzado, el cambio de lo incorrectamente planteado, el surgimiento de lo novedoso y, principalmente, el intercambio de ideas entre las instituciones.

El Programa Nacional de Educación establece que la prioridad de la política educativa es la exten-

sión de la educación básica para el mayor número posible de mexicanos. De 1990 a la fecha, la matrícula de este nivel educativo pasó de 21'325,832 alumnos a 22'160,209 en 1995, un incremento moderado del 3.9%. Teniendo una población total de 25'994,000 en edad escolar (de 4 a 15 años), quedan sin oportunidades de estudio a 3'833,791 mexicanos en edad escolar, esto es, el 14.7%; porcentaje elevado para nuestras aspiraciones de ser un país con altos niveles educativos. A pesar de los esfuerzos por ampliar la cobertura, éstos no han sido suficientes, esta insuficiencia educativa sigue siendo expresión diáfana de una sociedad aún inequitativa. En teoría, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 busca resolver el rezago educativo a través de una política que cumpla con lo establecido en la Constitución Mexicana, específicamente en el artículo tercero.

En el estado de Querétaro, nuestro estado, la matrícula pasó de 291,331 alumnos en el ciclo escolar 1990-1991 a 339,578 en el ciclo 1996-



### Matrícula de Educación Básica República Mexicana. Serie histórica

Ciclo Escolar	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
1990-1991	2'734,054	14'401,588	4'190,190	21'325,832
1991-1992	2'791,550	14'396,993	4'160,692	21'349,235
1992-1993	2'858,890	14'425,669	4'203,098	21'487,657
1993-1994	2'980,024	14'469,450	4'341,924	21'791,398
1994-1995	3'092,834	14'574,202	4'493,173	22'160,209

Fuente. Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000". SEP, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto. México, 1996.

1997, lo que significó un crecimiento porcentual del 16.5%. Con una población en edad escolar de 391,718, tenemos una tasa de población no atendida del 15.3%; tasa superior a la media nacional.

Adicionalmente, otro dato que parece ir a contracorriente del Programa de Desarrollo Educativo

de clases y su propia capacitación y, proporcionalmente, percibe menores ingresos.

El sistema mexicano de educación está, todos lo sabemos, bajo el **control central** de la Secretaría de Educación Pública, mientras que el sistema en Estados Unidos **no es de carácter nacional**, sino federal, por lo que existe un Departamento de Educación Fe-

#### Querétaro. Comparativo en Educación Básica. Inicio de cursos 1990-1991 y 1996-1997

Nivel	1990-1991	1996-1997	Incremento
Preescolar	39,312	49,295	25.3%
Primaria	198,786	221,683	11.5%
Secundaria	53,233	68,600	28.8%
Total	291,331	339,578	16.5%

Fuente: Gobierno del Estado de Querétaro. Secretaría de Educación, "Logros del Sistema Educativo Estatal 1991-1996". México, 1997

es que el número de maestros disminuye en la relación maestro/alumno. El impacto de este comportamiento en la educación sólo puede ser negativo, ya que supone una sobrecarga del docente en la atención del estudiante, menos tiempo para la prepara-

ción de clases y su propia capacitación y, proporcionalmente, percibe menores ingresos. El sistema mexicano de educación está, todos lo sabemos, bajo el **control central** de la Secretaría de Educación Pública, mientras que el sistema en Estados Unidos **no es de carácter nacional**, sino federal, por lo que existe un Departamento de Educación Fe-

#### Sistema Educativo Mexicano.

Cantidad de alumnos por maestro por niveles, ciclos 1986/87 y 1995/96

Nivel educativo	Ciclo 1986/87		Ciclo 1995/96	
	Alumnos/maestro		Alumnos/maestro	
Preescolar	28.62		23.62	
Primaria	32.81		28.33	
Capacitación p/el trabajo	21.22		17.75	
Secundaria	18.93		17.71	
Superior	10.7		9.28	
Posgrado	5		7.01	

Fuente: Rosas Barrera, Federico "Cifras Educativas del Informe presidencial". Revista Educación 2001, n° 17, octubre de 1996. México.



al contrario, cada estado genera sus propias leyes, basados en estándares mínimos formulados por un sistema nacional de organizaciones acreditadoras regionales no gubernamentales.

Formando el ejemplo norteamericano, pero a la mexicana, en 1992 el Gobierno Nacional de Trabajadores de la Educación y el Sindicato Nacional de la Educación, suscriben el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, basado en tres grandes ejes: A) reorganización del sistema educativo; B) reformulación de los contenidos y materiales educativos; y, C) revaloración social de la función magisterial. Federalización de la educación básica, y la capacitación de los docentes a través de la carrera magisterial; establecimiento de condiciones para la actualización de contenidos, planes y programas de estudio, mejoramiento de los materiales didácticos y libros de texto y el fomento a la participación social de la educación pasaron a formar parte del nuevo orden discursivo de nuestras autoridades educativas. Cabe señalar que todos estos aspectos conceptuales se incorporaron a la Ley General de Educación. En Querétaro la nueva ley estatal sobre la materia es acordada hasta 1996.<sup>4</sup>

En los hechos, la federalización implicó la transferencia de una parte importante de los recursos y servicios a los estados, alumnos, docentes, escuelas, plazas y gestión de asuntos escolares quedaron bajo la égida de los gobiernos estatales; por su parte, la administración central mantuvo la autoridad sobre los mecanismos de decisión en materia de planeación y financiamiento. Esto, en palabras lisas y llanas, quiere decir que la parte instrumental, de ejecución, lo problemático quedó en manos de los gobiernos estatales; en cambio, las decisiones en materia de planeación y financiamiento se mantuvieron en manos de la autoridad central. ¿De qué federalización hablamos entonces?

#### *La evaluación en el contexto nacional*

La evaluación es una actividad que involucra al espectro educativo en su conjunto; lo podemos emplear para conocer el avance del estudiante en el aprendizaje, nos sirve para establecer el nivel de capacitación alcanzado por el docente, para calificar la pertinencia de los planes de estudio, inclusive se emplea para dictaminar acerca de las instituciones educativas. Esto nos lleva a establecer que la evaluación es inherente al propio acto de educar. Si la década de los 80 se caracterizó por los

esfuerzos en materia de planeación, los 90 tienen el sello de la evaluación y, especialmente, de las evaluaciones diagnósticas en las instituciones.

Los procesos de evaluación institucional, con miras a la acreditación o certificación de instituciones o profesores, son relativamente recientes en México y obedecen a la lógica nacional de inscripción en un mundo competitivo y globalizado; en la idea de ser los mejores con menos recursos, en la intención de alcanzar la calidad y la excelencia. En muchas ocasiones, estas ideas, correctas en el terreno conceptual, han sido tergiversadas al darles un sentido estrecho, reduciendo la educación a una parte de la producción. Nos consideran la materia prima, dejando de lado el valor formativo en el término más amplio de la cultura de un pueblo. El Mestro Hugo Gutiérrez Vega, en alguna ocasión comentó que se confunde a las escuelas con las panaderías y tratan de producir el mayor número de conchas posibles. Las repercusiones, en muchas áreas de la economía y la sociedad de los tres países que hemos suscrito el TLC, obligan a las instituciones educativas, especialmente a las universidades del país, a consolidar sus relaciones de cooperación, explorar nuevas formas de intercambio internacional para formar estudiantes y académicos, tomando imperioso el fortalecer la investigación y aumentar los índices educativos, formando individuos con un alto sentido de competencia.

En las instituciones educativas, la evaluación está de moda; nuestras autoridades han ligado el recurso económico a los resultados de la evaluación. En educación básica está la carrera magisterial, en educación media superior y superior se ha desarrollado un exquisito, intrincado y, a veces, confuso proceso de evaluación. A los estudiantes egresados de la preparatoria o sus equivalentes, se les aplica el examen nacional indicativo y, al egresar de la licenciatura, el examen general de certificación profesional. Los profesores deben sujetarse a rigurosas evaluaciones para obtener los estímulos al desempeño docente, o su inscripción en el Sistema Nacional de Investigadores. A las instituciones de educación superior en su conjunto se les evalúa para acreditar los estudios de pregrado y la administración en general, en el caso de los posgrados, el CONACyT ha instrumentado la evaluación para crear los llamados posgrados de excelencia. Si bien todos estos procedimientos apuntan, en su diseño, a mejorar las condiciones del proceso enseñan-



## 18 Educación

za-aprendizaje, en la realidad se han convertido en trabas para el desarrollo, provocando graves desproporciones entre las instituciones denominadas de excelencia y las que no tienen esa etiqueta. Los recursos, entonces, se canalizan hacia las fuertes y a las débiles se les condena a la desaparición<sup>5</sup>. La posibilidad de superar el rezago radica en el estímulo a las instituciones en un entorno saludable y no de chantaje con los recursos. La clasificación actual es de bueno y malo, dinero al bueno, patada al malo; Manuel Pérez Rocha, Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), sugiere una clasificación diferente a los esquemas actuales de evaluación, con la finalidad de eficientar los recursos, estratificada en cuatro escalas: instituciones inviables, incipientes, en desarrollo y desarrollados; en opinión de Pérez Rocha es en las instituciones incipientes y en desarrollo donde se debe centrar el mayor apoyo, sin descuidar a las otras.

Por otra parte, la carrera magisterial tiene como objetivo la actualización y capacitación de los docentes, reconociendo la labor del maestro y la creación de un sistema de estímulos. La importancia que tiene la for-

mación de los maestros es inobjetable, ya que constituyen el motor principal del sistema educativo. Si las condiciones de trabajo y los ingresos necesarios para un nivel de vida digno y acorde a su preparación e importancia social, el sistema educativo simplemente no podrá cumplir con los preceptos constitucionales. Los maestros se han involucrado en los procesos de reestructuración de sus propias actividades, con la intención de recambiar las tendencias a la descalificación profesional y la no valoración social.

La carrera magisterial se viene constituyendo en una herramienta más de la evaluación institucional, aunque no se ha realizado de manera sistemática y generalizada, es una base que puede mejorar si se rescata la idea de que debe soportarse a partir de los propios conocimientos generados entre los docentes y se erradica la errónea concepción de que la evaluación solamente es para descalificar y establecer enconadas rivalidades por los limitados recursos.

Los criterios, organización y participantes en la evaluación de la carrera magisterial se fijaron del siguiente modo:

### Criterios, organización y participación en la evaluación en la carrera magisterial

Factores a evaluar	Puntuación máxima	¿Quién evalúa?	¿Cómo se evalúa?
Antigüedad	10	Órgano escolar de evaluación	Instructivo de Inscripción y promoción
Grado académico	15	Órgano escolar de evaluación	Instructivo de inscripción y promoción
Preparación profesional	25	Autoridad educativa	Aplicación del instrumento de evaluación
Acreditación de cursos de actualización	15	Coordinación estatal de Carrera Magisterial	Instructivo estatal de Carrera Magisterial
Desempeño profesional	35	Órgano escolar de evaluación y la autoridad educativa	Instructivo para la evaluación del desempeño profesional

Fuente: Tríptico de promoción de Carrera Magisterial para el ciclo 1994-1995. Tomado de la Revista "Educación 2001" n.º 1, junio 1995 p. 33

Superación  
Académica  
I T P A U A G

Tomado de la Revista "Educación 2001" n.º 1.

... sistema de esti...  
... respectivos van de...  
... del 200...  
... Programa de...  
... de las primer...  
... en los...  
... en el sigue...  
... estado de Que...  
... nacional...  
... y ascendida. El p...  
... más alta es...  
Dema

Estado  
Federativa

Agascalientes  
Baja California  
Baja California Su...  
Campeche  
Coahuila  
Colima  
Chiapas  
Chihuahua  
Distrito Federal  
Durango  
Guanajuato  
Guerrero  
Hidalgo  
Jalisco  
México  
Michoacán  
Morelos  
Nayarit  
Nuevo León  
Oaxaca  
Puebla  
Querétaro  
Quintana Roo  
San Luis Potosí  
Sinaloa  
Sonora  
Tabasco  
Tamaulipas  
Veracruz  
Yucatán  
Zacatecas  
Zulac