



# Evaluación de la educación

*Carmen Carrión Carranza*, coordinadora

*María Esmeralda Bellido*

*Víctor Cabello Bonilla*

*Víctor M. Machuca*

*Bertha Orozco Fuentes*

*Estela Ruiz Larraguivel*

## Ficha:

Carmen Carrión Oropeza (coord.),  
“Evaluación de la educación”, en:  
Ángel Díaz Barriga (coord.),  
*Procesos curriculares,  
institucionales y organizacionales*,  
vol. 5 de la Colección:  
Investigación Educativa en los  
Ochenta, Perspectivas para los  
Noventa, México, COMIE, 1995,  
págs. 295-369.

Carmen Carrión Carranza  
Asociación Nacional de Universidades e  
Instituciones de Educación Superior

María Esmeralda Bellido  
Escuela Nacional de Estudios Profesionales  
Zaragoza, UNAM

Víctor Cabello Bonilla  
Centro de Investigaciones y Servicios  
Educativos, UNAM

Víctor M. Machuca  
Centro Interdisciplinario de Investigación y  
Docencia Técnica

Bertha Orozco Fuentes  
Centro de Estudios sobre la Universidad,  
UNAM

Estela Ruiz Larraguivel  
Centro de Investigaciones y Servicios  
Educativos, UNAM

## Colaboradores:

Antonio Alanís Huerta  
Graciela Díaz Hernández  
Ofelia Escudero  
Sebastián Figueroa Rodríguez  
Ricardo Mercado del Collado  
Antonio Pino Méndez  
Rodolfo Sánchez Tello

## INTRODUCCIÓN

El análisis del estado del conocimiento sobre evaluación de la educación, que abarcó la década de 1982 a 1992, fue elaborado por los investigadores María Esmeralda Bellido, Estela Ruiz Larranguivel y Bertha Orozco Fuentes, quienes analizaron lo correspondiente a la evaluación curricular. Víctor M. Machuca y Carmen Carrión Carranza tuvieron a su cargo los análisis correspondientes a la evaluación institucional, y Vitor Cabello Bonilla se dedicó a analizar la evaluación de profesores.

La base del análisis que condujo a la integración del documento que nos ocupa fue un seminario que desarrollaron los integrantes de la comisión formada por las personas ya mencionadas y por Antonio Alanís Huerta, Ofelia Escudero, Graciela Díaz Hernández, Sebastián Figueroa Rodríguez, Antonio Pino Méndez y Rodolfo Sánchez Tello. El seminario se sustentó en la experiencia que tenía ese grupo en materia de evaluación de la educación; su propósito fue reconstruir esta experiencia a la luz de las dimensiones teóricas y políticas de la evaluación.

Las discusiones dieron como resultado cuestiones como las siguientes: el deslinde de lo propio de la investigación educativa en el campo de la evaluación respecto de la práctica evaluativa propiamente dicha; el análisis de las interdependencias y relaciones que inevitablemente se dan entre las diferentes prácticas y los diferentes objetos de evaluación educativa; la necesidad de asumir la naturaleza política de la evaluación para la construcción de metodologías y para la definición del carácter del evaluador.

Asimismo, coincidimos en la necesidad de que el campo de la investigación educativa avance, en los próximos años, en la construcción de paradigmas que permitan una mayor comprensión y una investigación de mayor utilidad para el mejoramiento de la educación y de los procedimientos evaluativos.

Un aporte importante a este documento fueron los comentarios de Josu Landa y Ernesto Bolaños, así como los de los participantes en las discusiones del Congreso Temático realizado en Monterrey en octubre de 1993.

Algunas de sus sugerencias fueron incluidas en este documento revisado, pero no ahondamos en la reconstrucción del estado del conocimiento por falta de tiempo para discutir con sistematicidad estas sugerencias.

La mayoría de los estudios y documentos registrados para la integración del estado del conocimiento sobre evaluación de la educación fueron descripciones de procesos aplicados. De esta manera, procedimos a elaborar lo que en la temática que tratamos se denomina metaevaluación, esto es, un análisis de las evaluaciones para desentrañar su basamento teórico y metodológico; las condiciones políticas de su realización, sus propósitos tácitos y explícitos, en fin, las líneas de pensamiento que subyacen en las evaluaciones.

También se analizaron las investigaciones sobre temas evaluativos que han sido fuente de nuevas metodologías o estuvieron dedicadas a desarrollar técnicas y procedimientos, la adaptación o estandarización del instrumental propio de la evaluación educativa, así como las escasas metaevaluaciones que se realizaron en la última década.

Los documentos incluidos en el estado de conocimiento que nos ocupa fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: a) que fueran evaluaciones terminadas; b) que hubieran sido publicadas o que tuvieran una circulación amplia; c) que consignaran algún tipo de juicio, de análisis valorativo o cuyo propósito fuera desarrollar alguna metodología, instrumento o procedimiento de evaluación; d) que describiera algún

tipo de metaevaluación.

El estado del conocimiento se integró a partir de 166 fuentes bibliográficas de autores mexicanos, la mayor parte de ellas publicadas en revistas editadas en el Distrito Federal. En el caso de la evaluación curricular se reunió un total de 150 referencias entre artículos, informes y libros; algunos de éstos están considerados en las 166 fuentes bibliográficas señaladas.

Además, una buena parte del estado del conocimiento está basada en las evaluaciones surgidas de la política educativa nacional de la última década que han sido estudiadas por los integrantes de esta comisión, pero que no pueden ser consignadas ni en la bibliografía ni en el cuerpo del documento por su carácter confidencial. Habría que añadir lo que seguramente en otras comisiones ya ha sido mencionado: la dificultad en la divulgación formal de las evaluaciones y de las investigaciones sobre este tema.

Si bien se pretendió abarcar el estudio de todo el sistema educativo, los resultados reportados se concentran en el nivel de educación superior universitaria principalmente. En cuanto a la educación básica, media y media superior, localizamos un reducido número de referencias sobre evaluación curricular, de docentes e institucional. En general, destaca la escasez de información y fuentes especializadas sobre el tema, así como las dificultades para su localización debido a la dispersión en que se encuentran. En este sentido consideramos pertinente advertir a los lectores que los resultados de este estado del conocimiento se pueden leer e interpretar como un acercamiento sistemático, pero no exhaustivo.

## **I. CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO REFERIDO A LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN 1982-1992**

Durante los años ochenta las políticas nacionales sobre la evaluación de la educación estuvieron dirigidas a la ponderación y a la promoción de la calidad de los procesos de enseñanza y de las instituciones educativas. A partir de 1984, la calidad educativa se convierte en prioridad nacional y se concibe a la evaluación como un medio de fundamentación, de control y de verificación de las acciones derivadas de esta política. En 1989, con el Programa Nacional de Modernización Educativa, las políticas sobre evaluación se extienden a todos los niveles y modalidades educativos; de esta forma, el Sistema Nacional de Educación (SNE) habría de contemplar en su estructura y funcionamiento elementos de evaluación así como también tendría que organizarse, como parte de este SNE, un Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

### **1. Las políticas de evaluación en el Sistema Nacional de Educación (SNE)**

Entre 1982 y 1992 se han emitido dos programas nacionales referidos al sector educativo. El primero comprende el periodo de 1984 a 1988 llamado "Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte" y el segundo denominado "Programa Nacional de Modernización Educativa", emitido en 1989 y aún vigente. Evidentemente, ambos comprenden los ciclos sexenales correspondientes.

En relación a la evaluación educativa los dos programas hacen referencia explícita a las tareas de evaluación sea como meta, como estrategia, como línea de acción y, en el caso

del programa vigente, como un proyecto específico.

En el programa del periodo 84-88 pueden considerarse dos políticas de evaluación educativa que tuvieron una amplia repercusión en el SNE: la primera aplicada al nivel básico de educación cuyo propósito era poner en marcha un nuevo esquema de supervisión y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 1984, p.72). La segunda dirigida al sistema de educación universitario que tendría como fin el establecimiento de criterios de asignación presupuestaria que tomaran en cuenta la calidad y la eficiencia de las instituciones. Para esto último se propuso la creación de un sistema de normas y criterios de funcionamiento de las instituciones relacionados con la calidad (SEP, 1984, p.83).

En el programa de 1989 se dedica un apartado específico a la evaluación educativa; el objetivo del programa en este tema fue integrar un "sistema nacional de evaluación educativa como punto de convergencia de todas las acciones de evaluación que se realicen en el país" (SEP, 1989, p.181). Dicho programa describe cinco líneas de evaluación: desempeño escolar, proceso educativo, política educativa, administración educativa e impacto social de los egresados del sistema educativo y de los servicios culturales. Las acciones principales está directamente relacionadas con temas de investigación en este campo: diseño conceptual del sistema, la aplicación de instrumentos estandarizados, la creación de un sistema nacional de acreditación y certificación así como la evaluación de contenidos educativos, del desempeño docente, de los materiales didácticos, de la organización y supervisión escolar y los resultados de la aplicación de modelos educativos alternativos.

El programa de 1989, a diferencia del de 1984-1988, suscribe una atención especial al tema de la evaluación de la educación; la intención de incluir en un "sistema" todos los esfuerzos de evaluación de la educación le da un carácter de similitud a actividades como la acreditación, la certificación, la calificación del aprendizaje, la inspección y supervisión escolar, la evaluación del desempeño escolar, del proceso educativo, de los planes de estudio, del impacto social de la educación, de las instituciones educativas, entre otros. La evaluación educativa, asimismo, tiene un tratamiento especial en todos los niveles y modalidades que son materia del programa mencionado.

El análisis de los conceptos vertidos sobre la evaluación educativa permite concluir que están fundamentados en dos intenciones de orden político: a) establecer mecanismos de control más racionales sobre el sector educativo, y b) construir una fuente de legitimidad de las acciones del Estado educador frente a la sociedad civil.

Cabe destacar que durante los años de 1992 y 1993, el Gobierno Federal puso en marcha programas de estímulos económicos para profesores de los niveles superior (universidades públicas específicamente) y de los niveles básicos. El acceso al programa correspondiente se logra mediante una evaluación del desempeño académico del profesor, cuyas características se definen de acuerdo al nivel de que se trate. En el caso de los niveles básicos (preescolar, primaria y secundaria) el desempeño de los profesores incluye cinco elementos: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos y desempeño profesional (que incluye la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la participación en la escuela y con la comunidad). La evaluación es realizada por una comisión mixta formada de representantes sindicales y el gobierno estatal correspondiente.

Por su parte, cada universidad pública ha definido el desempeño académico de sus profesores y las formas de evaluarlo, haciendo uso de su autonomía. En este caso, el gobierno federal ha puesto como requisito al otorgamiento del presupuesto que sustenta el

programa de estímulos al desempeño docente, la existencia de un reglamento interno que establezca los criterios de acceso a los estímulos correspondientes.

## **2. Educación básica (primaria y secundaria)**

En el periodo que analizamos, la educación básica ha estado influenciada por dos aspectos de la política gubernamental dedicada a la evaluación educativa. El primero se refiere a las orientaciones y criterios que la administración pública de la educación ha dictado para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y su correspondiente promoción para los niveles escolares subsiguientes. Estas orientaciones y criterios fueron materia de un acuerdo, el 165 (1984), que definió la forma de puesta en práctica de las políticas señaladas en el aula. La evaluación del aprendizaje se había regido mediante el Acuerdo 17, emitido en 1978, por el cual el aprovechamiento escolar se habría de calificar mediante escalas numéricas y apreciativas. El programa de 1984 no derogó este acuerdo ni otros relacionados con procedimientos de recuperación y de remedio. En 1992 se emite el Acuerdo 165 por el que se reasume la notación numérica para la calificación del aprendizaje.

El segundo aspecto se refiere a la evaluación del docente de educación básica en el marco de la "Carrera Magisterial". La carrera magisterial es un sistema escalafonario de promoción horizontal a través de un procedimiento de concurso. La figura de la carrera magisterial se delimitó por primera vez en los resolutivos del primer Congreso Nacional Extraordinario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, celebrado en Tepic en 1990 y negociado con la Secretaria de Educación Pública (SEP). Se concibe como una estrategia para impulsar la calidad de la educación básica y, al mismo tiempo, propiciar el arraigo del maestro a sus centros de trabajo.

Los objetivos de la carrera magisterial son: a) elevar la calidad de la educación, reconociendo y estimulando la labor de los mejores maestros; b) reforzar el interés por la actualización profesional del magisterio al ofrecer mejores niveles de remuneración salarial; c) reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en servicio docente, así como su preparación académica.; d) promover el arraigo profesional y laboral.

El proceso de evaluación de la carrera magisterial está dirigido a la ponderación de cinco factores, cada uno de los cuales tiene una puntuación máxima predeterminada: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos y desempeño profesional.

El factor más importante (el que tiene mayor cantidad de puntos) es el "desempeño profesional" que comprende: la planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la participación del maestro en la escuela y su vinculación con la comunidad.

La evaluación de los profesores para su acceso al programa de estímulos económicos de la carrera magisterial se realiza, en una primera etapa, por un Órgano Escolar de Evaluación (OEE) y mediante un examen nacional, previa acreditación de su antigüedad y su grado académico.

Se pueden prever algunas dificultades inherentes a la concepción y mecanismo para poner en práctica el programa de estímulos económicos para la carrera magisterial. Una primera dificultad es la complejidad de los procesos de evaluación y lo intrincado del mecanismo administrativo, debido a la cantidad de instancias y niveles de decisión para dictaminar la carrera profesional de los profesores. Una segunda dificultad es la escasez de

plazas a nivel nacional; en la primera etapa sólo se otorgaron 70 mil plazas para la carrera magisterial, lo que significa que cada entidad federativa tendrá un promedio de 2,300 plazas lo cual es insuficiente; por ejemplo, en el caso de Michoacán, el número de solicitudes recibidas en 1993 fue de 20 mil. Es previsible, además, que la disidencia sindical del magisterio genere nuevos procesos de negociación dirigidos a la apertura de mayor cantidad de plazas, disminuir el rigor de la evaluación, etc.

### **3. Educación superior**

Las políticas de evaluación de la educación superior han tenido tres etapas en el periodo 82-92: una que comprende los años de 1983 a 1985, la segunda de 1985 a 1988 que abarca el periodo de discusión e inicio de la puesta en marcha del Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), y la tercera, aún vigente, que se inicia en 1989 como parte de las políticas de Modernización de la educación nacional.

La primera etapa tuvo su origen en el Programa Gubernamental de 84-88, ya mencionado, que tenía como marco los propósitos de "revolución educativa" del sexenio correspondiente. Este programa proponía el empleo de un mecanismo de evaluación mediante el cual se relacionaba la asignación de una parte de subsidio público con el cumplimiento de un conjunto de criterios de calidad en la estructura y funcionamiento de las instituciones de educación superior. De este proyecto se derivó un acuerdo de las instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para llevar a cabo ejercicios de autoevaluación. Este acuerdo logró hacer coincidir las preocupaciones de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEIC) en torno al mejoramiento de la educación superior, con procedimientos más acordes con la naturaleza autónoma y pública de las instituciones agrupadas en la ANUIES.

Un aspecto importante, motivo de debate, fue el relacionado con el sujeto de la evaluación. La proposición de SEIC implicaba que ese organismo dictaminaría sobre el estado de las instituciones con el fin de decidir los montos y los aspectos institucionales a los que había de asignarse, prioritariamente, presupuestos adicionales. La ANUIES consideró que este procedimiento ponía en entredicho el ejercicio de la autonomía, puesto que no atendía directamente a la definición que tenían de sí mismas las instituciones y empleaba los criterios de evaluación de manera uniforme sin considerar los diferentes niveles de desarrollo de las instituciones de educación superior (IES).

Aunado a lo anterior, el contenido mismo de la propuesta era discutible en tanto que no se explicitaba un fundamento teórico en el modelo de criterios de calidad sugerido; por ejemplo, no existía un programa integral de desarrollo de la educación compartido entre las instituciones, que sirviera para darle significado concreto a los criterios de calidad propuestos. El elemento central de la propuesta fue calificar a las IES bajo un concepto de calidad relacionándolo con atributos que, por lo demás, podían tener múltiples significados, sobre todo en el ámbito educativo; de esta manera no se logró consenso sobre los indicadores sugeridos por SEIC.

En su asamblea de noviembre de 1983, la ANUIES subrayó la necesidad de que las universidades públicas establecieran sus propias metodologías e instrumentos de autoevaluación, "con la idea de que la evaluación no es un fin en sí mismo, sino un proceso de conocimiento institucional que propicia los cambios necesarios para mejorar su operación y funcionamiento" (ANUIES, 1983, p.130). En 1984 la asamblea de la ANUIES

aprobó una serie de criterios y procedimientos generales para la evaluación de la educación superior y la autoevaluación institucional, que habrían de ponerse en práctica para sustituir el mecanismo propuesto por SESIC.

Si bien las IES lograron que el gobierno federal diera marcha atrás sobre sus intenciones de intervenir en la calificación de la actuación de las IES y, a partir de esto, establecer rangos de financiamiento, las IES por su lado no lograron definir, de manera fehaciente, sus costos de operación que fundamentaran sus peticiones presupuestales y tampoco lograron desarrollar elementos de autoanálisis de los mecanismos de asignación *ad-intra*, ni lograron definir sus propios criterios de calidad.

La segunda etapa se inicia en 1985 con la aprobación del PROIDES. Con la experiencia inmediata anterior, el PROIDES tuvo la intención de supeditar la presupuestación a los proyectos de planificación del desarrollo de la IES, y concibió la Autoevaluación Institucional, como una forma de verificación de la racionalidad de las actividades de las IES en todos los órdenes.

La tercera etapa se inicia en 1989, en el marco del programa de modernización de la educación. Este programa propone la formación de comisiones dentro de la estructura de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), para la instrumentación de la política de evaluación. En 1990 se formaron tres comisiones nacionales: la de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), de Evaluación de la Investigación Científica y la del Posgrado con funciones de Evaluación. Los trabajos de las dos últimas fueron superados por los mecanismos de evaluación puestos en práctica por CONACyT para financiamientos indirectos a los posgrados y directos a la investigación, así como por los trabajos de reformulación de algunos indicadores para el acceso al Sistema Nacional de Investigadores.<sup>1</sup>

Por su parte la CONAEVA planteó tres vertientes de evaluación: a) del sistema (incluyendo universidades, tecnológicos y normales), b) interinstitucional (a través de comisiones de expertos) y c) la autoevaluación institucional.

A la fecha (inicios de 1993), la evaluación del sistema ha sido materia de un informe de una comisión internacional en agosto de 1990 (CIDE, 1990) y un informe parcial del grupo técnico de la CONAEVA. La evaluación interinstitucional está en sus inicios y aún no hay suficiente experiencia acumulada que permita una ponderación de su valía.

La autoevaluación institucional bajo la nueva política tiene tres años de ejercicio. Las dos primeras autoevaluaciones presentaron los siguientes logros y deficiencias: se ha homogeneizado en todas las universidades públicas la disposición para evaluarse; se han dado los primeros pasos para una organización *ad-intra* para la evaluación y se observan avances importantes en la sistematización de la información. Por otro lado, las características de la estrategia para poner en marcha un programa de autoevaluación institucional, ha generalizado un procedimiento que, por lo demás, ha primado el análisis numérico por sobre otras posibilidades de evaluación institucional, lo que ha provocado una "burocratización" de los ejercicios de evaluación, así como en un distanciamiento entre las expectativas de las comunidades universitarias y la elaboración formal de un proceso de este tipo.

---

<sup>1</sup> De hecho las dos comisiones mencionadas suspendieron sus actividades.

## II. CONDICIONES INSTITUCIONALES DE REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

Se dijo durante el primer lustro de los 80, de manera insistente, que el I Congreso Nacional había marcado un hito en la historia de la educación en México, entre otras razones porque en el momento de su realización:

los centros de investigación se multiplican y consolidan. Se organizan los servicios de apoyo. Aumentan las posibilidades de financiamiento. Se fortalecen en las universidades los estudios de posgrado que forman investigadores. Y se advierte un creciente interés en la opinión pública nacional por cuanto contribuya a aumentar el conocimiento de nuestra educación y de los problemas que la afectan (Solana, 1981).

Es altamente probable que la mayor expectativa fue que la investigación sobre lo educativo, al "proveer al propio Estado y a la sociedad en su conjunto con información y análisis riguroso sobre la situación de la educación en sus diferentes aspectos [...] (por los que) En el cumplimiento de estas tareas, la investigación necesita relacionarse con las instancias responsables de la política educativa" (*ibid.*).

Es decir, se definieran las perspectivas y prioridades de la investigación educativa, destacando sobre todo la importancia que para el Estado representaban rubros como el de la formación de recursos humanos, la calidad, la atención a los adultos y la desigualdad social.

Nuestra tesis es que en el caso de existir un hito, éste habría consistido en el arranque del proceso modernizador de la educación, que abrevó de los resultados del Congreso, en la búsqueda de calidad, la vinculación estrecha entre la investigación y la política educativa, y la incorporación de los docentes al proceso de investigación. Es importante no perder de vista este punto, sobre todo porque ha sido a lo largo de los dos últimos sexenios la piedra de toque en la educación, aún en los momentos más críticos de la recesión económica de mediados de los ochenta.

La perspectiva de investigación sobre la calidad de 1981, se cifró en la búsqueda de modelos conceptuales, teóricos y operativos, probados, experimentados y adecuados a la realidad mexicana. Sin embargo, en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1983-84) se reconoce en el diagnóstico sobre la educación en general, la existencia de problemas estructurales de la formación y evaluación del ejercicio docente que ponían en duda la cristalización de los propósitos expresados al principio de la década.

De dicho diagnóstico cabe destacar las limitaciones de la formación docente, en gran medida derivadas del limitado impacto de las políticas de evaluación institucional (SEP, 1984).

Entre 1983 y 1987 se realizaron, desde el aparato estatal, múltiples diagnósticos educativos (ej. ANUIES, 1986; SEP, 1989) donde quedó en evidencia la profunda crisis y pérdida de horizonte de las funciones sustantivas de las instituciones que, en perspectiva, se agudizaba con la seria recesión económica.

Las restricciones financieras que sufrieron las instituciones educativas y dependencias oficiales responsables de formar recursos humanos, cancelaron de hecho la posibilidad de impulsar una política de planeación, evaluación y desarrollo de nuevas estrategias formativas, o de contratación de personal especializado para realizar las tareas



de evaluación. De ahí que a pesar de conocerse los límites, y quizá por ello, las instituciones siguieron optando por soluciones centralizadas, baratas y de costo compartido, abandonando la opción de realizar evaluaciones o seguimientos por sí mismas.

Atender la prioridad de resolver los problemas internos generados por las restricciones antes señaladas, dificultó el cumplimiento de la obligatoriedad de leyes y procedimientos para evaluar institucionalmente los desarrollos alcanzados, en parte porque estos mismos también fueron relativos.

El panorama de la evaluación de la formación de los docentes, hasta fines de 1987, en particular para la educación superior se ciñó a las prioridades financieras y político-académicas, que cada institución le concedió.

Es hasta principios de 1988 que se retoma estructuralmente el marco operativo del PROIDES, toda vez que el Programa de Modernización reconoce su legitimidad, pero sobre todo su viabilidad en un contexto económico y de política educativa distinto (CIDE, 1991).

Sin embargo no puede decirse que hubo un vacío en esos años, ya que por un lado se mantuvo la vigencia de los autoestudios asesorados junto con algunas experiencias de modelos de autoevaluación (véase apartado IV), como referente teórico, pero sobre todo como parámetro metodológico y técnico, en el terreno de la evaluación institucional y la formación de docentes.

Por otro lado, se abrían paso incipientes enfoques cualitativos y cuantitativos de autoevaluación y evaluación externa, incluso algunos auspiciados por la misma SEP de la función docente, realizados por algunos grupos universitarios (Borja et al., s/f; Machuca, 1988; Pansza et al., s/f) que a fines de la década habrían de consolidar las tendencias actuales más significativas.

Un momento que permitió valorar los efectos de la crisis económica en la política educativa, a nivel superior, fue el Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios, realizado en octubre de 1987, de donde se rescata la circunstancia real de las IES sobre la evaluación de los docentes.

En 1988-89 el Programa Nacional para la Modernización Educativa vino a despejar algunas incertidumbres, al definir una concepción y *ethos* distintos del vínculo Estado-Universidad, al generar una filosofía y política educativa diferente en todo el sistema, fincada en la productividad y el culto al mérito (Salinas de Gortari, 1989), lo que implicó un redimensionamiento de la función docente y de las múltiples formas de valorarla.

En general, las instituciones responden a las políticas nacionales de una manera paradójica: acuerdan su cumplimiento (ej. el acuerdo de autoevaluación de las IES en 1983), pero carecen de mecanismos técnicos y políticos adecuados para llevarla a cabo. Por otro lado, y muy principalmente, carecen de una investigación institucional sistemática que pueda darles luz sobre formas y procedimientos de implantación de políticas de este tipo.

En la educación superior, específicamente en las IES autónomas y públicas, los resultados de la aplicación de las políticas del periodo 1984-1988 suscriben la aseveración anterior (Carrión y Fernández, 1989).

Por otro lado se observa que las propias IES desarrollan patrones de AI de acuerdo con sus propias necesidades, que trascienden los cartabones metodológicos y conceptuales que supuestamente podrían ser de aplicación general.

En efecto, las funciones y procesos educativos, así como las actividades de administración de las IES en las que, evidentemente, se incluyen el currículo, el rendimiento académico, la contratación y promoción de profesores, la programación y asignación presupuestaria, etc., tienen sus propios patrones y periodos de evaluación. Esta

situación, está relacionada con la vida interna de las IES: los periodos escolares, reglamentaciones sobre la revisión de los currícula y sobre la contratación y promoción de los profesores así como la aplicable a la incorporación de los académicos a la "carrera docente", las reglamentaciones internas de los institutos de investigación, sobre la aprobación y reprobación de los alumnos, sobre el control del gasto y la programación presupuestaria, etc., tienen su propia dinámica.

Como se observa, de suyo sobreabundan los procesos internos de evaluación de las IES; asimismo, es patente que esta complejidad ha dado como resultado tres situaciones complementarias: las IES no han logrado integrar las políticas nacionales a sus políticas e instrumentos internos, de manera que la aplicación de las políticas nacionales sobre evaluación se sobreponen a los patrones e instrumentos usuales; las políticas nacionales no han logrado concretar un acuerdo sobre el rumbo, objetivos y criterios de calidad de las IES; las IES han atomizado los esfuerzos de evaluación por una necesidad de racionalidad auto promovida sea de autoridades, de individuos o de grupos.

Un ejemplo de estas aseveraciones ha sido la aplicación de la política de estímulos salariales a los profesores universitarios. Un problema con el que se han enfrentado las IES al aplicar esta política ha sido la dificultad para construir criterios de evaluación que reflejen cabalmente los productos del trabajo académico universitario.

En general, la preponderancia de criterios cuantitativos y el peso de las prioridades administrativas con que han operado las comisiones evaluadoras han llevado, por un lado, a evidenciar la pobreza de la evaluación y, por otro lado, el surgimiento de efectos inesperados e indeseables: competencia desleal entre académicos, credencialismo, énfasis en las preferencias por actividades con puntaje de acceso a los estímulos, etcétera.

En los niveles preuniversitarios, los efectos institucionales y la disposición de las comunidades escolares, tanto en el orden técnico como político, son sumamente difíciles de analizar. En primera instancia, o no existen referentes documentales o bien estos son confidenciales. Lo que se llega a conocer de la satisfacción o malestar de estas comunidades, generalmente, es por la vía de las comunicaciones personales. Ante esto, los investigadores no han sido capaces de diseñar y aplicar procedimientos y metodologías adecuadas a estas circunstancias.

### **III. LOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Para este apartado y los siguientes se consideraron solamente los estudios teóricos y empíricos que tuvieran como intención evaluar algún objeto educativo y aquellos con aportaciones conceptuales o metaevaluativas. Se incluyeron todos aquellos artículos que describen opiniones sobre algún asunto o impresiones basados en la experiencia que consideramos relevantes. No está de más subrayar que los análisis realizados sobre el material hemerográfico y bibliográfico constituyen una metaevaluación. La investigación sobre la evaluación educativa no puede ser otra cosa más que reflexiones sistemáticas sobre este proceso, basadas en evidencias empíricas; aún así, no se descartaron las investigaciones que se realizaron para fundamentar evaluaciones, por ejemplo la investigación experimental sobre exámenes de rendimiento y todo tipo de instrumentos; la investigación sobre los criterios de evaluación; sobre las formas de organización político

académica, etc. A estas últimas se les dio el mismo tratamiento analítico.

## **1. El problema de los valores educativos**

El análisis de la investigación sobre la evaluación educativa requiere de un deslinde de las características epistemológicas relacionadas con la naturaleza misma de una actividad valorativa. Valorar es propiamente enjuiciar, y esta actividad no puede hacerla más que sujetos racionales y, en cuanto tales, el juicio se hace con un fundamento y un procedimiento de raciocinio auxiliado por instrumentos considerados pertinentes. El contenido del juicio es un valor que se piensa intrínseco al objeto (la educación); ese valor en ese objeto determinado. De manera que el fundamento de la evaluación es la prefiguración de un valor o, mejor dicho, de un conjunto de valores que se piensan atingentes a la educación.

Las investigaciones sobre los valores educativos mexicanos, las atribuciones valorativas de individuos o grupos respecto de la educación, las metodologías y formas de organización para discutir y lograr consensos sobre los valores educativos, los procedimientos para traducir los valores a criterios de evaluación los procesos de interpretación valorativa de la realidad educativa etc., son prácticamente inexistentes en la última década. Valores como la eficiencia y la eficacia, originados en la teoría económica de la educación son asumidos sin mayor reflexión; con esta actitud los investigadores o evaluadores se incorporan al "espíritu de los tiempos" de una manera no racional.

Asimismo, las características de ética social y de ética pública que debería sustentar toda evaluación son temas que tampoco han sido abordados en toda su dimensión. De aquí que sigue siendo uso corriente el carácter confidencial de los informes de evaluación, así como los propósitos de los ejercicios de este tipo. Es explicable, en este contexto, la simulación, la reticencia, el ocultamiento de la información, etc. para evitar la exposición pública de bondades y defectos educativos cuando las reglas del juego político, que subyace en toda evaluación, no son transparentes.

## **2. El problema de los objetivos de las evaluaciones**

Si el sentido de los procesos evaluativos es indagar sobre la presencia de un conjunto de valores en la educación, el propósito último es constituir las bases de una calidad educativa en el rumbo señalado por los valores. Este propósito, que debe ser analizado para concretar procesos, instrumentos, espacios educativos, etc., que potencialmente impliquen un mejoramiento de la educación, es una temática soslayada en los documentos que describen procesos de evaluación.

Por ejemplo, los estudios y documentos sobre evaluación no hacen una diferenciación entre un proceso de este tipo y la investigación que tiene como propósito aumentar el cuerpo conceptual acerca de algún objeto de estudio. Es usual que las evaluaciones se equiparen con proyectos de investigación; es posible que esta situación se deba a una forma de imitación extralógica de la metodología de la "investigación evaluativa" en boga a principios de los sesenta en Norteamérica, la cual tenía como propósito indagar las diferencias en la efectividad de programas sociales, educativos, de salud, etc., y utilizaba procedimientos de control de grupos a semejanza de la investigación de laboratorio. En México el término "investigación evaluativa" se ha usado con mucha liberalidad de manera que en muy pocas ocasiones los ejercicios de evaluación signados

como “proyectos de investigación” coinciden con los propósitos y metodologías mencionados.

Por otro lado, si concebimos que la educación tiene propósitos culturales, de civilización y consecuentemente, las instituciones educativas tienen un propósito de servicio, en estos términos, de cara al cuerpo social, la satisfacción de los individuos con este servicio tendría que ser un elemento fundamental de toda evaluación, cualquiera que sea el objeto de que se trate. De las evaluaciones revisadas solamente una (Hirsch, 1982) ha considerado este elemento en el proyecto correspondiente, pero no como objeto y fin sino como un medio de ponderación de un programa de estudios.

### **3. El problema de la caracterización de los sujetos de la evaluación**

La pregunta sobre quién evalúa o debe evaluar la educación puede ser completada con otra serie de preguntas: ¿a quien debe beneficiar la educación?, ¿qué sentido debe tener? Las respuestas darían una idea de la complejidad de la concepción sobre el sujeto. En un sentido inmediato, los individuos que son formados en las instituciones educativas tendrían que ser los evaluadores, pero en sentido mediato, la sociedad o, más aún, la civilización a la que pertenecen los estratos sociales, tendrían que juzgar el cumplimiento de los propósitos educativos.

La revisión del estado que guarda la evaluación educativa durante el periodo 1982-1992, muestra la emergencia de una serie de sujetos involucrados en actividades valorativas, que no habían sido analizados con anterioridad. Se pueden identificar los siguientes:

- Los sujetos dedicados a diseñar y gestionar una política (sea nacional o institucional) de evaluación educativa y su correspondiente instrumentación. Estos sujetos determinan la orientación general del proceso, delimita el objeto y sitúa el alcance de los resultados. Asimismo establece los límites de la participación de otros sujetos en procesos de evaluación.
- Los evaluadores profesionales en los que se incluyen no sólo aquellos individuos que han hecho de la evaluación una vocación laboral sino también a los investigadores. Es cada vez más usual la contratación de evaluadores externos a las instituciones educativas y es frecuente que recurran a frases como "estudio evaluativo" o "investigación evaluativa" para denominar los informes de sus actividades. Es probable que quieran significar con esto una forma de concebir su propio trabajo de evaluación. El evaluador en tanto sujeto externo a la institución, objeto de evaluación, tiene como tarea negociar los tiempos de la evaluación, la disponibilidad y los montos de los recursos, solicitar la participación de la comunidad institucional, etc. Asimismo, es usual que los evaluadores externos se arroguen papeles que no corresponden a un servicio profesional, como lo es tener actitudes parciales ante situaciones que confronta la institución que es evaluada. Este rol se vuelve más complicado cuando se trata de evaluar procesos puesto que tiene que inmiscuirse en la vida interna de las comunidades institucionales. En este sentido, hacen falta estudios y propuestas sobre la responsabilidad profesional y la ética del evaluador de cara al contratante de sus servicios.
- Se consigna también, en los estudios y en la experiencia reciente, la aparición de formas de organización sui géneris de los sujetos involucrados en las evaluaciones.

Estas organizaciones (comisiones, comités, grupos, consejos técnicos, etc.) tienen la intención de incorporar bajo un mismo organismo no sólo a los que por obligación tendrían que llevar a cabo una evaluación, sino también a aquellos que representan a grupos de interés diverso. Estas organizaciones toman la forma de una "supra estructura" que se sobrepone a la estructura y las funciones ordinarias de las instituciones. En estos casos los expertos en evaluación fungen como consultores y como orientadores técnicos del proceso.

Si bien han sido consignadas en las estrategias de instrumentación de la política de evaluación de la educación superior de 1989, este tipo de organizaciones hacen su aparición antes y su uso está generalizado sobre todo en la evaluación referida a planes de estudio e institucionales.

En algunos de estos casos, los estudios consignan el hecho de que los evaluadores externos tienen como función diseñar y proponer estrategias de organización y, en tanto que es externo a la organización, sus reportes adquieren visos de credibilidad e imparcialidad. Esto último no ha sido abordado por la investigación sobre evaluación educativa, así como tampoco se ha atendido el problema de la participación y el tipo de sujetos involucrados en estos procesos. A la fecha las investigaciones en evaluación, desarrolladas en la década de los setenta y ochenta han dado ocasión para el desarrollo de metodologías, pero con limitaciones para resolver el problema de la definición de los sujetos y su organización para llevar a cabo un proceso de evaluación.

Si partimos de la idea de que el sujeto de la evaluación es el individuo o grupo de individuos que externa un marco de valores y los utiliza como referente para aplicar juicios, podemos identificar dos problemas en toda evaluación: las necesidades de consenso respecto de los valores atribuidos a la educación y la legitimidad de los juicios respecto de los atributos de la educación. En otras palabras, el problema de la evaluación educativa con respecto a "quien evalúa" es una cuestión de "poder" de las figuras académico-políticas respecto de la selección y hegemonía de ciertos valores y de "participación" de las comunidades de las instituciones educativas en la definición de éstos.

Hasta ahora, el problema sigue vigente puesto que la organización de mecanismos de participación se ha constreñido a facilitar la compilación y la provisión de información, así como a procedimientos que dan ocasión para la emisión de opiniones (mesas redondas, comisiones de trabajo, foros, etc.) que son percibidos, en su mayoría, como formas de legitimación de decisiones tomadas de antemano.

#### **4. El problema de los objetos de la evaluación educativa**

En la última década los investigadores educativos han sido testigos y protagonistas de una forma de "desintegración" del objeto de sus indagaciones y, por lo tanto, del objeto de la evaluación educativa; prueba de ello fue la primera propuesta para denominar el tema de esta comisión: evaluación del rendimiento, evaluación curricular, evaluación de los docentes y evaluación institucional. Cabe recordar que el tema tuvo sólo dos campos de estudios en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa. De hecho, este documento base no pudo deslindarse de esta primera división.

A la desintegración del objeto le ha sucedido una sobre especialización de los temas de investigación educativa, esto apunta dos cuestiones: la extrema complejidad tanto de la educación, como objeto de estudio, como de la evaluación educativa, así como también la

ausencia de un pensamiento unificador sobre "lo educativo". Esto ha traído como consecuencia la parcelación del conocimiento y, por lo tanto, de los temas y campos de investigación y, lo que causa una mayor confusión, cada parcela de investigación trata de explicar al "todo educativo" desde su punto de vista particular. De esta manera, los evaluadores no tienen sino que construir su objeto, o más bien, reconstruirlo a partir de las situaciones concretas que se presentan en las instituciones educativas. Por lo demás, no se localizaron investigaciones que analizaran este punto y solamente se encontró una propuesta (Landa, 1991) para la integración de las diferentes evaluaciones que son una actividad común en las instituciones.

#### IV. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Como se describe en los apartados I y II, el periodo que comprende este análisis (1982-1992) se caracterizó por una profusión en la emisión de políticas y programas dirigidos a fundamentar la evaluación educativa. En este apartado se analiza lo correspondiente a la educación institucionalizada, esto es, a las actividades educativas que se dan dentro de determinados marcos legales y organizativos concebidos explícitamente para desarrollar dichas actividades. En otras palabras, definimos a una institución como una organización social cuyo propósito principal es la educación con fundamento en un proyecto cultural y político, que se manifiesta en la producción y transmisión del conocimiento. En este sentido, la evaluación de instituciones educativas comprende todos y cada uno de los aspectos intervinientes en la formación de los educandos, esto es, sus leyes y reglamentos, los aspectos organizativos y políticos, las formas, los medios y los contenidos de dicha formación, los mecanismos de gestión y asignación de recursos, la conformación de liderazgos y grupos de poder y de opinión, la satisfacción de las comunidades institucionales, etcétera.

El análisis y conclusiones de esta sección están sustentados en las actividades evaluativas del nivel superior, nivel en el que encontramos una mayor documentación que en niveles preuniversitarios. De hecho, encontramos una sola referencia a una evaluación institucional en la educación preescolar (Urbina, et al., 1990), una referida al nivel de educación media (Figuerola et al., 1986) y otra de nivel medio superior (Cabello y Silva, 1992).

De esta manera, observamos en la última década una enorme cantidad de evaluaciones de las universidades públicas. La secuela prevista de la generalización de la evaluación institucional es el establecimiento de un examen general de conocimientos previos al ingreso a la licenciatura y otro de egreso; el establecimiento de parámetros de calidad que aliente la competencia entre instituciones; la creación de sistemas de acreditación por áreas del conocimiento; la asignación de presupuestos a áreas de excelencia; la certificación de la calidad (*quality assurance*), etcétera.

Este contexto nos da un marco de referencia para ponderar el carácter y los efectos de la investigación educativa en esta área. En primera instancia podemos clasificar los trabajos de evaluación educativa cuyo objeto es la valoración de una institución, como ente genérico, en cuatro grandes grupos: las evaluaciones propiamente dichas, los ensayos propositivos, las metaevaluaciones y las investigaciones que fundamentan algún elemento de las evaluaciones (análisis de reactivos, validación de indicadores, diseño de

organizaciones para evaluación, etcétera).

Esta clasificación refiere algo ya sabido: la línea de demarcación conceptual y práctica entre investigación, en el sentido amplio de la palabra, y evaluación es muy tenue. La evaluación educativa es, en si misma, una indagación, de manera que puede hacer uso de métodos propios de la investigación social; sin embargo, sus propósitos no son, como en la investigación, acrecentar el conocimiento sobre un objeto, aunque de hecho tenga estos efectos, sino dar un juicio fundado en la razón, en los hechos y en los valores que se espera que contenga el objeto que se juzga. De hecho, lo que ahora se denomina autoevaluación, en los setenta se designaba como "autoestudio", haciendo referencia ambos términos a intenciones de conocimiento propio y toma de conciencia de problemáticas del centro educativo de referencia.

## **1. Las evaluaciones institucionales**

A partir de 1984 y, de manera generalizada, desde 1990 todos los centros de educación superior pública han realizado algún tipo de evaluación institucional y, al menos dos (uno público y uno privado), se han sometido a procesos de acreditación por parte de asociaciones estadounidenses.

La política nacional ha dictado que estos procesos sean "autoevaluaciones", es decir, son actividades organizadas, dirigidas y realizadas por las propias instituciones y, asimismo, los resultados son interpretados por ellas mismas. Paradójicamente, en la puesta en práctica de la política, se han prescrito rubros de información, estrategias de organización, metodologías homogéneas y marcos de referencia (parámetros) únicos.

Por otro lado, la calidad tanto de los procesos como de los documentos resultantes de las autoevaluaciones es dispar. En general, son pocas las instituciones que asumen estos procesos como oportunidades de autoanalizarse, en su mayoría los conciben como un trámite de la administración pública. Esto es producto de una subcomprensión y pseudocomprensión acerca de los alcances de la evaluación (Landa, 1993), pero también es consecuencia de la estrategia de aplicación de la política nacional (tiempos restringidos, asociada con recursos adicionales, metodología limitada, etc.).

Se encuentran bajo este rubro, también, una serie de informes de evaluación que han sido contratados a instancias de alguna autoridad de la institución evaluada. Estas evaluaciones responden a urgencias, intereses y necesidades de gobierno de la institución; su propósito es darle un fundamento, una nueva racionalidad a las decisiones que la autoridad respectiva debe tomar de cara a la política educativa de su institución. Estos procesos son realizados por evaluadores externos que asumen el papel de consultores expertos y su compromiso se restringe a las necesidades del contratante. Es interesante observar que algunos de estos informes consignan la participación organizada de las comunidades institucionales como una estrategia para conseguir información de una calidad diferente a la proporcionada por análisis estadísticos (Cabello y Silva, 1992b); sin embargo, es frecuente la aplicación de estos análisis numéricos por sobre otros métodos (Machuca, 1982,1991; CONAEVA, 1990,1991). Se han ensayado, asimismo, otras metodologías como el diseño de cuestionarios para emisión de opiniones de satisfacción con resultados positivos (Hirsch, 1982).

Se localizaron otros informes que están dedicados a la evaluación de sistemas o subsistemas de educación superior estatales. Su característica es que inclinan sus esfuerzos a describir las estadísticas del caso sin mayor explicación o análisis valorativo (Alanis,

1988; Machuca, 1991). Se observa, también que en los ochenta se empezó a evaluar subsistemas institucionales (Bolaños et al., 1986) lo que ha sido retomado para implantar una política de evaluación de algunas de las funciones universitarias (extensión y administración) y que se concretó en la organización de dos grupos de evaluación interinstitucional de la CONAEVA.

Habría que consignar aquí dos documentos que significaron un punto de arranque para la aplicación de una estrategia nacional de evaluación de la educación superior, ambos son informes valorativos de la UNAM hechos en base a la confluencia de un conjunto de opiniones de la propia comunidad de la universidad, mediante una movilización organizada y con apoyo técnico especializado en elementos donde fue necesario. Estos dos documentos fueron: *Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos* (Rivero, 1984) y *Fortaleza y debilidades de la UNAM* (Carpizo, 1986).

## 2. Los ensayos propositivos

Dos terceras partes de los documentos publicados sobre evaluación son ensayos dedicados a proponer modelos (Carreño, 1989; Carrión, 1984, Landa, 1991; Machuca, 1992; Reyes Sánchez, 1991), metodologías (ANUIES, 1984, Carrión, 1987; CONAEVA, 1991; Jackson y Salazar 1982), estrategias para aplicar políticas nacionales de evaluación (ANUIES, 1990, Hicks, 1990; Landa, 1985; Martínez Rizo, 1991) o la orientación que debe tener una política de este tipo (Arredondo, 1991; Fuentes et al., 1991; Muñoz Izquierdo, 1991). Asimismo, se encuentran ensayos con disquisiciones alrededor de temas de evaluación educativa (Alanís, s/f; Álvarez-Tostado, 1991; Becerra, 1988; Fulco, 1985; Granja, 1991; López, 1991; Navarro, 1991; Pastrana, 1989; Rueda, 1990), algunos de éstos con un énfasis en la dimensión política de las evaluaciones educativas, o bien propuestas de indicadores de desempeño (ANUIES, 1984; Reyes García, 1991) o sobre los alcances que tiene la evaluación (Carbajosa, 1984).

Es de resaltar en estos trabajos que algunas ideas fueron suscritas en la estrategia de implantación de la política nacional de evaluación de la CONAEVA, otras son contrarias a ella y otras más la critican abiertamente. Por otro lado, la revisión de estos ensayos pone de relieve dos características que no han sido analizadas en toda su magnitud: la complejidad de la evaluación de una organización social, como lo es una institución educativa, y las dimensiones política y económica de la evaluación que han sido eludidas sistemáticamente de las estrategias de puesta en marcha de la política de evaluación actual.

Los trabajos de Landa y Muñoz Izquierdo apuntan en esta dirección; el primero propone la utilización de una concepción sistémica de la organización institucional que trasgrede los límites tradicionales del aparato académico-administrativo, es una propuesta sobre la necesidad de una nueva racionalidad institucional. El segundo propone una serie de objetivos que deben cubrir la evaluación de la educación y, en consecuencia, los análisis que debe contener una evaluación. Entre estos objetivos están: identificar políticas educativas y desarrollar sus fundamentos teóricos, examinar innovaciones y evaluar proyectos experimentales de innovación, desarrollar fundamentos teóricos de nuevos modelos, identificar metodologías para evaluar innovaciones, analizar innovaciones de otros países, etcétera.

De esta manera se hace necesario que las evaluaciones expliquen: la expansión y diversificación morfológica e institucional de la educación superior; la distribución social y regional de las oportunidades educativas; la naturaleza, tendencias y resultados de la



formación, el reclutamiento, la inducción, el desempeño, la efectividad y superación de los agentes educativos; las características, evolución y consecuencias del financiamiento de los sistemas y organizaciones educativas y los mecanismos de asignación de recursos; los procesos de vinculación de la educación superior y la internalización y transformación de los valores sociales; la vinculación con las fuerzas productivas y el análisis, desafío e implantación del cambio educativo. Tanto objetivos como contenido describen una evaluación útil, trascendente, comprensiva y que arriesgue explicaciones y consecuencias, que va más allá de la evaluación por indicadores que ha sido una constante en los métodos propuestos por ANUIES desde hace casi diez años y por la CONAEVA desde 1990.

### **3. Las metaevaluaciones**

Del conjunto de documentos publicados sobre el tema de evaluación institucional, solamente seis están dedicados a desarrollar algún tipo de metaevaluación. Dos de ellos están dedicados a analizar experiencias de evaluación y a identificar fallas y logros (Barajas y Malo, 1982, Latapí, 1982), en este último se analizan situaciones que se dieron en cuatro autoestudios y que determinaron el éxito de estos procesos, se concluye que el apoyo de la autoridad máxima es fundamental así como una adecuada organización cada una de las etapas definidas en la planeación de la evaluación, una capacidad técnica adecuada y la legitimación política a través de órganos de representación de la comunidad institucional. Otro de los estudios metaevaluativos tuvo conclusiones similares al analizar a 17 instituciones que llevaban a cabo evaluaciones institucionales en 1988 (Carrión y Fernández, 1989).

Otro más analiza los componentes estructurales y culturales que han determinado un estilo peculiar de las instituciones mexicanas en el cumplimiento de las políticas nacionales de evaluación y que han sido obstáculo para poner en marcha evaluaciones efectivas en la educación superior. Entre estos componentes está: la ausencia de verdaderas comunidades institucionales; la persistencia de mecanismos arcaicos de legitimación; el peso de las tradiciones; la falta de correspondencia entre el carácter académico de las IES y las modalidades de su conducción política; la pervivencia de mecanismos jurídicos obsoletos; la obsolescencia organizativa, instrumental y operativa; la distorsión en la misión esencial de las instituciones educativas; las deficiencias en la cultura de planeación; el desfiguramiento de la identidad institucional; la pluralidad ideológica que rebasa los límites de la misión académica y el choque de valores entre opciones ideológicas (Fernández et al., 1991).

Otro estudio está dedicado a describir algunos de los elementos que han sido característicos de la educación superior mexicana y que deben ser considerados en las evaluaciones (Hanel et al., 1991). En el último documento se desarrollan una hipótesis a fin de explicar la poca utilidad que ha tenido la política de evaluación para fundamentar una nueva institución de educación superior acorde con los tiempos (Landa, 1992). La hipótesis suscribe que existe una inadecuada relación entre la magnitud de las exigencias de los procesos de planificación de la educación superior (incluyendo, obviamente, la evaluación) y lo que podría convenirse en llamar capacidad planificadora. Una de las manifestaciones de esta relación inadecuada es el fenómeno de la "simulación" en que los actores de la educación superior han incurrido en el momento de poner en marcha las estrategias de planificación y evaluación, esto es, una apariencia de "saber hacer" en un contexto extremadamente complejo y con características de suma escasez.

#### **4. Las investigaciones sobre elementos que intervienen en las evaluaciones**

Localizamos cuatro investigaciones sobre algunos de los elementos que se incorporan en los razonamientos valorativos. Entre ellos se encuentran el desarrollo de un examen de habilidades y conocimientos básicos mediante el diseño y validación experimental de un conjunto de reactivos (Backhoff y Tirado, 1992). Se encuentra, también, los resultados de un estudio de eficiencia terminal de la UNAM (1984). Otro estudio está dedicado a establecer las diferencias de la ejecución académica de dos modalidades de educación media: la telesecundaria y la secundaria tradicional (Figuroa, 1986).

Como se observa, son escasas por no decir nulas las investigaciones sobre la utilidad de metodologías, instrumentos, indicadores, en la predicción del rendimiento escolar de los exámenes de selección, el desarrollo mismo de exámenes, de los procedimientos de evaluación en donde se involucra a los pares, el impacto de las evaluaciones en el desarrollo de la educación.

Habría que hacer referencia aquí a varios estudios de un mismo autor (Peña, 1989a, 1989b, 1989c, 1990) que hace una crítica fundada y acérrima a los mecanismos usuales de evaluación del rendimiento académico de los centros escolares. Asimismo, en otro estudio (Peña, 1982) toma como objeto de evaluación las actitudes de los estudiantes de educación técnica superior, que es el único documento localizado donde se consigna una aproximación al análisis de los valores en el sistema educativo mexicano. Asimismo, se identificaron otra serie de estudios sobre diferentes aspectos del rendimiento escolar, específicamente propuestas de explicación sobre el fracaso escolar (Carbajosa, 1988; Salamanca, 1992), una propuesta teórica para el estudio del rendimiento escolar (Galín y Marín, 1985b), estudios de seguimiento de alumnos con propósitos de analizar el rendimiento escolar (García Flores, 1983; Mejía, 1986).

Existe, finalmente, un espacio de indagación que no ha sido estudiado o, más aún, no se ha descubierto como objeto de interés de la investigación, que es la disparidad entre lo consignado en los informes de evaluación, lo que realmente sucede dentro de las instituciones y lo que es percibido por los individuos o grupos respecto de la institución.

### **V. LA EVALUACIÓN CURRICULAR**

Los resultados -que aquí se presentan- del análisis de la investigación sobre evaluación curricular realizada en la última década, no agotan la totalidad de las experiencias de evaluación curricular realizadas en México en el periodo señalado. No obstante, se logró construir un punto de vista sistemático y riguroso de las fuentes de información relativas al tema. De esta forma, esta sección, al igual que las demás que integran este trabajo, es una metaevaluación de las experiencias de evaluación curricular. En este sentido, el presente estudio conforma un panorama y una interpretación que incluye el análisis de aspectos tanto cuantitativos como cualitativos de los trabajos de corte conceptual y de las experiencias localizadas en materia de evaluación curricular.

El análisis acerca de la evaluación curricular es una síntesis sobre la reflexión en este campo que pretende contribuir al debate, sin olvidar que constituye una dimensión de una problemática más amplia (la evaluación educativa) en la que aún encontramos una desvinculación entre los diversos ámbitos, entre las experiencias, los aportes, etc., de los procesos educativos. Esperamos que en el futuro cercano avancemos hacia una integración

de los conceptos y ámbitos de la evaluación, que permita la comprensión y el diseño de alternativas, que no necesariamente nos lleve a la homogenización de los criterios de evaluación ni agote la exigencia de la diversidad y asuma las especificidades de la realidad educativa que se va a evaluar.

## **El objeto de estudio de la evaluación curricular**

El campo de la evaluación curricular tiene una génesis y un desarrollo mediante los cuales podemos comprender algunas de las cuestiones complejas y contradictorias que han mediado en su proceso de conformación como campo de estudio. De manera general puede decirse que surge de la articulación de dos conceptos base: currículo y evaluación

En relación con la noción de currículo, su historia conceptual permite comprender que existen diversos significados de éste y, por lo mismo, diversas conceptualizaciones, según la perspectiva de las posturas teóricas de las que parta el sujeto que se acerca a su conocimiento. Encontramos así diversas acepciones del término: currículo formal, pensado, vivido, oculto, flexible, etc. La diversidad no es sólo sintáctica, también es semántica; es decir, con diversidad de sentido y significados.

Con relación a la noción de evaluación podría decirse algo similar; se ha construido a partir de distintas posturas teóricas y disciplinarias, y por idénticas razones sus ideas y usos son igualmente complejos, diversos; se debaten contradictoriamente según los intereses sociales y posturas desde donde se les aborda.

La consecuencia de esta diversidad de significados en el ámbito de las prácticas de evaluación curricular, nos lleva a percibir que este campo comprende múltiples objetos para ser evaluados, según el enfoque epistemológico, el interés social y académico, político, cognoscitivo-disciplinar y otros, que sustenten al sujeto evaluador. Una vez abierto el abanico de opciones conceptuales y prácticas de evaluación curricular, encontramos diversos objetos de evaluación específicos: del plano formal o planes y programas de estudios y sus contenidos curriculares; de los procesos áulicos en donde el currículo deviene práctica cotidiana; los aspectos sistémicos en donde éste se encuentra inserto; los productos de los procesos entre el plano curricular y el sector externo, por ejemplo el mercado de trabajo, etcétera.

Sostenemos que la diversidad de abordajes de la evaluación curricular es un asunto complejo que no debiera ser considerado parcial y aisladamente, que todos los objetos de evaluación debieran integrarse, si bien existen contradicciones en el Sistema Educativo Nacional, tanto en el plano político y educativo como en el de la producción de conocimiento.

## **1. Construcción-delimitación del estudio**

### *1.1 Universo de estudio*

Se intentó hacer el estudio a nivel nacional, pretendiendo abarcar el espectro de proyectos de evaluación curricular en todo el país y en todos los niveles educativos del sector público. En total se lograron reunir 150 referencias que tratan aspectos conceptuales, metodológicos

y de experiencias.<sup>2</sup> Como se analizará más adelante, la información obtenida en el rubro de experiencias de evaluación curricular, corresponde en una considerable proporción al nivel de la educación superior y de posgrado (54% del universo de estudio), los cuales se localizan principalmente en el Área metropolitana (48%). No se trabajó en la educación privada.

### *1.2 Niveles de análisis del objeto de estudio*

Se trabajó sobre tres niveles de análisis acerca de la evaluación curricular:

- Las perspectivas epistemológico-teóricas sobre el origen y desarrollo del concepto "evaluación curricular". En este rubro hemos ubicado las reflexiones elaboradas por los especialistas abocados al análisis crítico-conceptual, quienes han aportado líneas de reflexión para la problematización y desarrollo conceptual del campo, así como propuestas teórico-metodológicas.
- Los aportes metodológicos más significativos de la evaluación curricular producidos en México entre 1982 y 1992, que han orientado las estrategias de trabajo en los proyectos de evaluación curricular. Caben aquí, también, las propuestas que se presentan como modelos de evaluación curricular.
- Las experiencias de evaluación curricular producidas en la última década, tanto en los espacios de la investigación educativa como en otros espacios académicos.

## **2. Contexto social y producción teórico-conceptual sobre la evaluación curricular**

Los ochenta, sobretudo en la segunda mitad, se caracterizan por el énfasis puesto en la "evaluación académica". Los cambios en los últimos años debido al afianzamiento de los procesos de globalización de la economía en el mundo; así como al acelerado impacto de la ciencia y la tecnología; al deterioro de la calidad de vida, entre otros problemas, obliga a todo el sistema educativo a enfrentar retos que los cambios traen consigo.

En este contexto, sobre todo en los últimos cuatro o cinco años, las instituciones educativas y las políticas de la educación asumen la evaluación educativa como mecanismo indispensable ante la llamada "crisis de la educación".

La evaluación tiene como finalidad reestructurar los planes y programas de estudio para adecuarlos en términos de un proyecto educativo a la situación actual, a los avances científico-tecnológicos y a los retos de carácter social, político y cultural que se enfrentan en este fin de siglo y también el interés por conocer y comprender lo que está sucediendo en relación a los procesos curriculares.

En los últimos diez años la evaluación curricular como campo cobra un espacio relevante, en el plano del discurso político de la educación, al igual que en el ámbito de la reflexión teórico-conceptual y del desarrollo metodológico. En las propuestas teórico-metodológicas de la evaluación curricular destacan como aspectos fundamentales la delimitación del objeto de estudio, la perspectiva teórica desde la cual se aborda y el procedimiento metodológico de acercamiento al mismo.

---

<sup>2</sup> Listado de referencias sobre el tema de evaluación curricular, mesa 14, evaluación educativa. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993, 164 pp. Archivo de la mesa 14.

Con la ampliación de posibilidades de lo que puede ser evaluado, la demarcación del objeto de estudio se complejiza y se plantea como uno de los aspectos trascendentes que se tienen que discutir y analizar. Se parte de un supuesto, que el objeto de estudio es construido por el sujeto y por lo tanto tiene una base fundamentalmente subjetiva, ya que el evaluador no es un observador neutral o imparcial, su ideología personal y su formación en el campo del currículum y de la evaluación curricular tiene una influencia decisiva en estos aspectos.

Lo anterior apunta al hecho de que la evaluación curricular tiende a ser tan extensa como sea posible, esto es, se trata de considerar de alguna manera a todos los elementos que afectan y comprenden al objeto a evaluar. Se pretende obtener una visión más abarcativa e integral de lo que está sucediendo en un currículum, analizando no sólo los resultados, sino también los procesos educativos.

Existe actualmente en México un debate en el campo de la evaluación curricular, por una parte hay quienes sostienen que es factible evaluar la totalidad del currículum por medio de varios estudios o investigaciones que se realicen de manera simultánea, y por la otra, algunos establecen que dada la complejidad y multiplicidad de aspectos y elementos que intervienen, no es posible evaluarlo en su totalidad y sólo se puede indagar algunas etapas o segmentos del mismo (Díaz Barriga, A., 1992, p. 62).

Se destaca la necesidad de construir un marco teórico de referencia que le proporcione una fundamentación al quehacer evaluativo para interpretar y comprender el objeto de estudio, a partir del cual los datos cobren sentido.

El campo de la evaluación curricular en los ochenta pasa a conformar un campo propio e independiente, a partir de un corte y articulación conceptual entre los discursos del currículum y la evaluación (De Alba, 1991). En este campo coexisten las perspectivas empírico-analíticas y las críticas. La primera con una fuerte influencia de la teoría curricular y de la evaluación norteamericana, la cual genera un gran impacto en México durante la década de los setenta y a principios de los ochenta, esta postura se centra en el discurso de la tecnología educativa de corte técnico y eficientista, basada en modelos aplicables a múltiples casos, en ésta se observa una subordinación de lo teórico a lo técnico-instrumental. Se pretende validar y legitimar de manera "científica" y por lo tanto "neutral", las decisiones que se tomen en relación con la evaluación, asimismo, no se aborda su carácter axiológico ya que se soslaya la elaboración del juicio de valor (De Alba, 1991, p.92).

En lo metodológico se sigue el rigor de la objetividad, descartando todo lo que no puede ser observable, por lo que se deja de lado la posibilidad de realizar otro tipo de análisis sobre el objeto a evaluar. El enfoque cuantitativo-experimental se centra fundamentalmente en la medición y en su comparación con criterios y estándares previamente establecidos.

La segunda postura se inicia en la década de los ochenta, en la cual los enfoques de evaluación curricular son impactados por el discurso crítico y otros aspectos como consideraciones de carácter subjetivo, socio-histórico, ideológico, político y participativo, implicando el reto de pensar y poner en práctica alternativas que superen la visión tecnocrática. Desde el enfoque cualitativo-subjetivo destaca la comprensión de los significados que los sujetos protagonistas le atribuyen a sus experiencias, la construcción intersubjetiva de la realidad, en este sentido se recupera "...al sujeto como elemento central de las explicaciones, el cual desde la tradición positivista quedó fuera del objeto de conocimiento" (Díaz Barriga, A., Coord. 1988, p.53).

Una de las tendencias actuales es buscar la complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo, ya que se requiere una comprensión más amplia del objeto a evaluar, esto complejiza las propuestas teórico-metodológicas.

Los enfoques críticos basados en los paradigmas de corte cualitativo de la investigación social, han ganado una aceptación mayor en los centros de producción conceptual sobre evaluación y currículum (Nueva Sociología del Currículum, Sociología del Conocimiento, Escuela de Frankfurt, las diversas interpretaciones de la metodología hermenéutica, la perspectiva etnográfica, posturas diversas del Análisis del Discurso, Teorías del Poder, posturas de las Teorías Sociales Postmodernas, etc., lo cual se comprende desde que se ha incorporado aún más el debate sobre el status científico de las ciencias sociales y humanas).

En cuanto a los aportes teórico-metodológicos, contruidos con base en las articulaciones conceptuales que se han hecho de las perspectivas críticas, es importante dar cuenta que la producida en México en la década del ochenta supera a la anterior, debido a los esfuerzos por construir objetos de evaluación que no se restringen solo a resultados, sino que tratan precisamente de indagar acerca de la dinámica interna de los procesos educativos; por otra parte tiene que ver con esta movilización de interés hacia otros objetos de evaluación, por ejemplo: la distancia entre la estructura formal del currículum y los procesos vividos, el análisis de las prácticas profesionales, la participación de otros actores en los procesos de evaluación, entre otros.

Así, se han empezado a proponer metodologías alternativas que evalúan los procesos educativos atendiendo a sus características históricas, culturales y sociales. Si bien autores mexicanos o extranjeros que han producido en México, parten de fuentes teóricas producidas en otros contextos culturales, han avanzado en conceptualizaciones de evaluación curricular bajo un proceso contextual propio, intentando y ensayando alternativas para evaluar aspectos o proyectos específicos.

Algunas de las propuestas teórico-metodológicas que se han desarrollado en México y han tenido una gran influencia en la década de los ochenta, son las siguientes: Glazman y De Ibarrola (1978);<sup>3</sup> equipos de trabajo de la ENEP Zaragoza (Bellido, 1988; De Alba, 1982; Pereyra, 1985; Bellido, 1988 y Herrera, 1989); De Alba (1982-1991); Díaz Barriga, Ángel (1982-1990); Díaz-Barriga, Frida, Lule, P. Pacheco, D. Saad y Rojas-Drummond (1984/1990); Dora Elena Marín e Isabel Galán (1985-1986); Estela Ruiz Larraguivel (1988-1989); Martínez, R., Padilla, G., Santacruz, L. y Macias, L. (1989); Figueroa (1990) y Carmen Carrión (1990-1992).

No obstante el desarrollo de estas propuestas, se considera que no existe una metodología única y acabada para la evaluación curricular, está en proceso de construcción en función del objeto a evaluar e incorpora los avances teóricos, metodológicos e instrumentales de las ciencias sociales y de la Pedagogía en particular. Para llevarla a cabo es necesario tomar en cuenta quiénes son los interesados en llevarla a cabo, cuál consideran que es la problemática central del plan, con qué recursos humanos y materiales cuentan, de cuánto tiempo disponen para realizar la evaluación, etc. En este sentido es importante recalcar que la evaluación esté subordinada en gran medida a las necesidades y posibilidades de quienes la promueven.

---

<sup>3</sup> Aun cuando se propuesta se desarrolló en la década de los setenta, se incluye en este estado del conocimiento por considerar que tuvo gran influencia en experiencias de evaluación curricular a principios de los ochenta.

Se plantea que es necesario asumir a la evaluación como un quehacer de investigación, en el que se articulen una comprensión teórica, así como una valoración axiológica y de compromiso acerca del objeto a evaluar y hacia quienes están involucrados en el proceso.

### 3. Análisis descriptivo-cuantitativo de la información

Este análisis se obtuvo de un total de 150 fichas clasificadas de la siguiente manera:

**Cuadro 1**

Clasificación	Número de fichas	Porcentaje
Epistemológico-teórico-metodológicas	59	39.33
Educación básica	4	2.66
Bachillerato	6	4.00
Educación Superior	59	39.33
Diversas carreras de educación superior sin especificar cuáles	4	2.66
Estudios de posgrado	18	12.00
Total	150	100.00

#### 3.1. Fuentes y materiales de corte epistemológico-teóricas

Ubicamos sólo 5 referencias (3.33 %) en este rubro. Encontramos tres rasgos característicos en éstas. En primer lugar, desde 1981-82 comienzan a elaborar una crítica a los fundamentos empírico-analíticos de la evaluación curricular que se habían adoptado en México. En segundo lugar, los nuevos enfoques se construyen a partir de paradigmas cualitativos y se ubican en la perspectiva epistemológica de la construcción de objetos, asumiendo el carácter axiológico de la evaluación y otorgando atención a la noción de realidad histórica para configurar "campos posibles de objetos a evaluar". Como tercera característica, consideran a la evaluación curricular campo independiente del de diseño curricular.

#### 3.2 Propuestas teórico-metodológicas y/o modelos de evaluación curricular

En total suman 52 referencias (34.66%). Muestran abordajes diferenciados en el debate: lo político y social; las relaciones de poder; la problemática de la participación (democrática, autogestiva, de interacción, etc.); la advertencia de las influencias disciplinarias o de gremios en los proyectos; la necesidad de abordajes cualitativos y del análisis de la vida cotidiana y del aula, entre otros.

Los niveles de profundidad y giros de los debates metodológicos son igualmente diferenciados, se encuentran por ejemplo:

- 1) Obras (11.33%) que abren el debate y aportan líneas de reflexión sugerentes apoyadas en referentes de corte crítico.

2) 28 fuentes (18.66%) hacen referencia a las propuestas metodológicas y modelos de evaluación curricular, distribuidas en varios enfoques y posturas (Modelo CIPP,<sup>4</sup> análisis global del currículum, análisis basados en los contextos históricos, diversas modalidades del abordaje de los análisis de la congruencia interna y externa, metodologías basadas en la construcción del objeto a evaluar, etc.).

3) Siete referencias (4.66%) aparecen como propuestas metodológicas institucionales con sesgos normativos y/o modelos creados por las instancias académicas encargadas de promover procesos de evaluación curricular en sus dependencias.

4) Se contabilizaron 2 trabajos (133%) que no son propuestas metodológicas en si, son más bien ideas críticas del contexto de la evaluación académica, institucional y curricular, aparecen entre fines de los ochenta y principios de la presente década.

El ritmo de la producción conceptual, en lo general, ha sido relativamente constante en la década. Se identificaron 21 trabajos escritos y/o publicados entre 1982 y 1985; y 34 trabajos entre 1986 y 1992; se incluye una referencia publicada como libro en 1993, no obstante su proceso de construcción y elaboración se ubica en la década de estudio.

### 3.3 Análisis de las experiencias

En el tercer nivel de análisis este estudio reporta un total de 91 referencias (60.66%) publicados como: libros, artículos de revistas especializadas, informes de evaluación curricular, cuadernos, ponencias publicadas en memorias; algunos no publicados, pero que se localizaron en archivos especializados como informes o documentos internos de evaluaciones curriculares.

#### 3.3.1 Por niveles educativos

El cuadro 2 muestra la distribución de referencias localizadas

**Cuadro 2**

Nivel educativo	Número de fichas	Porcentaje respecto a las 91	Porcentaje del total (150)
Educación básica	4	4.39	2.66
Bachillerato	6	6.59	4.00
Educación Superior	63	69.23	42.00
Estudios de posgrado	18	19.78	12.00
Total	91	99.99	60.66

<sup>4</sup> Modelo del Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP) basado en Stufflebeam principalmente.



### 3.3.2 *Por áreas de conocimiento*<sup>5</sup>

A nivel de educación superior se identificaron 63 fichas (42.00% del universo de estudio), las cuales se concentran en las Áreas de Ciencias de la Salud, Naturales y Exactas y en la de Educación y Humanidades. En los estudios de posgrado, las referencias se ubican preferentemente en las Áreas de Educación y Humanidades y en Ciencias Agropecuarias.

### 3.3.3 *Por instituciones y/o dependencias educativas*

Es en la UNAM donde se concentra el mayor número de las referencias consultadas el (50.54%) de las experiencias reportadas; en segundo lugar aparecen la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y la de Guadalajara, se localizaron 7 fichas en cada una de estas universidades.

### 3.3.4 *Por ubicación geográfica*

Es el área metropolitana (Distrito Federal y Estado de México) el espacio geográfico en el que aparece el mayor número de fichas clasificadas, en proporción descendente siguen el Estado de Jalisco, Tabasco y otros estados de la República.

### 3.3.5 *Por tipo de experiencias*

Esta parte del análisis, se obtuvo, principalmente, con la lectura de los indicadores de carácter cualitativo de las fichas clasificadas, específicamente: objeto de evaluación y concepción o elementos del objeto, enfoque o modelo de evaluación, metodología, técnica y tipo de evaluación.

Del concentrado de las experiencias de evaluación curricular, los niveles de educación superior y de posgrado conforman la mayor parte del universo de estudio.

Resalta un primer aspecto de los proyectos de evaluación curricular reportados: observamos que la mayoría de estos esfuerzos institucionales, se realizaron en la segunda mitad de los ochenta, particularmente en los últimos seis años.

Un segundo aspecto a destacar es lo referente al rigor teórico y metodológico que sustentan estas experiencias, lo cual se relaciona directamente con el grado de formación y especialización que sobre los campos del currículum y la evaluación curricular presentan los responsables del diseño y ejecución del proceso.

De esta manera, identificamos dos tipos de experiencias: las realizadas como proyectos de investigación o desde la perspectiva de la investigación educativa y las que desarrollan grupos académicos institucionales no necesariamente expertos en la investigación evaluativa.

Resulta interesante observar que los primeros, a la vez que se constituyen como experiencias, al mismo tiempo parten de un debate conceptual en el campo. Por ejemplo, cuando se empieza a debatir sobre el problema de la participación se hacen esfuerzos por derivar en criterios metodológicos de la participación para el proceso de la evaluación

---

<sup>5</sup> Se tomó la clasificación por áreas de conocimiento de la ANUIES.

curricular.<sup>6</sup>

Las experiencias desarrolladas por investigadores, por lo general se publican en casas editoras o departamentos institucionales de publicación y en revistas especializadas, lo que permite ser conocidas por quienes tienen que realizar experiencias de evaluación curricular en diversas instituciones educativas.

En cambio las experiencias de otros grupos son reportadas generalmente en foros, seminarios, encuentros, o cualquier otro tipo de evento académico organizado para difundir y dar a conocer sus experiencias de este tema.

Hay que advertir que ésta es una primera lectura de carácter genérico para identificar aspectos relevantes, a nivel descriptivo de las experiencias.

#### 4. Análisis interpretativo

Las primeras iniciativas de evaluación curricular se nutrieron de las aportaciones teóricas y metodológicas de la Tecnología Educativa. Para este enfoque, el parámetro de análisis y comparación, constituían los objetivos de aprendizaje, tales son los casos reportados de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UNAM, (Campomanes C. J, et al., 1990); de la Facultad de Medicina (Moreno S.P., 1985).<sup>7</sup> En la segunda mitad de los ochenta, notamos que las acciones evaluativas dejaron de considerar a los objetivos curriculares como los elementos fundamentales de la evaluación, pero persiste la idea de considerarla como un proceso terminal que involucra un ejercicio de comparación entre los resultados obtenidos y los lineamientos normativos explicitados en el plan estudios.

En la revisión de las experiencias de evaluación curricular, a grandes rasgos, detectamos tres orientaciones teórico-metodológicas fundamentales, presentes en la mayoría de ellos:

- La primera orientación se centra en el uso de una metodología de carácter cuantitativo que busca medir los resultados a través de la obtención de determinados índices, tales como: deserción, aprobación y reprobación, eficiencia terminal, titulación, relación ingreso-egreso, etc. Los proyectos de evaluación curricular representativos de esta orientación, se caracterizan por adoptar un enfoque y procedimientos similares a los que se emplean para la evaluación institucional. Dentro de esta línea metodológica, destacan las evaluaciones hechas en el nivel de posgrado: el proyecto evaluativo de la maestría que ofrece la ENEP Iztacala de la UNAM (Tirado y Nieto, 1991; Llamusas E. et. al., 1991); en el doctorado que ofrece la UNAM, (Meza, S.E. et al., 1989); para la maestría en Química Inorgánica de la Facultad de Química, también de la UNAM (Gómez Lara, 1989); en el posgrado que imparte la Universidad Autónoma de Nuevo León (Rodríguez Quintanilla, M.A., 1991) y para los posgrados que se enseñan en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (Del Amo, R., 1990). Abundan también, las propuestas de evaluación curricular apoyadas en la cuantificación del rendimiento

---

<sup>6</sup> Aquí caben los casos reportados por Ruiz Larranguivel en la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (1988-89), Alicia de Alba en la carrera de Biología de la ENEP-Zaragoza (1986-1989) y el narrado por Ana Rosa Castellanos en la Universidad de Guadalajara (1986-1988).

<sup>7</sup> Tanto Campomanes como Moreno presentan una revisión histórica de las evaluaciones hechas a las carreras de Medicina Veterinaria y Zootecnia y Medicina, respectivamente; reportan que en los primeros años las evaluaciones que se emprendieron se apoyaron en el uso de los objetivos como criterio de comparación.

escolar. Así lo sugieren Aragón y Canales (1982) para la carrera de Economía de la UAM Azcapotzalco, Urbina y Girón (1990) para la carrera de Psicología en la propia facultad de la UNAM, o aquellos que enfatizan el grado de adecuación del egresado con respecto a los requerimientos de la profesión y el mercado ocupacional y el seguimiento de egresados, (Magaña, H. 1982).

- La segunda orientación se ubica en las formas de articulación que guardan los componentes programáticos del plan de estudios y su grado de pertinencia con respecto a los factores internos y externos que lo contextualizan. Bajo esta orientación sobresalen las propuestas metodológicas que buscan caracterizar el grado de congruencia interna que presenta el plan de estudios con respecto a los componentes programáticos que lo estructuran, así como determinar la congruencia externa que guarda el plan de estudios en relación con otros ámbitos del proceso educativo.

La gran mayoría de las experiencias de evaluación curricular analizadas, en esencia parten de esta orientación. El esquema común que soporta a todos estos trabajos integra, por una parte, el análisis de la congruencia interna del plan de estudios, en términos de la relación que guardan los elementos programáticos, (los propósitos y objetivos; los contenidos y sus formas de estructuración y distribución; las formas de enseñanza y sistema de evaluación), y con ello, identifican las relaciones horizontales y verticales u otras características estructurales e intrínsecas que sostiene el plan de estudios, tal es el caso de la evaluación curricular de la carrera de medicina (Moreno Silva, P., 1990 y de la carrera de enfermería (Quesada Fox, et al., 1990), ambas de la UNAM.

El segundo propósito que se busca caracterizar es la congruencia externa que sostiene el plan de estudios con respecto a las necesidades sociales y económicas de la profesión, los requerimientos del mercado profesional, perfil del egresado, o bien el diagnóstico de los estudiantes de recién ingreso, el rendimiento escolar, entre otros factores. Tales son los casos de la carrera de Psicología de la ENEP Zaragoza realizada por Islas et al., 1984, de las carreras de Odontología de la ENEP Zaragoza, (Paredes et al., 1990), y de la Facultad de Odontología, (Gómez et al., 1990); en las carreras de la Facultad de Química de la UNAM (Hernández Velasco, et al, 1990), y en el proyecto de evaluación de la carrera de QFB de la ENEP Iztacala (Sánchez Ruiz J. F., 1990).

Con esta orientación de evaluación, destacamos las evaluaciones realizados por investigadores evaluativos que si bien buscan determinar la congruencia interna y externa del currículum, el proceso metodológico que siguen se caracteriza por dirigirse desde una postura crítica, a otras expresiones del proceso curricular, mas allá de los elementos contextuales y estructurales del plan. Se busca resaltar los aspectos teóricos y epistemológicos que soportan al proceso curricular, desde el plano de su diseño y estructuración hasta su aplicación y la forma como responde a ciertas demandas sociales, académicas, institucionales y políticas. Para estos evaluadores-investigadores, el propio proceso de evaluación entraña una visión crítica y globalizadora que busca dilucidar los factores de orden político, ideológico, las relaciones de poder, las formas de participación de los actores involucrados en el proceso de formación educativa (alumnos, maestros y autoridades), etc. Con estas características encontramos los trabajos de la Universidad de Guadalajara (Castellanos, 1989), y de la carrera de Biología de la ENEP Zaragoza, (De Alba, 1988).

- La tercera orientación, la representan aquellos estudios que conciben a la evaluación como un proceso integral, sistémico y participativo. Bajo esta perspectiva, en los últimos años de los ochenta e incluyendo los primeros años de esta década, se reportan el desarrollo de proyectos que emplean una variedad de indicadores y categorías de análisis, así como nuevos enfoques teóricos acerca del currículum y la evaluación educativa en su búsqueda por conocer y explicar procesos, relaciones y comportamientos que en torno al proceso curricular expresan los actores involucrados en él. Los instrumentos para la obtención de información mas ampliamente usados son la encuesta y la entrevista.

Su preocupación es caracterizar el proceso curricular y educativo lo más integralmente posible, abarcando otros ámbitos que tienen que ver con la realidad educativa donde opera. Por ello, adoptan un modelo de evaluación de carácter cualitativo y participativo, ya que interesa conocer los procesos y factores que median entre las especificaciones formuladas en el plan de estudios y los resultados obtenidos, los cuales configuran la vida cotidiana del proceso educativo. Con este propósito la obtención de información sobre los elementos del plan de estudios, así como las características del proceso educativo, provienen de las opiniones y consideraciones que expresan los sujetos que participan cotidianamente en la formación educativa y/o profesional: autoridades, maestros y estudiantes.

Las técnicas de recolección de información mas ampliamente utilizadas son las encuestas y entrevistas dirigidas tanto a los profesores como a los estudiantes, a fin de recuperar los significados e interpretaciones que les representa el plan de estudios y en general el proceso educativo, tales como: el plan y programas de estudios, la práctica educativa, aprendizaje, calidad de la enseñanza, etc. Tal es el caso de la evaluación desarrollada en la Secretaria Académica de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM en 1987 (Fernández de Castro, H., 19990), y aquellas emprendidas por los investigadores educativos (Díaz Barriga y Barrón, 1984; Barrón y Carrillo, 1989; Díaz Barriga et al., 1990; Casanova y Ortega, 1988).

## **5. Conclusiones sobre la investigación en evaluación curricular**

- Las evaluaciones curriculares realizadas, por lo regular presentan un carácter de diagnóstico, centradas en la recolección de datos sobre el rendimiento escolar, eficiencia terminal, relación ingreso-egreso, etc., o bien, sus sustentos teóricos y metodológicos dominantes continúan inspirándose en los modelos derivados del enfoque de sistemas, en donde el eje fundamental lo constituye el plan de estudios y sus elementos estructurantes.
- Debido al carácter estratégico que guarda la evaluación en el ámbito de la formación educativa y profesional, las instituciones escolares de todos los niveles educativos, han derivado diferentes maneras de concebir y ejercer la evaluación. Sin embargo, el concepto dominante sobre la evaluación, en la mayoría de las experiencias, continúa siendo el de una actividad técnica orientada a la toma de decisiones.
- Si bien, las políticas de evaluación del sistema de educación superior impulsadas por la SEP y la ANUIES, fueron determinantes en la ejecución de diversas

estrategias de evaluación curricular tendientes al control del proceso formativo, las iniciativas propias de las instituciones para evaluar sus planes de estudios, por lo regular responden a una situación coyuntural en la que vive la institución, enmarcada por la combinación de varios factores de orden académico, institucional, gremial, político, educativo, etc. Estas inconsistencias son en la mayoría de las veces, factores que han obligado a las instituciones a emprender de una manera endógena, una estrategia de evaluación curricular, lo que permite suponer que gran parte de los esfuerzos por emprender una evaluación curricular por parte de las instituciones, obedecen fundamentalmente a la propia dinámica institucional prevaleciente y no necesariamente constituyen una respuesta reactiva a una determinada política educativa a nivel nacional.

- Las evaluaciones desarrolladas en los espacios de investigación educativa, si bien se elaboran desde perspectivas teóricas distintas, coinciden en la comprensión y no sólo en la explicación de los procesos y objetos a evaluar. Por otra parte es notable que el impacto de este tipo de evaluaciones no haya sido considerable en la estructuración de estrategias de evaluación y por consiguiente en la toma de decisiones en los cambios o transformaciones curriculares.
- En lo que respecta a los sujetos evaluadores, el análisis reporta una diversidad de participaciones mediada por los siguientes aspectos: las expectativas de los evaluadores, su formación en el campo de la educación o fuera de ella y particularmente su formación epistemológico-teórica, poniendo en juego su formación en el campo específico de la evaluación; las condiciones y referentes coyunturales que los llevan a emprender acciones de evaluación, los fines mismos que persiguen; los niveles educativos en donde entran a evaluar; los diversos objetos a evaluar asumidos, entre otros.
- Esta diversidad de la participación social de la evaluación modifica los espacios sociales de las prácticas de evaluación educativa, estos ya no son sólo los espacios institucionales normativos formales, se generan también en los espacios de las academias, y el lugar de acción de los grupos colegiados.
- Los recientes proyectos de evaluación curricular emprendidos por las instituciones educativas, particularmente de los niveles medio, medio superior y superior, ya se preocupan por considerar la participación de los profesores y estudiantes en el proceso de evaluación, no sólo como provisosores de información sino como sujetos abocados al proceso teórico-metodológico de la evaluación curricular.
- A diferencia de los proyectos realizados en los primeros años de la década pasada en donde usualmente la evaluación estaba en manos de un evaluador o equipo de especialistas externos a la institución, las experiencias recientes reportan como una etapa inherente al propio proceso metodológico, la conformación de un equipo responsable integrado básicamente por miembros de la institución, cuya función es la de coordinar y supervisar la práctica de la evaluación.
- Hay dos aspectos que en este estudio no se trabajaron: El relativo al papel que juega el asesor en la evaluación curricular y el que tiene que ver con las relaciones de los grupos de poder que entran en tensión durante el proceso evaluativo. Esta ausencia se explica, dado que las experiencias de evaluación, en la mayoría de los casos, no

mencionan por qué determinados grupos toman la iniciativa de evaluar el currículum, a qué fuerzas político-académicas se enfrentan, qué tipo de alianzas y negociaciones se establecen, etcétera.

## 6. Propuestas por considerar

Como resultado del estudio consideramos pertinente presentar algunas sugerencias con el propósito de avanzar hacia la consolidación del campo de la evaluación curricular, sobre todo en atención a algunas ausencias que son notorias en este estudio.

- Es importante y necesario atender el problema de la dispersión en que se encuentran los datos y las fuentes sobre el tema, en este sentido, una sugerencia es la necesidad de que las instituciones y los interesados en seguir estudiando el campo procuren la integración de un banco de información, el cual registre y sistematice las experiencias evaluativas que se están gestando en las instituciones educativas.
- Promover eventos u otros mecanismos de difusión e intercambio que acerquen a los grupos evaluadores, con el propósito de intercambiar sus experiencias.
- Promover que los grupos, ya sea de académicos no necesariamente expertos, así como estos últimos, tengan una participación mayor en los procesos de intervención curricular; debido a la importancia que la producción, transmisión y apropiación de conocimientos en todas las Áreas, tendrán en los procesos de cambio de las instituciones educativas en el futuro.
- Promover líneas de investigación sobre el tema de evaluación curricular, por medio de las cuales se profundice en el conocimiento y comprensión de algunos de los resultados que reporta este estado del conocimiento. Por ejemplo, indagar con mayores apoyos, recursos y tiempo, aquellas experiencias de evaluación curricular que aquí se reportan, profundizando en los procesos mismos, acercándose a los grupos en donde se llevaron a cabo, para comparar, y en su caso ampliar o modificar de manera fundamentada, las conclusiones generales que aquí se reportan.
- Desarrollar mecanismos de participación que involucren a todos los académicos que han tenido la experiencia de haber desarrollado evaluaciones curriculares en sus respectivas carreras, sin importar el área de conocimiento a la que pertenecen. El objetivo de esta propuesta, es el de acercar y conciliar intereses, expectativas y experiencias concretas entre los investigadores evaluativos y aquellos académicos que por su propia formación profesional, no se consideran evaluadores, a pesar de contar con esa experiencia.
- Con base en lo anterior, se promoverían formas de comunicación académica para el intercambio y negociación en relación a los enfoques paradigmáticos desde las perspectivas de las ciencias exactas y naturales con respecto a las sociales.

## **VI. LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES**

Este apartado tiene como objetivo dar cuenta, para su análisis y revisión, del estado del arte de la evaluación de los docentes, retomando la experiencia del I Congreso Nacional de Investigación, en 1980.

Se exponen de manera sucinta los rubros referidos a la fundamentación metodológica para la realización del estudio, los criterios y postulados generales de trabajo, se plantean algunos elementos teóricos, metodológicos y contextuales de la filosofía y política de la evaluación del trabajo académico entre 1980 y 1990, enseguida se presentan las experiencias sistematizadas, la penúltima sección corresponde al marco de consideraciones finales. Por último se revisan algunos elementos tendenciales de corto y mediano plazos.

No escapa a nuestra consideración que, involuntariamente, algunas experiencias puedan quedar fuera de este estudio, entre otras razones por la dificultad para obtener información actualizada mas allá de la que las fuentes a nuestro alcance y posibilidades institucionales nos han permitido en este tiempo. En todo caso, hemos mantenido como objetivo el tratar de incorporar el mayor número de datos y fenómenos de estudio, a sabiendas de que la puesta al día del estado de la cuestión será siempre una posibilidad arduamente perseguida, pero difícilmente conquistada.

### **1. Sustento metodológico para revisar la investigación sobre evaluación de los docentes**

Para los fines específicos de carácter metodológico es importante señalar que el universo de este estudio lo constituyen los trabajos concluidos, relacionados con la evaluación de docentes en educación superior, media superior y educación básica, en todas sus modalidades.

Un primer plano de sistematización lo constituyen los criterios definidos de antemano por el Comité Organizador de este Congreso. Sin embargo, por el grado de complejidad del objeto de estudio, la heterogeneidad de las instituciones, los niveles educativos y los diferentes tipos de experiencias posibles, se consideró necesario definir dimensiones y niveles de análisis metodológico.

Las dimensiones analíticas propuestas para la realización del estudio son: a) las experiencias de evaluación de los docentes realizadas por los especialistas en las instituciones, como parte de las tareas de evaluación estructural, b) las experiencias de evaluación de docentes realizadas por especialistas o expertos ajenos a las instituciones, y c) las experiencias de evaluación de docentes realizadas por ellos mismos, individuales o colectivos, dentro de las instituciones y d) las metaevaluaciones.

En cuanto a niveles, se pone atención en: i) los fundamentos teóricos y soportes metodológicos seguidos en cada caso, ii) las aplicaciones técnicas, y iii) los productos logrados de la evaluación de los docentes.

El recorte temporal abarca de 1981 a 1992, siguiendo las previsiones y prioridades fijadas en los objetivos del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.

En relación a las fuentes de información, es evidente que a pesar del esfuerzo realizado en estos meses, no se ha logrado cubrir todo el universo de experiencias en evaluación de docentes, entre otras razones porque; 1) existen sólo referencias orales de

importantes trabajos institucionales considerados confidenciales, 2) los más importantes bancos de datos especializados que se consultaron en centros y dependencias, IRESIE y ARIES, han incorporado pocas referencias sobre esta temática, 3) existe una significativa cantidad de trabajos y experiencias realizadas por los docentes que no se han publicado por no estar concluidas o por no haber sido sistematizadas, 4) las referencias acerca de experiencias en evaluación de docentes, obtenidas de memorias de eventos académicos locales, regionales y nacionales en un porcentaje elevado, presentan de manera narrativa la experiencia, sin aportar criterios teóricos, metodológicos o técnicos sobre el tipo de estudio referido

### *Postulados fundamentales de trabajo*

Estos indicadores llevaron a plantear un primer postulado general de trabajo: si bien es cierto que desde principios de la década de los ochenta y como un resultado del I Congreso Nacional, se señaló la importancia de evaluar las experiencias en formación de docentes en la Educación Superior. En realidad ha sido heterogéneo y complejo el esfuerzo de las IES por diseñar y operar criterios metodológicos y técnicos locales, regionales y nacionales para realizar una evaluación estructurada.

Un indicador que valida parcialmente nuestro postulado es que a nivel de la educación superior, se ha mantenido por más de dos décadas una política por parte de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de fortalecimiento a la formación de docentes, ampliando las experiencias y modalidades, con programas nacionales de cobertura regional al 95% de las instituciones.

Sin embargo, son casi inexistentes los informes sobre la evaluación del impacto, tendencias y perspectivas de corto, mediano y largo de dichos esfuerzos (Arredondo, 1988).

Si bien es cierto que los objetivos de ANUIES son estrictamente prescriptivos y de apoyo, también involucran tareas de análisis e investigación sobre tendencias y orientaciones que prevalecen en los programas de formación (Chamorro, 1987).

## **2. Presentación de las experiencias por dimensión de análisis y nivel**

### *2.1 Dimensión I*

Experiencias de evaluación de los docentes realizadas por los especialistas en las instituciones como parte de las tareas de evaluación estructural.

#### *2.1.1 En la educación superior*

En general las universidades públicas se mantuvieron los primeros años de la década (1980-1987) en la cobertura de las propuestas de formación desarrolladas por la ANUIES, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y los principales centros formadores, entre otras razones porque representaron opciones accesibles de bajo costo y fáciles de incorporar a nivel regional.

Para las IES, además de resultar una solución de bajo costo, no implicaba como condición necesaria el realizar las evaluaciones respectivas sobre los resultados de los programas; en términos de su impacto a mediano y largo plazos, adecuación y articulación a las necesidades locales de los docentes o su viabilidad para promocionar a los docentes,



sino sólo en cuanto a la actualización como un fin en si mismo.

Cabe señalar que en esta perspectiva, hacia 1983-1984, algunas universidades aprovecharon esta circunstancia para generar o fortalecer estrategias que si estaban vinculadas a una concepción de evaluación de sus docentes, que años más tarde encontraría tierra fértil en la nueva filosofía educativa para consolidarse como política institucional: la evaluación de la docencia cuyos resultados apoyaban la toma de decisiones en relación a la permanencia y promoción del personal académico (Arias, 1984; Martínez Rizo et al., 1987,1988).

De estos y otros antecedentes de principios de la década sobre la evaluación de la docencia, se desprende la necesidad de identificar dos ámbitos constitutivos pero distintos de ésta: a) la evaluación del proceso de formación en si mismo, y b) la evaluación del producto en términos de su impacto.

La operacionalización del Programa de Modernización, vino a enfatizar el peso del desempeño profesional y con ello le dio un sentido distinto a la evaluación de los docentes. Cobia sentido entonces el por que las referencias obtenidas sobre la evaluación de resultados de las experiencias de formación en las universidades esta época, se centran con marcado énfasis en los aspectos generales del proceso de formación, datos estadísticos y algunos aspectos del aprendizaje, sin llegar a tocar la práctica profesional o la incorporación de innovaciones a la vida institucional (ANUIES-SEP-UNAM, 1987). De hecho constituyen narraciones que omiten la explicación sobre el marco teórico de la evaluación de los docentes o los objetivos alcanzados.

Son contados los casos de instituciones que se plantearon en ese momento hacer seguimiento o medición del impacto de los productos de la formación (*ibid.*).

Actualmente, se pueden identificar dos grandes tendencias en el terreno de la evaluación de los docentes desde el interior de las IES:

1. Aquella derivada de un condicionamiento, hecho por el Estado, del financiamiento a los resultados de la evaluación de las funciones sustantivas, que ha prolijado diversas estrategias de evaluación del proceso, con una clara preocupación sobre el producto, con resultados en ciernes. Un caso significativo es la evaluación que realizan los estudiantes de los docentes en la UAM, inicialmente en la unidad Azcapotzalco y ahora en todas las unidades, a partir del semestre primavera 92, cuyo propósito se orienta a valorar la función docente desde una perspectiva proceso-producto con una metodología comparativa, a través de la aplicación de cuestionarios seriados.

Se tiene información de que la UA de Aguascalientes ha perfeccionado su proceso de evaluación de docentes.

En una vertiente similar estaría la evaluación de los docentes para participar en los programas de estímulos en la UNAM o las becas a la investigación y la docencia en la Universidad Autónoma de Chapingo, por señalar algunas.

2. La que mantiene un estrecho vinculo con las políticas de formación de principios de la década, a través de cursos y programas de intercambio con los centros formadores, que incluyan la evaluación de la formación realizada por la propias IES. Nuestra tesis es que existe un elevado número de universidades que manejan criterios de evaluación sobre la función docente, directamente vinculados al proceso formativo, y que éste depende en gran medida del apoyo brindado por agentes externos.

La primera vertiente ha permitido que algunas universidades inicien a partir de 1990 programas institucionales de estímulos al personal académico, bajo la condicionante de evaluar la función docente, a través de becas a la productividad académica. Las experiencias iniciales de esta política en universidades como la UNAM, desencadenaron serios cuestionamientos entre otras razones por la ausencia de criterios claros de evaluación.

En sus versiones más recientes se han incorporado procedimientos más precisos a las convocatorias, sin embargo el problema de fondo, la definición de los criterios, sigue siendo una caja negra.

En la segunda vertiente, una variante importante de señalar es la referida a la dificultad que representa también para algunos centros formadores, diseñar planes de evaluación de la acción formadora y su producto a mediano y largo plazos, por el tiempo, características de las comunidades, prioridades y financiamiento. Lo que nos permite explicar una razón del significativo déficit en este tipo de evaluación.

En el caso de ANUIES y SESIC, sin ser centros formadores, han generado proyectos de formación con el CISE. CESU y DIE en distintos momentos y bajo circunstancias de financiamiento diversas, cuya mayor dificultad ha sido concluir una evaluación del producto, sea sobre el impacto o un estudio de seguimiento.

Respecto al CISE, los informes que se conocen se refieren a la formación de los docentes en los cursos y programas, siendo inexistentes los informes referidos al seguimiento y evaluación del impacto.

En cuanto al DIE, el informe que reporta los resultados del Curso Superior en Currículum y Formación Docente en 1987, menciona la evaluación de lo no logrado, obstáculos y sesgos que tuvo el programa, señalando que no se tiene una evaluación final sobre el objetivo central: medir la respuesta institucional a la que pretendió responder el curso.

Por el lado del CESU, se desconoce si existen evaluaciones de las experiencias y programas que personal de este Centro ha coordinado.

### *2.1.2 En la educación media superior*

Se tiene información del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM.

En relación al CCH, la etapa de 1983 a 1985 se mantuvo una política de formación vinculada al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, con cuotas muy elevadas de cursos y talleres sin que se diseñara una política institucional de evaluación o seguimiento de los egresados.

Fue en 1986, a través de la Secretaría de Planeación (SEPLAN-UNAM) cuando se institucionalizaron e incorporaron los resultados de la formación como criterios para la promoción de los profesores o para aceptar la postulación de los docentes hora-clase al inicio de cada semestre. Se reconoce que hasta 1987 no existen estudios sobre el impacto y eficiencia real de las estrategias formativas (Bazán et al., 1987).

En 1991 se inició una estrategia de evaluación de los docentes, a partir de la opinión de los alumnos, a través de un cuestionario que valora los rasgos más importantes del trabajo en el aula, y abarca ámbitos académico-administrativos del quehacer docente. Mismo que se aplicó durante uno o dos semestres y sobre la qt le se desconoce si los resultados que arrojó han coadyuvado en la toma de decisiones o si se han hecho

seguimientos.

En el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, al igual que el CCH, la tarea de formación se ha mantenido estrechamente ligada a los cursos del CISE, y hasta antes de 1986 se desconoce si existen resultados sobre el impacto y efectos de dicha formación.

A partir de 1986 se aprobó un programa de formación del personal académico sustentado en la evaluación de los docentes para la selección de aspirantes de nuevo ingreso, que incluye el ámbito de lo disciplinario y lo didáctico y se complementa con un examen psicométrico. De hecho, se plantea una concepción de la evaluación centrada en la eficiencia de la formación, ya que los seleccionados en la primera etapa, deberán probar durante un año de servicio como interinos su compromiso con la ENP, y sólo después podrán optar por un concurso abierto de oposición. No se mencionan las técnicas específicas para realizar la evaluación ni la metodología a seguir en este proceso.

De acuerdo a la información de que se dispone, este programa debió arrancar en 1987-88 y actualmente debe existir una primera sistematización de resultados, ah y cuando en dicha información no se expone un plan inicial de evaluación sino las dimensiones a considerar en la formación (Medina y Martínez, 1987).

Sobre el Colegio de Bachilleres-México, no se tiene información acerca del desarrollo de evaluaciones periódicas de los docentes realizadas en las academias.

### *2.1.3 En la educación básica*

En este nivel se ha mantenido por años una forma de evaluación de los docentes, vinculada a la asignación de crédito válida para la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME) de la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Esta cédula recibe el nombre de Crédito Escalafonario Anual (para los Trabajadores Docentes), y establece a grandes rasgos diversos aspectos de la labor docente (Grupo 11): aptitud en cuanto a iniciativa, con dos ámbitos diferenciados: a) de la teoría pedagógica y la práctica educativa, y b) de la cultura y de la vida social; laboriosidad en cuanto al cumplimiento de las funciones específicas y mejoramiento del medio; eficiencia en la capacidad de docencia, dirección y supervisión, que implica: a) calidad y cantidad en el cumplimiento de la labor educacional, y b) técnica y organización del trabajo; disciplina, sin especificar subdivisiones y puntualidad, igualmente sin hacer especificaciones; se tienen topes establecidos para la puntuación que se asigna a cada rubro, hasta completar la suma total de 720.

Existen varios grupos escalafonarios lo que permite deducir que se aplican diversos criterios y distribuciones de puntos por la CNME. Sin embargo, esta evaluación sobre el quehacer docente, se realiza de manera discrecional por el cuerpo directivo de cada plantel educativo aplicando las puntuaciones estándares establecidas por la Comisión citada.

Si bien es cierto que el objetivo original de esta cédula fue la evaluación “académica” del quehacer del profesor, en realidad su peso mayor se ha centrado en aspectos administrativos y políticos gremiales, propiciando un sesgo cuyo mejor ejemplo es el hecho de que los resultados de las evaluaciones son con fines estrictamente escalafonarios y no se aplican con el propósito de asignar grupos, reorientar tareas o valorar conocimientos, capacidades y aptitudes de los docentes.

En 1993 se puso en marcha el Programa de la Carrera Magisterial para la educación básica, que pretende evaluar la relación mérito-desempeño profesional, para aportar un estímulo económico al salario en ámbitos claramente diferenciados del quehacer de los

profesores en servicio; a) por un lado, la calidad de la formación profesional y el ejercicio docente, por el otro, b) la recepción e impacto de los conocimientos en el rendimiento de los estudiantes y el vínculo con la comunidad.

En un primer momento se aplicó un examen nacional a los profesores en servicio sobre conocimientos disciplinarios y pedagógico-didácticos, centrado en los llamados factores a medir: antigüedad, grado académico, preparación profesional y acreditación de cursos de actualización y superación del magisterio, con porcentajes asignados de 10%, 15%, 25%, y 12% respectivamente, haciendo un total de (62%). El resultado publicado avala el 100% por única vez para la primera generación (vertiente), ya que en las versiones siguientes para profesores que se incorporen a la carrera magisterial en septiembre de 1993, tendrán que cubrir la etapa correspondiente a la evaluación del desempeño docente y el rendimiento de los alumnos.

Hasta este momento se desconocen los criterios y parámetros para la asignación de porcentajes, ya que sólo se difundió el resultado final pero no el procedimiento. Lo anterior es importante tomando en consideración que se aplicaron dos tipos de exámenes a los profesores, uno para quienes atienden 10 y 20 y otros para quienes trabajan con grupos de 30 a 60.

Actualmente se han aplicado exámenes similares a directivos y trabajadores administrativos sin que a la fecha se conozcan los resultados.

## *2.2 Dimensión II*

Experiencias de evaluación de docentes realizadas por especialistas o expertos ajenos a las instituciones.

### *2.2.1 En la educación superior*

Si bien es cierto que desde 1985-86 el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior había definido con claridad la necesidad de que las instituciones aplicaran múltiples estrategias para corregir diversos problemas vinculados a la deficiencia en la calidad educativa, incluida como punto central la evaluación de los docentes, en realidad esto no sucedió sino de manera tardía hasta 1989 (ICED, 1991).

Sin embargo, es importante reconocer que desde los autoestudios del CEE, la evaluación de la formación, realizada por encargo a instituciones expertas se mantuvo como un ejercicio esporádico con tonalidades tenues, para reaparecer con mayor fortaleza a fines de 1987 y 1988.

En la Educación Superior la incorporación de los Tecnológicos a este nivel abrió un espacio a la consolidación de importantes esfuerzos y el desarrollo de experiencias piloto, apoyadas en convenios institucionales con el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia Técnica (CIIDET) y la UNAM principalmente.

En el terreno de la evaluación de los resultados de la formación, los convenios (COSNET-IPN), han permitido generar importantes procesos de formación, evaluación y seguimiento. En particular cabe destacar la experiencia del Programa Especializado en Formación Docente para el Sector Tecnológico coordinado por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Weiss et al., 1990) aplicado en diversas regiones del país entre 1986 y 1988, entre otras razones porque se diseñó con un plan de evaluación que arrojó

información sobre el desempeño profesional y el impacto de la formación en tres generaciones distintas. Es significativo el enfoque teórico de la evaluación de los docentes formados, en una muestra significativa, centrada en la relación proceso-producto, la metodología de trabajo grupal con los egresados y el uso de técnicas etnográficas.

En este mismo subsistema existe otra línea de trabajo evaluativo que se ha desarrollado desde 1982-1983 a través de convenios COSNET-CIIDET, y cuya principal característica ha sido el enfoque de medición de la calidad en términos de la relación objetivos de la formación-eficiencia terminal-costos.

Es importante destacar de esta otra línea su soporte teórico sistemático-cuantitativo de variables y factores internos, con una metodología de validación de objetivos a través de una matriz de dominancia, validación de indicadores y evaluación de eficiencia. Las técnicas aplicadas tienen que ver con la compilación de información primaria. (Machuca, 1982).

No se tiene información sobre la existencia de metaevaluaciones sobre estos estadios, por parte de COSNET, que permitan comparar si los resultados han impactado en la toma de decisiones.

En el terreno de las Universidades, adquiere otro matiz la evaluación externa de expertos, sin embargo, existe también desde principios de la década una línea de trabajo de seguimiento de docentes egresados de programas de formación, vinculado a un enfoque teórico sistemático cualitativo de la relación objetivos-eficiencia y aplicación práctica, que utiliza metodologías de análisis comparativo y técnicamente emplea entrevistas estructuradas para valorar la relación formación-producto (Quesada, 1983).

De 1989 a la fecha se han generado algunas líneas de investigación aplicada para la evaluación y autoevaluación de las IES y en particular la de los docentes por agentes externos, apoyadas en los principios y constitución de las políticas nacionales de evaluación de pares. Algunos rasgos de esta línea de investigación es su enfoque en la teoría de sistemas, con una metodología que recupera la información primaria de corte estadístico y la opinión de los docentes en varias dimensiones de su quehacer, utilizando técnicas de entrevista estructurada y encuestas de opinión (Cabello y Silva, 1992a).

En el caso de las normales, su incorporación al subsistema de educación superior en 1984-86 abrió la puerta, en particular a las normales superiores, a las tareas de evaluación con fines de financiamiento. Sin embargo, éstas se acercan de manera tardía a la dinámica de la evaluación de los docentes como actividad estructural.

En el Estado de México, la publicación del diagnóstico sobre la investigación educativa evidenció las limitaciones y obstáculos en la consolidación de una cultura de la evaluación, y por ende de sus incipientes productos logrados en los últimos ocho años (Gobierno del Estado de México, 1991). De hecho el documento citado constituye una primera evaluación general del subsistema a nivel estatal.

### *2.2.2 En la educación media superior*

Es menos frecuente encontrar en este nivel evaluaciones de los docentes realizadas por agentes externos, toda vez que este subsistema en sus diversas modalidades cuenta con Áreas de evaluación y planeación. Es altamente probable que por dicha razón las evaluaciones que se llegan a realizar permanezcan como documentos internos de trabajo, de carácter confidencial.

En 1992 el Colegio de Bachilleres en el Estado de Tlaxcala, impulsó la evaluación

de los docentes con un enfoque sistémico, una metodología de correlación de factores internos del quehacer docente con niveles de formación, y con el uso de encuestas y fichas de evaluación. Para la operación de un programa piloto de formación disciplinaria en materias de alto índice de reprobación, con miras a racionalizar y hacer más eficiente la política interna de actualización (Silva y Cabello, 1992).

### *2.2.3 En la educación básica*

Se tiene conocimiento de la existencia de importantes estudios sobre los docentes en el nivel de educación primaria y secundaria realizados por académicos de las áreas especializadas y por agentes externos. Sin embargo más allá de los estudios publicados por Guevara Niebla, los resultados se mantienen como documentos confidenciales, sujetos a prioridades de política educativa nacional.

### *Dimensión III*

Experiencias de evaluación de docentes realizadas por ellos mismos, individuales o colectivos, dentro de las instituciones.

#### *2.3.1 En la educación superior*

En esta dimensión es donde se tiene información de un número considerable de estudios de distinta índole y enfoque, realizados en las universidades, de una amplia heterogeneidad, por lo que se presentan de manera sumaria, atendiendo a sus rasgos generales.

Se pueden clasificar en dos tipos de estudios; aquellos centrados en la formación en sí misma, y algunos estudios exploratorios con enfoques y metodologías cuantitativas, centrados en los productos. (Backhoff y Luna, 1990; Campero, 1990; Cruz, 1985; Chehaibar et al., 1987; Díaz Borrego, 1984; Hernández, 1984; Scheinvar, 1984; Priego, 1990; Reidl, 1989; Romero *et al.*, 1989; Solís, 1983, 1984).

De manera sumaria también se señalan algunos trabajos de evaluación de los docentes en el subsistema de educación normal tanto en el D.F. como en algunas ciudades del interior del país (ej. Reyes, 1988, 1987; Salcido, 1989; Vera, 1982).

#### *2.3.2 En la educación media superior*

Se conocen documentos sobre evaluaciones de los docentes y de programas de formación, surgidos de diagnósticos elaborados por los mismos docentes, apoyados por especialistas, en particular en el CCH (UNAM, 1989), así como de diferentes experiencias de evaluación y autoevaluación de la formación (Benítez, 1984; Cabello y Silva, 1990).

## **3. La metaevaluación sobre la evaluación de docentes**

Existe una importante producción documental sobre metaevaluación de la evaluación de docentes, sobre todo a nivel de la educación superior, que oscila entre la construcción de modelos, revisión conceptual, metodológica y política del campo, reflexiones sobre los aspectos filosóficos e ideológicos del quehacer docente, análisis sobre mercado de trabajo, tendencias laborales y gremiales hasta algunos desarrollos teóricos con marcado matiz pedagógico prescriptivo (Alanís, 1981; Fernández et al., 1991; Follari, 1981; Garritz, 1989;

Huerta 1988, Landa, 1987; Machuca, 1992; Pérez E. 1991; Pescador, 1983; Piastro y González, 1983; Rockwell y Mercado, 1986; Taibo,1981). Asimismo, se encuentran algunos números monográficos de publicaciones periódicas (ej. Revista Sociológica, 1991; Revista de la Educación Superior, 1991; DIDAC, 1983).

#### **4. Consideraciones finales**

- Más que plantear éxitos o fracasos, opciones u obstáculos las conclusiones finales de este estudio sobre la evaluación de los docentes tratan de avanzar en el análisis de los rasgos generales encontrados en cada una de las dimensiones referidas
- Un soporte fundamental de este estudio ha sido el Cuaderno de Trabajo del Foro de Formación de Profesores Universitarios realizado en 1987. Documento de significativo valor que fue necesario completar con información reciente de estudios parciales en revistas especializadas, referencias de bancos de datos consultados, intercambio de documentos e información con los autores, que finalmente no refleja en su totalidad y riqueza la realidad del fenómeno a estudiar.
- En cuanto a la dimensión de la evaluación realizada por especialistas de las propias instituciones, que implica pensar en Áreas o departamentos de planeación y/o evaluación, existe actualmente una fuerte preocupación por resolver el problema de la evaluación de los docentes para promociones y programas de estímulos o becas a la productividad, buscando diferenciar los rasgos del proceso formativo con relación al impacto de la función docente. Los marcados desniveles entre las IES mueven a pensar en el riesgo de la duplicidad de experiencias fallidas producto de la falta de difusión y la confidencialidad de informes sobre evaluaciones institucionales, sobre todo cuando existen experiencias de universidades con avances significativos en este terreno.
- Es una tendencia general en algunas instituciones de educación superior, abordar la evaluación de los docentes en cursos, seminarios o programas, como una tarea administrativa y de corto plazo, centrada en los rasgos específicos del proceso formativo, dependientes de los centros formadores y ajena a su incorporación como insumo de investigación sobre sus objetivos o como parte de la evaluación de las funciones sustantivas.
- Las instituciones educativas que han realizado estrategias de evaluación de la función docente con fines de selección de personal, promoción y recientemente valoración del mérito, han generado importantes soportes metodológicos y técnicos con distintos enfoques, destacándose aquellos de carácter cuantitativo con aplicación de diversas técnicas de medición de opinión, aún y cuando se mantiene el debate sobre los procedimientos de cualificación de la función docente.
- En la educación básica prevalece una significativa confidencialidad a nivel de las Áreas de planeación y toma de decisiones, sobre los tipos de evaluación, resultados y enfoques teórico-metodológicos, entre otras razones, porque media un principio de racionalidad política en el manejo de la información.
- En el plano de los expertos externos, sin ser esta una modalidad novedosa pero

tampoco demasiado extendida, es bastante compleja y heterogénea, donde la política educativa modernizadora ha prohiado el fortalecimiento de esta forma de intervenciones, lo que redundará en la inminente reevaluación de tradiciones y la emergencia de enfoques cuali-cuantitativos.

- En el caso de los centros formadores, existen importantes experiencias que articulan, a nivel formativo y menos en el terreno de la evaluación, el conocimiento pericial de los docentes acerca de sus instituciones con los enfoques disciplinarios y metodológicos de los especialistas, estando pendiente aún la consolidación de etapas subsecuentes de la misma evaluación.
- Es importante señalar que a nivel universitario y medio superior, existe también un grado de confidencialidad en el manejo de los resultados de este tipo de estudios, sobre todo porque se generan desde los órganos de autoridad de las instituciones, lo que ha dificultado conocer enfoques teóricos y metodológico-técnicos. Se trata en su mayoría de evaluaciones estructurales que incorporan distintas dimensiones del impacto generado por la formación. En algunos estudios de grupos de investigación o investigadores, se esbozan rasgos específicos para el diseño de estrategias a partir de la evaluación, para la planeación y toma de decisiones. Sin embargo, sigue siendo clara la distancia entre la investigación y la voluntad política en la toma de decisiones.
- Por el lado de las evaluaciones realizadas por los docentes, existen un sinnúmero de enfoques teóricos, sobre todo cualitativos que valoran los rasgos internos de la acción docente, prevaleciendo como constante los abordajes prescriptivos y descriptivos de las dificultades y límites en el ejercicio profesional.
- Un rasgo importante es el marcado sesgo hacia la valoración desde un enfoque pedagógico de “lo pedagógico” en la función del docente que se va a evaluar. Son contados, pero sólidos, los trabajos de investigación que desarrollan un enfoque teórico, metodológico y técnico sobre el fenómeno que investigan, aunque de alcances limitados por tratarse de estudios de caso.
- En relación con los trabajos de metaevaluación se encuentran importantes aportes teóricos acerca de los diversos momentos vividos por las instituciones desde la evaluación del quehacer docente. La transición de concepciones y los retos del actual proceso de evaluación del mérito y el desempeño académico; la construcción del perfil del nuevo docente y las formas de vinculación del Estado con las instituciones educativas. Esta dimensión es la que arroja como resultado una constante participación de especialistas y docentes, a lo largo de la década, haciendo aportes y señalando tendencias sobre el horizonte incierto de la evaluación de las instituciones y subsistemas.
- Finalmente se puede señalar que en la medida en que se sigan haciendo evaluaciones sólo de la acción formativa, sin formular diagnósticos sobre los problemas y el contexto de las instituciones, seguirá habiendo un déficit significativo entre el marco teleológico y los resultados obtenidos de la formación.
- De igual manera, en tanto se anteponga la prioridad política al desarrollo académico de las funciones sustantivas de las instituciones, la evaluación de los docentes, su



función y desarrollo se expresarán en términos de una confidencialidad significativa.

## 5. Elementos tendenciales de corto y mediano plazos

En el marco global de análisis de los productos generados por la evaluación de la docencia y en los distintos niveles, se presentan los rasgos genéricos que se desprenden de la transición vivida por las instituciones educativas en los últimos años. Éstos se explicitan en un plano general, distinguiendo algunos específicos surgidos de este estudio.

1. El cambio en el escenario de la política y filosofía educativa -en el que se está haciendo operativo el Programa de Modernización Educativa en todos los niveles del sistema- demanda (para el tratamiento específico con fines de evaluación de la función docente) hacer la distinción clara de los ámbitos y componentes de dicha función, en sus aspectos internos: formas de aprendizaje, participación, conocimientos, habilidades, actitudes, compromiso, etc., y en los externos: los productos del ejercicio docente, como son calidad de la fonación, impacto social, desempeño, vinculación con el medio, incorporación de innovaciones, adecuación de propuestas, viabilidad, entre otros.

Actualmente, el segundo ámbito se perfila como campo de acción privilegiado de la actual política educativa centrada en el mérito y el desempeño profesional, al margen de su condición como objeto de estudio.

2. Lo anterior ha implicado para los subsistemas, instituciones, áreas y departamentos vinculados a las tareas de evaluación de la función y el quehacer del docente, iniciar la construcción de nuevos parámetros o adaptar los existentes. Es evidente que existen distintos grados de dificultad para enfrentar esta tarea, que varían dependiendo del nivel de que se trate. Sin embargo, cada día es mayor la demanda de especialistas y/o personal altamente calificado, teórica y técnicamente que conozca las instituciones y que sea capaz de desarrollar proyectos estratégicos a partir de los resultados que arroja la evaluación de las funciones sustantivas, vinculando la planeación con la toma de decisiones.
3. Emerge como una necesidad institucional contar con información sistematizada y generar investigaciones sobre prioridades coyunturales o de mediano plazo, para responder eficazmente a la dinámica de eficiencia y calidad propuesta por el proyecto estatal, que implica revisar y tomar decisiones sobre formas de organización, administración, condiciones laborales y gremiales, financiamiento y de vida académica.

En el caso de la educación básica y educación media superior (SEP) existen grandes áreas de planeación a nivel nacional, regional y local que mantienen una dinámica confidencial de actualización de información, desarrollo de estudios y manejo de escenarios vinculados a la toma de decisiones. No así para la mayoría de las IES y algunos subsistemas de bachillerato, que si bien han fortalecido sus áreas de planeación, ahora contienden con procesos complejos que demandan respuestas de calidad inmediatas.

4. La incorporación desde 1990 de políticas institucionales de estímulos al desempeño académico, en educación superior y hoy en la básica, lleva a los sujetos

involucrados a un conocimiento significativo del peso que tiene la ausencia de una cultura evaluativa de la Academia, a la hora de plantear parámetros para medir la calidad de la función docente desde la perspectiva de la administración. Este conocimiento puede constituirse en una vía para el desarrollo de autodiagnósticos de participación colectiva, en todo el sistema educativo, que contribuyan a una profundización cualitativa sobre las funciones del docente dentro del aula y de valoración cuali-cuantitativa de su desempeño profesional con un enfoque social distinto, acorde a las necesidades de las instituciones.

5. En cuanto a las instancias generadoras de políticas centrales que definen criterios para la operación de procedimientos de evaluación de la función docente (y de las funciones sustantivas en general) a través de estrategias formativas, en todo el sistema educativo. Así como en particular para los centros formadores, se plantea el reto de replantear la perspectiva de su acción, a corto plazo.

Las prioridades de coyuntura demandan respuestas sólidamente fundadas en estudios de mediano y largo tiempo, sobre los aspectos a evaluar del proceso de formación pero con mayor énfasis en el producto. Ello implica permanencia, colaboración, comunicación y aplicación sistemática de resultados, asesoría, medición del impacto de la innovación entre otras cosas, además de cursos y financiamiento.

6. Es previsible la necesidad de construir redes de información de resultados de las evaluaciones, sobre todo a nivel de educación superior y media superior, que posibiliten valorar propuestas, modelos y/o acciones que eviten también repetir estrategias equívocas.

Lo anterior invita a pensar en la necesidad de una política institucional nacional flexible pero rigurosa en el manejo de la información, la difusión de resultados y disponibilidad de estrategias de evaluación de los docentes al alcance de las comunidades. Pero tal vez lo más importante, una actitud madura de la propia comunidad académica.

## **VII. CONCLUSIONES SOBRE EL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y ELEMENTOS PARA SU DESARROLLO FUTURO**

La lectura de los incisos anteriores nos permite arribar a las siguientes conclusiones generales: las políticas educativas de la última década han obligado a diversos individuos e instituciones a evaluar, recurrentemente, todos los niveles, modalidades y elementos de la educación, así como a las instituciones educativas. Asimismo, el desarrollo de las políticas ha sobrepasado los tiempos, las metodologías y los procedimientos usuales de la investigación evaluativa, fuente del acrecentamiento del conocimiento sobre la evaluación de la educación. En consecuencia, los temas de investigación y la naturaleza de las políticas han tenido contenidos diferentes; por un lado, la investigación no ha tenido relevancia en la emisión de las políticas nacionales y, por otro, las políticas no han sido objeto de investigación.

Los investigadores no han previsto la emergencia de los nuevos usos de la evaluación (como por ejemplo, la acreditación con fines de financiamiento o la calificación

sobre el rendimiento para mejoras salariales), por lo tanto, no han incorporado como objetos de estudio las bondades, la legitimidad, la racionalidad, la satisfacción o el malestar que iban a generar en nuestro país esos nuevos usos de la evaluación.

Por otro lado, observamos, cuando menos, cuatro fuentes de origen de las evaluaciones en la última década: las políticas nacionales, la normatividad interna de las instituciones, el interés de individuos o grupos (sea pertenecientes a una institución educativa u organizaciones sociales de todo tipo) y, por último, la evaluaciones hechas por académicos o investigadores para probar teorías o procedimientos.

A esta diversidad de orígenes de las evaluaciones habría que añadir otras características que pueden encontrarse en los documentos analizados: cada una de las fuentes de origen de las evaluaciones ha definido objetivos y tiempos propios para realizar evaluaciones, no hay una continuidad entre unas y otras, son diferentes entre si en cuanto a propósitos, procedimientos y sujetos intervinientes y son específicas en relación a sus fundamentos epistemológicos (por ejemplo, algunos investigadores proponen diferenciar a la evaluación curricular como campo de estudio).

En el aspecto metodológico observamos que la mayoría de los procesos evaluativos puestos en práctica en la última década, no han logrado avanzar más allá de las descripciones cuantitativas; asimismo, son pocas las evaluaciones que han logrado fundamentar sus conclusiones en criterios de calidad.

Por otro lado, los procesos de autoanálisis desarrollados en las evaluaciones institucional y curricular no han incorporado mecanismos de control externo que avale sus conclusiones. La propuesta de los teóricos de la evaluación curricular de asumir como objeto de evaluación a los propios sujetos que ejecutan esos procesos, por ejemplo, tendría que ser analizada a la luz de la ética social y la legitimidad del autoanálisis sin referentes externos a si mismos. Los procedimientos de evaluación interinstitucional a través de pares académicos, de incipiente desarrollo podrían solucionar algunos de los problemas de ética y legitimidad de los autoanálisis.

La significativa sobreabundancia valorativa, paradójicamente, no ha generado una mayor y mejor comprensión del mundo educativo ni una mejor regulación de las instituciones, sino más bien, en la medida en que lo fragmenta, lo ha hecho más complejo. Los párrafos siguientes describen algunas de las características de la complejidad de la evaluación educativa y sus derivaciones hacia líneas de investigación.

- Existe una marcada insuficiencia técnica y política de cara a la evaluación. La insuficiencia técnica se refleja en la inexistencia de paradigmas creados para la integración de lo que actualmente se ha dado en denominar autoevaluación institucional con todas las prácticas evaluativas usuales de las instituciones: curricular, de estudiantes, de programas, de docentes, etc. La insuficiencia política se expresa por una doble resistencia frente a la evaluación: de la institución frente a las políticas gubernamentales y de los individuos frente a las políticas y reglamentaciones institucionales. Los diferentes grupos de profesores, alumnos, autoridades y burocracia gubernamental con intereses académicos, políticos, culturales e ideológicos, diferenciados por códigos y reglas del juego de corte subjetivo. hacen que la evaluación se asocie, inexorablemente, con una confrontación de poderes que se resuelve con la imposición de una forma de pensar y hacer la evaluación, por un lado, y con la simulación del cumplimiento de las reglas del juego, por otro.

- En relación con lo anterior, existen diferencias, no discernibles con los métodos y procedimientos actuales, entre lo que realmente sucede en las instituciones educativas, los informes de evaluación avalados por las autoridades respectivas y las opiniones de malestar o satisfacción de las comunidades escolares.
- Los dos puntos anteriores ponen de manifiesto que se configura actualmente un trasfondo oculto de la evaluación que no ha sido estudiado. Lo que consignan los informes de evaluación no necesariamente es verdadero, o más bien, es una verdad parcial respecto de lo que sucede en las instituciones educativas. Esta situación está relacionada con la definición del protagonista o generador de la evaluación, su intención y objetivos, quién demanda la evaluación, a quién va dirigido el informe, los usos de la evaluación y la previsión de consecuencias relacionadas con los resultados.
- Coexisten, de forma desfasada, dos racionalidades referidas a los tiempos en los que se planean y ejecutan las evaluaciones. Se ha observado que las autoevaluaciones institucionales y, en los últimos dos años, las evaluaciones de los profesores se han realizado con condiciones temporales relacionadas con el cumplimiento del programa gubernamental correspondiente. Por su parte, los procesos de evaluación usuales en las instituciones siguen su propia temporalidad y secuencia.
- Por otro lado, existe una tercera racionalidad temporal que es la de los investigadores, sobre todo en materia de investigación curricular. Lo usual es que cuando se realizan iniciativas de este tipo no siempre es debido a una estrategia institucional, más bien son promovidas por los académicos que definen sus propios tiempos.
- Se observa, también, una disolución de los sujetos de la evaluación. En los documentos de evaluación (exceptuando, evidentemente, los informes de investigaciones) no se sabe a ciencia cierta quién es el que está emitiendo opiniones o quiénes son los que infieren conclusiones sobre una realidad educativa. Se ha suplantado la identificación de quien emite opiniones fundadas por la descripción de mecanismos para la provisión de información, lo que, consecuentemente, facilita eludir el análisis de enunciados valorativos. Asimismo, la concepción de los sujetos de la evaluación como provisosores de información, así como las diferencias y especificidades de los distintos tipos de evaluación educativa y los estratos académico-burocráticos en los que se divide una institución ha traído como consecuencia la fragmentación del sujeto. A los diferentes individuos sólo se les pide información sobre compartimentos previamente definidos de acuerdo al estrato al que pertenecen. Se podría decir que existe una usurpación de la opinión de los individuos y colectivos respecto de las instituciones y actividades educativas, por parte de las entidades encargadas de redactar los informes de evaluación.
- En relación con lo anterior existe una desvinculación de la evaluación de una actividad social, como lo es la educación, de la ética pública que tendría que ser un principio rector tanto de la práctica como de la investigación en este campo. No existe, hasta el momento, un debate serio sobre las consecuencias que debe tener una evaluación educativa y los límites que imponen a ésta los derechos y obligaciones de profesores, alumnos y autoridades educativas, así como del derecho

de la sociedad civil de conocer el nivel de calidad de las instituciones educativas.

- Observamos también una desarticulación entre la producción teórica de los investigadores y la práctica de la evaluación por parte de grupos no expertos. No existe una comprensión ni una apropiación de los métodos y procedimientos de la evaluación por parte de los encargados de realizar las evaluaciones. Es muy posible que el desconocimiento se deba a la falta de producción editorial especializada, a la falta de difusión y a la ausencia de grupos institucionales especializados en planeación y evaluación.

Tomando en cuenta los análisis sobre el estado de conocimiento y los puntos anteriores, consideramos que en los próximos años los investigadores de la evaluación educativa tendrían que trabajar en los siguientes temas:

- El desarrollo conceptual de categorías de evaluación educativa con los que se puedan dilucidar problemas como: las diferencias y similitudes entre distintos tipos de evaluación; el equilibrio entre criterios para la evaluación del sistema educativo en su conjunto y criterios de evaluación de instituciones específicas; el equilibrio entre los autoanálisis y los análisis externos, entre otros. Para esto habría que incorporar la noción de negatividad dialéctica que devela los mecanismos ocultos de las intenciones de regularidad y uniformidad; está probado que los principios de uniformidad social no pueden operar mis, no han dado resultado en mis de una década de intentos de planificación y evaluación a partir de criterios generales que no reconocen las entidades diferenciadas, ni la especificidad, ni situaciones como el azar, lo contingente, lo particular, lo irrelevante.
- Habría que considerar la incorporación a la evaluación de nociones de la sociología del poder con objeto de comprender y explicar los mecanismos reguladores de una institución educativa, su sustitución por otros mecanismos, como lo es la evaluación, así como su coexistencia de grupos hegemónicos con lo que hemos denominado la categoría de la diferencia.
- Habría que indagar formas de participación organizada y de asunción de responsabilidades de los individuos y de los grupos institucionales. Asimismo, el surgimiento de evaluadores externos hace necesario proponer códigos de ética profesional y analizar su desempeño de manera sistemática.
- La investigación en evaluación tendría que abocarse, también, a dilucidar lo que es específico de cada ámbito de evaluación así como a indagar y probar nuevos paradigmas que integren los diferentes temas en que se halla dividida la práctica evaluadora. El avance en las posibilidades explicativas y reguladoras de la evaluación, tendría que relacionarse con la proposición de nuevos paradigmas epistemológicos, lo que tendría algunas de las siguientes características: la incorporación de diferentes disciplinas para la comprensión de la educación, el reconocimiento de la evaluación como una actividad interdisciplinaria, la incorporación del problema de los valores en la educación, un reconocimiento de la naturaleza subjetiva de la evaluación (lo que no equivale a irracionalidad), etc.; los investigadores y políticos de la evaluación tendrían que auxiliarse de los hallazgos de la educación comparada ya que las experiencias internacionales pueden dar luz sobre lo que ha sido exitoso o no en cuestión de evaluación.

- Habría que diseñar mecanismos para la capacitación y profesionalización de la evaluación educativa, sobre todo de individuos cuyo ámbito de trabajo son las instituciones educativas.

## Bibliografía

- Aguirre, H. E. (s/f). "Aspectos generales de la evaluación curricular en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza", en *Evaluación curricular: Memoria del VI Encuentro de Unidades de Planeación*, año 4, tercera época, UNAM, México, pp. 165-175.
- Alanís Alanís, Roberto (1981). "La evaluación académica mediante el uso de computadoras en el Departamento de Matemáticas del ITESM", en *Revista de Educación e Investigación*, CIIDET, México.
- Alanís Huerta, Antonio (1988). "Las instituciones de educación superior en Jalisco. (Un estudio de caso: el CRTE)", Universidad de Guadalajara, Centro Regional de Tecnología Educativa, México, mimeógrafo.
- Alanís Huerta, Antonio y Raúl Díaz Mendoza (s/f). "La evaluación institucional: un recurso de redefinición histórica" en *Revista CIPRO*
- Álvarez Tostado, Carlos y Omar Ruiz Aguilera (1991). "Evaluación Institucional y sindicalismo universitario" en *Foro Universitario* (94), pp. 44-46, México.
- ANUIES (1983). "XXI Reunión Ordinaria de la ANUIES" en *Revista de la Educación Superior*, vol. XII (48), pp. 126-133, México.
- (1984a). *La evaluación de la educación superior en México*, ANUIES; México.
- (1984b). "Compendio de criterios y procedimientos generales para la evaluación del sistema de educación superior y la autoevaluación institucional" en *Revista de la Educación Superior*, 13 (1) (49), pp. 25-78, enero-marzo, México.
- (1986). *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior*, ANUIES, México.
- (1990). "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, 19 (3) (75), pp. 41-122.
- (1991). *Revista de la Educación Superior*, número monográfico (79), julio-septiembre, México
- ANUIES-SEP-UNAM (1987). *Cuaderno de trabajo del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, ANUIES-SEP-UNAM, México.
- Aragón González, G. y Alejandro Canales P. (1982). "Elementos constitutivos de una metodología para el diseño curricular", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 46, vol. II, enero-marzo, ANUIES, México.
- Arias García, Fernando (1984). "El inventario de comportamientos docentes (ICD): un instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza", en *Perfiles Educativos* (4), Nueva Época, CISE, UNAM, México.
- Arredondo Galván, Martiniano (1988). "La función docencia en las instituciones de

educación superior”, en Memoria del Foro Nacional Opciones de Innovación en Educación Superior, ANUIES-SEP-UANL, México.

Arredondo Víctor (1991). “¿A dónde debe conducir la evaluación de la educación superior?”, en Revista de la Educación Superior, núm. 79, pp. 159-172, ANUIES, México.

Arredondo, Víctor (ed. y comp.) (1992). Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior, SEP, Comisión Nacional de la Educación Superior, México.