



ISBN: 978-607-02-4397-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Graciela González Juárez (2013)

“Autoevaluación institucional: retos para la mejora de los
programas del posgrado de la UNAM”

en *El posgrado. Programas y prácticas*,

María Concepción Barrón Tirado,

Gloria Valenzuela Ojeda (coords.),

IISUE-UNAM, México, pp. 43-65.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL: RETOS PARA LA MEJORA DE LOS PROGRAMAS DEL POSGRADO DE LA UNAM

*Graciela González Juárez**

PRESENTACIÓN

El propósito del presente trabajo es analizar la autoevaluación vista desde dos escenarios que responden a propósitos distintos: en la institución es un proceso colegiado de autorreflexión que busca desarrollar estrategias institucionales de mejora para el posgrado; el de evaluación externa se centra en una evaluación de resultados que hace alusión a una visión predominante de los años ochenta donde el dato cuantitativo es el referente principal de la calidad de los programas de posgrado.

Un primer momento plantea la necesidad de incorporar un modelo integral donde la autoevaluación de las instituciones y la evaluación externa se conformen en un modelo integral de evaluación del posgrado en México. La evolución conceptual de la evaluación no ha permeado aquella que se realiza para los programas académicos en términos de evaluación externa para proponer nuevos modelos de valorar la calidad, por lo que se hace necesaria una revisión y reflexión de los resultados a casi diez años de que se implementó la autoevaluación institucional, ya que, como afirma Vásquez (2008), “la vara que se utiliza para medir sólo puede tasar aquello para lo que se diseñó, lo que no sabe medir tiene poca o nula importancia y cuanto más permanezca midiendo tornará más iguales o parecidas las unidades medidas”; aseveración que pone a dos actores en escena

* Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.

para la reflexión: la autoevaluación institucional de la UNAM y la que se solicita para evaluación externa, la cual pone énfasis en que no se han tenido avances en un modelo de evaluación del posgrado nacional.

En un segundo momento, se presentan los antecedentes de la autoevaluación en la educación superior, específicamente en el posgrado de la UNAM, y algunas implicaciones de las concepciones de evaluación que subyacen como estructuras conceptuales implícitas en las prácticas evaluativas; asimismo, se muestran los resultados del diagnóstico de la autoevaluación en el posgrado de la UNAM y sus alcances. Finalmente, se aborda el papel de los tutores en la formación inicial de investigadores en el posgrado.

LA AUTOEVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN EXTERNA: HACIA UN MODELO DE EVALUACIÓN INTEGRAL EN EL POSGRADO

A continuación, realizaremos una reflexión sobre la autoevaluación institucional¹ como instrumento para la toma de decisiones que contribuyan a la mejora académica de los programas de posgrado. Los programas de posgrado de la UNAM implementaron la autoevaluación de forma institucional en 2001 con dos objetivos principales, uno de ellos orientado a identificar las fortalezas y debilidades de su operación, y otro cuya finalidad fue analizar el momento en que éstos pueden participar en las evaluaciones externas, principalmente la que realiza el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Desde sus inicios, la evaluación educativa se ha reconocido como un proceso diferenciado según su finalidad (Tyler, 1950), medida de alcance de los objetivos para definir el mérito o valor de algo (Scriven, 1967), para diseñar, obtener y proporcionar información para tomar decisiones (Stufflebeam, 1971), o aquella que reconoce que las partes y los procesos o resultados de un programa deben

1 La autoevaluación es una política institucional que se implementó para conocer las diversas problemáticas de las instituciones de educación superior (IES) desde la mirada de los propios actores que participan en la conducción de los programas o instituciones de nivel superior, incluyendo el posgrado.

corresponder con los objetivos establecidos, con los estándares de excelencia. Estos antecedentes se caracterizaron principalmente por un amplio pluralismo, además de estar centrados en el alumno, sin diferenciar la forma de acceder a la valoración de los procesos ni los momentos y atributos de los objetos de evaluación (Ramos, 2009).

En los años ochenta, la evaluación educativa transitó de la concepción meramente instrumental que se refleja en la década anterior hacia el reconocimiento de que la metodología es un elemento central de la mejora en la evaluación del objeto, aunque este último sigue siendo poco preciso. De la Orden (1982) la concibe como un proceso de recogida y análisis de información relevante para definir cualquier faceta de la realidad educativa y formar juicios para la toma de decisiones; como enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto (Joint Committee, 1981); decidir sobre la orientación y desarrollo de una acción a partir de criterios explícitos y consensuados (Zuñiga, 1994).

La concepción de la evaluación educativa muestra una evolución al reconocer que existen diversos factores que orientan la toma de decisiones, aunque no se especifican con precisión los referentes de comparación con los que la evaluación se valida; por tanto, podría caerse fácilmente en la autocomplacencia como producto de la evaluación y, por ende, tener fines y consecuencias de muy diversa índole para el objeto evaluado.

Los años noventa consolidaron elementos de orden conceptual y metodológico de la evaluación educativa para centrarse en procesos de legitimación y mejora. Autores como Jiménez Fernández (1997) definieron la evaluación como un proceso ordenado, continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responde con rigor metodológico a emitir juicios para la toma de decisiones; para Casanova (1999), consiste en recoger en forma rigurosa y sistemática información para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de juzgar para mejorar la situación evaluada.

A partir del año 2000, surgió la calidad como concepto central que justifica el qué de la evaluación educativa. Según Elola (2000), se trata de un proceso que produce información e implica un esfuer-

zo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria, genera conocimiento para retroalimentar el objeto evaluado.

Para Castillo (2004), la evaluación es una característica inherente a toda actividad humana “intencional”, y requiere objetividad y sistematización. De acuerdo con Expósito (2006), la evaluación es un enjuiciamiento sistemático del mérito o valía de algo respecto a ciertos estándares comúnmente aceptados.

De acuerdo con la propuesta de Ramos (2009), el concepto de evaluación educativa se orientó en dos grandes direcciones: funcionalidad y agentes. En el primer caso, la evaluación puede ser formativa o sumativa; es decir, de procesos o de resultados. El segundo, relacionado con las personas que la llevan a cabo, se divide en autoevaluación, que se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones —por lo tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican—, y la evaluación interna y externa, que se realiza por el propio personal o personal externo al objeto por evaluar.

Finalmente, la evaluación para la toma de decisiones con *rigor* metodológico, sistemático y ordenado propio de los modelos mecanicistas predominantes de la década y que prevalecen desde los ochenta hasta hoy día en los modelos de evaluación, como el del Conacyt. No se asume que la evaluación por resultados sea menos valiosa que la autoevaluación; por el contrario, el modelo integral que contempla ambas en la toma de decisiones para la mejora es dialéctico y permite una mejor panorámica del estado de los programas académicos.

Claro está que, hasta ese momento, la autoevaluación no aparecía formalmente en la evaluación de los programas académicos como política institucional. No obstante, en algunos programas de posgrado de la universidad ya tenían lugar los autoestudios de forma casuística. Por el lado del Conacyt, la política de evaluación surgida en 1991 se fortalece y está vigente con el Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

LA AUTOEVALUACIÓN: UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Los antecedentes se ubican en dos directrices generales de la evaluación; por un lado, los intentos del gobierno mexicano por introducirla para conocer las diversas problemáticas de las instituciones de educación superior (IES) desde la década de los sesenta. Ejemplo de lo anterior es la creación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) —a través de la Secretaría de Educación Pública— en 1978 y posteriormente la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CNEES) en 1989, como instancia rectora de las tareas de evaluación en el país, con el propósito de impulsar el proceso de evaluación en las IES, formular lineamientos generales, proponer criterios, estándares de calidad y políticas y acciones encaminadas a mejorar las condiciones actuales de la educación superior (Ruiz, 2007).

Una segunda directriz, se dio en 1990 cuando la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en coparticipación con otras IES determinaron que para lograr la calidad en la evaluación de la educación superior habrían de implementarse las siguientes políticas:

- La autoevaluación institucional.
- La evaluación diagnóstica o interinstitucional a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).
- La evaluación global del sistema y subsistema de educación superior realizada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (Cosnet) y la ANUIES, que constituirían el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Gago, 1995).

La evaluación y la autoevaluación constituidas como parte de las políticas educativas dieron lugar a la era de la evaluación, como la llama Díaz-Barriga (2008), periodo que inició en los setenta con el

objetivo de condicionar, regular y legitimar, por parte del Estado, las prácticas y los procesos de los diversos actores de las IES. Esta era se caracterizó por una gran dispersión de los esfuerzos, aunque a pesar del gran surgimiento de instancias dirigidas a evaluar no se logró establecer un sistema común y los procesos de evaluación han devenido en el llenado de instructivos que favorecen la burocracia más que la reflexión sobre las prácticas que tienen lugar en el interior de los programas, debido a que la autoevaluación institucional no ha sido una práctica muy difundida en nuestro país, especialmente en las IES públicas (Millares, 2005).

EL DIAGNÓSTICO DE LA AUTOEVALUACIÓN EN EL POSGRADO DE LA UNAM Y SUS ALCANCES

En el posgrado de la UNAM, la autoevaluación institucional se concibe como un proceso de reflexión interno para el mejoramiento de la calidad de los programas de maestría y doctorado; es un ejercicio colegiado en el que la información cuantitativa y cualitativa de éstos sirve de base para las discusiones de los diversos cuerpos colegiados para identificar las áreas fortalecidas y las de oportunidad, así como las formas estratégicas que contribuyan a mejorar la calidad, con la mirada de los propios actores que participan en su operación.

El ejercicio quinquenal se conduce con la Guía de Autoevaluación,² documento en el que se contemplan algunos ejes de análisis: 1) Contexto: internacional, nacional e institucional; 2) Estructura: plan de estudios, personal académico, alumnos, infraestructura física y material, y recursos financieros; 3) Proceso: gestión académico-administrativa, docencia, tutoría, investigación y vinculación; 4) Resultados: egreso y seguimiento de graduados, productividad académica y eficiencia terminal.

Se refiere al diagnóstico derivado de las reflexiones del ejercicio de autoevaluación. Se concluye con la entrega de un informe final, y a partir de ese momento inicia una etapa de procesamiento de la

2 Disponible en <www.posgrado.unam.mx>.

información que cada programa de posgrado entregó, y se rinde el informe correspondiente en una reunión convocada ex profeso; se establecen las líneas estratégicas de atención prioritarias para el posgrado de la UNAM, a las que se les da seguimiento anual.

A la fecha, tres ejercicios de autoevaluación han tenido lugar en este subsistema de estudios: el primero en 2001, el segundo en 2005 y el tercero en 2010; los dos últimos con la participación de los 40 programas de posgrado. Los principales resultados reportados en el ejercicio de autoevaluación institucional se muestran a continuación.

Alumnos. De 2001 a 2010, la población escolar del posgrado muestra un incremento, al pasar de 16 500 en 2001 a 19 765 alumnos en 2005 y 25 167 en 2010 para los niveles de especialización, maestría y doctorado. La distribución de población escolar del posgrado en el ciclo 2010-2011 por nivel, para hombres y mujeres, se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1

Población escolar del posgrado de la UNAM 2010-2011

Nivel	Hombres	Mujeres	Total
Especialización	5 368	5 756	11 124
Maestría	4 742	4 634	9 376
Doctorado	2 383	2 284	4 667
Total	12 493	12 674	25 167

Fuente: Dirección General de Administración Escolar, UNAM, julio de 2011.

El crecimiento promedio anual del posgrado ha variado por nivel y generación, como se muestra en el cuadro 2. En la maestría, el crecimiento para 2007-2008 fue de 8.13 por ciento y para 2009-2010 de 8.96 por ciento; es decir, casi 100 por ciento respecto a 2002-2003, que fue de 4.20 por ciento.

CUADRO 2

Porcentaje de crecimiento del posgrado de la UNAM para maestría y doctorado para los ciclos escolares 2002-2003 al 2009-2010

Nivel	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Maestría	4.2%	0.04%	1.57%	5.35%	0.47%	8.13%	3.78%	8.96%
Doctorado	1.80%	5.52%	4.91%	6.16%	4.73%	8.09%	8.30%	7.40%

Fuente: Coordinación de Estudios de Posgrado, Subdirección de Evaluación con base en la *Agenda Estadística* de la UNAM.

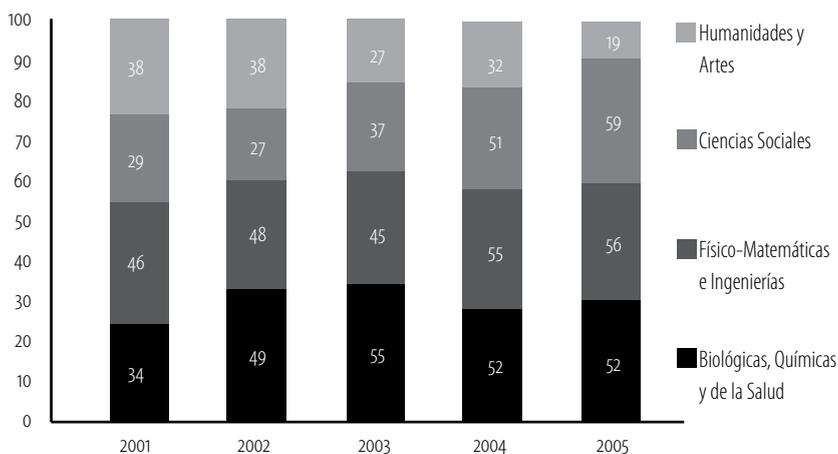
En el caso del doctorado, el mayor crecimiento se observa en los ciclos escolares 2007-2008 y 2008-2009, con 8.09 por ciento y 8.30 por ciento respectivamente; el incremento en estas cifras destaca del reportado para el ciclo 2002-2003, que fue de 1.80 por ciento.

Graduados. La eficiencia terminal acumulada del posgrado muestra una tendencia al crecimiento. Los datos desagregados por área (gráfica 1) contemplan cinco años de eficiencia terminal. El área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud pasó de 34 por ciento en 2001 a 52 por ciento en 2005; la de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías pasó de 46 por ciento a 56 por ciento en el mismo periodo; Ciencias Sociales de 29 por ciento a 59 por ciento, y Humanidades y Artes de 38 por ciento a 19 por ciento en el periodo quinquenal mencionado. El promedio de la eficiencia terminal acumulada para el quinquenio es de 48 por ciento en Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, 50 por ciento en Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías, 41 por ciento en Ciencias Sociales y 31 por ciento en Humanidades y Artes; avances significativos respecto al crecimiento de la población de los programas de posgrado en sus cuatro áreas.

La revisión actual de los planes de estudio seguramente contribuirá a elevar estos porcentajes y a mejorar los tiempos de graduación, especialmente porque las evaluaciones del Conacyt requieren el cumplimiento de tendencias superiores a 40 por ciento para los programas en desarrollo, 50 por ciento para los consolidados y al menos de 70 por ciento para los de Competencia internacional.

GRÁFICA 1

Eficiencia terminal acumulada por área del posgrado de la UNAM en cinco años



Fuente: Coordinación de Estudios de Posgrado, Subdirección de Evaluación.

Operación de los programas de posgrado. El elemento que se identificó fue que los mecanismos de admisión son heterogéneos: escasos, laxos o excesivamente rígidos, y en las maestrías, especialmente en las áreas de Humanidades y Artes, y Ciencias Sociales, se tiene un alto porcentaje de alumnos de medio tiempo, de modo que se requiere fortalecer los mecanismos de seguimiento de egresados que permitan la consolidación de los planes de estudio, así como valorar las áreas de inserción de sus egresados.

Evaluación de la opinión de los alumnos del posgrado. El cuestionario de opinión que contestaron los alumnos de reingreso calificó muy bien los programas de posgrado en general. Los rubros con mayor demanda fueron:

- Apoyo para la publicación de artículos en revistas arbitradas.
- Cursos externos al programa que apoyen la formación académica.
- Asesorías de los miembros del comité tutorial.
- Formas de evaluación del aprendizaje.
- Habilidad en la utilización de programas de cómputo e internet.

- Aplicación de conocimientos a la solución de problemas científicos.
- Habilidad en la comprensión de textos en idioma extranjero.
- Otros relacionados con la infraestructura y seguridad en las instalaciones de la UNAM.

Fortalezas. El posgrado de la institución tiene una sólida planta académica de tutores cuya producción académica es de calidad y permite diversificar su oferta en el nivel nacional. Algunos posgrados, como geografía, astronomía, ingeniería petrolera, bibliotecología y música son únicos en el país y en América Latina. Adicionalmente, se cuenta con un sistema de información académica de posgrado que contribuye a su conducción colegiada.

Áreas de oportunidad. La actualización permanente de los planes de estudio; la definición de la orientación de los programas; la integración de la movilidad estudiantil a los planes de estudio; lograr un desarrollo homogéneo del sistema tutorial en las áreas de conocimiento; elevar la eficiencia terminal; integrar a los alumnos a grupos y proyectos de investigación; promover el intercambio académico con nivel nacional e internacional y de actividades académicas posdoctorales para una mayor vinculación con los sectores social, productivo y gubernamental. La atención a estas áreas, a través de sus propios actores, favorece la autorregulación de la propia institución.

El hecho de que los actores conozcan y reconozcan de manera institucional las fortalezas y debilidades no parece suficiente para responder a las exigencias de la evaluación externa, y como lo que la vara no sabe medir tiene poca o nula importancia, la autoevaluación institucional cae en un terreno fangoso en el cual los procesos, los actores y el propio sentido de sus prácticas quedan en segundo plano y la prioridad se orienta a invertir en recursos humanos y materiales.

Lafourcade (1992) asevera que la autoevaluación es una tarea colectiva, continua, que incluye una revisión orientada a la transformación. Ayarza (1995) la concibe como un medio para identificar problemas, orientada al cambio y enriquecida con la participación de pares externos que la complementan; enfatiza la identificación

de las áreas de oportunidad y las fortalezas que marcan las directrices de éxito de un programa de posgrado; se dejan de lado estas últimas o no se destacan lo suficiente porque, como asevera Santos (1995), se puede caer fácilmente en la autocomplacencia. Más aún, la participación de pares externos que propone Ayarza (1995) no siempre representa objetividad, pues existe un exacerbado énfasis en el dato y la valoración de la operación se realiza a través de preguntas dicotómicas que orientan la opinión experta hacia el plano de la reducción, la simplicidad y la obviedad de la evaluación, en las que es importante considerar aspectos estructurales del funcionamiento de los programas.

Por otra parte, el par experto emite una opinión para valorar la calidad desde una posición de poder en el campo de la evaluación de programas de posgrado, permeada por diversos aspectos de tipo histórico, político, económico y cultural. En coincidencia con Ginés (2008), no es posible que los evaluadores externos den cuenta de la calidad, pues ésta es responsabilidad de las universidades. Si bien se reconoce la valía de la opinión de pares externos, y su importancia para mejorar la calidad de los programas, ésta no puede fundamentarse en la mirada fiscalizadora, reprobatoria, eficientista, burocrática y lineal, a la que se somete a los programas actualmente.

Por tanto, se requiere una evaluación más dinámica, que enfatice el conocimiento real en que se estructura su función y no únicamente la información; por ejemplo, de las competencias de los egresados para responder a problemas reales en una sociedad globalizada, competitiva y en constante cambio (Abreu, 2008). Se reconoce que existe una tendencia a no tomar en cuenta aquellas características que resultan difíciles para el evaluador, independientemente del peso que tengan los procesos en los que están inmersos los programas de posgrado; la importancia de la vigilancia entre lo que se dice que se va a evaluar y lo que efectivamente se evalúa (Glazman, 2005).

En un esfuerzo por complementar la evaluación de la calidad, la autoevaluación institucional tiene como complemento la evaluación externa, siendo esta última una práctica orientada al logro de

objetivos y al balance costo-beneficio, con la finalidad de dar cuenta de los resultados de un programa de posgrado, como aseveran diversos estudios (Sanz, 1998).

LA EVALUACIÓN EXTERNA DEL POSGRADO DE LA UNAM ANTE EL **Conacyt**

Las políticas neoliberales en la educación superior se relacionan con un controvertido concepto asociado con la “calidad”³ que se traduce en un listado o padrón de instituciones o programas reconocidos, cuyo ingreso está definido en gran medida por los resultados de la eficiencia terminal por cohorte⁴ que muestran los programas de posgrado. Por lo que se puede afirmar que, efectivamente, la vara mide aquello para lo que se diseña; lo que no, termina por nulificarse o desaparecer.

Sánchez (2001) enfatiza la importancia de considerar que al analizar aspectos como la graduación hay que atender diversos procesos, prácticas y actores que hacen de éste un concepto multidimensional que de manera parcial da cuenta de la operación total de un programa. Sin embargo, ha sido el indicador cuantitativo con mayor ponderación para el reconocimiento de la calidad y se ha generado una compulsividad en las prácticas en el interior de los programas de posgrado dirigidas a resolver cuestiones más de forma que de fondo, como muestra el hecho de que la oferta total de programas de posgrado de nivel nacional impartidos en instituciones públicas y privadas es del orden de 8 522,⁵ de los cuales 1 305 están reconocidos ante el Conacyt por su calidad, lo que representa 15.31 por ciento en el nivel nacional. Puede aseverarse

3 Gago (1995) lo define con los siguientes ejes esenciales: Eficacia, que se refiere a la medida en que se logran los propósitos; Eficiencia, en la forma de utilizar los recursos; Pertinencia, en el logro de las expectativas de la disciplina y el desarrollo social; Trascendencia y equidad, que sirven hoy y mañana, asequible y viable a más personas.

4 Se define como el porcentaje de graduados de una cohorte respecto a su generación de ingreso.

5 Base de datos del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (Comepo), 2011, disponible en <http://www.comunicacion.ugto.mx/comepo/oferta_academica/consulta/index.php#>.

que el avance hacia el desarrollo de una cultura de la evaluación es menor que la preocupación por elevar la eficiencia terminal⁶ y reducir los tiempos para la obtención de los grados, que han recobrado un sentido diferente a la luz de la evaluación asociada con la asignación de recursos.

La evaluación externa propuesta por el Conacyt ha pasado por tres grandes programas desde los noventa: el Padrón de Excelencia, el Padrón de Fortalecimiento al Posgrado Nacional (PFPN) y el actual Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en los cuales el posgrado de la UNAM ha participado en forma continua desde hace 19 años, en 1991 con el Padrón de Excelencia, hasta el actual PNPC.

Actualmente, los 40 programas de posgrado vigentes en la institución contienen 83 planes de estudio (34 de doctorado y 49 de maestría); 70 de ellos han ingresado al PNPC, lo que representa 85 por ciento. En cuanto a los doctorados, todos han participado en evaluaciones externas en los diversos niveles de calidad del PNPC (cuadro 4). De ellos, 11 son de nivel internacional, 19 consolidados, tres en desarrollo y uno de reciente creación.

CUADRO 3

Distribución por área de conocimiento del doctorado

Área	Nivel internacional	Consolidado	En desarrollo	Reciente creación	Total
CFMI	4	3	0	0	7
CBQyS	4	4	0	0	8
CS	0	4	3	0	7
HyA	3	8	0	1	12
Total	11	19	3	1	34

CFMI= Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; CBQyS= Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; CS= Ciencias Sociales; HyA= Humanidades y Artes.

En el nivel de maestría, se muestra que de las 49 existentes, 37 están reconocidas ante el organismo por su calidad en alguno de los

6 Porcentaje de alumnos de un programa que obtienen el grado en el tiempo que marca el plan de estudios, respecto a la matrícula de ingreso por generación.

niveles y 12 de ellas no han participado o no han logrado su incorporación al PNPC (cuadro 4).

CUADRO 4

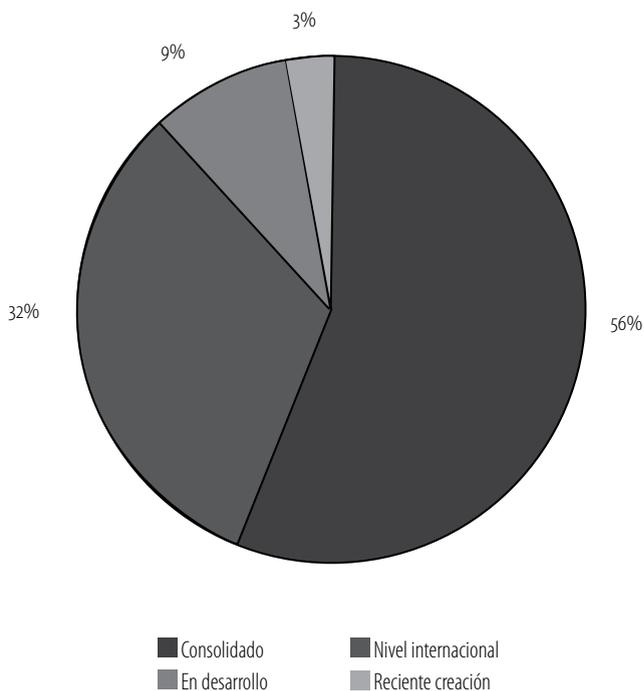
Distribución por área de conocimiento de las maestrías

Área	Nivel internacional	Consolidado	En desarrollo	Sin registro Conacyt	Total
CFMI	4	4	0	0	8
CBQyS	2	6	2	0	10
CS	0	8	2	5	15
HyA	1	4	4	7	16
Total	7	22	8	12	49

CFMI= Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; CBQyS= Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; CS= Ciencias Sociales; HyA= Humanidades y Artes.

Gráfica 2

Porcentajes de programas de doctorado de la UNAM por nivel en el PNPC

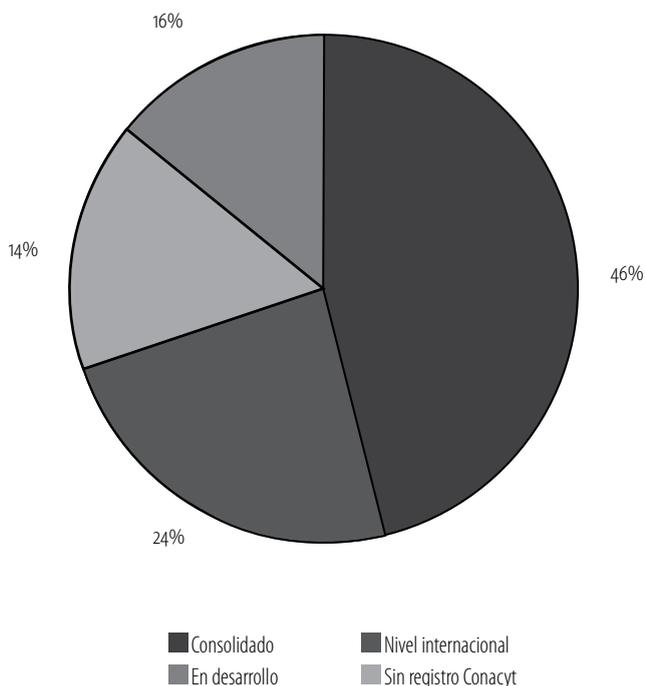


Los porcentajes relativos para el nivel de doctorado se muestran en la gráfica 2; como puede observarse, los programas de doctorado han sido evaluados por los pares externos del Conacyt como consolidados en 56 por ciento, de nivel internacional en 32 por ciento, en desarrollo 9 por ciento y 3 por ciento son de reciente creación ante el PNPC.

Los datos porcentuales para el nivel de maestría se muestran en la gráfica 3; como puede observarse, los programas de maestría han sido evaluados por los pares externos del Conacyt como consolidados en 46 por ciento, de nivel internacional en 14 por ciento, en desarrollo 16 por ciento y 24 por ciento no han ingresado al PNPC.

GRÁFICA 3

Distribución del número de programas de doctorado por nivel de acreditación en cada una de las áreas del posgrado de la UNAM



Los indicadores para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior pueden orientarse a diferenciar su calidad de acuerdo con su dimensión, región y contexto particulares; de otro modo, se pone en duda su validez y los aspectos relevantes que diferencian a una institución de otra, o a un programa de otro terminan por tener poca o nula importancia. No obstante, para dar cuenta de la calidad, a través de la evaluación se requiere considerar la propia subjetividad humana, como asevera Glazman (2005), sobre todo frente a la numeralia, los datos, los medios de verificación con los que se pretende lograr una objetividad situada en el marco del deber ser, un ideal y extrapolar o desplazar juicios de un aspecto a otro en dos sentidos:

- El efecto de *halo* en el que la opinión previa que tienen los evaluadores sobre un programa académico, condición o característica evaluados, influye en otros que se van a evaluar. Un ejemplo de esto se refleja en la falta de consistencia de los criterios que se utilizan para pertenecer a los niveles que considera el PNPC, pese a los diferentes indicadores que se toman en cuenta para cada uno.⁷
- Es frecuente que la formulación de juicios en las evaluaciones se exprese en términos de aspectos administrativos cuantificables y demostrables, como el número de profesores, egresados, etc., porque se concede a éstos mayor concreción. El carácter escasamente tangible de la mayor parte de los elementos pedagógicos y la propia enseñanza (la mente de los alumnos, su capacidad de aprender) determinan que éstos sólo pueden ser especificados de forma vaga y metafórica.

La valoración sobre la calidad es una responsabilidad depositada en los pares externos e involucra procesos de subjetividad relacionados con sus propias historias e impactan la objetividad tan anhelada y poco lograda del proceso. De ahí la necesidad de insistir en el peso de las subjetividades e incorporar los elementos

7 Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado (PNPC) de SEP/Conacyt, 2007, Anexo A, disponible en <www.conacyt.mx>.

sociales, institucionales, individuales, así como en el carácter ideológico o el psicológico que tiene la propia dimensión pedagógica de la evaluación (Glazman, 2005). La imposición de tareas de evaluación a manera de una camisa de fuerza ha hecho de esta práctica “un mal necesario”, que se ha constituido como inevitable para sobrevivir en el ámbito académico y ha impactado las representaciones de los propios actores; se ha ido incorporando lentamente en la vida cotidiana de éstos, como lo demuestra González (2010) al estudiar las prácticas de tutoría en la formación de investigadores en la maestría.

Aunado a lo anterior, la autoevaluación institucional funciona en algunas ocasiones en el terreno de la simulación, y se caracteriza por prácticas ocultas que han creado una doble moral en la evaluación, y que se reflejan en el discurso, pues hoy parece más relevante graduar alumnos que asegurar las competencias profesionales de egresados para resolver problemas que demanda la sociedad del conocimiento. La autoevaluación realizada al “vapor” y en forma “irreflexiva” deja en segundo plano la valoración de los procesos y de las prácticas relacionadas con la calidad educativa; se requiere una visión más holística y dinámica de la autoevaluación de un programa, que considere una vigilancia epistemológica de la evaluación; hay que manejarse con cautela al valorar el impacto de las políticas de evaluación, pues el dominio de posiciones hegemónicas de carácter político o económico promueve la creación de dogmas y mitos como el de “promover la cultura de la evaluación” que, impuesta por las instancias de poder y asumida por los actores, se reduce a múltiples fenómenos que “afectan lo humano, incluyendo la historia del pensamiento, de las ideas, de la tecnología y del saber científico” (Glazman, 2005: 9).

Estas experiencias son resultado de la dinámica en la que convergen dos áreas de tratamiento de la evaluación: una de carácter pedagógico y otra de carácter pragmático. La primera se sustenta en elementos teóricos y conceptuales que la conducen bajo principios de análisis y reflexión de los procesos y las prácticas de autoevaluación que favorecen la autorregulación en sus actores, prácticas, procesos y resultados a lo interno de los programas académicos, al menos en

el marco del *deber ser*. En lo que respecta a la segunda, la autora enfatiza también que en la evaluación existe una veta administrativa, de carácter práctico y orientada a emitir un juicio amplio en torno a situaciones, sujetos, actividades e instituciones o programas.

La evaluación es parte de un sistema de recompensas y castigos con el cual se legitima la asignación de recursos económicos para los programas que cumplen con los indicadores solicitados por el Conacyt. La evaluación de los programas de posgrado, atravesada por un halo economicista, ha generado el denominado efecto Mateo; es decir, “al que más tiene, más se le dará y al que menos tenga, aun lo poco que tiene se le quitará”. Así que las IES con mayor cobertura y oferta cosechan más apoyos en becas, proyectos y prestigio.

EL PAPEL DE LOS TUTORES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE INVESTIGADORES EN EL POSGRADO

Un elemento trascendental de este nivel de estudios, es constituirse como la cuna para la formación de investigadores y profesionales de alto nivel en maestría y doctorado, lo que involucra competencias de diversa naturaleza y complejidad. Para lograrlo, se apoya en los 5 449 tutores que participan en el posgrado universitario, en las entidades académicas que intervienen en los 40 programas distribuidos por área de la siguiente forma: 2 114 son de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; 1 213 de Ciencias Sociales; 1 097 de Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías; y 1 025 de Humanidades y Artes. Setenta por ciento de ellos pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, debido a su destacada actividad en la investigación y su productividad académica. Adicionalmente, los datos del posgrado de la UNAM para maestría y doctorado muestran la profesionalización de los estudios; se observa una mayor concentración en programas de maestría de alta demanda como administración, derecho, sociología, psicología, entre otros. El panorama anterior hace necesario el cuestionamiento acerca del tipo de investigador que se privilegia y su pertinencia más allá de sus competencias.

Actualmente, se reconocen dos orientaciones en los programas: los de investigación y los profesionalizantes, especialmente en las maestrías en dos vertientes. Por un lado, formando a los especialistas que se requieren para la docencia en la licenciatura y, por otro, como plataforma de iniciación de investigadores potenciales. No obstante, Porter (2007) asevera que no existe un modelo para la formación de investigadores en México, toda vez que han proliferado doctorados de paso, *fast track o express*, doctorados temporales o endógenos, diseñados para investigadores de la propia institución; doctorados pretensiosos que emulan la excelencia de los doctorados del primer mundo; doctorados para funcionarios y misceláneos.

En las evaluaciones del Conacyt, la tutoría es una práctica que se evalúa en dos sentidos: la proporción alumno-tutor y los tutores con tesis asignadas. En este último, se considera la participación del tutor entre los indicadores de calidad; por ello, en la autoevaluación se toman en cuenta algunas preguntas reflexivas orientadas a la pertinencia, la suficiencia y la calidad de la planta tutorial. Sin embargo, en el posgrado de la UNAM, la figura del tutor atraviesa la formación de investigadores. La investigación muestra que existen dificultades en cuanto a las prácticas de tutoría, pues el acompañamiento de los estudiantes es un elemento esencial en su formación y no existe una visión compartida por los tutores, incluso una parte importante de ellos son tutores nominales. Por su parte, los tutorados buscan estrategias de formación por medio del apoyo de sus profesores, pares y demás académicos para su formación hacia la investigación.

Sánchez (2001) asevera que el tutor no sólo enseña a investigar, sino da seguimiento a la trayectoria de los alumnos, acompaña en la elaboración de una tesis y en la formación de investigadores, contribuyendo principalmente a la construcción de identidades diferenciadas para hombres y mujeres en las que participan tanto los tutores como los tutorados. En la conformación de la identidad, existen factores que impactan el tipo de involucramiento del tutor y el alumno y, por tanto, del investigador en formación; por mencionar sólo algunos: la comunicación, la empatía y el nombramiento, el nivel de estudios de posgrado que se trate, entre otros (González, 2010).

Ha habido una generalización sobre la tutoría y se debe enfatizar su importancia a través del vínculo pedagógico que la sustenta y que hace necesario precisar; en este sentido, la tutoría es una práctica social en la formación de los investigadores en la que las historias de vida de los actores juegan un papel fundamental.

CONCLUSIONES

Son diversos los dilemas que se tienen que resolver para dar cuenta de la transformación de los programas de posgrado a través de indicadores de la autoevaluación institucional, con la mirada de las necesidades de la propia universidad y su liderazgo. En estas tareas, la evaluación externa es necesaria mas no suficiente, por el sesgo que representa el criterio arbitrario y por estar ligada a la competencia por los recursos económicos.

Existen algunas dificultades para apostar a la autoevaluación institucional; una de ellas, es que se confunde fácilmente su sentido y orientación, pues resulta prioritario cumplir con las exigencias e indicadores de los organismos externos para hacerse merecedores de recursos. Se establece una simulación que se refleja en el cumplimiento muchas veces forzado para el logro de los indicadores solicitados, con el riesgo de que la valoración de la calidad se reduzca al dato, en lugar de realizar el análisis de la pertinencia de los procesos y el impacto de los egresados de los programas en su campo disciplinario.

Entre más parecidos los indicadores de los organismos evaluadores para su cumplimiento por las instituciones de educación superior, más parecidas entre sí, lo que ha puesto en riesgo su propia identidad. Los actores de la evaluación se enfrentan a diversas concepciones de autoevaluación institucional sustentada en diversos fines: incompatibilidad de indicadores; diversidad en las categorías. La utilización de las mismas categorías con diferentes indicadores enfatiza modelos dicotómicos de resultados, estáticos, casi mecánicos y reduccionistas, que se centran en los insumos y los resultados, tales como: rigor en los mecanismos de ingreso, tiempo de dedicación de alumnos y tutores, proporción alumno-tutor, características

del núcleo académico básico, líneas de investigación del programa, seguimiento a egresados, etcétera.

Los avances conceptuales y metodológicos en evaluación educativa para programas académicos son un referente obligado para caminar hacia un modelo actualizado de evaluación integral, donde las autoevaluaciones institucionales y los criterios e indicadores estadísticos de las instituciones sean los referentes para obtener los estándares de calidad del Conacyt y no a la inversa, como sucede actualmente. Se requiere un sistema de evaluación al servicio de la academia que a su vez fortalezca la gestión de la evaluación, sobre todo porque está vinculada con la asignación de recursos. Son varios los beneficios de la evaluación externa del posgrado nacional. No obstante, es preciso recuperar el compromiso social de los actores de la evaluación y asegurar las competencias profesionales que la sociedad en su vertiginoso cambio demanda.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, H. L. y F. G. de la Cruz (2008), “Evaluación del posgrado: evaluación en la obiedad o evaluación de la capacidad de innovación”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación Educativa, 16, 17 y 18 de octubre de 2008, Tlaxcala, México.
- Ayarza, H. (1995), “Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio. El proceso de autoevaluación”, en *Cuadernos Auscun*, núm. 2, pp. 24-33.
- Casanova, M. A. (1999), *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Castillo, S. y J. Cabrerizo (2004), *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*, Madrid, Pearson.
- De la Orden, A. (1982), *La evaluación educativa. Concepto, características y funciones*, Buenos Aires, Docencia-Proyecto Cinae.
- Díaz-Barriga, F. (2008), “Teoría del test y prueba PISA 2006”, conferencia magistral en Congreso Internacional de Evaluación Educativa, 16, 17 y 18 de octubre 2008, Tlaxcala, México.

- Elola, N. y L. V. Toranzos (2000), *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en <<http://www.campus-oei/calidad/luis2.pdf>>, consultado el 23 de julio de 2008.
- Expósito, J. y E. M. Olmedo (2006), *La evaluación de programas. Teoría, investigación y práctica*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Gago, A. y C. R. Mercado (1995), “La evaluación en la educación superior mexicana”, en *Revista de Educación Superior*, vol. 24, núm. 96, octubre-diciembre de 1995.
- Ginés, M. J. (2008), “La garantía de calidad en el espacio europeo de educación superior”, conferencia magistral en Congreso Internacional de Evaluación Educativa, 16, 17 y 18 de octubre de 2008, Tlaxcala, México.
- Glazman, N. R. (2005), *Las caras de la evaluación educativa*, México, FFYL-DGAPA-UNAM.
- González, J. G. (2010), “El papel de la tutoría en la formación de investigadores en la Maestría: Un estudio de caso”, tesis doctoral de Pedagogía, FFYL-UNAM.
- Jiménez Fernández, C. (1997). “Educación a los alumnos más dotados”, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 217-234.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), *The Program Evaluation Standards*, Newbury Park, California, Sage [traducida al español como *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*, México, Trillas, 1988].
- Lafourcade, P. (1992), *La evaluación institucional en la universidad*, San Juan, Argentina, Universidad Nacional de San Juan.
- Millares, K. M. (2005), “La importancia de crear sistemas de autoevaluación en las instituciones de educación superior”, en R. Glazman, *Las caras de la evaluación educativa*, México, Facultad de Filosofía y Letras-Dirección General de Apoyo al Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 153-173.
- Porter, L. (2007), *La búsqueda inexistente de un modelo mexicano de doctorado. Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, México, CIICH-UNAM.
- Ramos, G., M. Perales y A. Pérez (2009), “El concepto de evaluación educativa”, en J. Jornet e Y. Leyva, *Conceptos, metodología y profesio-*

- nalización en la evaluación educativa*, México, Instituto de Investigación de Tecnología Educativa, pp. 47-649.
- Ruiz, G. R. *et al.* (2007), *Los estudios de posgrado en México: diagnóstico y perspectivas*, México, Secretaría de Desarrollo Institucional-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, P. R. y M. Arredondo (2001), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Santos, G. M. A. (1995), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe (Colección Biblioteca de Educación).
- Sanz, O. R. (1998), *Evaluación de programas en orientación educativa*, Madrid, Pirámide.
- Secretaría de Educación Pública/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SEP/Conacyt) (2007), *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado* (PNPC), en <www.conacyt.mx>, consultado el 10 de julio de 2011.
- Scriven, M. (1967), "The Methodology of Evaluation", en R. Tyler, Gagné y M. Scriven, *Perspectives on Curriculum Evaluation*, Chicago, R. McNally/American Educational Research Association.
- Stufflebeam, D. L. (1971), "The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability", en *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), pp. 19-25.
- Tyler, R. W. (1950), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Ill, Chicago, University of Chicago Press.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2005), *Guía de autoevaluación para los programas de posgrado de la UNAM*, México, DGEP-UNAM.
- Vásquez, A. (2008), "La acreditación de la educación superior, La experiencia chilena", ponencia en el Congreso Internacional de Evaluación Educativa, 16, 17 y 18 de octubre de 2008, Tlaxcala, México.
- Zúñiga, R. (1994), *L'évaluation dans l'action*, Montreal, Presses de l'Université de Montreal.