

## Evaluación y acreditación de la educación superior en México

Pág. 149 - 169

**María Concepción  
Barrón Tirado**

Universidad  
Autónoma de México  
(UNAM).  
Investigadora del  
Instituto de  
Investigaciones sobre  
la Universidad y la  
Educación. México  
[baticon3@hotmail.com](mailto:baticon3@hotmail.com)

Fecha de  
recepción:  
julio de 2010

Fecha de  
aceptación:  
septiembre de 2010.

### Resumen

En el contexto de la generación de políticas de modernización para la educación de los años noventa en México, se impulsó la generalización de acciones de evaluación para todo el sistema educativo. Se establecieron estrategias de evaluación de instituciones, de programas y de actores (académicos y estudiantes). El nuevo esquema de evaluación, tuvo como fundamento el promover la calidad de la educación superior, en función de la obtención de recursos económicos con base en resultados.

Se puede reconocer la existencia de cuatro rasgos que caracterizan al sistema de evaluación de la educación mexicana:

- a) su estrecha vinculación a prácticas de financiamiento,
- b) una desarticulación entre los diversos programas,
- c) la ausencia de una dimensión conceptual con el predominio del sentido técnico de las diversas propuestas de evaluación y
- d) una desvirtuación de su dimensión pedagógica. Se evalúa para emitir un juicio en detrimento de la función formativa y de retroalimentación de la evaluación.

En este trabajo se plantea una discusión acerca del surgimiento de estos programas, así como de su lógica de operación y criterios de evaluación empleados. Asimismo, se da cuenta acerca de la mirada de los actores involucrados en el proceso, a partir de una serie de entrevistas realizadas a rectores, directivos y académicos en diecisiete universidades públicas.

### Palabras clave:

Evaluación de la educación superior, Acreditación de la educación superior, criterios de calidad, calidad de la educación superior.

**Abstract**

In the context of generation of modernization policies for education in the nineties in Mexico, generalization of assessment actions was brought forward in the entire education system. Institution program assessment, as well as faculty and student assessment was established. The new assessment scheme was based on the promotion of quality higher education as a result of obtaining economic resources base on results.

We can identify the presence of four characteristics in the assessment system in Mexican education.

- a) its close relation to financing practices;
- b) a disintegration of the different programs;
- c) absence of a conceptual dimension with predominance of technical sense of the many assessment proposals; and,
- d) a distort of its pedagogical dimension. Assessment Is performed to make a judgment in detriment of formative training and assessment feedback

This study proposes a discussion on the emergence of these programs, as well as their operation logic and assessment criteria used, similarly, the study reports the points of view of faculty and students involved in this process, based on interviews to presidents, directors and faculty of seventeen state universities.

**Keywords:**

Higher education assessment, Higher education accreditation, Quality criteria, Higher education quality.

## Introducción

En la primera parte de este trabajo, se presentan los resultados de la investigación realizada por tres investigadores mexicanos acerca del impacto de los programas de evaluación en las instituciones de educación superior mexicanas y en la segunda parte la autora realiza una reflexión a manera de ejemplo, de los criterios establecidos para evaluar a los investigadores.

Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga Arceo y Concepción Barrón Tirado, investigadores de la UNAM. Quienes publicaron los resultados en el libro Ángel Díaz Barriga (Coordinador) (2008) Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas. México. ANUIES-IISUE.

En el contexto de la generación de políticas de modernización para la educación de los años noventa -las políticas vinculadas a una visión económica de libre mercado- se impulsaron de manera decidida la generalización de acciones de evaluación para todo el sistema educativo. Se establecieron estrategias de evaluación de instituciones, de programas y de actores (académicos y estudiantes). El nuevo esquema de evaluación, desde la perspectiva de sus creadores e impulsores, tiene como fundamento general promover la calidad de la educación superior, pero el planteamiento de la calidad se apuntala en un esquema de obtención de recursos económicos a los resultados de la calidad.

En 1995 Ángel Díaz Barriga estableció tres etapas de la modernización de la educación en México. La primera entre la Segunda Guerra Mundial y la crisis del 68 que auguró el fin del modelo de desarrollo estabilizador, la segunda entre la década de los años setenta y mediados de los ochenta, orientada a incrementar el acceso de las clases medias a la educación superior y clausurada en la crisis de la deuda externa; la tercera a partir de los gobiernos genéricamente denominados neoliberales, en particular del sexenio de Salinas de Gortari a la fecha. Cfr. Díaz Barriga, A empleadores de egresados universitarios. México, CESU\_UNAM. M: A: Porrúa.

De esta manera se empezaron a diseñar diversos programas de evaluación para ser aplicados en la educación superior. Los incentivos económicos, vinculados a los resultados de la evaluación, desempeñaron un papel clave en el posicionamiento de la evaluación en la educación superior. En los últimos catorce años, las instituciones de educación superior pasaron de una cierta reticencia a la evaluación externa a convertirse en promotoras y participantes activas de los ejercicios de evaluación. Si analiza las posiciones que tenían a mediados de los ochenta las instituciones de educación superior y las autoridades educativas se encuentra una clara tensión en la perspectiva de evaluación.

La vinculación evaluación-financiamiento es la articulación que permitió la incorporación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Ello ha propiciado el fenómeno de estrategias de evaluación vinculadas a la emisión de juicios en detrimento de la función de retroalimentación. Este modelo ha generalizado en los sistemas educativos de América Latina Cfr. Díaz Barriga, A. (2004) "Evaluación educativa. Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera" en Ordorika (2004). La academia en Jaque. CRIM. UNAM. M. A. Porrúa esta idea es reiterada en Barnett, R. (2002). Claves para entender la Universidad en una supercomplejidad. Barcelona, Pomares.

La evaluación se constituyó en el instrumento que proporciona la información que justificase las decisiones que se tomasen con relación a los incentivos económicos. La vinculación evaluación-financiamiento a mediano plazo se constituyó en el eje de trabajo de las políticas de la educación superior. En ocasiones, se provocó que tanto las instituciones como los actores de la educación perdiera de vista la meta general del proyecto de modernización, esto es, el incremento de la calidad, traducida como mejoramiento de una serie de indicadores, tales como: incremento en las tasas de retención y titulación de estudiantes, reducción de tiempos para la incorporación al mercado laboral de los egresados. Así como incremento en los grados formales de la planta académica, establecimiento de una mejor infraestructura en bibliotecas, áreas de cómputo, etc. En estricto sentido, indicadores que se puedan medir en forma cuantitativa y que constituyan un indicio sobre la mejora de la calidad de la educación.

## Programas de evaluación y acreditación

Una característica de lo que podríamos denominar la primera etapa de estos programas era su desarticulación entre sí. Un primer reto consistía en lograr que las instituciones de educación superior, en particular, las universidades públicas aceptaran procesos de evaluación externa, para lo cual se ofreció otorgar recursos económicos adicionales para aquellas instituciones que tuviesen resultados favorables en la evaluación. De esta manera, se generaron dos elementos que caracterizan el sistema de evaluación de la educación superior en México: a) su estrecha vinculación a prácticas de financiamiento y, b) una desarticulación entre los diversos programas. En el Cuadro No. 1 se enlistan los principales programas de evaluación de la calidad establecidos en nuestro país, que han sido objeto de análisis en la presente investigación.

**Cuadro 1. *Programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México.***

Nivel de programas de evaluación	Nombre del programa	Propósito	Instancia que lo opera	Periodo de vigencia	Resultado se traduce en financiamiento
Institucional	Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES)	Impulsar la adopción de las estrategias de evaluación institucional y apoyar con recursos económicos los programas de modernización de las universidades.	SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SESIC)	1990-1999	Si
	Programa Integral de Fortalecimiento institucional (PIFI)	Impulsar la adopción de las estrategias planeación institucional y su vinculación y apoyar con recursos económicos los programas de desarrollo de las universidades que muestren que han asumido compromisos por la calidad.	SESIC	2000 a la fecha	
Programas	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Evaluar programas de licenciatura y posgrado por pares académicos	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)	1990 a la fecha	Indirectamente
	Consejo de Acreditación de Programas de Educación Superior ((COPAES)	Acreditar programas de licenciatura	1998-		Indirectamente

Nivel de programas de evaluación	Nombre del programa	Propósito	Instancia que lo opera	Periodo de vigencia	Resultado se traduce en financiamiento
	Padrón Nacional del, Posgrado (PNP) y programa de Fortalecimiento al posgrado (PIFOP)	Evaluar programas de posgrado	CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT)	2000 -	Si
Académicos	Sistema Nacional de Investigadores (SIN)	Evaluar la producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño	(CONACYT)	1984	Si
	Becas al desempeño docente	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	SECRETARÍA DE HACIENDA/SECRETARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	1990-1992	Si
	Carrera Docente (Programas de Estímulos)	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	SECRETARÍA DE HACIENDA/SECRETARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR		
	Programa para el mejoramiento del profesorado (PROMEP)	Apoyar con becas la obtención de grado y apoyar la infraestructura que requieren los Académicos	ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	1996 -	Indirectamente
Estudiantes	Examen de ingreso a la Educación Media o Superior (EXANI 1)	Dar información sobre rendimiento académico de los estudiantes para decidir su ingreso o educación a educación media o superior	Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) Asociación Civil	1993 -	No
	Examen de ingreso a la Educación Superior (EXANI 2)	Permite la titulación de los egresados			
	Examen de Egreso de la Educación Superior (EGEL)				

Fuente: Díaz Barriga, A. Frida Díaz Barriga y Concepción Barrón.

### Objeto de estudio

Analizar el impacto que han tenido los programas de evaluación de la calidad en la educación superior. En particular, la forma como han impactado la toma de decisiones, los patrones de

comportamiento que se han desarrollado en las Instituciones y en los actores de la educación, así como el conjunto de procesos deseados y no previstos que se han generado en relación con la calidad de la educación superior.

### Objetivos de la investigación

- Analizar las diversas estrategias de evaluación y acreditación de la educación superior a cargo de distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales, para conocer sus efectos y resultados en el desarrollo de las instituciones mexicanas de educación superior.
- Constatar el significado y los alcances reales de las políticas de evaluación en diversos ámbitos de operación y desde la perspectiva de sus respectivos actores.

### Participantes

Se realizó un estudio de campo en 17 universidades públicas del país, para conocer la perspectiva asumida por diversos tipos de actores: Responsables, sujetos de la evaluación y evaluadores, en relación con los citados programas de evaluación de la calidad educativa. Los participantes se pueden ubicar en las categorías presentadas en el Cuadro No. 2 en relación con el interés que tienen para el presente estudio:

**Cuadro 2. Tipos de participantes en el estudio**

Categorías	Participantes
Responsables del sistema de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoridades federales</li> <li>• Responsables de las instituciones de evaluación</li> <li>• Los actores que concibieron los actuales sistemas de evaluación.</li> </ul>
Responsables Institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rectores y autoridades de la administración central de las universidades públicas.</li> <li>• Responsables de programas de licenciatura y posgrado. Directores de Facultad, Escuela o División.</li> </ul>
Sujetos de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Académicos de tiempo completo. Investigadores y Profesores.</li> </ul>
Los evaluadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los “teóricos” del campo.</li> <li>• Los “expertos” que realizan la evaluación.</li> </ul>

Cada uno de ellos reviste un interés especial para el presente estudio. En el caso de los responsables del sistema de evaluación, el interés se centra en su cosmovisión de la evaluación, principales motivaciones para su establecimiento, los fundamentos para aplicar la estrategia seguida, su valoración en el curso de estos años, aciertos, impactos y limitaciones. En el caso de los rectores y autoridades de la administración central, es importante analizar la forma en que la evaluación los lleva a adoptar nuevas estrategias de información para la Secretaría de Educación Pública (SEP), la forma como replantean los procesos de planeación institucional y el manejo presupuestal al interior de su institución, la recepción y uso que hacen de la información proveniente del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) o de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIIES), las políticas que adopten para lograr la certificación de los programas, su visión respecto al impacto en los académicos y estudiantes, las transformaciones sufridas en el posgrado. En relación con los directivos o responsables de los diversos programas académicos es importante conocer su nivel de participación en los procesos de evaluación, así como la experiencia que deja en su facultad o como la actitud percibida de los estudiantes ante los exámenes de egreso y la posible certificación profesional. En el caso de profesores e investigadores, la exploración se dirige en tres sentidos: Su valoración respecto de las prácticas de evaluación, la valoración de los programas de estímulos y el grado de conocimiento de los diversos programas de evaluación. En el caso de los teóricos del campo, se entrevista a académicos que se han destacado en el estudio de alguna dimensión teórica o técnica del campo de la evaluación, mientras que los expertos que realizan las evaluaciones son los integrantes de las comisiones evaluadoras, de quienes interesa su conocimiento de los sustentos de la tarea que realizan, el grado de coherencia con lo que se realiza, los aciertos y limitaciones que encuentran en las estrategias de evaluación.

### **Metodología**

Se realizaron 97 entrevistas 21 a rectores y funcionarios responsables de programas de evaluación; 69 a directivos de las universidades (secretarios generales, directores de planeación, directores de facultades y escuelas, divisiones académicas o centros universitarios); 4 a personal académico, y 3 a expertos.



## **Instrumento**

Consistió en una entrevista abierta, donde se abordaron las siguientes cuestiones clave, las cuales se enfatizan en cada caso en función del ámbito de injerencia e intereses de los participantes.

- Funciones y propósitos de los programas de evaluación de la calidad.
- Orientaciones: Concepciones de evaluación que subyace en cada programa y la manera como se adecuen a modelos establecidos de evaluación.
- Operación y desarrollo de cada programa de evaluación.
- Impacto de la evaluación en el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Resultados de la evaluación. Efectos positivos y no esperados de la evaluación.
- Opinión de los que son afectados por los programas.
- Aportaciones y propuestas para mejorar la evaluación.

## **Procedimiento**

Las entrevistas se realizaron en forma personal y toman aproximadamente una hora. En todos los casos aplicados, se solicitó el permiso del entrevistado para grabarla en audiotape y se acordó el manejo confidencial de la información vertida. Las entrevistas fueron transcritas íntegramente en un procesador de palabras y se categorizaron en función de las cuestiones clave antes indicadas, siendo agrupadas en tres rubros: Programas de evaluación institucional, de programas y de actores. Se empleó el software HyperResearch 2.6 como apoyo al análisis cualitativo de las respuestas.

## **Resultados**

Los comentarios vertidos por los diversos actores se agruparon en seis temas globalizadores con fines analíticos. Cabe señalar que se identificaron posiciones afines, contradictorias y diferentes en torno a la calidad de los programas de evaluación; la eficiencia de los programas de

evaluación: la ponderación de los criterios de la evaluación y la acreditación; el financiamiento y los costos de la evaluación; la polémica en la formación de los evaluadores y los diversos impactos de los programas de evaluación y acreditación.

#### **a) Reconocimiento de la calidad de los programas de evaluación.**

- La evaluación y acreditación de los programas se vuelven una condición indispensable para que la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconozca la calidad de las instituciones.
- Privilegios desiguales entre las instituciones de educación superior (IES).
- Permite de leer las fortalezas y debilidades.

La calidad de los programas está relacionada con la credibilidad en función del prestigio o reputación académica y social que tienen las instituciones, con la obtención de recursos financieros y con el reconocimiento de la comunidad educativa en la búsqueda del éxito académico y profesional de los alumnos.

#### **b) Eficiencia de los programas de evaluación.**

Cada organismo evaluador y/o acreditador ha establecido, en el marco de una normatividad general, una serie de criterios, indicadores, atributos para llevar a cabo su tarea.

Han asumido una posición gremial frente a la evaluación. La evaluación como un mecanismo indirecto para buscar el reconocimiento del esfuerzo de algunas disciplinas económicas o grupos de trabajo al interior de una institución o de un gremio.

El problema no es sólo la aplicación de criterios, sino la necesidad de interpretarlos de acuerdo con las condiciones de cada programa particular

No se analizan, la historia de la institución, ni el contexto regional donde opera el programa. Tampoco se valoran los esfuerzos que en forma particular se estén realizando para remediar los problemas que enfrenta un programa. Evidentemente, tampoco es valorada la función social de la educación superior pública, ni la responsabilidad del Estado frente a ciertos sectores de la sociedad.

**c) El financiamiento y los costos de la evaluación.**

Los costos de la evaluación y acreditación de programas de formación profesional son diversos y, en general, recaen sobre el financiamiento público a la educación. Con relación a los costos también existen diferencias significativas entre los dos organismos evaluadores, mientras la evaluación que realizan los Comités de Pares no tiene un costo directamente asociado al servicio de evaluación.

La institución a la que corresponde el programa objeto de la evaluación, tiene que sufragar una serie de gastos directos: Para cubrir el traslado y estancia de los evaluadores, así como el material específico que cada uno de ellos solicite. Otros gastos son mucho más difíciles de determinar, ya que se encuentran asociados al tiempo y número de académicos que participan en reelaboración del diagnóstico de autoevaluación, así como al tiempo que dedican los académicos que forman parte del Comité de Pares, los que en general tienen un nombramiento en una institución pública. El carácter formativo y de retroalimentación que tenían estos programas justificaba con creces tal inversión.

**d) Polémica en la formación de los evaluadores.**

Académicos con trayectorias reconocidas en su disciplina de origen (biólogos, arquitectos, sociólogos, literatos, etc.), en esta dinámica se convirtieron en evaluadores. Se estableció una generación de “expertos” en evaluación de programas académicos, de instituciones y de desempeño del personal académico, de los cuáles no se puede esperar más que la aplicación, en el mejor de los casos, de los conocimientos profesionales en los cuales han destacado, combinado con la aplicación del sentido común para construir su reporte de evaluación.

**e) Actitud de los evaluadores.**

Las diferencias de interpretación, las diferencias en las entrevistas, diferente concepción de entrevista (abierta, semiestructurada) hasta entrevistadores que regañan a los entrevistados, diferente concepción de los datos que se obtienen en la entrevista (verdades, evidencias para construir interrogantes, síntomas de un problema) son manejados de muy diversa manera por

cada uno de los evaluadores. Entonces el dato duro, esto es el dato cuantitativo, se tiende a imponer.

#### **f) Impactos de los programas de evaluación y acreditación.**

A partir de las diversas evaluaciones a las que han estado sometidas las instituciones educativas, la dinámica institucional se ha visto modificada, ha traído consigo la reestructuración organizativa, la remodelación e innovación de su infraestructura, un mayor cuidado en la planeación y gestión de los ámbitos académico-administrativos, con base en los criterios y sugerencias de los organismos evaluadores y acreditadores.

Entre los principales aciertos que ha tenido la evaluación en el país, se pueden mencionar:

1. Ante la heterogeneidad del sistema de educación superior y frente a una inercia de las instituciones para asumir una serie de reformas cuya meta fuera claramente mejorar la calidad de la educación, la evaluación cuyos resultados se vincularon con algunas formas de financiamiento, se constituyó en un significativo y real motor de cambio en las instituciones.
2. En el país, se ha acumulado una significativa experiencia en distintas estrategias de evaluación, asimismo existen desarrollos en el campo de la evaluación que se pueden constituir en aportaciones para la conformación de esa disciplina. No obstante, encontramos que ni la teorización del campo de la evaluación educativa ni la investigación evaluativa en sí misma, son objetivos prioritarios en este tipo de programas de evaluación.
3. De igual forma, en este lapso los diversos estudios de evaluación han generado una, información importante sobre la situación de la educación superior, la cual puede contribuir a un mejor conocimiento del sistema, de educación superior en México.
4. Existe una mayor atención en la sociedad, las autoridades educativas, los sujetos de la educación (particularmente maestros y alumnos) por conocer los resultados de la evaluación.
5. Un número significativo de entrevistados afirma que estos programas han permitido instaurar en las instituciones procesos de planeación estratégica más racionales, haciendo

más eficiente la gestión administrativa. Por otro lado, se reconoce la importancia que han tenido los recursos extraordinarios aportados, gracias a dichos programas, que se han traducido en mejoras relevantes a la infraestructura institucional y para la docencia, aunque al mismo tiempo reconocen que éstos no han sido suficientes, dadas las necesidades reales de las instituciones.

### **Evaluación de Investigadores. Alance y limitaciones**

A manera de ejemplo señalaré algunas reflexiones en torno a la necesidad de pensar los criterios para evaluar la producción académica de los investigadores en el campo de las humanidades y las ciencias sociales.

En la década de 1990, se planteó una nueva relación entre la educación superior y el Estado en México. Al igual que en otros países, las orientaciones de la política educativa sufrieron un desplazamiento del ámbito de la planeación al de la evaluación. En la primera mitad de la década, se perfiló mundialmente una nueva política educativa en la que se incorporaron temáticas como calidad, eficiencia, pertinencia y equidad, las cuales permearon el discurso hegemónico de los gobiernos y los proyectos de desarrollo de las instituciones de educación superior.

La evaluación en sí misma no constituyó un tema nuevo en la educación superior. Lo novedoso residía en los diversos significados que los sujetos sociales le otorgaban, en el marco del proyecto de modernización educativa, en un contexto político caracterizado por el establecimiento de novedosas relaciones entre los sujetos y el Estado.

La era de la evaluación que caracteriza la década de los noventa y que permanece hasta el día de hoy, ha sido objeto de diversas investigaciones, artículos, libros, ponencias, foros y debates. Específicamente, la referida al ámbito del SNI, no obstante, se requiere evaluar el programa como tal, si los resultados han sido los esperados, los ajustes realizados a lo largo de más de dos décadas han sido pertinentes y relevantes y, de qué manera ha contribuido la producción de los

investigadores a hacerle frente a los problemas en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, ¿Cómo se vislumbra el futuro?

No se trata de hacer un recuento maniqueísta y mucho menos de realizar una apología en favor o no del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), simplemente se busca señalar algunos aspectos que podrían ser tomados en cuenta por la misma comunidad para lograr un mayor equilibrio académico entre lo que se produce y se evalúa, entre las condiciones institucionales reales en las que se inserta el investigador y los productos esperados para ingresar, permanecer o promoverse en el SIN. En primer lugar, quiero recuperar las aportaciones de tres investigadores reconocidos en el campo, quienes señalan, desde la especificidad de su disciplina lo siguiente:

Linda Manzanilla hizo puntual defensa de la libertad de investigación y cuestiono que se privilegie la investigación tecnológica, sin reparar en que, precisamente, la búsqueda del progreso ha generado gran parte de las crisis que hoy afectan a toda la humanidad. Aseguró, por otra parte, que el Sistema Nacional de investigadores (SNI) ha trastocado su sentido original de ser un aliciente de la producción científica para convertirse, al paso del tiempo, en un factor cuyas exigencias de productividad basada en la cantidad han ido incrementándose en detrimento de la calidad de los logros. (CONACYT - Poro Consultivo, 2009).

Enrique Florescano:

... “llamó a transformar al SNI porque, debido a los obsoletos patrones que lo rigen, las ciencias sociales y las humanidades están mal calificadas: se privilegia a quien publica en lenguas extranjeras; se premia a quien investiga y no a quien enseña y, sobre todo, que no se estimula la difusión, la divulgación a sectores de la sociedad más alejados de la educación superior”. (CONACYT - Foro Consultivo, 2009).

Por su parte, Juliana González señaló:

...que el SNI ha tenido un efecto negativo al meter a todos los investigadores en un molde individualizado en el que cada cual hace solo su carrera y se dispersa, se disgrega y se desconecta del resto de las disciplinas del mundo científico y académico. Agregó que del quehacer científico brota una infinidad de problemas filosóficos y epistemológicos y que la

ciencia tiene actualmente el grave reto de reunificarse con la comunidad del lenguaje que es la multidisciplinaria y la transdisciplinariedad (CONACYT - Foro Consultivo, 2009).

Los comentarios anteriores, vuelven a poner en el centro de la discusión el papel que desempeñan las humanidades y las ciencias sociales en la sociedad actual y la valoración académicas y sociales en el ámbito de la investigación.

Por otro lado, a partir de la investigación antes mencionada, en la que se entrevistaron a rectores, directivos y académicos, se encontró que: La evaluación de los investigadores genera efectos contradictorios.

“Se reconoce que, por una parte, estimula e impulsa el trabajo académico incrementando la productividad de los académicos, pero al mismo tiempo, “*pervierte*” el trabajo académico obligando a los investigadores a publicar resultados que no estén totalmente concluidos”. A realizar proyectos de menor envergadura y a priorizar en su trabajo a aquellos aspectos que forman parte de los procesos de evaluación. Estos últimos elementos se acentúan, debido a que el resultado de la evaluación se encuentra estrechamente ligado a una recompensa económica, máxime, cuando esta recompensa puede constituir un elemento fundamental en la integración de las percepciones de los académicos e investigadores (Díaz Barriga, F. et al., (2008, p. 177).

Sin embargo, para otros entrevistados el sistema si ha tenido un impacto positivo, por lo menos, en lo que atañe al prestigio y apoyo que reciben los investigadores de manera personal. Así lo expresó un vicerrector:

Yo creo que apoyar positivamente, es importante, incluso, como estatus para la gente: <<Soy del SNI>>, da prestigio académico, posibilidades de acceso a recursos, apoyos para mis investigaciones, ha sido positivo el problema está en otro ámbito, no tenemos las suficientes revistas para publicar y no solamente en sociales (C4) (Díaz Barriga F., et al., 2008, p. 178).

Es necesario señalar, que en algunas entrevistas se reconoció que, en sus orígenes, de función del sistema era aumentar la producción en investigación en el país e instaurar plantas académicas

con posgrado, en los hechos se ha convertido en un paliativo más al salario y en un mecanismo para frenar, no siempre con éxito, la “fuga de cerebros” del país. Para algunos, la principal motivación es el dinero, no la investigación: a silo expreso un rector:

...en nuestra toma de protesta les dije <<50.000 pesos de bono a quien obtenga el perfil que solicita El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), 100,000 pesos a quien esté en el SNI>> y eso ocasiono que de 22 que estaban participando en la convocatoria hasta ese viernes, el jueves siguiente a media mañana había ya 150 y tantos de todas partes (Cl). (Díaz Barriga, F. et al., 2008, Pp. 178).

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), es un programa estratégico creado para elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior. Así, al impulsar la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones se eleva la calidad de la educación superior.

Mediante las entrevistas se obtuvo información muy venosa, si bien se planteó una serie del sistema de evaluación de los investigadores, pero cuando la entrevistadora solicitó a los entrevistados que ofrecieran alternativas, el planteamiento no fue que desapareciera, sino que se transformara, o bien que se integrara o articulara con otros programas. Es interesante notar la manera en que expresa lo anterior uno de los expertos entrevistados: *“ya todo el mundo ha llegado a la conclusión que el sistema no mejora la calidad... todo el mundo sabe que tiene fuertes limitaciones, pero tampoco nos podemos deshacer [de él]... Mucha gente depende del SNI”* (A3), refuerza la visión de que el sistema tiene que prevalecer por motivos económicos, pues es, ante todo, una forma de compensar los Ingresos de los investigadores (Díaz Barriga, F. et al., 2008, p. 178).

Entramos en un terreno de arenas movedizas, al reconocer la importancia de pertenecer al Sistema Nacional de investigadores para la obtención de un reconocimiento académico, social y económico, en la que, por momentos, se privilegia solo un aspecto en detrimento de la calidad académica.



Finalmente, se pudo advertir que:

- El SNI no reconoce las diferencias existentes entre los investigadores y sus trayectorias.
- El sistema de evaluación está modelado en función de las áreas de conocimiento consideradas básicas o científicas, mientras que se encuentran en clara desventaja las ciencias sociales, las humanidades y las artes.
- Las políticas y el sistema de evaluación provocan que se ahonden las diferencias entre las universidades más desarrolladas o consolidadas y aquellas en proceso de desarrollo, la desventaja es más acusada para las universidades pequeñas, de la región sur del país
- El trato que reciben los investigadores y las condiciones de producción del conocimiento son muy diferentes las diversas instancias y contextos donde se realiza investigación, lo cual no se reconoce en el sistema de evaluación ni orienta las políticas del propio CONACYT para impulsar la investigación en el país.

Para la evaluación de los investigadores en las áreas de ciencias sociales y humanidades, se tendría que reconocer su trayectoria académica y su proceso de incorporación al campo, el cual constituye un espacio en el que impera una lucha material y simbólica y en el que se establecen relaciones con la política y con el poder. El trabajo de los investigadores se desarrolla en la intersección de un núcleo de tensiones propio de la disciplina, de los objetos de estudio y de las condiciones institucionales en las que se inserta su práctica.

Los campos de conocimiento tienen distinto grado de desarrollo, lo cual incide en el desarrollo de las trayectorias académicas Clark (1991), ingeniería, medicina y ciencias naturales, son campos bien desarrollados a diferencia de las ciencias sociales y las humanidades. En estas últimas se requiere recuperar las tradiciones académicas con criterios de legitimidad y consolidación definidos y aceptados por los miembros de la comunidad.

Las ciencias sociales y humanidades se caracterizan por su carácter pluriparadigmático, es decir, la misma realidad puede estudiarse desde diferentes paradigmas, alcanzando resúmenes diversos. También se realiza una doble lectura de la realidad desde la hermenéutica y la multirreferencialidad. La primera busca la comprensión del fenómeno y no su comprobación y validación por medio de métodos contruidos a priori; la segunda reconoce la heterogeneidad de

los abordajes teóricos, desde los cuales puede ser construido el objeto de estudio. La elección de cualquier perspectiva teórica tiene que ver con cuestiones ideológicas.

Cabe señalar que, en México, para el año de 2009 había un total 15,481 investigadores pertenecientes al SIN, de los cuales 10,405 son hombres y 5,076 son mujeres; el promedio de edad se ubica entre los 40 y 60 años.

La distribución del total de los investigadores nacionales por áreas del conocimiento, manifiesta una lógica orientada hacia el desarrollo de las ciencias básicas, por lo que en esta área hay un mayor número de investigadores que desarrollan su actividad de acuerdo con los criterios de calidad establecidos por SIN; el área académica con mayor crecimiento en el 2009, fue la de las ciencias sociales, quien concentra el 15.9% una población, en tanto la de humanidades y ciencias de la conducta agrupa el 15.3%; en total las dos áreas concentran la tercera parte de la población perteneciente al SIN.

Los datos anteriores muestran que el 31.2% de los investigadores adscrito al SIN pertenecen a las áreas IV y V, lo que sugiere un evaluación y análisis de la pertinencia de los criterios con que son evaluados.

El reto actual, en sentido amplio es el volver a pensar en las humanidades y las ciencias sociales en los inicios de un nuevo siglo, plagado de situaciones adversas, así como avances científicos y tecnológicos; se requiere de nuevas formas de acercarse a la realidad, de distintas formas de pensar y razonar.

El proceso innovador en el pensar y en hacer requiere un verdadero programa de investigación-acción en torno a varios ejes problemáticos de los que es necesario ocuparse en el terreno de la investigación, la pedagogía y la acción universal. El cambio entraña un nuevo sentido de la historia, y la política que encuentre y respete las diversas posiciones; otro mundo es posible, menos injusto y más libre, con una democracia y un sistema político a redefinir, reconcebir y estructurar (González Casanova, 2004, p. 98).

### A manera de cierre

El sistema de evaluación en la educación superior experimenta una serie de retos, si realmente desea convertirse en un instrumento de mejora de la calidad. Entre ellos, se puede mencionar:

1. La evaluación cumple sólo parcialmente con las tareas de retroalimentación y formativas. No hay un adecuado manejo de la información que se genera en la evaluación. En el mejor de los casos. Se provee a las instituciones de una serie de datos cuantitativos y frecuentemente estos son conocidos sólo en los niveles más altos de la administración educativa, mucho menos a nivel de los propios sujetos evaluados. Los modelos de información empleados tienen un sesgo unidireccional, por el cual la evaluación se convierte en un agente de cambio por sí mismo, sin atender a las dinámicas, y condiciones que caracterizan a cada institución y a cada programa. Por su historia y por su contexto social cada institución universitaria responde a diversos procesos sociales, los criterios de evaluación operan como un indicador objetivo desconociendo múltiples especificidades. Dado que hay un financiamiento vinculado a los resultados de la evaluación se corre el riesgo de incrementar la brecha educativa entre diversas instituciones, cancelar algunos programas o que algunas instituciones tomen decisiones no afortunadas sobre programas que no logran una calificación adecuada.
2. Los diversos programas de evaluación en este momento están avanzando hacia puntos convergentes, pero por la forma como se establecieron en el país, no tienen suficientes puntos de contacto, no comparten presupuestos técnicos, pueden promover distintos elementos académicos y con frecuencia caen en contradicciones en cuanto a políticas o estándares deseables. El concepto mismo de calidad de la educación es un aspecto que es compartido por todos los programas, pero es insuficiente para generar estrategias de trabajo compartidas y con frecuencia se refiere a atributos y procesos distintos.
3. El establecimiento de diversos programas de evaluación requiere que las instituciones dediquen una parte significativa de su tiempo a tareas asociadas a la evaluación. Este tiempo puede obligar a una desatención o descuidar o postergar algunos aspectos prioritarios de la vida académica. La realización de estos programas requiere de la existencia de un grupo de especialistas en la administración central de cada institución y

una fuerte dedicación de académicos destacados para su desarrollo (sobre todo en el esquema de evaluación de pares) Con mucha frecuencia se mencionó la carga burocrática generada por dichas evaluaciones, así como las fallas, duplicidad e inconsistencias en los instrumentos y sistemas de captura de la información solicitada en los diversos programas.

4. Una consecuencia de la evaluación es la orientación del trabajo académico de la simulación se puede haber pasado a la “pautación de la actividad académica”, que se puede traducir de la siguiente forma los académicos y “las instituciones” realizan aquello que es considerado como lo deseable, importante o lo que se percibe en forma favorable en los procesos de evaluación. En otros términos, los académicos hacen lo que les otorga puntos en los diversos programas de evaluación.
5. Existe una práctica limitada de ofrecer información de retroalimentación a las instituciones. Esta, quizá, llega a la administración central. Los programas de evaluación no toman como característica fundamental el cumplir con sus tareas de retroalimentación, ni con la función formativa implícita a esos procesos.
6. En esta situación se crea una dinámica perversa entre el impulso de la evaluación mediante acciones autoritarias, generaciones de “miedo” ante los resultados de la evaluación y establecimiento de reglas de poder. La evaluación se define en el escenario de la toma de decisiones y no en una perspectiva de mejoramiento de la calidad.
7. Este tipo de evaluaciones se convierte en un mecanismo de aseguramiento de la calidad, no de mejoramiento de las instituciones. Lo que significa que las instituciones y los académicos que tienen establecidas y/o asumidas pautas de comportamiento vinculadas con la calidad reciben los apoyos que se generan en el programa las instituciones y/o los académicos que muestran más debilidades tienden a permanecer en la marginación. Así, la evaluación tiende a favorecer a los que ya son favorecidos.
8. Las decisiones que se generan como resultado de la evaluación no son comprendidas por los actores. Esto afecta la legitimidad a tales decisiones y, por lo mismo, les resta fuerza.

**Bibliografía**

- Ardoino, J. (1986). *“Vers l'analyse multi-refféncielle”, Perspectives de l'analyse institutionnelle.* Paris, Méndlen-Khnkdiesk.
- CONACYT. (2009). *Foro Consultivo Científico y Tecnológico la Segunda Mesa Debate. La Ciencia en México; cuatro visiones, un mismo compromiso, Ciencias Sociales y Humanidades*”. Participación de Linda R. Manzanilla, José R. Cossio Díaz, Juliana González y Enrique Florescano México CONACYT. <http://www.foroconsultivo.org.mx/home/index.php/boletines/336-boletin-41-vie05jun09>
- Clark B. (1991). *El sistema de educación superior.* Una visión comparativa de la organización académica, México UAM Azcapotzalco. Nueva Imagen. Universidad Futura.
- Díaz Barriga Ángel. (Coordinador). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana.* Un estudio en las universidades públicas. México. ANUIES-IISUE.
- Díaz Barriga, Frida y Ángel Díaz Barriga. (2008). *“Impacto institucional de los programas de evaluación de los académicos en la educación superior”.* en Ángel Díaz Barriga (Coordinador) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas.* México. ANUIES-IIESUE. (Pp. 165-232).
- González Casanova, Pablo. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades de la academia a la política.* México. Instituto de investigaciones Sociales. UNAM. ANTHROPOS.