

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

Alcances y limitaciones de la evaluación institucional.

Análisis de un caso: la Escuela de Diseño Gráfico

de la Universidad Intercontinental

Tesis que para obtener el título de licenciada en pedagogía presenta:

Margarita Leticia López García

Directora de la tesis: Dra. Raquel Glazman N.

México, D.F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Con todo mi amor para Juan

También para Juan Manuel, Rodrigo, Pablo y Natalia

Para mis queridos mamá y papá: Lupita y Max

Agradezco a la Dra. Raquel Glazman N. su paciencia para leer las versiones de esta tesis, por todo su apoyo y sus valiosos comentarios que me permitieron presentar este trabajo.

Agradezco al Mtro. Santiago Lucero por la lectura de la tesis y su orientación para encontrar otros caminos de reflexión y estudio.

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	5
<i>Estructura de la Tesis</i>	9
I. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y LAS DISPUTAS DE UN CAMPO	
DISCIPLINAR. TENSION ENTRE DOS ELEMENTOS.....	11
1.1 La evaluación institucional: un acercamiento conceptual.....	11
1.2 Antecedentes históricos y enfoques asumidos por algunos países.....	13
1.3 La evaluación institucional en México.....	18
1.4 La perspectiva de la evaluación institucional en la Escuela de Diseño Gráfico de la Universidad Intercontinental.....	24
1.5 Las disputas de un campo disciplinar.....	25
II. LOS ACTORES PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN	
INSTITUCIONAL.....	33
2.1 La Universidad Intercontinental.....	33
2.2 La Escuela de Diseño Gráfico o la lucha por su autonomía disciplinar.....	34
2.3 Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y el Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo o la defensa de un campo disciplinar.....	35
2.4 Estructura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.....	36
2.5 El Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo.....	37
2.6 Integración del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.....	39
2.7 La evaluación de la Escuela de Diseño Gráfico. Las etapas del proceso.....	40

<p>III. ANÁLISIS DE CASO: LA EVALUACIÓN DE LA ESCUELA DE DISEÑO GRÁFICO POR LOS COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. INVOLUCRAMIENTOS Y DISPUTAS POR EL CAMPO DISCIPLINAR 46</p>	
3.1	Análisis general del “Reporte de evaluación del CADU”..... 46
3.2	Las recomendaciones del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo... 52
3.3	Análisis de otras recomendaciones..... 53
3.4	Recomendaciones formales..... 60
3.5	La autoevaluación..... 67
3.5.1	La autoevaluación para los Comités Interinstitucionales para la evaluación de la Educación Superior..... 70
	<i>Conclusiones</i> 72
	<i>Bibliografía</i> 81
	<i>Glosario de siglas</i> 84
<p>ANEXOS</p>	
	<i>Anexo 1. CIEES – CADU. Marco de Referencia para la evaluación, 1995.</i>
	<i>Anexo 2. Perfil del Egresado vigente en 1997 en la Escuela de Diseño Gráfico.</i>
	<i>Anexo 3. Recomendaciones del CADU a la EDG</i>
	<i>Cuadro 1. Estructura de organización de los CIEES</i> 37
	<i>Cuadro 2. Integrantes del CADU</i> 39

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la temática de la evaluación institucional, dado que es un análisis del proceso de evaluación del programa de la licenciatura en diseño gráfico que presentó la Escuela de Diseño Gráfico (EDG) de la Universidad Intercontinental (UIC) ante el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (CADU), comité responsable de la evaluación externa en este proceso de evaluación institucional, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). La Universidad Intercontinental es una institución educativa, de carácter privado, creada hace 30 años por el Instituto Internacional de Filosofía, A.C.

Este caso de evaluación de la EDG me permitió estar cerca de procesos educativos, de vivir la complejidad en la formación de un profesional y de lo que significa ser pedagogo en el ejercicio profesional y laboral. Asimismo, me brindó la posibilidad de observar la evaluación en sus diferentes áreas y manifestaciones: de la docencia, el aprendizaje, el currículum y las instituciones; esta última, sobre todo, considero que es una conjunción de las anteriores, pues al ser un proceso que engloba, - por lo menos la mayoría de los métodos de evaluación para evaluar a las instituciones actualmente así lo plantean, en distintas etapas a los procedimientos, ámbitos y recursos, y sujetos de evaluación e incluye datos e información acerca del currículum, de los docentes, los estudiantes, de los resultados obtenidos en la docencia, la investigación, la difusión de la cultura, de los recursos e infraestructura. La evaluación institucional busca analizar lo que ocurre en cierto tiempo en las instituciones educativas, en su labor de formar, y hacer una valoración más global de los aspectos que intervienen en la educación formal en las instituciones.

Se advierte como un proceso complejo, porque se ponen en juego factores políticos de la propia disciplina involucrada, y de otras, además de los aspectos teóricos de la evaluación y del currículum. La evaluación institucional no tiene un carácter

definitivo o determinante, como no lo tiene cualquier evaluación¹ y puede integrar a todos los actores y ámbitos mencionados. En este trabajo abordaré la evaluación institucional en el nivel superior a través de la presentación y el análisis de un caso de evaluación institucional.

Me propuse observar y reflexionar sobre este proceso por el interés y sorpresa que generó entre los integrantes de la EDG el hecho de que un organismo evaluador, el CADU, incurriera en omisiones, errores y equivocaciones, a mi juicio importantes para las propias instituciones y para los procesos de evaluación institucional en general, si se piensa en otros casos, importantes para todo el sistema educativo mexicano. Sin embargo, se convirtió en una motivación y búsqueda de argumentos para tratar de explicarme por qué un resultado que se basa en una autoevaluación puede contener aspectos tan inesperados en el resultado de la evaluación de los especialistas, mismos que tienen —lo dicen los documentos— autoridad moral, técnica de la evaluación y que son reconocidos en su profesión.

También es relevante la forma en que una escuela asume y concibe a la evaluación, así como las respuestas y preguntas que tiene ante su participación en un proceso de evaluación institucional. Por ello considero que se requiere estudiar lo que está en juego en la evaluación institucional, aunque creo que evaluar las instituciones educativas —que lleva a evaluar a todo un sistema o subsistemas de educación— es un ejercicio necesario, un acto importante del que las instituciones no deben excluirse o evitar. Como lo dicen varios autores, es una oportunidad para probar y contrastar su apreciación de sí mismos como institución con una visión desde afuera. En nuestro país, se advierte la tendencia a poner un sello definitivo a las instituciones, mismo que difícilmente cambian, por lo cual es importante estudiar los aspectos intervinientes en la evaluación.

Parece necesario develar algo de lo que puede quedar oculto o que podrían ignorar los actores: sean los educadores, los sujetos evaluados y evaluadores, las áreas

¹ Helen Simmons, con esta idea se refiere a que la evaluación no consiste en decidir de forma definitiva los méritos de un caso, sino en contribuir al diálogo y a la comprensión de los programas y lo que se evalúe. Ella misma cita a Lindblom y Cohen: “La función de la evaluación no consiste en producir verdades con autoridad, sino en clarificar, documentar, suscitar nuevas cuestiones y crear nuevas formas de ver las cosas” (p. 37). También cita a House: “En contra de la creencia corriente, la evaluación no es el árbitro último, derivado de la objetividad pura y aceptado como juicio final” (p. 31) H. Simmons, *Evaluación democrática de instituciones escolares*, Madrid, Morata, 1999.

administrativas de la propia institución y las autoridades educativas que autorizan a organismos para realizar y dictaminar acerca de las evaluaciones.

En México, tal autoridad en el nivel superior es principalmente la Secretaría de Educación Pública a través de varias instancias; la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), a la que muchas instituciones públicas y privadas están integradas; el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), organismo que surgió con autorización del gobierno federal en el año dos mil con el fin de conferir reconocimiento formal a las organizaciones para acreditar programas académicos de educación superior. Este Consejo avala a los organismos y grupos de profesionales que se conforman como grupo evaluador para acreditar los programas en instituciones públicas o privadas en sus propias disciplinas; los CIEES, que describiré más adelante; los gobiernos estatales y los organismos que actúan desde el exterior, pero que tienen efectos al interior del país. Las instituciones educativas de carácter privado, además de buscar una acreditación de la ANUIES, pueden estar adscritas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), para lo cual deben someterse a un proceso de evaluación para acreditarse y pertenecer a este organismo.

Hoy se acepta por los estudiosos de la educación, y de la evaluación en particular, que la evaluación no es un acto neutral, siempre se ponen en juego relaciones de poder o cuestiones no dichas, por ignorarlas o por ocultarlas, como es el hecho de que esté de por medio el otorgamiento de recursos, o exclusiones de sujetos o de instituciones, para ese fin o para otros, y que varios autores han estudiado magistralmente.²

Considero que el resultado de mayor valor es el proceso que vive la institución y el grupo responsable de la evaluación para conocerse y llegar a concluir acerca de sí mismos, sobre todo cuando se acerca a formas más participativas y que, aunque sea promovida por los niveles directivos, todos los integrantes, o un buen número de ellos, puedan aportar su conocimiento y experiencia desde el nivel en el que se encuentren en la institución. En este sentido, rescataría lo que McDonald llama “teoría de la evaluación democrática” que, entre otras cosas “toma en cuenta la pluralidad de valores

² Raquel Glazman y Axel Didriksson (UNAM), Margarita Noriega (UPN), Hugo Aboites (UAM-X), Eduardo Ibarra Colado (UAM-I), entre otros.

de los integrantes”.³ El valor formativo que tiene una autoevaluación es, de entrada, el principal beneficio que obtiene la institución. Es un punto que, a mi juicio, se cumple para todo lo que se pueda llamar un proceso educativo, entre los individuos, los grupos o las instituciones.

De manera general, estaría de acuerdo con H. Simmons quien, basándose en diferentes especialistas, sostiene que un perfil contemporáneo de la evaluación la caracteriza como una actividad práctica, particularizada y política, persuasiva y educativa.⁴

Los objetivos de esta tesis son los siguientes:

- Analizar un proceso de evaluación institucional llevado a cabo por una instancia oficial hacia una institución educativa de carácter privado, desde un campo específico hacia otro campo que se le concibe como subdisciplina y basado en un marco de referencia general.
- Buscar y analizar algunos aspectos encubiertos en la evaluación institucional, provenientes de la pertenencia de los evaluadores a un campo diferente a la disciplina del programa evaluado, que tienen influencia en los juicios de evaluación emitidos por un organismo oficial de evaluadores de la Educación Superior en México.
- Identificar en los resultados de la evaluación emitidos por el grupo de pares algunos errores que pueden ser indicios de desconocimiento de aspectos pedagógicos y teóricos de evaluación en un caso de evaluación institucional.

³ Barry Mc Donald, 1974, citado por H. Simmons, *Evaluación democrática...op. cit.*, p.61.

⁴ H. Simmons, *Ibidem*, 1999, p.26

Estructura de la tesis

En el primer capítulo expongo el trabajo a partir de cuatro ejes principales: 1) ubicación del trabajo; 2) enfoque teórico de la evaluación institucional; 3) antecedentes en el mundo y Latinoamérica; y 4) un aporte desde las disputas del campo disciplinar a los aspectos ocultos o no advertidos por la evaluación institucional “clásica”. En los capítulos siguientes mostraré, con datos, el caso concreto que analizo.

En el capítulo dos expongo las características de la institución, de la escuela y las diferentes etapas en que se desarrolló la evaluación, tanto en el ámbito interno como la comunicación que se estableció con el Comité de Pares, así como los diferentes documentos que resultaron del proceso de evaluación, las fechas en que se emitieron y el proceso que llevó a definir cada uno de ellos. En el mismo capítulo muestro las características de los comités evaluadores y los principales aspectos del método, plasmado en el documento *Marco de referencia para la evaluación, 1995*.⁵

Hago un recuento de la evaluación que se realizó a partir de un diagnóstico, por parte de la EDG, menciono las etapas del proceso, las características que adquirió en su desarrollo, la percepción de los integrantes y la forma en que se tomaron decisiones.

En el capítulo tres, anoto las recomendaciones de evaluación del CADU, aceptadas o no por la EDG, expresadas en el documento *“Reporte de evaluación del programa de la licenciatura en diseño gráfico de la Universidad Intercontinental”*, recupero los argumentos de la EDG expuestos en el documento *“Respuesta al documento ‘Reporte de evaluación del programa de la licenciatura en diseño gráfico’ del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de los CIEES”*, y cierro con mi propia apreciación, o basándome en otros autores.

A lo largo de estos apartados vierto mis opiniones y concepciones acerca de aspectos pedagógicos; de la evaluación, por una parte, y de la lucha entre los campos

⁵ CIEES. Marco de referencia para la evaluación, 1995. Anexo 1

con su propia complejidad, por la otra; con la inclusión de conceptos como *habitus*, *autonomía*, *derecho de admisión*, entre otros. Trato de mostrar la forma en que están presentes en la evaluación institucional al influir en los juicios de evaluación, diría que ciertos profesionales que se identifican como miembros de un campo, en este caso arquitectos y diseñadores gráficos, cumplen con lo expresado por Bordieu:

“...los científicos tienen en común unas cuantas cosas que, desde un determinado punto de vista, los unen y, desde otro, los separan, los dividen, los enfrentan [...] incluso las alianzas que pueden unirlos tienen siempre algo que ver con la posición que ocupan en esa luchas.⁶”

También, principalmente en los capítulos dos y tres, trato de evidenciar la lucha por la autonomía o por el monopolio de un campo a otro, de los profesionales mencionados, que fueron los protagonistas en el trabajo de evaluación institucional que ahora expongo.

En tales documentos y en el que presentó el CADU a la EDG como resultado del proceso de evaluación, se visualizan claramente los argumentos que expone Bordieu con respecto a la lucha entre dos campos disciplinarios.

Los documentos elaborados por la EDG para el proceso de evaluación interna y el que fue elaborado por la misma escuela posteriormente, para responder al CADU se realizaron con el apoyo del equipo de coordinadores y la Dirección de la EDG y tuve la responsabilidad de estructurar, elaborar y revisar. Sin embargo este trabajo es el resultado de la síntesis de un trabajo de equipo en el que yo participé y de mi propio análisis para presentar esta tesis.

⁶ Pierre Bordieu, *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Tr. Joaquín Jordá. España, Anagrama, 2003, p. 85

I. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y LAS DISPUTAS DE UN CAMPO DISCIPLINAR. TENSION ENTRE DOS ELEMENTOS

“Podemos *pretender* ser cuanto queramos; pero no es lícito fingir que somos lo que no somos, consentir en estafarnos a nosotros mismos, habituarnos a la mentira sustancial. Cuando el régimen normal de un hombre o de una institución es ficticio, brota de él una omnímoda desmoralización. A la postre se produce el envilecimiento, porque no es posible acomodarse a la falsificación de sí mismo sin haber perdido el respeto a sí propio.”

José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, p. 81.

1.1 La evaluación institucional: un acercamiento conceptual

La evaluación institucional en educación tiene como objeto de estudio la institución, parte de ella, alguna escuela, facultad, centro o área, o sólo algún programa académico dentro de las instituciones de educación superior (IES). Comparte características con otros tipos de evaluación, como es el emitir juicios de valor a partir de la información obtenida, o desde enfoques más cualitativos, obtener información para describirla e interpretarla con el fin de comprender procesos, procedimientos y resultados.

La evaluación de las instituciones se diseña a partir de ciertos objetivos, y requiere de la definición de distintos aspectos, como: lo que será evaluado, para qué y para quién —esto implica a quien solicita la evaluación y a quien se entregarán o se darán a conocer los resultados— con qué métodos y cuándo. Tiene un período para su realización y como los demás sujetos de evaluación, para el aprovechamiento y vigencia de sus resultados.

La evaluación se ha estudiado desde diferentes enfoques —lo mencionan Ernest House y Raquel Glazman, por ejemplo— cada uno de ellos sostiene ciertos valores, con características que responden a momentos, propósitos, autores y sujetos. Entre los más

identificados se encuentran las evaluaciones que toman en cuenta y se realizan a partir de los objetivos, e incluye el hacer un contraste entre éstos y los resultados¹; otros que niegan concluir a partir de los objetivos, y se le ha llamado el “enfoque que prescinde de objetivos”²; el análisis de sistemas³; la crítica de arte, entre otros. Cada enfoque tiene sus alcances y limitaciones reconocidos por los especialistas, y se les puede identificar como métodos cualitativos o cuantitativos, unidimensionales o multidimensionales, burocráticos o democráticos, de carácter interno o externo.

Los estudiosos de la evaluación han sido gradualmente más críticos desde que se implantó la evaluación institucional en algunos países como Estados Unidos y Gran Bretaña en la posguerra y se mostraron inconformes⁴ hacia los modelos o enfoques que tuvieron un desarrollo y arraigo en casi todos los países desde la década de los setenta hasta el cambio de siglo, y que se habían defendido por ser más objetivos, pero que consideraron potencialmente injustos e inapropiados para comprender la complejidad de la realidad educativa evaluada⁵.

Desde hace algunos años, varios especialistas comenzaron a poner en duda los resultados de evaluación obtenidos a partir de ciertos métodos, más cercanos a enfoques positivistas, y se produjo entonces una forma distinta de verla, como dice Simmons, “un cambio epistemológico” —aunque no sea una forma extendida y adoptada por todos los que hacen o están relacionados con la evaluación— y que se llama “escuela naturalista”, término que describe varios enfoques alternativos de evaluación: la

¹ El autor representativo de este enfoque es Ralph Tyler. Stufflebeam y Shinkfield., mencionan que este método prevaleció desde 1930 hasta 1945 (período pre Tyleriano), se centraba en objetivos claramente fijados. “Definía a la evaluación como algo que determina si han sido alcanzados ciertos objetivos”. Daniel Stufflebeam y Anthony Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía Teórica y práctica*. Buenos Aires, Paidós, 1995, p.33

² Ernest House considera que este enfoque constituye una reacción directa frente a la omnipresencia de la evaluación determinada por los objetivos y a Scriven (1973) como al autor más representativo de la defensa de este enfoque. E. House. *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata, 1994, p. 31

³ E. House *Ibid.* p.25. Expone que este enfoque tiene su origen en 1965 en la evaluación de programas gubernamentales en E.U.A. “Adopta sin lugar a dudas, la metodología de la ciencia social positivista y por regla general, excluye otras metodologías., Raquel Glazman N. por su parte, menciona que en este enfoque la evaluación es predominantemente cuantitativa y se evalúan los programas educativos desde criterios y funciones asignados a la educación desde otros sectores. R. Glazman. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós (col. Paidós educador, 159) 2001, p. 86.

⁴ H. Simmons reconoce a Stake, House y Cronbach, en Estados Unidos, y a Mac Donald, en el Reino Unido, como los teóricos que más han influido en la configuración del pensamiento contemporáneo de la evaluación, sobre todo porque han prestado una atención crítica al gerencialismo tecnocrático de los movimientos de reforma curricular de posguerra, permitiendo que las prácticas de evaluación evolucionaran hacia formas más comunitarias. H. Simmons, *Evaluación democrática... op. cit.*, 1999, p. 38.

⁵ En 1972, según exponen Stufflebeam y Shinkfield, se celebró una conferencia en el Churchill College de Cambridge para estudiar modelos no tradicionales de evaluación que pudieran ser alternativas al modelo por objetivos que era apabullante en muchos países. Daniel Stufflebeam, y A. Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía Teórica y práctica*. Buenos Aires, Paidós, 1995. pág. 313.

evaluación holística, la iluminadora, la evaluación democrática, la responsiva, la evaluación como crítica literaria, el conocimiento experto de la educación y la casi jurídica. Ella misma agrupa a estos enfoques y los identifica como democráticos.

En nuestro país se conocen, por lo menos en el discurso, los términos más críticos ya mencionados. Los promotores de las evaluaciones institucionales mencionan algunos de éstos en los métodos o marcos de referencia para la evaluación que realizan, como la evaluación holística, la participativa, la iluminativa⁶; sin embargo, en la realidad, los procesos de forma regular se distancian de las concepciones señaladas, esto se explica por las condiciones específicas de cada evaluación, las actitudes de las personas y el significado e implicaciones que se dan en cada caso.

Valenti y Varela, en 1994, identificaron tres tipos de evaluación institucional: a) la evaluación extragubernamental, que ha dado como resultado el surgimiento de un sistema nacional de evaluación de corte profesional y privado; b) la evaluación por iniciativa gubernamental, misma que resulta en un sistema nacional de evaluación y decisiones de financiamiento; y c) la evaluación individual, la cual depende de la promoción de las instituciones y surge del interés de ellas mismas por conocer su situación.⁷ Una combinación de las dos últimas es lo que adoptaron la mayoría de los organismos e instancias de evaluación de las instituciones en México. Líneas más adelante expongo la forma que adoptó el Sistema Nacional de Evaluación, a través del Consejo Nacional de Evaluación, para evaluar a las instituciones.

1.2 Antecedentes históricos y enfoques asumidos por algunos países

Aunque el origen atribuido a la evaluación institucional puede variar, R. Simoneau⁸ apunta que su origen se remonta a finales del siglo XIX, y se identificó con lo que hoy se llama acreditación; surge en los gremios de profesionales para reglamentar el acceso al ejercicio profesional. El mismo autor señala que después de la Primera Guerra Mundial

⁶ Este enfoque parte de algunas premisas por ejemplo: el evaluador debe aceptar como potencialmente relevantes todos los datos relativos al programa y sus contextos; su principal preocupación es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción y utiliza más la descripción que los números. Por ejemplo Parlett y Hamilton al referirse a la evaluación iluminativa lo consideran un paradigma alternativo antropológico y en éste no pueden ser ignorados los efectos históricos, culturales y sociales. Stufflebeam y Shinkfield reconocen a la evaluación iluminativa como una estrategia de investigación general y no como un método regularizado. Daniel Stufflebeam, y A. Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía Teórica y práctica*. Buenos Aires, Paidós, 1995. págs. 313, 318, 320.

⁷ Giovanna Valenti y Gonzalo Varela, "Una visión comparada de la evaluación de la educación superior", en *Perfiles Educativos*, núm.64, 1994, p. 40.

⁸ Richard Simoneau, "La evaluación institucional: conceptos teóricos" en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XX, Núm.3 (79), julio-septiembre 1991, p. 207.

surgen en Estados Unidos organizaciones regionales encargadas de acreditar a las propias universidades, muy parecidas a las que actualmente existen en ese país. Según Simoneau ese modelo se generalizó verdaderamente entre los años cincuenta y sesenta; en esta época, la evaluación se empieza a vincular con la planificación, se vive la intervención de los poderes públicos para coordinar los sistemas universitarios y los administradores profesionales y analistas con ideas racionales de cambio, de previsión de necesidades futuras, la definición racional de objetivos, la asignación óptima de actividades y de recursos y la verificación periódica de los resultados:

“Al menos en teoría, la evaluación se convierte en la llave maestra, pues es la que asegura el carácter racional, mediante un análisis riguroso de la situación, de los problemas, de las necesidades internas y externas [...] se convierte en el principio y el fin de todo el proceso de planificación.”⁹

En la década de los ochenta se advierte un cambio de rumbo en la filosofía y en la práctica de la evaluación, producto de varios factores entre los que se encuentran las crisis demográfica, política, fiscal y financiera, y en todo el mundo se coloca a las universidades como responsables. Simoneau menciona que las universidades respondieron con una estrategia de autodefensa por lo que se aplica la planeación estratégica. Han surgido formas para evaluar a las instituciones con mecanismos de evaluación adoptados de lo que otros países realizan al respecto, bien de forma centralizada o más autónoma.

Es importante anotar, en forma breve, lo que hacen otros países al respecto de la evaluación, debido a que en México se adoptaron —o al menos influyeron en los cambios adoptados— formas y modelos de evaluación institucional ya desarrollados en otras naciones.

En Estados Unidos la evaluación de las universidades y de los programas la encabeza el Council on Postsecondary Accreditation (COPA)¹⁰, que es un organismo privado compuesto por representantes de las universidades miembros y agrupaciones gremiales profesionales; “Es una condición que los responsables de las evaluaciones particulares no pertenezcan a la institución evaluada”¹¹. Acreditan periódicamente según los requisitos establecidos por ellas y ha resultado en un Sistema Nacional de Acreditación de las IES. También cuentan con otros mecanismos de carácter estatal y

⁹ *Ibid.*, p. 209.

¹⁰ G. Valenti y G. Varela, *op.cit.*, 1994, p. 41.

¹¹ *Ibid.*

regional. La influencia que las acciones de evaluación de ese país han tenido en México es importante.

En Francia la evaluación surge por iniciativa gubernamental y “está concentrada en el Comité Nacional de Evaluación (CNE) —creado en los años ochenta del siglo pasado— y su funcionamiento depende de la Presidencia de la República. El comité está integrado en su mayoría por pares académicos; apoya sus dictámenes en expertos de las áreas respectivas, mismos que pueden ser entre diez y veinte”.¹² Los principios orientadores del comité son: total independencia frente a organizaciones gubernamentales, se designan 17 miembros que proceden de diferentes campos de actividad; un tercio de los integrantes está constituido por personas ajenas a la universidad, pero todas elegidas por el Presidente de la República, la designación de los miembros por sólo cuatro años no es renovable, su trabajo es una actividad de medio tiempo. La evaluación de una universidad se extiende a todos los campos de su actividad. Además, en la evaluación se consideran las relaciones de la universidad con la comunidad local y con otras universidades francesas y del extranjero.

La única meta que tiene el CNE es describir la realidad prevaleciente. No establece normas, sólo anotar, sugerir y recomendar [...] El procedimiento es deliberadamente pragmático. Se basa en la cooperación entre evaluadores y evaluados, éstos últimos son los que generalmente piden al CNE la evaluación. [...] las regulaciones sobre los planes de estudios, las evaluaciones de rendimiento académico y las calificaciones son, en cierta medida, menos detalladas [...].¹³

“Cada vez hay mayor complejidad en la administración pues ante los recursos y fondos centrales cada vez más escasos, cada universidad tiene que buscar o generar recursos.”¹⁴

En Holanda el Sistema Nacional de Evaluación es también una iniciativa gubernamental, en ese país se forman comisiones de académicos expertos y se acompaña de un diálogo intenso con las instituciones; el gobierno fija un marco y las

¹² *Ibidem.*

¹³ Gabriel Richet, “La evaluación de la educación superior en Francia”, en *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias en distintos países*, México, SEP, 1992, p. 46.

¹⁴ Alain Bienaymé, “Problemas de la educación superior francesa: la evaluación como una necesidad y una ayuda para el mejoramiento de la calidad”, en *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias en distintos países*, México, SEP, 1992, p. 41.

instituciones deciden las políticas y cursos de acción. Ellas mismas deben elaborar reportes con la información necesaria para que los comités de visita procedan a la evaluación. Kells menciona que la evaluación institucional en este país tiene un fuerte componente interno, realizado a través de objetivos propios pues “solamente cuando una unidad conozca sus puntos sobresalientes, sus cuellos de botella y sus problemas y sus propias necesidades, se podrá organizar una evaluación externa efectiva”.¹⁵

La evaluación de las instituciones en este país, según nos ilustran Kells y Massen, es una combinación del ámbito externo y del interno, y dará, por lo tanto, un criterio para este proceso y un resultado diferente para cada unidad académica. El componente interno consiste en: a) el monitoreo, b) la investigación institucional, c) el análisis, y d) la autoevaluación. El mecanismo externo se basa en la autoevaluación y se considera un puente para la evaluación externa, misma que se realiza por grupos de profesionales que se denominan “pares”:

“Los pares son colegas profesionales sin prejuicios, con experiencia y bien informados, quienes pueden estar trabajando tanto dentro como fuera de la ES [...] expertos en el terreno de la evaluación de la educación y la investigación, y estudiantes [...] una bisagra que conecta las partes internas con las externas.”¹⁶

También se explica que el control gubernamental, hasta donde es posible, debe ser reemplazado por la responsabilidad de las instituciones.

En Suecia se establece como prerequisite la autoevaluación y luego la evaluación externa, esta queda en manos de la Contraloría Nacional y de la Agencia para el Desarrollo Administrativo.

“Tanto en Holanda como en Suecia el aparato gubernamental tiene un papel preponderante en el sostenimiento de las IES, aunque éstas tienen libertad para buscar fuentes alternativas de financiamiento.”¹⁷

Según Simmons, en Inglaterra la evaluación curricular comenzó más tarde que en Estados Unidos: “sin la presencia de una poderosa tradición conductista que la limitara”. Al comparar el sistema de Estados Unidos con el sistema británico reconoce una diferencia cultural:

¹⁵ H.R. Kells, P.A.M. Massen, *et. al.*, *La gestión de la calidad en la educación superior*, México, UAM/A Centro de Estudios Universitarios de la Universidad Autónoma de Puebla, 1992, p. 25.

¹⁶ *Ibidem*, p. 25.

¹⁷ G. Valenti y G. Varela, *op. cit.*, 1994, p.41.

En el primero hay un talante racionalista de la ingeniería social, frente a la desconfianza en la racionalidad y la fe en el pragmatismo característico de los segundos. En 1964 se crearon dos organismos independientes en Inglaterra: el *Secondary Examination Council* (SEC) y el *Secondary Curriculum Development Committee* (SCDC) para evaluar proyectos curriculares nacionales [...] los evaluadores provenían de diferentes sectores del sistema educativo y su formación era muy diversa [...] no existía ningún procedimiento formal de preparación de evaluadores, reconoce la autora: eran evaluadores en ejercicio. Sin embargo, en ese país la Inspección Educativa y de Servicio Británico evalúa el sistema educativo desde hace muchos años, hasta 1983 los informes emitidos sobre las escuelas eran confidenciales y el proceso aún lo es.¹⁸

En el ámbito latinoamericano, en Argentina por ejemplo, desde los años noventa hay una preocupación por el tema de la evaluación institucional, y desde 1993 el proceso de evaluación de universidades nacionales privadas y públicas está a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Tiene mandato legal y está integrada por doce miembros de reconocida jerarquía académica y científica y con experiencia en la gestión universitaria. Ejercen sus funciones a título personal con independencia de criterios y sin asumir la representación de ninguna institución. Sus miembros son designados por cuatro años por el Ejecutivo Nacional y propuestos como sigue:

- Tres por el Consejo Interuniversitario Nacional.
- Uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas.
- Uno por la Academia Nacional de Educación.
- Tres por el Senado de la Nación.
- Tres por la Cámara de Diputados.
- Uno por el Ministerio de Educación de la Nación.¹⁹

Las evaluaciones se realizan con la participación de miembros destacados de la comunidad académica y universitaria, invitados especialmente para esos fines, con el

¹⁸ H. Simmons, *op. cit.*, 1999, p. 54.

¹⁹ Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, www.coneau.edu.ar

apoyo del equipo permanente y con base en criterios y procedimientos aprobados por la misma comisión.

La intervención de la comunidad universitaria se realiza a través de la constitución de comisiones asesoras y comités de pares designados por la CONEAU. Sus opiniones y recomendaciones fundamentadas constituyen la base de las resoluciones de la comisión. Las conclusiones son analizadas y transmitidas a las diferentes instituciones para atender sus puntos de vista. Luego, los dictámenes finales y resoluciones se publicitan. Las comisiones y comités se abstienen de intervenir cuando surge algún conflicto de intereses.

En Latinoamérica, con algunas diferencias entre los diferentes países, el interés por la evaluación de las instituciones surgió desde la década de los ochenta y a partir de las acciones que en este sentido habían comenzado en Estados Unidos y en Europa.

1.3 La evaluación institucional en México

En México el concepto de “evaluación institucional” surge hacia los años setenta, cuando el éxito de los programas públicos se sustentaba en la implantación de la planeación institucional; sin embargo, paso a paso toma fuerza en el discurso la evaluación institucional, no por su propio empuje, sino debido a que el Estado lo impulsa para “obtener información que permitiera normar el financiamiento del Estado hacia ellas”.²⁰

Glazman, basándose en Pallán, ubica el comienzo de la evaluación de las IES hacia los años ochenta, periodo en el que se asume la revisión de tareas y objetivos.²¹ Sin embargo, según ese mismo autor, desde los años sesenta empezaron a cobrar importancia los procesos de planeación institucional;²² junto con tales ejercicios de planeación y planes nacionales con relativo éxito algunos de ellos, se crean las condiciones para que gradualmente aparezcan en el escenario nacional las actividades

²⁰ R. Glazman., *op. cit.* 2001, p. 47.

²¹ *Ibidem.*

²² C. Pallán, Este autor hace una recuperación de los diferentes momentos de la planeación institucional en México y la ubica en cuatro momentos, la primera de 1950 a 1970, las siguientes de 1970 a 1979, y de 1979 a 1989, y la última de 1989 al año de publicación de este estudio. La última corresponde con el surgimiento y la implantación de la evaluación. Carlos Pallán, *Universidad: gobernabilidad y planeación*, México, UNAM/UAEM, 1999, p. 94.

de evaluación institucional, características asociadas a las condiciones económicas y de desarrollo del país, y con las políticas de los gobiernos en turno hacia las universidades.

Glazman identifica como antecedentes de la evaluación de la educación superior en México la aprobación, en 1979, por parte del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, del decreto de Ley para la Coordinación de la Educación Superior, el establecimiento del Sistema Nacional de Planeación Permanente (SINAPPES) y otras instancias derivadas como la Coordinación Nacional de Planeación para la Educación Superior (CONPES), cuya coordinación quedó a cargo de la SEP y de la ANUIES.²³

En 1988, en la Asamblea de este organismo celebrada en Tampico, Tamaulipas, por primera vez, las instituciones ahí representadas convinieron en desarrollar actividades de autoevaluación y evaluación externa.²⁴ Los acuerdos de esa reunión fueron incorporados en el Programa de Modernización Educativa en octubre de 1989. Ese mismo año, el secretario de Educación Pública instaló la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), entre otras seis comisiones de apoyo, instancia en la que participan colegiadamente las autoridades de SEP y de las IES.

...momento en el cual quedaron establecidos los propósitos que guiarían a la política de evaluación del sistema: “la evaluación tendrá sentido en la medida en que sus resultados orienten la definición de políticas para el desarrollo institucional y para la asignación de recursos. Circunstancia que implica una relación estrecha y dinámica entre la evaluación, la planeación y el financiamiento de este nivel educativo”.²⁵

Fue esta comisión, la que definió la política de evaluación en julio de 1990; los rectores de las universidades y los directores de los institutos tecnológicos, reunidos en asamblea de la ANUIES, acordaron el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior compuesto por tres elementos: a) la autoevaluación de las propias instituciones; b) la evaluación global de la educación superior y de los subsistemas que lo integran —realizada por dos subsecretarías de la

²³ R. Glazman, *op. cit.*, 2001, p. 47.

²⁴ *Ibidem*. Glazman menciona que en la novena asamblea de ANUIES, se aprueba la “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior”, que más tarde se transformaría en el documento “Lineamientos generales y estrategias para evaluar la educación superior”; cita a Pallán: “En este se asientan los sustratos teóricos, las características y los instrumentos de la evaluación, con un enfoque predominantemente cuantitativista”.

²⁵ José Guevara Cisneros y Teresa Pacheco M., “Política de evaluación de la educación superior”, en *Evaluación académica*, México, CESU-UNAM/FCE, 2000, p. 142.

SEP, la ANUIES, el Consejo Nacional para la Educación Tecnológica (COSNET) y la educación normal—; y c) la evaluación interinstitucional; esta última es tarea de los CIEES.²⁶ En ese mismo año, la CONAEVA estableció los lineamientos generales de la evaluación institucional, entre los cuales se establece que debe ser realizada “fundamentalmente entre los pares de la comunidad académica y, para ser efectiva, requiere de la existencia de grupos colegiados, interinstitucionales, cuyos integrantes sean del más alto nivel académico y cuenten con la legitimación de la propia comunidad académica nacional.”²⁷ Gradualmente tienen presencia las tres formas ya mencionadas de evaluación de las instituciones.

En abril de 1991, la CONPES acordó la creación de los CIEES. En 1994 se instaló e inició sus actividades el CADU, instancia que evaluó a la Escuela de Diseño Gráfico de la Universidad Intercontinental.

Durante este tiempo, se realizaron varios ejercicios de evaluación institucional en el país, por ejemplo: de 1972 a 1975 la SEP promovió autoestudios [...] los principales productos fueron indicadores estadísticos, muy pocas instituciones pudieron trascender a diagnósticos cualitativos [...] muchos de ellos parecen autoelogios.²⁸ Valenti argumenta que en esos años predominó la previsión de cantidades —sobre todo la matrícula—, los insumos-recursos y la búsqueda por incorporar el enfoque de sistemas [...] para asegurar resultados.²⁹

Mejía Montenegro anota algunas experiencias de evaluación cualitativa en las IES mexicanas en la década de los ochenta:

- a) 1982, el IPN diseñó un modelo pionero en la evaluación institucional cualitativa, por lo siguiente:
- Asume la naturaleza e historia de la institución, se identifica con su futuro y con los retos del sector educativo.
 - Conceptualiza a la evaluación como un mecanismo que moldea la acción a realizar en función de las políticas institucionales; sustenta la metodología de la evaluación en el principio de la participación de los actores involucrados con una problemática institucional, de tal manera de hacerlos artífices de su transformación. [...]

²⁶ CIEES, Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, 1995, p. V.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ C. Pallán, *op.cit.*, 1999, p.85.

²⁹ G. Valenti y G. Varela, *op. cit.*, 1994, p. 40

b) 1988, en el IPN Zamanillo y Ornelas pretendieron construir un modelo de evaluación de las IES mexicanas:

- Tomaron como base una concepción ad-hoc sobre calidad de la ES; partieron de la evaluación cualitativa sustentada por M. Patton.

Determinaron ocho dimensiones u objetos de evaluación: currículo, matrícula, magisterio, egresados, investigación, políticas de extensión y difusión, formas de gobierno y presupuestos.

- Instrumentaron una estrategia para evaluar tres tipos de universidades: “napoleónica”, “moderna” y “democrática”.

Mejía Montenegro anota que fue un estudio trunco, con una clara concepción teórico- metodológica y no se publicaron los resultados.

c) 1981-1985, evaluación cualitativa de la UAM-X

- El proyecto se centró en evaluar la función docente y la multiplicidad de factores que la influyen.
- Se hizo participar a los alumnos, profesores y administrativos.
- En correspondencia a la evaluación respondente (R. Stake), planteamientos de E. House; evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, y los análisis de los estudios de acceso sobre educación de la ciencia de la *National Science Foundation*.
- Se concibe a la evaluación [en este proyecto de la UAM-X] como el examen sistemático de los eventos significativos que ocurren como consecuencia de un programa establecido, con el fin de mejorar.

d) Comisión Nacional para la Evaluación de la ES, se convierte en la máxima instancia reguladora de la política educativa: CONAEVA 1989.

- Reunió 83 elementos de tipo cualitativo que fueron convenidos por los rectores de las universidades públicas. Se refieren a: currículo, desarrollo institucional, docencia, investigación, la difusión y extensión, apoyo administrativo e infraestructura académica.

Mejía Montenegro concluye que no tuvo viabilidad por lo siguiente:

La información cualitativa no fue considerada tan relevante para los fines evaluativos del CONAEVA.

- No hubo tiempo suficiente para obtener cierta cantidad de información.

- Se carecía de una cultura de evaluación que facilitara la realización de ejercicios valorativos.
- Se desconocía el método para formular juicios de valor con base en la información.
- En la totalidad de las universidades [concluye Mejía Montenegro] se constituyeron comisiones de evaluación institucional de las cuales la mayoría:
- Se integraron por las más altas autoridades —instancias cupulares alejadas de los principales actores de la vida académica— por lo que concentraron autoridad, información y control [...] Ese centralismo ha impedido que se genere una mayor toma de conciencia y responsabilidad por parte de los responsables directos.
- Se generaron muchos reportes que adolecen de coherencia metodológica entre los objetivos de evaluación (categorías, criterios, indicadores y parámetros), tal vez por: falta de tiempo para evaluaciones debidamente procesadas; inexperiencia para abordar tarea tan compleja; inexistencia de líneas metodológicas, cierta orientación a los responsables en las universidades; lo que llevó a confundir la evaluación con estudios de medición, con excesiva importancia al dato estadístico y no al juicio de valor, o bien a realizar interpretaciones de la realidad institucional con base en la frialdad y limitación de los números y a cumplir con una política gubernamental.³⁰

En los años ochenta, ante las limitaciones de la etapa anterior, “se enfatizó la evaluación teóricamente integrada a la planeación, pero en realidad relativamente autonomizada como instrumento estratégico para elevar la eficiencia de la educación superior”.³¹

Hanel, Taborga y Casillas analizaron los informes de evaluación de las universidades públicas elaborados por ellas mismas en 1990, y concluyen: En el caso de las instituciones que siguieron los lineamientos de CONAEVA, muy pocas desarrollaron información completa y casi ninguna efectuó un análisis evaluativo que pudiera superar aspectos meramente descriptivos. En lo

³⁰ Jaime Mejía Montenegro, “La evaluación cualitativa de la educación superior en México ¿una perspectiva aplazada?”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIII(1), núm. 89, ANUIES, México, 1994, pp 79-102, p. 82 y 83.

³¹ G. Valenti y G. Varela, 1994, p. 40.

que se refiere a las universidades que siguieron el segundo enfoque [son las universidades que trataron de combinar el empleo de los lineamientos de CONAEVA con los criterios de análisis cualitativo que la ANUIES propuso en ese año] se pudo detectar un mayor esfuerzo de análisis de la situación general de la institución.

Sin embargo, cuando realizaron esfuerzos de análisis más abiertos de acuerdo con los aspectos que consideraron convenientes de incluir, según su experiencia y la información susceptible de ser captada en el momento en que se les solicitó esta tarea [...], se detectó el predominio de referencias descriptivas superficiales.³²

Mendoza Rojas reconoce que en esos años el debate en torno a la evaluación institucional fue intenso:

...se identificaron tres grupos de instituciones: uno que tomó a la evaluación como parte de su proceso de planeación y desarrollo institucional; otro compuesto por universidades que mostraron importantes esfuerzos, pero con poca consistencia en los procesos, y uno más que agrupó a instituciones que distaban mucho de hacer de la evaluación una práctica cotidiana.³³

Como ya se mencionó, la evaluación institucional reemplazó a la planeación, hasta llegar a lo que actualmente Glazman plantea como “inversión de la lógica” en la evaluación de las IES:

Hoy opera una forma de racionalidad que consolida a la evaluación como el proceso que en sí mismo puede conducir a mejorar la educación superior.³⁴

Agrava las implicaciones de la falta de planeación el lugar privilegiado que hoy se concede a la evaluación, atribuyéndole funciones, consecuencias y resultados propios de la planeación y que además resultan imposibles de lograr con la evaluación por sí misma.³⁵

También es en ese momento que se implanta la evaluación con posibilidades que no puede tener para mejorar por sí misma a las instituciones, como lo ha señalado Glazman; en el mismo sentido, Ibarra Colado expone lo siguiente:

³² J. Hanel, H. Taborga y L. Casillas, 1991, p. 19.

³³ Javier Mendoza R., “Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación”, en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, 1997, pp 255-315, p. 261.

³⁴ R. Glazman, 2001, p. 51.

³⁵ *Ibid*, p. 58.

[...] a partir de los años 89-90 el régimen gubernamental desplazó el énfasis de la planeación hacia la evaluación, y con ello, de la regulación del proceso a la verificación de los productos. [...]

Esta intención centrada en la fiscalización supone la negociación de una estrategia más compleja [...] De hecho, las instituciones instrumentaron un sistema de autoevaluación, ejercicios desarrollados de abajo hacia arriba, internalizando el rendimiento de cuentas como un problema propio.³⁶

Ante la “señal” que envió el gobierno a las IES sobre la inminencia de comenzar a evaluar a las instituciones, y de que ellas mismas se evaluaran, algunas instituciones tanto públicas como privadas adoptaron este mecanismo, sin mucha reflexión sobre las implicaciones de una evaluación externa. En este sentido, mi apreciación es que las instancias gubernamentales al turnar la responsabilidad a las propias IES, se deslindan de la responsabilidad social que les corresponde asumir, definiendo las políticas educativas y proporcionando recursos suficientes para que la educación se cumpla como un derecho constitucional de los mexicanos. Se advierte una nueva forma de racionalidad para la evaluación —desde el discurso de la modernidad y desde el neoliberalismo— y que es promovida por los organismos internacionales, por los países que firman acuerdos de intercambio comercial y de profesionales, y por los propios organismos gubernamentales y privados. Es claro que de lo anterior empieza a surgir un mayor control de parte del gobierno para otorgar recursos condicionados de acuerdo a los resultados de una evaluación, entre otros aspectos.

1.4 La perspectiva de la evaluación institucional en la Escuela de Diseño Gráfico de la Universidad Intercontinental

La evaluación de la Escuela de Diseño Gráfico, a cargo del CADU, partía de un ejercicio de autoevaluación, de acuerdo con el Marco de Referencia de ese mismo comité, marco de desarrollo para la evaluación y en el que se advierten elementos tomados de lo que se hacía en otros países y que mencionamos líneas arriba:

En los CIEES, se puede identificar la conformación de grupos de pares en cada comité evaluador y de la intención de que un evaluador no participe en la evaluación de

³⁶ Eduardo Ibarra Colado, “Evaluación+ Financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le venció el alma al diablo”, en *El Cotidiano*, núm.95, pp. 14-24. UAM-A, México, 1999, p. 19.

su institución de pertenencia; sin embargo, a diferencia de los lineamientos establecidos y difundidos en otros países, en este organismo no se advierte un criterio claro y público para la elección de los integrantes de un comité o de los vocales, por lo cual encabezar como vocal un grupo de pares, con frecuencia respondía a influencias de personas y no a un criterio académico o a normas establecidas y acordadas por los especialistas, instancias, instituciones y grupos más involucrados. No había, en el año 1996, una reglamentación para establecer un límite al tiempo de permanencia de los especialistas como evaluadores en los comités, de tal manera que hubo miembros en el CADU —los pares y la vocal— que permanecieron en su papel de evaluadores alrededor de 15 años o más y esto determina que la evaluación pueda tener menor credibilidad. Otro elemento: la evaluación externa se realiza a partir de una autoevaluación. Este punto ha sido asumido también por la FIMPES, la ANUIES y por los colegios de profesionales avalados por el COPAES para evaluar a los programas de su disciplina, con las implicaciones que tiene para los resultados de una evaluación institucional el que los pares participen desde un mismo campo, pues visto desde Bordieu, cuentan con un capital simbólico similar.

En el tiempo que se realizó el trabajo de evaluación de la EDG ante el CADU de CONAEVA, no había otras instancias para evaluar a las instituciones, como ahora la COPAES y la FIMPES, que promueven las autoevaluaciones y evaluaciones de ese Consejo y Federación, para la acreditación de las IES de carácter privado ésta última, como ya se mencionó.

1.5 Las disputas de un campo disciplinar

Además de lo que expuse en el apartado anterior con respecto a las características y la complejidad que supone una evaluación institucional, en el análisis de un proceso de evaluación institucional de una IES hay aspectos más profundos y encubiertos que no son perceptibles en una primera mirada; esta dificultad es más evidente para los que están involucrados en el proceso: los que solicitan la evaluación institucional a un organismo externo y llevan a cabo la autoevaluación de su escuela, y el grupo que evalúa, sean de la misma o de una disciplina distinta, aunque relacionada, como es el caso de la arquitectura y el diseño gráfico.

En el proceso de la evaluación institucional se encuentran aspectos que adquieren significado para la evaluación y que pudieran no ser considerados por ambos grupos, bien por estar involucrados en el proceso o porque no han sido conceptualizados en términos de la evaluación desde la pedagogía o de otras disciplinas. Se ponen en juego cuestiones desconocidas para los propios evaluadores y para los profesionales de las instituciones que solicitan evaluaciones. Así nos advierten los estudios realizados desde el campo de la sociología, especialmente el de Pierre Bourdieu³⁷, que en sus aportaciones ha llegado a análisis más profundos para dilucidar aspectos del trabajo científico, de los científicos y de las disciplinas universitarias, que son extrapolables para pensar el trabajo que realizan los profesionales en las instituciones educativas, por ejemplo en la evaluación.

La evaluación institucional involucra a un gran número de personas, se desarrolla en espacios educativos que están conformados por profesionales académicos “que se encuentran identificados y determinados por sus disciplinas, por ciertos rasgos, normas y valores, que provienen tanto de sus disciplinas como del establecimiento educativo”.³⁸

En el proceso que estoy analizando emergieron diferentes planos que vale tener en cuenta: la lucha entre dos campos disciplinares —arquitectura y diseño gráfico— cruzada por la lógica institucional y la social.

Bourdieu, reconoce a las disciplinas como “realidades absolutamente extraordinarias”:

Nosotros no lo vemos porque estamos acostumbrados a ellas [...] La institucionalización progresiva en la universidad de esos universos relativamente autónomos es el producto de luchas de independencia que tienden a imponer la existencia de nuevas entidades y las fronteras destinadas a delimitarlas y a protegerlas (las luchas por las fronteras tienen a menudo como objetivo el monopolio de un nombre, con toda suerte de consecuencias, líneas presupuestarias, puestos de trabajo, créditos, etc.).³⁹

³⁷ P. Bourdieu, *El oficio de científico*... España, Anagrama, 2003, “El campo científico” y “Las propiedades específicas de los campos científicos”, pp. 11-57 y 83-87, en *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1997.

³⁸ Burton Clark, “El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica”, en *Universidad Futura*, UAM/Nueva Imagen, México, 1992 pp.111-379, p. 58.

³⁹ P. Bourdieu, *op. cit.*, 2003, p. 91.

Según B. Clark, pertenecer a un campo y conocer la disciplina persisten como elementos centrales; sin embargo, reconoce, la disciplina —no la institución— tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos.⁴⁰

Es importante mencionar que la disciplina se desarrolla y se concreta en un espacio institucional, que también tiene su propia lógica. En este caso de evaluación institucional la lógica de la disciplina pasó a ocupar un lugar importante, aunque la tendencia en la evaluación institucional es que se presente una tensión entre lo institucional y lo disciplinar.

Para abordar la reflexión y encontrar nuevos significados en la evaluación institucional, es relevante el concepto de campo, pues desde éste se construye el referente de evaluación, lo que, según Poggi: “le permitirá [al evaluador] pronunciarse sobre la realidad que evalúa”.⁴¹

Desde la sociología, como ya se mencionó, Bordieu proporciona elementos para analizar el campo que, a mi juicio, pueden trasladarse a la educación, la pedagogía, a la evaluación institucional y encontrar otros conceptos relacionados. Por ejemplo: “el campo científico es un campo de fuerzas y de luchas, materiales y simbólicas y donde se produce un tipo de capital particular, y donde se establece una lógica de funcionamiento del mismo, para transformar ese campo de fuerzas”⁴², en este caso la arquitectura como disciplina dominante y el diseño gráfico como disciplina subordinada que, visto desde Bordieu, es claro su esfuerzo por hacerse de un lugar como disciplina autónoma.

Por otro lado, siguiendo al mismo autor, el *grado de autonomía* es una de las características que más diferencian los campos, involucra un poder simbólico detentado por quienes tienen el capital cultural o científico necesario para conocerlo y reconocerlo, lo que Bordieu llama *habitus*, e implica ciertos esquemas de pensamiento y de percepción que sólo son accesibles a los individuos que pertenecen a ese campo, siguiendo a Bordieu, supone cierta complicidad para reforzar el propio campo.

Los integrantes —profesionales de una disciplina— y la propia disciplina se constituyen como un campo disciplinario; un campo que tiene un capital simbólico que funciona primordialmente, y a veces de manera exclusiva, dentro de los límites del campo; se podría decir que el capital simbólico refuerza al propio campo. Este concepto

⁴⁰ B. Clark, *El sistema de educación superior...*1992, p. 58.

⁴¹ Margarita Poggi, “La evaluación educativa: una noción polisémica”, en *Evaluación educativa. Hacia la rendición de cuentas*, Memoria del Segundo Encuentro Nacional de Educación, Aula XXI, México, Santillana, 2003, p. 71.

⁴² P. Bordieu, *op. cit.*, 2003, p. 64.

en el medio académico —capital simbólico— se va construyendo con redes, influencias, imaginarios, y también con capacidades científicas, que a su vez se convierten en nuevo capital simbólico, que da como resultado el que se refuerzan a sí mismas.

Bourdieu sostiene que los sujetos dominantes en un campo, imponen *de facto*, como norma universal de las producciones de los sabios, de manera consciente o inconsciente, los principios que ellos utilizan en su práctica, especialmente en la elección de sus objetivos, de sus métodos; su propia práctica se convierte en la medida de todas las cosas, la buena manera que tiende a desacreditar las otras maneras.⁴³ Sin embargo, reconoce, es un campo absolutamente singular, en el que las correlaciones de fuerza y de lucha entre los agentes y las instituciones están sometidas a unas leyes específicas que son argumentativas y dialógicas.⁴⁴

Es claro que los comités evaluadores —pueden ser los integrantes de los comités de los CIEES, o de otros organismos evaluadores— eligen a sus integrantes porque se les considera expertos en el campo, tienen la autoridad para evaluar a las escuelas del país, autoridad delegada o “legítima” para evaluar. Tener la autoridad científica, según Bourdieu, es una especie particular de capital que puede ser acumulado, transmitido e incluso reconvertido en otras especies, bajo ciertas condiciones.

El capital simbólico es un conjunto de propiedades distintivas que existen en y mediante la percepción de agentes dotados de las categorías de percepción adecuadas, categorías que se adquieren especialmente a través de la experiencia de la estructura de la distribución de ese capital en el interior del espacio social o de un microcosmos social concreto, como el campo científico.⁴⁵

Los pares evaluadores, cuentan con o se les otorga una primera investidura —el prestigio en su propio campo—; sin embargo, también se les otorga autoridad en otro campo que es la pedagogía y como parte de esta disciplina, la evaluación,⁴⁶ con el ingrediente de la autoridad académica y técnica para emitir juicios de evaluación.

Bourdieu apunta claramente como una de las propiedades del campo científico, el tener el monopolio de la representación científicamente legítima de lo “real”, y “los

⁴³ *Ibid.*, p. 112.

⁴⁴ Bourdieu reconoce que la parte esencial del trabajo científico es una actividad literaria e interpretativa porque los hechos científicos son contruidos, comunicados y evaluados en forma de proposiciones escritas. *Ibid.* p.54

⁴⁵ *Ibid.*, p. 100.

⁴⁶ Diferentes autores no reconocen a la evaluación como una disciplina: Como E. House, mencionado por Simmons, y ella misma: “Abstraído de los contextos de la acción evaluadora, ese perfil no sugiere de inmediato una disciplina de investigación con características propias” (Simmons, 1987, p. 27).

investigadores [...] aceptan tácitamente el arbitraje de lo real”.⁴⁷ En este caso, agregaría que tal representación se refuerza con una segunda investidura que proviene de la pedagogía y pareciera que los evaluadores no están obligados a estar en ese otro campo. Es ilustrativo lo que al respecto menciona Glazman:

[...] muchos de los integrantes de los equipos de evaluación externa se seleccionan por el cargo que ocupan, por decisiones administrativas o por su ubicación política en determinado campo disciplinario, independientemente de su ámbito de ejercicio, del dominio teórico y técnico sobre la evaluación y del conocimiento de las particulares condiciones que matizan la práctica de los centros evaluados.⁴⁸

Bourdieu expresa, como se mencionó líneas arriba, que:

“el campo científico al igual que otros campos, es un campo de fuerzas dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas”⁴⁹, “...el concepto de campo se define, definiendo aquello que está en juego [...] para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes de lo que está en juego.”⁵⁰

Bourdieu explica el concepto *habitus* como:

“Habilidades y principios orientadores de las acciones de agentes vinculados a condiciones concretas de formación, que pueden estar ligados a la formación escolar, a la trayectoria o a la posición en el campo.”⁵¹

Si nos referimos a la arquitectura, es una disciplina que cuenta con una historia, tiene conceptos y lenguaje que le son propios; de acuerdo con Rocío Grediaga, “la disciplina es un espacio social [...] está constituida por un conjunto de individuos que han sido formados en ella, la cultivan y desarrollan sus contenidos y se identifican como

⁴⁷ P. Bourdieu (1997, p. 12) define el monopolio como la autoridad científica, la competencia científica para hablar e intervenir legítimamente (de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia. Y se podría agregar: y en materia de evaluación de esa ciencia. Un asunto importante es que en este caso de evaluación entraba en juego una tercera disciplina o subdisciplina: el diseño gráfico.

⁴⁸ R. Glazman, 2001, p. 67.

⁴⁹ P. Bourdieu, *op. cit.* 2003, p. 64

⁵⁰ *Ibid.* p. 93.

⁵¹ *Ibidem*, p. 80

parte integrante de la comunidad disciplinaria”.⁵² Cuenta con mecanismos que son claros sobre lo que Bordieu denomina como

“derechos de admisión”, que se imponen a los que quieren ingresar en el campo, desde la formación escolar y por la institución en la que fueron formados, pasando por su trayectoria y su posición dentro del campo.

Bajo este concepto, el diseño gráfico, reúne las características de las disciplinas universitarias, quizá en menor medida las que se refieren a la construcción teórica del campo —por lo menos en el momento que se llevó a cabo la evaluación— actualmente diría que hay una construcción en ese sentido⁵³, y es interesante tanto para la arquitectura como para el diseño gráfico lo que H. Heckhausen sostiene acerca de las disciplinas que tienen una fuerte obligación con la práctica: “se caracterizan por un retardo científico”; también la referencia que hace el mismo autor sobre algunos criterios que hacen disminuir o que aceleran el desarrollo y el progreso de las disciplinas, que no se deben exclusivamente a la lógica interna del respectivo dominio, sino a que están también sometidas a fuerzas exteriores en constante cambio, como el prestigio que les da la opinión pública, los valores socioculturales, las ideologías políticas y las condiciones económicas, “son fuerzas exógenas que no sólo controlan los recursos materiales, sino que determinan un clima propicio, o no, para el crecimiento de unas y otras disciplinas”.⁵⁴ Diría que, en este sentido, el prestigio de la arquitectura no es comparable a lo que socialmente se otorga al diseño gráfico, que es claramente menor y que eso mismo es una confirmación de lo que sostiene Bordieu con respecto a las características de un campo con poca autonomía.

⁵² Rocío Grediaga, 1998; citado en Santiago Lucero, *Relación de los académicos con el establecimiento y la disciplina*, documento interno de la maestría (fotocopia), DIE. Cinvestav, 2004, p. 7.

⁵³ El hecho de abrir una maestría en gestión del diseño gráfico permitió a la EDG buscar argumentos para estudiar el diseño gráfico desde la lingüística y como acción retórica, para lo cual el diseñador se definió como un intérprete de un mensaje predeterminado por un cliente, que toma en consideración su marco cultural de referencia y al auditorio. El profesional del diseño gráfico debe indagar sobre los procesos de producción y percepción de los signos visuales, por ejemplo: cómo es posible la construcción de un signo visual a partir de la interpretación y traducción del material lingüístico y la posterior traducción de esos signos visuales en representaciones mentales.

⁵⁴ Heinz Heckhausen, “Disciplina e interdisciplinarietà”, en *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*, pp.89-98, ANUIES, México 1979, p. 94.

Bourdieu, al exponer lo anterior introduce el concepto de “autonomía relativa” al preguntarse sobre las posibilidades de cambio para tener una autonomía relativa, algo difícil de lograr porque las fuerzas del campo tienden a reforzar las posiciones dominantes, sostiene que emerger como disciplina se debe a la redefinición de sus fronteras y a la irrupción de nuevos ocupantes provistos de nuevos recursos. Agrega que sólo cabe entender el ascenso o el declive de una disciplina si se toma en consideración tanto su historia intelectual como su historia social, yendo “desde las características del líder, hasta las propiedades colectivas del grupo, como su atractivo social y su capacidad de conseguir discípulos”.⁵⁵

Conforme a lo anterior, identifico, de acuerdo a Bourdieu, a la arquitectura como el campo dominante y al diseño gráfico como el campo pretendiente.⁵⁶ Por lo menos esto es lo que emergió en el transcurso del proceso de evaluación, cuestión que mostraré más adelante. La relación de dependencia —falta de autonomía— condiciona el ejercicio profesional, la imagen social y la evolución de la disciplina. Los dominantes adoptan estrategias de conservación tendientes a perpetuar el orden científico establecido y del cual son parte interesada, es lo que Bourdieu identifica como “la censura que ejerce la ortodoxia” y que esconde una censura más radical, más invisible también, porque es constitutiva del funcionamiento del campo y porque se refiere al conjunto de lo que está admitido por el sólo hecho de su pertenencia al campo, el conjunto de lo que está fuera de la discusión por el hecho de aceptar el objeto de la discusión, es decir, “el consenso sobre los objetos del disenso, los intereses comunes que están en el principio de los conflictos de interés, todo lo indiscutido y lo que tácitamente se considera fuera de los límites de la lucha”⁵⁷, se hace caso omiso a lo que el campo pretendiente menciona como importante, en un caso de evaluación institucional.

Las diferentes posiciones en el campo científico están asociadas a representaciones de la ciencia, estrategias ideológicas disfrazadas de tomas de posición epistemológicas, por las cuales los ocupantes de una posición determinada tienden a justificar su propia posición y las estrategias que ponen

⁵⁵ P. Bourdieu, *El Oficio de ... op. cit.*, 2003, p. 123.

⁵⁶ P. Bourdieu, “El campo científico y las propiedades...”, 1997, p. 33.

⁵⁷ *Ibid.* p. 44.

en marcha para mantenerla o mejorarla, al tiempo que desacreditan a los defensores de la posición opuesta y sus estrategias.⁵⁸

Retomando la frase “la censura que ejerce la ortodoxia”, en este caso de evaluación, la ortodoxia la tiene como punto de partida, y se hace visible a través del marco de referencia de evaluación del CADU, al que deben someterse las instituciones y los programas evaluados por este comité; es el primer filtro a través del cual se comienza a ejercer la censura de un campo a otro.

Cualquier evaluación institucional, debe realizarse a partir de un marco de referencia y, enfatizaría, que deberá considerar la disciplina y los conceptos de los programas evaluados.⁵⁹

Hay otros aspectos que se incluyeron en el marco de referencia que muestran, además de lo que menciona Bordieu, argumentos importantes si se ven desde la pedagogía, por ejemplo, en el marco de referencia del CADU, en el “Apartado 2. Educación superior, innovación y futuro”, proponen contribuir a una modernización de la educación, como lo dice el objetivo de los CIEES.

Hay un punto que llaman “Enseñar a pensar, enseñar a hacer”, lo exponen — interpreto— para mostrar que la intención de este comité es configurar un modelo moderno de educación en las disciplinas que atienden. Es una cita larga —tres cuartillas en letra cursiva— de Nieto Caraveo y Nickerson, que después no se recupera en el documento y no se hace referencia a él. En el pie de página explican que lo tomaron del Comité de Ciencias Agropecuarias.⁶⁰ Mi interpretación es que ese párrafo no surgió de una tradición de trabajo de los comités, no era un método que se viviera en los procesos internos, en sus cursos o que se promoviera una pedagogía del diseño gráfico, industrial, de la arquitectura o el urbanismo, simplemente había que pronunciarse por algún proyecto para la enseñanza y el aprendizaje del diseño y mostrar un concepto moderno de educación.

En cuanto al esfuerzo de la disciplina pretendiente y subordinada, es claro si analizamos el origen de la EDG. Desde 1984, año en el que se creó la licenciatura de diseño gráfico en la UIC, la Dirección estuvo a cargo del director de la Escuela de

⁵⁸ *Ibid*, p. 56.

⁵⁹ Posteriormente se volverá a tocar este punto, específicamente en el capítulo 3.

⁶⁰ CADU, “Marco de referencia para la evaluación”, abril de 1995, CIEES./SEP/ANUIES, p. 9. Anexo 1.

Arquitectura, los profesores responsables de los cursos provenían de diseño industrial y de arquitectura y el plan de estudios no tenía argumentos consistentes que ya definieran un campo nuevo. Más bien en el primer plan de estudios se percibe un intento para surgir como subdisciplina del diseño. Gradualmente fue aportando nuevos elementos teóricos para reclamar un estatus más autónomo.

II. LOS ACTORES PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN INTERINSTITUCIONAL

“Siendo la evaluación cuestión de valores y valorizaciones, se da un desencuentro entre valores, misiones, objetivos y procedimientos de las universidades y valores, misiones, objetivos y procedimientos que les atribuyen quienes administran evaluaciones y acreditaciones. Dicho desencuentro provoca un desorden evaluativo y el descontento universitario.”

Raquel Glazman. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. p. 49

2.1. La Universidad Intercontinental

El Instituto de Santa María de Guadalupe para las Misiones Extranjeras es una sociedad de vida apostólica, clerical de derecho pontificio, fundadora de una institución educativa de carácter privado: la Universidad Intercontinental. El Instituto Internacional de Filosofía, A.C. es el organismo que legalmente representa a la Universidad Intercontinental, el cual expresa tener objetivos sociales, como “...iniciar, promover, patrocinar, administrar o dirigir centros educativos, instituciones de investigación, escuelas y facultades, bibliotecas, hemerotecas, museos, exposiciones, organizar cursos y conferencias, editar boletines o periódicos, revistas, libros”.¹

En 1976, año de la fundación de la universidad, la congregación manifestó estar consciente del “lugar privilegiado que significa el campus universitario para crear e interpretar la cultura y abrirse a todas las dimensiones de la misma y así favorecer el diálogo entre la fe y la ciencia.”²

¹ Archivo General de Notarías del Distrito Federal. Testimonio de la escritura núm. 31,251 del 16 de noviembre de 1955. En *La Universidad Intercontinental a 25 años de su fundación*, UIC, México, 2002.

² *Ibidem*.

La Universidad Intercontinental tiene como finalidad tres elementos esenciales: alto nivel académico, inspiración cristiana-integración humana, y orientación social; señala que logrará concretar tales principios rectores a través de algunos programas que buscan:

- Optimizar los procedimientos de selección, capacitación y actualización de los miembros del cuerpo académico.
- Consolidar los programas de las licenciaturas actuales, mediante la evaluación curricular sistemática y continua.
- Apoyar la creación de nuevas licenciaturas y trabajos de investigación, que respondan a las exigencias de formación que demanda el país y los principios rectores.
- Desarrollar y crear posgrados con el fin de que las escuelas se conviertan en facultades.³

En 1995, la universidad contaba con 16 licenciaturas —dos de ellas en sistema no escolarizado— y 11 programas de posgrado.

2.2. La Escuela de Diseño Gráfico o la lucha por su autonomía disciplinar

En 1997, la estructura de organización de la EDG estaba en tres niveles: la dirección; una línea horizontal de coordinaciones, entre las que se encontraba la académica, la administrativa y otras, correspondientes a las áreas del plan de estudios⁴; y por último los profesores, alumnos y egresados.

La EDG comenzó a funcionar en 1984 con 60 alumnos; para 1995 contaba con alrededor de 300 estudiantes por ciclo escolar y aproximadamente 60 profesores. Hasta el ciclo escolar 1995-1996/I habían egresado de la licenciatura 350 alumnos. En total tenía —hasta ese momento— 20 titulados. En ese ciclo escolar se abrió el programa de la maestría en gestión del diseño gráfico, con cinco alumnos inscritos. En 1995, la escuela solicitó ante los CIEES una evaluación institucional. En la página 43 se explican las razones que tuvo la escuela para solicitarla.

³ *Ibidem.*

⁴ Se anexa el perfil del egresado de la licenciatura en Diseño Gráfico del plan de estudios vigente en esa fecha, aprobado por la SEP en 1987. Anexo 2.

La evaluación institucional, como ya hemos apuntado, se encuentra cruzada por la lucha de campo, la legitimación disciplinar y, desde esta universidad, se sustenta en uno de los principios rectores que es elevar el nivel académico.

En lo anterior se hace alusión a la justificación de esta institución. Sin embargo, desde el análisis institucional hay otros argumentos que surgen en las instituciones y también determinan cierta lógica hacia la evaluación, lo que algunos autores han llamado: “Obstáculos para la realización de evaluaciones institucionales”. Por ejemplo, Fernández y coautores tipifican obstáculos estructurales y culturales; los primeros tienen que ver con las relaciones sociales de los sistemas institucionales; los segundos con la forma en que las comunidades asumen su papel ante la institución y la sociedad, así como la visión que de la realidad institucional y social tienen dichas comunidades, entre éstos se incluyen los de carácter ideológico:

Cada institución tiene su propia forma de entender y llevar a cabo una autoevaluación institucional. Las circunstancias políticas tienen que ser propicias para que la autoevaluación institucional sea aceptada como parte de sus procesos naturales de la institución. La mejor ocasión política sólo es reconocida por los propios actores institucionales [...] La racionalidad institucional integra a la autoevaluación institucional. No tiene sentido una autoevaluación institucional sin propósitos planificadores [...] la dinámica institucional, en la mayoría de los casos, no permite aplicar modelos evaluativos ajenos a la realidad de cada institución.⁵

2.3 Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y el Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo o la defensa de un campo disciplinar

La creación de los CIEES obedece a las iniciativas oficiales para evaluar programas académicos en el país. En realidad, su origen se empezó a gestar, como el de otras instancias de evaluación, desde 1989, año en que se instaló la CONAEVA, con la participación de autoridades gubernamentales y de las instituciones de educación superior, como ya se mencionó líneas arriba.

⁵ Alfredo Fernández *et. al.*, “La evaluación institucional: tropiezos y obstáculos”, en *Universidad Futura*, vol.2, núms. 6-7, UAM-A, México, 1991, p. 17.

En la Novena Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES en 1990, rectores de las universidades afiliadas y directores de los Institutos, definieron una estrategia nacional para la evaluación y tomaron varios acuerdos entre los que se encuentran: la aprobación del documento “Propuestas de lineamientos para la evaluación de la educación superior” y se aprobó también la creación de los CIEES — que finalmente se crearon en junio de 1991— con el propósito de realizar evaluaciones diagnósticas de las instituciones de educación superior bajo el mecanismo de comités de pares académicos. Entre las funciones asignadas a los CIEES está también la modalidad de la evaluación para la acreditación.

Los CIEES son uno de los elementos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, los otros son: a) la “autoevaluación” de las propias instituciones de educación superior, y b) la evaluación global del sistema de educación superior de los subsistemas que lo integran, realizada por dos subsecretarías de la SEP, la ANUIES y el COSNET.

“Los primeros comités fueron instalados en ese mismo año, y el resto durante el periodo 1993-1994. Cada comité abarca un conjunto de profesiones pertenecientes a un área o campo de conocimiento, o bien alguna función general de las instituciones”.⁶

Es importante mencionar que el último comité en instalarse —en julio de 1994— fue el CADU, como una respuesta a la demanda de la Asociación de Instituciones Nacionales de Enseñanza de la Arquitectura (ASINEA) y por iniciativa del director de la Facultad de Arquitectura de la UNAM.⁷

2.4 Estructura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

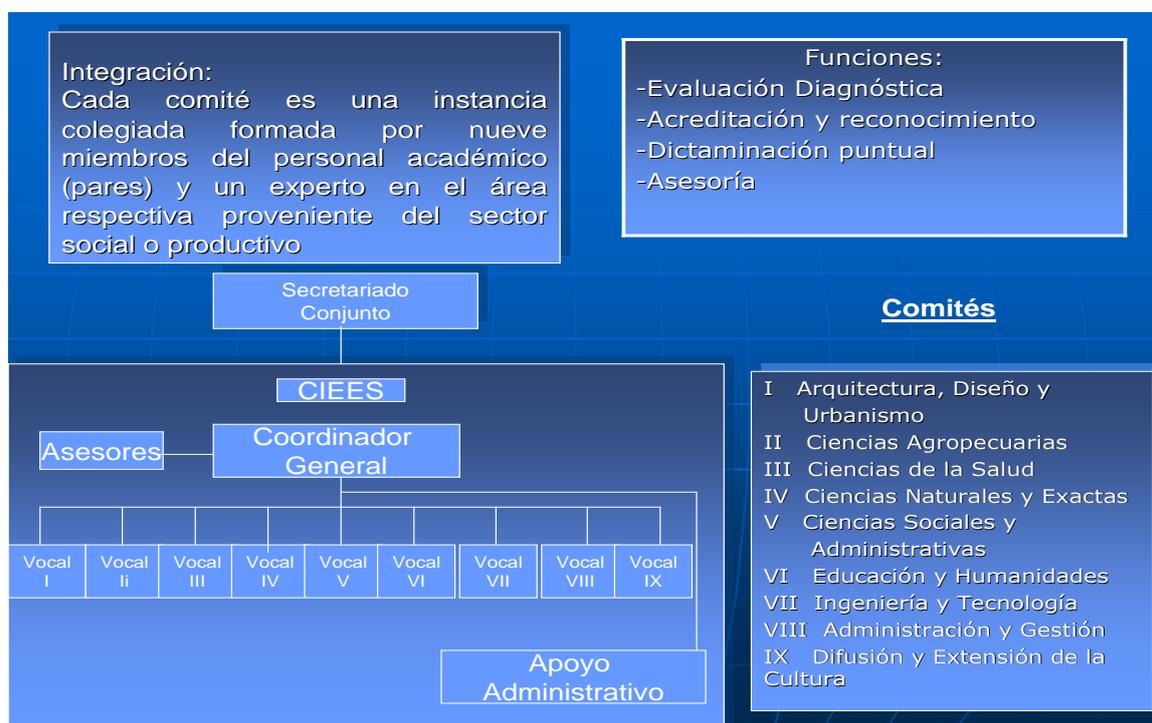
Como ya se mencionó los CIEES está integrado con nueve comités: Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y

⁶ J.L. Guevara y T. Pacheco, 2000, p. 143.

⁷ ASINEA. Comisión de análisis y evaluación de la enseñanza de la arquitectura. Facultad de Arquitectura. UNAM. 1994. Material fotocopiado.

Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades, Ingeniería y Tecnología, Administración y Gestión, y Difusión y Extensión de la Cultura. Cada comité está conformado por nueve miembros del campo académico (pares) y un experto en el área respectiva proveniente del sector social o productivo, además un Vocal. Cuentan con el apoyo de asesores especialistas en temas pedagógicos. Sus funciones integran Evaluación Diagnóstica, de Acreditación y Reconocimiento, Dictaminación puntual y Asesoría, y cuentan con apoyo administrativo para realizar sus funciones.

Cuadro 1. Estructura de organización de los CIEES:



2.5. El Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo

Según el documento que se envió a la EDG para realizar la evaluación: “*Marco de referencia para la evaluación 1995*”, y que incluye el método de los CIEES, el CADU:

...es una instancia colegiada formada por nueve distinguidos miembros del campo académico (pares) y un experto en el área, proveniente del sector productivo [...] La función que desempeñan los pares es de suma importancia, ya que consiste en aportar sus conocimientos, experiencia, juicio y autoridad académica y moral a las instituciones de educación superior, a fin de evaluar

los programas relacionados con su campo profesional y emitir recomendaciones necesarias que coadyuven a mejorar la calidad de los mismos.⁸

Las subáreas que integran el comité, según se expone en el propio documento — punto 3.2— son: arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial, urbanismo y arquitectura de paisaje.

El marco normativo fundamental del CADU es *el Marco de Referencia para la Evaluación 1995*,⁹ “documento esencial para la evaluación diagnóstica pues incluye la definición axiológica de la evaluación, y establece las categorías sobre las que se desarrolla el proceso. [...] los CIEES tienen como una de sus premisas evaluar los programas académicos con sus insumos, procesos y productos”,¹⁰ define el programa académico, como “un proyecto educativo dentro de un campo de conocimiento específico”¹¹ y señalan en el mismo documento los principales componentes de un programa académico:

- Planta académica
- Alumnos
- Plan de estudios
- Infraestructura
- Recursos
- Gestión académico-administrativa
- Proceso académico

En el documento citado, establece que el comité llevará a cabo el proceso de evaluación en varios momentos:

- A. Visita previa
- B. Autoevaluación
- C. Procesamiento de datos de la autoevaluación
- D. Elaboración del prediagnóstico
- E. Elaboración del reporte de evaluación
- F. Entrega del reporte a la institución

⁸ CADU, “Marco de referencia para la evaluación”, *op. cit.*, p. 1. Anexo 1.

⁹ Anexo 1.

¹⁰ CADU, *La enseñanza de la arquitectura, el diseño y la arquitectura en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados*, CIEES, p. 30.

¹¹ *Ibidem.* p.33.

G. La institución entrega –a más tardar 30 días después- sus opiniones y comentarios a los CIEES

Ante este comité fue que la EDG de la Universidad Intercontinental presentó su solicitud de evaluación diagnóstica, en agosto de 1995.

2.6 Integración del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Es importante señalar quiénes eran los pares, principalmente cuál era su profesión, pues algunos de los juicios de evaluación estuvieron impregnados por la perspectiva arquitectónica y nos permitirá retomar algunos argumentos señalados en el primer capítulo.

Cuadro 2. Integrantes del CADU

NUEVE ACADÉMICOS (PARES) (NIVEL ACADÉMICO)	LICENCIATURA (PROFESIÓN DE BASE)	INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA.
1. Maestro	arquitecto	U.A. de Yucatán
2. Maestro	artista plast.	UNAM
3. Doctor	ing.-arq.	IPN
4. Arquitecto	arquitecto	I.T. de Zacatecas
5. Maestro	arquitecto	U.A. de Morelos
6. Maestro	arquitecto	UAM-A
7. Maestro en Com.	arquitecto	Colmex
8. Maestra	arquitecta	U.B.C.
9. Doctor en Arq.	diseñador ind.	UNAM
vocal ejecutivo		
1. Maestra en Arq.	arquitecta	UNAM

El hecho de que la mayoría de los integrantes del CADU fueran arquitectos tuvo un efecto importante en el proceso y la emisión de los resultados como ya se ha mencionado. Es una vía por la que se muestra claramente el poder simbólico de los que detentan la disciplina dominante de acuerdo a lo que expone Bordieu. También su lugar de evaluadores les permitió imponer consciente o inconscientemente los principios que ellos tienen en sus prácticas y fueron expresados a partir de la manera de percibir o pasar por alto algunos puntos enunciados verbalmente o en los documentos, y en los argumentos expuestos en la visita de evaluación, situación que quedó confirmada posteriormente en el documento de resultados que envió el CADU a la EDG. Se ilustra esto último en la recomendación de aumentar el número de arquitectos en la planta docente, argumentando que sólo por haber sido iniciadores de la licenciatura debe

umentar su número en el programa, o con sugerir la inclusión de materias o de asignaturas optativas sin que para ello exista un análisis más profundo del plan de estudios vigente.¹²

Bordieu sostiene, refiriéndose a los sujetos dominantes en un campo y como la censura que se ejerce de un campo a otro:

“... el punto de vista unilateral que necesariamente toman sobre el campo científico [...] delimitan el campo de la discusión legítima, excluyendo como absurda o ecléctica, o simplemente impensable, cualquier tentativa por tomar una posición no prevista”.¹³

2.7 La evaluación de la Escuela de Diseño Gráfico. Las etapas del proceso

El proceso de evaluación institucional de la EDG se realizó de agosto del 2005 a marzo del 2007 y consistió en cuatro momentos:

Primer Momento

Solicitud de la evaluación a los CIEES y preparación de la información requerida en el Marco de referencia de los CIEES por parte de la EDG, que incluyó el desarrollo y estructuración interna del proyecto basado en ese marco.

Era una tradición en la escuela el hacer reflexiones colectivas por lo que hubo receptividad ante los argumentos a favor de solicitar la evaluación institucional a los CIEES, que se nutrían siempre con las aportaciones de los que participaban de forma cercana en el proyecto académico de la escuela, había disposición a aceptar una evaluación externa derivada, sobre todo de las aspiraciones del grupo de la escuela por fortalecer el trabajo académico, no obstante también tuvieron peso otros argumentos no académicos que se exponen más adelante.

Se solicitó por escrito la evaluación ante los CIEES. Estos enviaron a la Dirección de la EDG un folleto informativo. Los CIEES acostumbraban proporcionar documentos de apoyo o asesorías técnicas a las instituciones solicitantes y programar una visita previa al inicio del proceso de evaluación; sin embargo, en este caso no se llevó a cabo la visita previa, ni se recibió apoyo técnico o impreso de ningún tipo. La EDG ignoraba

¹² Corresponden con las recomendaciones que se exponen en el capítulo 3. páginas 62 y 70 de esta tesis.

¹³ P. Bordieu. *op. cit.*, 1997 p. 47

que existía este mecanismo de apoyo por parte de los pares, se tuvo esta información después de entregar los documentos de autoevaluación.

Las razones que llevaron a la EDG a solicitar la evaluación ante el CADU, fueron entre otras las siguientes:

- I. Argumentaron algunos aspectos a favor de la evaluación, se veía como una oportunidad para trabajar en el cumplimiento de las recomendaciones que pudieran hacer los comités, lo cual ayudaría a tener un mejor proyecto educativo. Recientemente la EDG había emprendido un proyecto de maestría en Gestión del Diseño Gráfico y había entusiasmo por avanzar en aspectos académicos.
- II. Valoraban la oportunidad política de hacerlo antes que otras escuelas de diseño gráfico del país. Era un momento conveniente para “hacerse de un lugar” entre las instituciones educativas que gradualmente iban ganando terreno, tanto dentro de la universidad como en el contexto nacional. La EDG tenía un papel protagónico entre las escuelas de Diseño Gráfico del país, había promovido la creación de un centro de investigación sobre la disciplina y participaba, con cierto liderazgo, en la promoción y organización de encuentros nacionales e internacionales de diseñadores gráficos. Promovía de manera consistente el estudio de autores relacionados con los temas de interés; libros que hubieran sido editados recientemente e incluso invitaba a los autores mexicanos y extranjeros a impartir seminarios para los profesores.

En esa década —1990 a 2000— desde la SEP y la ANUIES empezaban a promoverse las evaluaciones sobre todo entre universidades públicas. Sin embargo estas evaluaciones no eran objeto de interés de las propias IES como ahora.

La EDG no percibía que podía obtener un beneficio inmediato con una evaluación institucional; las instituciones visualizaban la evaluación como saturación de trabajo y pérdida de tiempo. En esa época, como ahora, pesaba mucho para decidir una evaluación externa la expectativa de una evaluación positiva por parte de cada institución.

- III. Otro elemento que influyó en la solicitud de una evaluación, se relacionaba con el supuesto de que a largo plazo se podría traducir en recursos a través del prestigio que pudiera otorgar una acreditación por parte de los CIEES. Esto fue determinante para promover y aceptar la evaluación. Los integrantes de la EDG pensaban que un organismo evaluador gubernamental podría influir, por ejemplo, a través de la normatividad o del establecimiento de políticas gubernamentales y que tarde o temprano se exigiría a las instituciones públicas y privadas someterse a una

evaluación. Por lo tanto, se consideraba mejor, tomar la decisión voluntariamente y no cuando se tuviera la presión de los organismos evaluadores y con carácter obligatorio. Es lo que atinadamente menciona Mendoza Rojas como la “señal” que emitía el gobierno a las IES ¹⁴

Las fechas y los documentos emitidos en este primer momento son los siguientes:

- *Agosto de 1995*. Solicitud de evaluación de EDG al CADU de los CIEES.
- *Mayo de 1996*. Entrega del documento “Autoevaluación de la Escuela de Diseño Gráfico de la Universidad Intercontinental” y anexos, al CADU de los CIEES.
- *Agosto de 1996*. Entrega al CADU de los CIEES, por parte de la EDG, del documento “Conclusiones. Aspectos positivos generales, deficiencias y soluciones, aciertos y logros”.

Segundo Momento

Visita de los pares evaluadores —de profesión: un artista plástico, un arquitecto y la vocal del CADU— a la EDG. Los tres integrantes del CADU —pares— acudieron el 23 de agosto de 1996 a la EDG.

La visita de evaluación se organizó con base en lo que el propio Comité solicitó previamente: se citó a los profesores seleccionados por área y al azar a los alumnos, se presentaron documentos para consulta, como trabajos de tesis, programas de cursos, y trabajos estudiantiles que se habían presentado en concursos nacionales, todo de acuerdo a lo que había solicitado previamente el CADU, también enunciado en el “Marco de referencia de los CIEES”.

Tal visita consistió en varias actividades: primero, un acto protocolario donde estuvieron las autoridades de la universidad, los miembros del Comité y el grupo de gestión de la Escuela. Después, hubo un momento de trabajo con los profesores y los alumnos: principalmente los integrantes del Comité les hicieron preguntas sin estar presentes los coordinadores o la directora. Luego, los pares revisaron los documentos y trabajos de cursos y tesis, hicieron preguntas a los coordinadores responsables de programas y recorrieron las instalaciones, al final, por la tarde, siguió una ceremonia de

¹⁴ J. Mendoza R., (1997, p. 261) “... en mayor o menor medida, la estrategia de evaluación adoptada fue asumida como la nueva “señal” que el gobierno federal daba a las universidades si querían apoyos económicos adicionales. Así, había al menos que cubrir las formas y “cumplir” con los acuerdos establecidos, se impulsaron o no efectivos procesos de autoevaluación [...] las universidades adoptaron, al menos en un principio, más un discurso de modernización que una práctica transformadora en su quehacer sustantivo.

cierre de la sesión. Por la noche los dos pares y la vocal del CADU deliberaron solos, cerca de una hora.

El grupo de coordinadores de la EDG no tenía una idea clara de cómo sería el proceso de la visita y del proceso en general, o de la forma que se presentarían los resultados; del énfasis que harían los integrantes del CADU; no conocían a los pares de ese Comité: su capacidad profesional o técnica, su dominio de los aspectos teóricos de la evaluación o el enfoque que podía tener. Ni siquiera se hacían este tipo de preguntas, tenían confianza porque los veían como evaluadores y eso era suficiente. Sólo conocían a la vocal del comité, de modo que cuando se recibió el Documento Guía que envió el CADU visualizaban el procedimiento como algo sencillo, de “llenado” de datos. En realidad, consistió en aplicarlo, fue una actividad participativa por parte de los coordinadores directamente involucrados con el proyecto de la escuela (alrededor de ocho). Buscaron los datos mismos que se integraron posteriormente para darle coherencia general como documento, respetando el sentido que le diera cada responsable de área. Esto se llevó a cabo como el CADU lo planteó en el Marco de Referencia: ellos lo mencionan como un autodiagnóstico, sin embargo fue algo parecido a llenar un formato, aunque el responsable de cada programa o función, como ya mencioné, hizo su contribución y la EDG hizo un esfuerzo por sacar algunas conclusiones sobre aspectos positivos, logros y deficiencias, mismas que se entregaron por escrito al CADU en el mes de agosto de 1996. Esta experiencia de evaluación era de los primeros casos de autoevaluación y evaluación externa de un programa en la Universidad Intercontinental.

Significó un buen ejercicio de recuperación e integración de trabajo, de información y de reflexión para todos. En el momento de concluirlo, los coordinadores sabían un poco más sobre la escuela y su historia.

El documento de evaluación de la EDG se presentó ante el CADU con anexos y documentos de consulta complementarios.

Tercer Momento

En diciembre de ese mismo año -1996- cuatro meses después de la visita, el CADU envió a la EDG el documento de resultados de evaluación: “Reporte de evaluación del programa de la licenciatura en diseño gráfico de la Universidad Intercontinental”.

La vocal del CADU recomendó que se revisara internamente marcando que si hubiera alguna inconformidad se les hiciera saber. Comunicó asimismo que

posteriormente acudirían a la escuela para entregarlo formalmente ante las autoridades, lo cual se llevó a cabo aproximadamente dos meses después.

Cuarto Momento

Elaboración de un documento “Respuesta a la evaluación del programa de la licenciatura en diseño gráfico de la Universidad Intercontinental” por parte de la EDG.

Ante la diferencia encontrada entre el “Reporte de evaluación de la EDG...” y la autoevaluación de la EDG, plasmada en un documento y confirmada en la visita de los pares evaluadores, la EDG decidió trabajar la respuesta de forma cuidadosa y detallada sobre cada punto incluido en el reporte del CADU. El documento “Respuesta a la evaluación del programa de la licenciatura...” se entregó tres meses después al CADU.

El grupo responsable de la escuela —la Dirección y aproximadamente siete coordinadores— entró en una dinámica similar a la anterior: de reflexión, de reuniones constantes para analizar todo y de escribir con el propósito de contestar el documento.

En marzo de 1997, la EDG entregó al CADU el documento: “*Respuesta a la evaluación del programa de licenciatura en diseño gráfico de la Universidad Intercontinental*”. Este fue el último paso del proceso de evaluación.

Los documentos producidos por el CADU y por la EDG muestran claramente las luchas entre dos disciplinas¹⁵, vistos según Bordieu como campos de lucha, y los argumentos que pueden evidenciar lo que sostiene ese autor con respecto a la autonomía, la subordinación o la lucha por alcanzar tal autonomía.

Bordieu señala dos propiedades fundamentales que se presentan en los campos científicos en los que hay correlaciones de fuerza y de lucha entre los agentes: la limitación de los que tienen acceso a él y el “arbitraje de lo real”. Bordieu señala que una de las propiedades del campo científico es tener el monopolio de la representación legítima de lo “real”, y los investigadores, en su confrontación, aceptan tácitamente el arbitraje de lo real, asunto que en este caso se advierte tanto en el hecho de que el CADU no proporcionó asesoría previa al proceso de evaluación, la entrega discrecional de documentos e información como en la definición de un Marco de Referencia, que como se mostrará más adelante estuvo sesgado por el peso de los argumentos para la evaluación definidos desde la arquitectura¹⁶.

¹⁵ Debido al estatus epistemológico entre ambas, se podría definir que el Diseño Gráfico es una subdisciplina del diseño.

¹⁶ P. Bordieu, “El campo científico y las propiedades...”, 1997, p. 55.

III. ANÁLISIS DE CASO: LA EVALUACIÓN DE LA ESCUELA DE DISEÑO GRÁFICO POR LOS CIEES. INVOLUCRAMIENTOS Y DISPUTAS POR EL CAMPO DISCIPLINAR

En el documento que presentó el CADU a la EDG sobre los resultados de la evaluación: “Reporte de evaluación del programa de la licenciatura en diseño gráfico de la Universidad Intercontinental”, se hicieron 17 recomendaciones. La escuela aceptó siete de ellas y parcialmente una más. En la “Respuesta de la Escuela de Diseño Gráfico al documento Reporte de evaluación de los CIEES” se explicaron las imprecisiones o lo que la EDG consideró errores en que incurrió el CADU.

3.1 Análisis general del “Reporte de evaluación del CADU”

Con el fin de proporcionar al lector una visión general del trabajo de evaluación institucional llevada a cabo por el CADU, y de aportar elementos para la comprensión de las “recomendaciones”, “sugerencias”, y distintas formas de marcar, enfatizar y resaltar asuntos que influyeron en los juicios de evaluación o en los aspectos que ese comité consideró importantes para la evaluación de la EDG, expondré brevemente la estructura del documento que entregó el CADU. En el marco de esta estructura incluyo mis comentarios planteados desde el contexto de la evaluación institucional y de la lucha entre dos campos, según las reflexiones ya señaladas con base en Bordieu.

El documento de evaluación de la EDG por el CADU: “Reporte de evaluación del programa de la licenciatura en diseño gráfico”, está conformado por tres apartados introductorios:

- Presentación

- Antecedentes de la evaluación interinstitucional
- Metodología de la evaluación

Seguidos por otros cuatro puntos más:

1. Ubicación de la EDG de la Universidad Intercontinental en el contexto de la enseñanza del diseño gráfico en la zona metropolitana.
2. La EDG de la Universidad Intercontinental.
3. Programa de diseño gráfico (desglosado en normatividad, desarrollo y resultados, gestión académico administrativa y proceso académico), correspondientes con los del marco de referencia del CADU.
4. Recomendaciones. En esta parte se enumeran 17 recomendaciones, cada una con la fundamentación y sugerencias para su instrumentación, comentaré algunas más adelante.

En la Presentación, hay un párrafo que explica la estructura del documento:

El reporte tiene tres apartados, de acuerdo con la metodología desarrollada por el comité:

- El primero se refiere a los antecedentes generales correspondientes a la evaluación institucional y las funciones del CADU, en este se incluye una descripción de la metodología utilizada.
- El segundo comprende el reporte propiamente dicho de la licenciatura en diseño gráfico de la EDG de la Universidad Intercontinental.
- El tercero reúne las diferentes recomendaciones, contienen el resultado del análisis de la información del programa, así como la valoración y observaciones que sugiere el Comité para cada aspecto evaluado.¹

Para terminar este párrafo, anotan lo siguiente como una explicación y a modo de guía de lectura:

Cada una de las recomendaciones tiene una autonomía relativa, tanto en la forma en que está estructurada, como en su posible manera de llevarla a cabo. Lo correcto será no entender cada recomendación de manera aislada, sino vinculada orgánicamente con todas las demás, debiendo procurarse su atención y comprensión en un orden gradual de agrupamiento: a) las de un

¹CADU, “Reporte de evaluación de la EDG de la Universidad Intercontinental “, diciembre de 1996 pp. 4-5.

mismo inciso, b) las de un mismo apartado, c) las de un mismo subcapítulo, d) las de un mismo capítulo y, e) las relativas a la evaluación del programa en su conjunto.²

A partir del punto dos —páginas 1 a la 51— del mismo documento, hay argumentos para fundamentar las recomendaciones y otros que se pueden tomar como “recomendaciones aisladas” o al margen de las 17 recomendaciones formales o finales del *Reporte de Evaluación*. Éstas se exponen como sigue a lo largo del documento —las negrillas son mías:

Otras Recomendaciones:

1. **Se sugiere** establecer mecanismos de vinculación curricular y operativa entre las licenciaturas de Arquitectura y Diseño Gráfico. (p. 13.)
2. **Otro aspecto positivo** que observamos, es que se ha creado una normatividad específica para la Escuela de Diseño Gráfico... (p. 14.)
- 3...en la parte correspondiente a la maestría no se reglamenta la actividad del docente. **Se recomendaría** entonces buscar un equilibrio en los contenidos, así como la incorporación de aspectos complementarios que hagan más congruentes las bases reglamentarias con otros instrumentos normativos, como el Manual de Organización de la propia Escuela... (p. 15.)
4. **Sería conveniente** que en estos objetivos de la licenciatura, se destacaran los diferentes tipos de logros que pretenden obtener o a los que coadyuvará el Programa (sociales, académicos, culturales, gremiales, etc), sin desconocer que un objetivo prioritario es el obtener un egresado con un perfil claro y definido...” (p. 16)
5. En resumen [...] **será necesario**...
 - a) Formalizar un proyecto de investigación sobre las necesidades sociales en materia de Diseño Gráfico y sobre la demanda social, actual y potencial de estos profesionistas; el conocimiento resultante de esta investigación permitirá, además del reforzamiento de la “justificación” del Programa, el replanteamiento del perfil del egresado.
 - b) Buscar un conocimiento más detallado de la cobertura de la demanda educativa del Diseño Gráfico en otros ámbitos geográficos que amplíen la

² *Ibíd.* p. 51.

perspectiva de ubicación del Programa más allá de la ZMCM; y también procurar el conocimiento más detallado de las particularidades y características de los programas similares que se ofrecen en otras instituciones en los ámbitos local, regional, nacional y, ya en el plano de la competencia derivada del Tratado de Libre Comercio, también convendría explorar el ámbito internacional.

- c) Incorporar nuevos elementos de justificación del Programa, los cuales no era posible considerar en un proceso de diseño curricular, tales como: 1° la aceptación o la demanda sostenida de inscripciones al Programa, 2° el seguimiento de Egresados y la constatación de su eficacia profesional y 3° los cambios producidos en el medio físico y social...

Respecto a la “Fundamentación” del Programa, consideramos que los enunciados que se expresan en el Plan de Estudios, son muy generales y que pueden ser profundizados, caracterizando diferentes tipos de fundamentos:

- d) Una fundamentación de carácter académico de la disciplina profesional del Diseño Gráfico, en la cual se ubique el Programa de la UIC, en el desarrollo histórico de la disciplina; también esta fundamentación académica comprenderá una toma de posición teórica, la adopción crítica de planteamientos metodológicos del Diseño Gráfico...
 - e) Una fundamentación de carácter pedagógico y didáctico, exponiendo las ventajas que ofrece el programa: 1° en el caso de que sus principios pedagógicos y sus procedimientos y técnicas didácticas, constituyan una novedad o una aportación en el campo de la enseñanza de la disciplina...
 - f) Una fundamentación de carácter socio cultural, desde el momento en que se establecen vínculos entre el Programa y cada una de las instancias de la sociedad [...] y cada una de las esferas de la cultura [...] A mayor análisis y sistematización de las formas en que el Programa da respuesta a condiciones y características sociales y culturales del medio, existirá una mayor riqueza de fundamentación y una mayor justificación.” (págs. 20 y 21)
6. Muchos miembros de la planta académica, así como directivos y exalumnos del Programa de Licenciatura en Diseño Gráfico, deben tener

- todavía documentos y testimonios de índole diversa sobre la génesis y las tareas realizadas para lograr el Plan de Estudios y para su puesta en marcha. La Institución y la Escuela que albergó originalmente al Programa, así como la más joven EDG; deben guardar en sus archivos trozos de memoria. **Recomendamos** al paso de apenas 16 años de vida de esta Carrera, que se recopile y se ordene esta memoria, ya que si la historia tiene algún sentido es por lo que significa y por lo que aporta de experiencia al presente. (p. 22)
7. **Nuestra recomendación** se limita a señalar que este proceso de Revisión Curricular, que ya se ha iniciado [...] se formalice con programa y una metodología bien definidos y expuestos de manera abierta a la comunidad académica, en donde se establezcan claramente las responsabilidades y la participación de las autoridades y de los actores del proceso académico involucrados en el Programa...” (p. 23)
8. Por otro lado y complementando el panorama de corresponsabilidades [...] **sería muy conveniente** adecuar algunos aspectos de la reglamentación interna de la Escuela para enriquecer el proceso participativo de adecuación y revisión permanente de la estructura y de los contenidos curriculares... (p. 23)
9. En este procedimiento de admisión, se prefigura de alguna manera el perfil de ingreso, aunque no lo sustituye [...] y **es necesario** redactarlo e incorporarlo a la nueva versión que se prepare del Plan de estudios. [...] (p.24)
10. Sin embargo, existe cierto desequilibrio, en la relación entre el perfil del Diseñador Gráfico y la estructuración de las áreas académicas del Plan de Estudios [...] Por lo mismo **sugerimos** realizar una revisión y una reformulación del perfil del egresado de este Programa, a la luz de los contenidos reales del Plan de Estudios, o bien, hacer los ajustes a la estructura y a los contenidos del Plan para potenciar el logro del perfil enunciado. El Área teórico-humanística de la Licenciatura, con la que están fuertemente vinculados los aspectos de Gestión del diseño (mismos que ocupan más de la mitad de la caracterización del perfil del egresado), tiene aproximadamente un 27% de la carga curricular [...]. (p. 26)
- 11...**es recomendable** que este Reglamento de profesores... sea complementado y actualizado... (p. 32)

12. **Se recomienda** que en el proceso de selección del personal académico se involucre la participación colegiada de la planta académica... (p. 32)
13. **Es importante destacar** que, a pesar de su adscripción de origen y de que entre sus promotores iniciales se encontraban arquitectos, el peso que estos profesionales tienen en el Programa, desde el punto de vista cuantitativo, es muy bajo... (p. 33)
14. **Se recomienda** realizar un estudio de seguimiento de egresados, el cual sería de gran utilidad... (p. 36)
15. **Recomendamos** que, sin bajar el promedio mínimo para la permanencia de los estudiantes en el Programa, se identifiquen tanto las causas de reprobación, como las otras causas de desersión. (sic) (p. 36)
16. **Es importante** que la EDG analice éstas u otras opciones de titulación más acordes con el programa de trabajo en la licenciatura ... (p. 37)
- 17...**se recomienda** contemplar en la evaluación interna del Programa otros aspectos como: 1.Evaluación de los servicios prestados por la Universidad. 2. Evaluación de la Escuela en relación a logros y propósitos. 3. Evaluación del desempeño del personal administrativo. **Es necesario** el establecimiento de mecanismos a este respecto, ya que el proceso académico no se circunscribe solamente al trabajo de los docentes... (p. 45)
18. **Se percibe** un cierto déficit en las áreas de trabajo para los coordinadores (p. 46)
19. Por lo que **recomendamos** la urgente sustitución por pisos de material antiderrapante (p. 47)
20. Por lo que **se recomienda** realizar trabajo de Academia constante y sistemático, además de estar estructurado de manera tal que permita la jerarquización de los problemas que se abordan ... (p. 49)
21. **Se considera importante** que las decisiones que se tomen en un futuro contemplen la previa formulación de objetivos que permitan dirigir los esfuerzos hacia una imagen-objetivo clara y consensuada... (p. 50).

Algunas de estas frases las retomo más adelante, cuando están relacionadas con la evaluación y la lucha entre dos campos.

Asimismo, de las 17 recomendaciones finales³ excluí algunas de mis comentarios, debido a que entre las que no se aceptaron, hubo algunas que no consideré importantes para el tema que expongo en este trabajo. Entre las “recomendaciones aisladas”, al margen de las 17 o que se encuentran enunciadas a lo largo del texto del CADU, como ya lo mencioné, sólo recupero las que me parecen más relacionadas y que muestran más claramente la lucha entre dos campos, su relación con la evaluación institucional o con los conocimientos que se consideran deseables para un grupo de pares evaluadores.

De las “recomendaciones formales”, la EDG no tomó en cuenta las 17, sino sólo algunas, en la “Respuesta a los CIEES...”, porque no fueron entendidas o escuchadas en el contexto que se expusieron, bien en el documento o en la visita de evaluación. En total no se aceptaron diez “recomendaciones formales”.

3.2 Las recomendaciones del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Las recomendaciones que sí fueron reconocidas por la EDG son las siguientes:

- Definir y fundamentar alternativas de titulación (núm. 1)⁴.
- Extender a cuatro semestres la asignatura de dibujo (núm. 6).
- Establecer programas de iniciación a la investigación para profesores (núm. 11).
- Establecer mecanismos de superación y arraigo del personal docente a la EDG (núm. 12).
- Establecer que los docentes tengan, como mínimo, el nivel de licenciatura (núm. 13).
- Aumentar la proporción de profesores de carrera de tiempo completo (núm. 16).
- Hacer un estudio de seguimiento a egresados —sugerencia en la página 36 del documento “Reporte de evaluación...”.
- Estimular la asistencia de los docentes a cursos de didáctica y práctica de la especialidad, así como de pedagogía general (núm. 8).

La EDG explica con respecto a esta última recomendación:

“La recomendación núm. 8 la aceptamos parcialmente, pues nos interesa más generar un proceso de formación docente en aspectos de pedagogía y didáctica de

³ Anexo 3.

⁴ Estos números, corresponden a las recomendaciones del CADU a la EDG en el documento *Reporte de evaluación ...CIEES* de diciembre de 1996.

la profesión más participativo y estrechamente vinculado con los procesos escolares”.⁵

Todas las recomendaciones anteriores, excepto la número 6: “extender a cuatro semestres la asignatura de dibujo”, la EDG las había reconocido y explicado por escrito en el documento que también había entregado a los CIEES, en: “Conclusiones, aspectos positivos generales, deficiencias y soluciones, aciertos y logros”.

3.3 Análisis de otras recomendaciones

Observaciones generales

En un orden de importancia para el trabajo se destacan aquí las recomendaciones que no fueron aceptadas por la EDG; muestran el procesamiento y la valoración que hicieron los integrantes del CADU de algunos resultados que presentó la escuela, y pudieran interpretarse a partir de elementos teóricos de la evaluación, como desde la lucha entre los campos, basándonos en Bordieu. Encuentro errores en ciertos conceptos y algunas contradicciones, que se pueden derivar de distintos elementos relacionados con lo que expongo en el primer capítulo, sobre el dominio y la lucha por conservar la hegemonía de un campo sobre otro o bien desde la evaluación.

Algunos argumentos que se habían comunicado en la visita y que contestaban preguntas que hicieron los pares en esa ocasión, o en los documentos entregados con anterioridad, fueron ignorados, lo que puede deberse a que unos profesionales “imponen de facto, de manera consciente o inconsciente, los principios que ellos utilizan en su práctica”⁶, todo esto, según mencioné —basado en Bordieu— en el primer capítulo. Dos ejemplos muestran esto último:

- A. En la visita la EDG explicó el concepto de “gestión” que recientemente se había definido para el programa de maestría, haciendo notar que estaba más relacionado con el concepto “gestar”, más cerca de “crear” o “desarrollar” que con lo

⁵ EDG, “Respuesta a la evaluación del programa de la licenciatura en diseño gráfico de la Universidad Intercontinental”, p. 1.

⁶ P.Bordieu, 2003, p.112

administrativo de “gestionar”. Sin embargo, el documento de evaluación del CADU valora la gestión en su sentido administrativo y a la letra dice:

...probablemente se tendrían que incorporar nuevas materias que ayudaran a configurar una subárea de “Gestión del diseño”, entre ellas, ya sea con carácter optativo u obligatorio, podrían estar las relacionadas con el “Régimen jurídico de los medios de comunicación”, con la “Investigación del campo profesional” o con las “Relaciones públicas”.⁷

- B. La recomendación del CADU acerca de la conveniencia de establecer y diversificar vínculos con otras asociaciones.⁸ En la visita, así como en el documento “Autoevaluación de la EDG”, se comunicó al CADU que formalmente se tenían vínculos de carácter académico con la Asociación Nacional de Escuelas de Diseño Gráfico (Encuadre), con el Colegio de Diseñadores, A.C. (CODIGRAM) y con 58 empresas privadas y una pública —BANRURAL—, a través de un programa de vinculación que ya funcionaba en la EDG.

Adicionalmente, en el documento “Conclusiones. Aspectos positivos generales, deficiencias y soluciones, aciertos y logros”, que la EDG entregó el 26 de agosto de 1996, después de haberle hecho llegar el documento de conclusión del proceso de autoevaluación al CADU, se menciona como parte de los “Aciertos y logros” lo siguiente:

- Búsqueda constante de vínculos con profesionales del diseño gráfico de otras universidades del país y del extranjero.
- Vínculos con las empresas de la industria de las artes gráficas, que a futuro facilitarán el estudio y análisis del mercado de trabajo; en algún momento podría ser una vía de acceso al empleo de los egresados, entre otros beneficios.
- Participación activa en organizaciones de profesionales del diseño gráfico.

Puntos que pasaron desapercibidos para los pares.

El CADU pasó por alto información proporcionada con anterioridad y dio una interpretación diferente al concepto de Gestión, por lo cual recomendó la inclusión de ciertas asignaturas que no estaban relacionadas con el concepto definido.⁹

⁷ CADU, “Reporte de evaluación del programa de la licenciatura en diseño gráfico de la Universidad Intercontinental”, CIEES, diciembre de 1996, p. 27.

⁸ *Ibid.*, p. 40.

⁹ Corresponde a la Recomendación número 5 del CADU: “Incluir en el mapa curricular asignaturas como: Régimen jurídico de los medios de comunicación, Investigación del campo profesional y Relaciones públicas con el fin de reforzar la preparación de los estudiantes en estas importantes materias.” CADU, “Reporte de evaluación del

Es probable que la recomendación emitida por el CADU se pueda interpretar de acuerdo a Bordieu, desde la censura que se ejerce de un campo a otro; con el monopolio de la autoridad y la competencia para hablar e intervenir legítimamente —de manera autorizada y con autoridad— en materia de ciencia, que yo traduzco: en materia de evaluación de un programa de licenciatura.

El CADU establece un marco de evaluación para disciplinas que se perciben “como afines”, este se expone en el documento “Marco de referencia para la evaluación CADU (1995)”; en ese documento desde la arquitectura se estructuró el método de evaluación para lo que el Comité denomina las subáreas: la arquitectura, la arquitectura del paisaje, el urbanismo, el diseño industrial y el diseño gráfico.

Es ilustrativo de lo anterior el que algunas partes del documento “Marco de referencia para la evaluación” del CADU —página 30, en su apartado 4.3.2.2: “La normatividad del plan de estudios o programa académico”—, está planteada en forma de preguntas y se encuentran saturadas de conceptos arquitectónicos como guía para la evaluación de los programas de varias profesiones que el documento ubica como “subáreas”. No hay apartados equivalentes para cualquiera de las otras profesiones o disciplinas que identifican como subáreas, sólo están dirigidas a la arquitectura. Lo anterior permite recuperar a Bordieu que sostiene que “los sujetos dominantes en un campo imponen los principios que utilizan en su práctica... su propia práctica se convierte en la medida de todas las cosas, la buena manera que tiende a desacreditar las otras maneras”¹⁰. Revisando la guía de evaluación del CADU, ya mencionada, encontramos las siguientes preguntas:

- ¿Contiene los elementos necesarios para que el alumno conozca, comprenda, explique, analice y sintetice **el fenómeno arquitectónico** a través de referentes teóricos, científicos y técnicos congruentes con los grupos humanos y con la ubicación de este fenómeno a través del tiempo?
- ¿Permite definir las cualidades formales **de la obra arquitectónica** y la relación que guarda el programa con los requerimientos de los usuarios... etc.
- ¿Considera el conocimiento de los procesos de financiamiento y promoción para llevar a cabo **la obra arquitectónica**?

programa de la licenciatura en diseño gráfico de la Universidad Intercontinental”, CIEES, diciembre de 1996, Cuadro de Recomendaciones. Anexo 3.

¹⁰ P. Bordieu, 2003, p.113.

- ¿Tiene presente los valores y **determinantes del medio ambiente en que se ubicará el proyecto** y prevé los impactos positivos o negativos que pudiera ocasionar?
- ¿Qué importancia otorga **a los agentes climáticos y a las variables regionales** que pueden incidir en el proceso proyectual?, ¿Cómo influyen estos conceptos en el carácter de la edificación y en el manejo de los espacios?
- ¿Qué tipo de metodología incorpora para definir el **proceso de diseño arquitectónico**, y cuáles son sus bases fundamentales?
- ¿De qué manera se estructura el marco tecnológico para la concreción de la **obra arquitectónica**?, ¿en qué medida participan otras disciplinas para la comprensión y manejo del **diseño estructural, las instalaciones y otros elementos inherentes a la producción arquitectónica**?
- ¿Existen programas específicos, taxonómicamente definidos, en el área de **planeación, administración y control de obra**?
- ¿Cómo se vincula el plan de estudios a las características **sociotecnológicas y culturales de la región**?, ¿Cuál es el grado de relación entre la cátedra de gabinete y la práctica externa en cada contexto?
- ¿Incluye cátedras orientadas a **la preservación del patrimonio arquitectónico y ecológico**, o que la fomenten insertando nuevas **expresiones arquitectónicas**?¹¹

Si bien y siempre en torno al campo disciplinario y los evaluadores, Glazman nos ilustra acerca de la obligación de los profesionales que forman parte de los pares que tienen esta tarea:

“...cada aplicación requiere del conocimiento del campo disciplinario, del dominio en torno al objeto por evaluar y de lo que demanda la propia evaluación en cada caso específico.”¹²

Ante la sugerencia del CADU a la EDG sobre la necesidad de incluir mayor número de arquitectos en su planta docente la EDG respondió como sigue: (cito la sugerencia y la respuesta)

¹¹ CADU, “Marco de referencia para la evaluación”, *op. cit.*, p. 21. Anexo1.

¹² R. Glazman, 2001, p. 52.

La sugerencia de la página 13 con respecto a la conveniencia de establecer mecanismos de vinculación curricular entre la disciplina de la arquitectura y el diseño gráfico; pues esta escuela en la Universidad Intercontinental se originó por el entusiasmo de un grupo de arquitectos y diseñadores industriales, y sin embargo, a doce años de su creación el peso de estos profesionales (arquitectos) según afirma el CADU, “desde el punto de vista cuantitativo es muy bajo” (p. 33). Lo anterior requiere de una aclaración con el fin de acercarnos a la comprensión de lo que es el diseño gráfico: (Esta es la respuesta de la EDG)

1° Es un hecho que el quehacer del diseñador gráfico está vinculado a la arquitectura sin embargo, desde nuestra perspectiva mantiene relaciones mucho más estrechas con otras disciplinas, como la retórica, la filosofía del lenguaje, la antropología cultural y las ciencias de la comunicación.

2° Consideramos que la contratación de un profesionalista que tenga a su cargo la impartición de una asignatura, debe sujetarse a criterios académicos que contemplen la procedencia profesional del docente sólo como uno de los factores que ayuden a definir el perfil del profesor. Es decir, sería irrelevante el hecho de que el docente haya egresado de una escuela de arquitectura si esto no va acompañado de su trayectoria como investigador en el campo específico del diseño gráfico, como por ejemplo: ¿Cuál disciplina proporciona mayores apoyos teóricos —conceptos, formas de razonamiento, etc.— a la comprensión, mejor desarrollo y resolución de un problema de diseño gráfico (nuestro caso).

¿El profesional que forma parte de la planta docente... continúa su formación, de tal manera que nutre sus conocimientos iniciales, sus conceptos?

3° En el momento en que la mejor enseñanza y aprendizaje de la disciplina se convierte en un plan trazado, el origen de una carrera le dará cierto carácter, digamos que algunos contenidos pueden ser similares a la profesión de origen, por ejemplo entre la arquitectura y el diseño gráfico, pueden ser la geometría, la historia del arte, el dibujo y cuestiones compartidas con todas las profesiones como la ética y otras.

Sin embargo, el enfoque de cada materia podrá ser distinto, dado que el objeto de estudio se dirige hacia fines más bien diferentes, como ya se mencionó.

4° No nos parece un criterio acertado basar la contratación de los profesores en un agradecimiento a los profesionales que participaron en la creación de la escuela; al contrario, estamos trabajando porque el diseño gráfico logre un estatus de disciplina universitaria no tutelada por la arquitectura, aunque reconocemos que sí se le puede ubicar en el área del diseño.

5° Existen diferencias fundamentales entre los ejercicios profesionales de ambas disciplinas. Quizá por este concepto del diseño gráfico como una disciplina que es hija de la arquitectura es por lo que en el CADU dominan abrumadoramente los arquitectos, lo cual hace que sea natural que los juicios que se emiten sobre la profesión del diseño gráfico siempre estén permeados de conceptos arquitectónicos.¹³

La defensa que hizo la EDG no fue en términos de un dominio de un campo sobre otro; se advierten argumentos en ambos documentos —del CADU y de la EDG— que remiten a un capital simbólico defendido por cada grupo que hace referencia a lo que Bordieu llama *habitus* e “implica ciertos esquemas de pensamiento y de percepción que sólo son accesibles a los individuos que pertenecen a ese campo...”¹⁴ y una probable complicidad para reforzar el propio campo, aunque reconoce que no se sostiene la idea de comunidad científica unida por un objetivo y por una cultura comunes, más bien habla de campo, lo que implica romper con la idea de que los integrantes de un campo disciplinar forman un grupo unificado y prácticamente homogéneo:

“...lo que se observa son unas luchas a veces feroces y unas competiciones en el interior de las estructuras de dominación [...] los científicos tienen en común unas cuantas cosas que, desde un determinado punto de vista, los unen y, desde otro, los separan, los dividen, los enfrentan.”¹⁵

Recupero la idea anterior, por el argumento del CADU a favor de identificar a los urbanistas, diseñadores de paisaje, diseñadores industriales, diseñadores gráficos y arquitectos como un grupo de profesionales con suficientes afinidades como para

¹³ EDG, “Respuesta a la evaluación del programa...”, *op. cit.*, pp. 3-4.

¹⁴ P. Bordieu, 2003, p. 100

¹⁵ *Ibidem.*, p. 84.

someterlos o encasillarlos a la evaluación de un comité conformado mayoritariamente por arquitectos.

En este caso hay una falta de entendimiento entre ambos grupos —arquitectos y diseñadores gráficos—, pero con mayor responsabilidad por parte del CADU, dado que tenían el papel asignado y asumido por ellos mismos y reconocido por las escuelas como autoridades en evaluación.

Una situación análoga a la expresada en las páginas anteriores —evaluar al diseño gráfico desde la arquitectura— es la que expresa el CADU, en un informe de evaluación, al inconformarse porque la arquitectura se trate desde la ingeniería. Se advierte un afán por “sacudirse” la subordinación de la ingeniería y por mayor reconocimiento a su autonomía. Es otro ejemplo que nos muestra las disputas entre los campos:

“Otras áreas básicas presentan problemas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje [...] correspondientes a las materias de [...] en las cuales se manifiesta un alto índice de reprobación. Entre las causas está [...] y el tratamiento de contenidos desde la visión de otra disciplina, como es la ingeniería.”¹⁶

Sin embargo —de vuelta a nuestro caso—, el Comité de pares no valoró al diseño gráfico desde lo que era la escuela y los conceptos que expresaba, más bien la vio como disciplina subordinada a la arquitectura. Es un caso similar – en el párrafo anterior- entre la arquitectura y la ingeniería aunque ambas cuentan con un estatus sólido de disciplinas universitarias.

Por otra parte, desde la pedagogía y la evaluación se expresa la dificultad que representa el que una escuela de enseñanza superior a través de la evaluación institucional, pueda exponer la complejidad y particularidad como institución y como disciplina. Varios autores, señalados a continuación, claramente exponen:

“Dado que los criterios son diferentes para cada unidad, es muy difícil establecer una sola forma de realizar la evaluación, para todas las instituciones”¹⁷.

“No puede haber un patrón o estándar de calidad aplicable a todas las instituciones, y se sigue de esto que el sistema debe ser capaz de manejar diversos criterios de excelencia”¹⁸.

¹⁶CADU, “La enseñanza de la arquitectura, el diseño y el urbanismo en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados”, CIEES, p. 47.

¹⁷ H. R. Kells, *et.al.*, 1992, *op. cit.* p.24.

¹⁸ L. Tyler y A. Bernasconi, 1999, *op. cit.* p.16.

“el concepto de calidad de la educación superior es imposible de definir de modo unívoco y homogéneo, dada su naturaleza política multidimensional y subjetiva [...] cuando se trata de definir y de construir un sistema de medición de calidad es necesario tener en cuenta una variedad de criterios que se cruzan e interactúan entre sí”¹⁹.

3.4 Recomendaciones Formales

1. Crear una cultura de conocimiento, aceptación crítica y valoración de la norma ya que se detectó poco conocimiento de alumnos y maestros sobre la estructura del plan de estudios y los mecanismos mediante los cuales se aplica.²⁰ *Recomendación núm. 2*
A lo cual, parte de la respuesta de la EDG, es:

[...] Cuando se proponen cambios de cualquier naturaleza, se convoca a reuniones o se informa por escrito a la comunidad. Creemos que la aceptación crítica o el rechazo a la norma o a cualquier decisión y su valoración, también es un proceso de formación, de maduración de los sujetos y de autoconciencia, por lo tanto es una decisión interna y libre de cada uno de ellos. Incluso la lectura y análisis de los documentos, textos, cartas, circulares, etc. Es algo que corresponde a cada integrante de la escuela y por lo tanto, sale del ámbito de responsabilidad de la escuela y entra al de los alumnos o de los profesores.²¹

2. Respetar los criterios que la propia escuela ha establecido, con el fin de dotarlos de mayor vigencia. Particularmente los criterios académicos como requisito de ingreso. Fundamentación: “Se detectaron algunas irregularidades en el proceso de admisión. Particularmente la aceptación de alumnos que no habían cumplido con los requisitos previamente establecidos”.²² *Recomendación núm. 10*

La respuesta de la EDG fue la siguiente:

Programa de examen de admisión.

¹⁹ F.A. Van Vught, citado por M.Mollis, 1999, p. 55. Van Vught (citado por Marcela Mollis en *Perfiles Educativos*, núm. 83-84, 1999, pp. 50-68).

²⁰ CADU, “Reporte de evaluación del programa...” *op. cit.*

²¹ EDG, “Respuesta a la evaluación del programa...” *op. cit.*, p. 4.

²² *Ibidem.*

Revisar este programa ha sido una preocupación constante [...] porque nos dábamos cuenta que no obstante de que algunos alumnos habían sido aceptados, de acuerdo a los criterios establecidos por la institución y por la escuela, al pasar dos o tres años, dichos alumnos, no se habían comprometido con su proceso de estudio o bien, no tenían la capacidad de desarrollar habilidades muy necesarias para un diseñador gráfico. Por otro lado, ciertos alumnos obtuvieron puntajes “bajos” en sus pruebas de ingreso —suficientemente bajos para no aceptarlos, pero se decidió integrarlos a la escuela como alumnos (por lo que enseguida explicaremos), por su voluntad y por haberse involucrado con su formación, o porque la escuela logró encauzarlos hacia la profesión, sí lograron obtener calificaciones no sólo aprobatorias sino que destacaron por su interés hacia sus estudios [...].

Estos casos se explican así: en el momento que el Comité de Admisión decide rechazar a un aspirante, se le comunica a éste la respuesta (en este caso de rechazo). Muchos aspirantes piden una consideración a su caso, lo hacen por escrito, verbalmente, o a través de ambas formas. Cuando la escuela analiza y ve que estos jóvenes muestran verdadero interés por ser aceptados se llega a decidir su aceptación.

[...] Estamos convencidos de que la labor y el compromiso nuestro es formar en educación superior; también estamos conscientes de que la educación secundaria y el bachillerato en nuestro país, en lo general, son deficientes, y de lo siguiente: **Lo que ayuda más a un proceso de formación en estudios superiores es la decisión del sujeto de estudiar.** Por ese argumento es que cada vez estamos más convencidos de tomar en nuestras manos —en un proyecto de la Escuela— la preparación del alumno desde que llega como aspirante [...].²³

Se agrega lo siguiente:

“Además de la aclaración anterior, quisimos incluir en este espacio el comentario de la página 25 del “Reporte de evaluación...” pues se refiere a los mecanismos de ingreso de los aspirantes a la escuela [...], el cual a la letra dice: “Llama la atención que en esos procedimientos de admisión no se plantea la

²³ EDG, “Respuesta a la evaluación del programa...”, *op. cit.*, pp. 6-7.

realización de exámenes de conocimiento, relacionados con disciplinas humanísticas o con materias de reflexión teórica o de capacitación en la crítica y observación de los problemas de la sociedad y la cultura. Varios de los contenidos del plan de estudios, sólo podrán encontrar plena realización, si el alumno que ingresa al programa posee ya conocimientos básicos y disposición mínima para desarrollarse en los aspectos allí señalados, del área histórico humanística”. El examen de conocimientos se diseñó con base en los contenidos del bachillerato; por lo cual lleva contenidos de historia de México, universal, historia del arte, filosofía, geografía, literatura y cultura general (se anexa examen).²⁴

- Implementar un mecanismo de evaluación y seguimiento del Programa de Calidad Total.
- Incorporar la evaluación como una parte sustantiva de la metodología de planeación del desarrollo del programa, tanto en el logro de objetivos, como en el cumplimiento de las acciones propuestas.
- Incorporar en cada una de las acciones señaladas en el Programa de Calidad Total, los mecanismos de instrumentación.
- Afinar los objetivos del programa para que, con base en ellos, se puedan generar las propuestas del mismo.²⁵ *Recomendación núm. 3*

La respuesta de la EDG fue la siguiente:

En el momento que se trabajó la definición del Programa de Calidad Total, auspiciado por la Secretaría General de la Universidad, tuvo para nosotros cierto valor porque nos permitió dirigir nuestro autoconocimiento; sin embargo, actualmente está totalmente rebasado como instrumento de planeación por lo siguiente:

1° Antes de comenzar a trabajar el programa en cuestión, ya nuestra escuela había dado inicio a un proceso de valoración de los procesos y del desempeño de los sujetos. No fue a partir del programa que empezamos a organizarnos, sino al contrario, pudimos ponerlo en marcha porque había una inercia de trabajo y planes trazados, ya habíamos iniciado el proceso de autoconocimiento.

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ CADU, “Reporte de evaluación del programa...”, *op. cit.*

2° Consideramos que para algunos procesos administrativos es un acierto realizar un análisis de una institución y adoptar enfoques provenientes de la administración corporativa —como es la calidad total, la planeación estratégica, etc.—; sin embargo, para cuestiones que tienen que ver más con situaciones humanas: aspectos históricos, sociales y otros de carácter académico, como el aprendizaje de los alumnos y los profesores, los disciplinares y los referidos a la institución, no parece un programa que se deba aplicar “a ojos cerrados”.

En su momento [...] tomamos el programa como una técnica de apoyo a nuestro trabajo y explicaremos el desarrollo de cada uno de los proyectos que definimos en ese marco [...]”²⁶

Lo expuesto de las dos recomendaciones anteriores, y la diferencia que hay en la percepción que tuvieron los comités y que recuperaron por escrito, y lo que realmente vivía la escuela, muestra la complejidad de la vida institucional, que no es posible aprehenderla, en este caso, por los dos pares que acudieron a la visita de evaluación o en los documentos que entrega la Escuela al organismo evaluador.

Glazman lo expone como una tendencia en la práctica evaluativa vigente:

“...hay una tendencia a segmentar procesos, ignorar interrelaciones, pasar por alto dinámicas, descontextualizar y considerar las características humanas independientemente de la experiencia cultural y educativa.”²⁷

O bien como “el desconocimiento (de los evaluadores externos) de las particulares condiciones que matizan la práctica”.²⁸

Las recomendaciones que siguen se refieren al plan de estudios:

²⁶ EDG, “Respuesta a la evaluación del programa...”, *op. cit.*, p. 5.

²⁷ R. Glazman. 2001, p. 71.

²⁸ *Ibid.* p. 67.

4. Aumentar significativamente la proporción de asignaturas optativas y establecer mecanismos que permitan, hasta cierto punto, adelantar materias. *Recomendación núm.4*

Fundamentación: “El plan de estudios muestra poca flexibilidad. Esto se relaciona fuertemente con la deserción de los alumnos” [...]

Es necesario que algunas materias optativas actuales relacionadas con el perfil del egresado —mercadotecnia en particular— se ubiquen como obligatorias.²⁹

5. Incluir en el mapa curricular asignaturas como: “Régimen jurídico de los medios de comunicación”, “Investigación del campo profesional” y “Relaciones públicas” con el fin de reforzar la preparación de los estudiantes en estas importantes materias.

Recomendación núm. 5

Fundamentación: “Se observa una carencia de asignaturas relacionadas con la gestión, entendida ésta como la operatividad profesional. Asimismo, existe una falta de vinculación con el ejercicio profesional”.³⁰

La EDG respondió como sigue:

Estamos de acuerdo en que la revisión y cambio del plan de estudios es algo conveniente de llevar a cabo y que para realizar ese proceso se debe involucrar a la comunidad de la escuela. Sin embargo, no estamos de acuerdo en emitir juicios y concluir con: **“aumentar significativamente la proporción de asignaturas optativas; que mercadotecnia se ubique como obligatoria [...] El actual plan de estudios muestra poca flexibilidad. Esto se relaciona fuertemente con la deserción de los alumnos (justificación) [...] Es necesario analizar primero el plan de estudios para determinar qué materias se incluirían (parte de las sugerencias para su instrumentación)...”**

Consideramos que si se pone en marcha un proceso de revisión del plan de estudios (como lo queremos llevar a cabo) tendremos que iniciar con el estudio y la definición de un concepto de escuela, de profesión y de egresado, definición que también debe alimentarse con otros estudios como algunos que nos ha sugerido ese comité. **En lo que menos pensaríamos es en iniciar con la inclusión de materias.**

²⁹ CADU, “Reporte de evaluación del programa...” *op. cit.*

³⁰ *Ibidem.*

El mismo concepto de escuela nos marcará el camino para definir los procesos, los proyectos o lo que resulte y no a la inversa. Podríamos caer en una revisión deficiente y meramente formalista.

Es verdad que el plan de estudios (fundamentación de la sugerencia número 4) muestra poca flexibilidad, sin embargo, es inexacto que esa rigidez se relacione con la deserción de los alumnos. Para explicar lo anterior, haremos un ejercicio de análisis sólo con los alumnos que formalizaron su baja en la dirección de la escuela:

A partir de febrero de 1995, formalizaron su baja 54 alumnos; de éstos, 23 lo hicieron en el primer semestre, 10 más hicieron ese trámite al término del segundo semestre... suman 43 alumnos que decidieron abandonar sus estudios al inicio de la carrera. Difícilmente se puede afirmar que se dieron de baja por la poca flexibilidad del Plan de estudios. (Análisis interno de la EDG).

En dos años, ese número significa 60% de las bajas. De los casos restantes 12 (40%) son alumnos que sí “vivieron” el plan de estudios, del tercero al octavo semestre, tres de estos 12 se retiraron por causas económicas, uno por cambio de carrera, tres por cambio de residencia y cinco por situación académica irregular. Estos últimos (en los casos reportados) sí sabemos que, muy probablemente, lo hicieron por la rigidez del plan de estudios.

Con respecto a lo que el CADU considera otro factor de rigidez del plan de estudios: los cursos-taller que en total suman 32 (hace referencia a que las materias *cursativas* —32 en total que son 50% de las asignaturas del plan—) rigidizan el proceso académico [“Reporte de evaluación...”, pág. 28]... pues no existe la posibilidad de que los alumnos las aprueben en periodos intersemestrales o a través de un examen extraordinario.

Nuestro argumento para estar en desacuerdo con este comentario es que el trabajo que se realiza en un taller no es tan simple como llegar a un resultado. El proceso que se sigue para el manejo de una habilidad es muy complejo: Primero, es un desarrollo de habilidades que integra una buena parte de aspectos teóricos; gradualmente el alumno se va familiarizando con el equipo, con el material y sus reacciones; con sus propias capacidades; de manera práctica aprende los trucos y la aplicación de la teoría (el resultado de su

entendimiento de la teoría), el trabajo cotidiano y dirigido le va acercando a un dominio técnico y conceptual de los procesos...³¹

El trabajo de evaluación del CADU muestra aquí una simplificación de los procesos intelectuales cognoscitivos de desarrollo de habilidades y de apropiación de conceptos; se reduce a trámite administrativo un proceso mental y físico complejo y se recomienda que es suficiente para aprender, presentar un examen extraordinario. Aunado a sus recomendaciones sobre el plan de estudios, se muestra un desconocimiento de aspectos pedagógicos, de diseño curricular; recomendaciones superficiales y se pasa por alto la complejidad de la práctica educativa en las instituciones.

En apariencia en los CIEES, en este Comité, en ese momento, no estaba incluida la necesidad de tener conocimientos de aspectos teóricos y técnicos de la evaluación, por lo menos en el documento “guía” no aparece como algo prioritario —que los pares tengan conocimientos sobre evaluación— o que se requiera argumentar al respecto.

Al exponer los “beneficios específicos” de la evaluación interinstitucional:

“...por estar a cargo de comités integrados por académicos de sólida formación y reconocida trayectoria profesional, tiene especial autoridad académica y moral”.³²

Tyler y Bernasconi,³³ al referirse a la evaluación como un proceso participativo que construye consensos y familiariza a los actores clave con los conceptos y técnicas fundamentales de la evaluación señalan:

Los académicos, por más que les pese aceptarlo, deben estar familiarizados con la filosofía, los conceptos y las técnicas de evaluación.

Otro tanto sucede con los políticos, los legisladores, las burocracias gubernamentales, y las asociaciones gremiales, profesionales y empresariales.

Difundir el lenguaje de la evaluación, no es lo mismo que difundir un modelo específico de evaluación, y si bien lo primero es indispensable, lo segundo es estrechamente contraproducente.³⁴

³¹ EDG, “Respuesta a la evaluación del programa...”, *op. cit.*, pp. 12-13.

³² CADU, “Marco de referencia para la evaluación”, *op. cit.*, p. 4. Anexo 1.

³³ L. Tyler y A. Bernasconi 1999, p. 11,

³⁴ *Ibidem.*

3.5 La autoevaluación

Algunos autores, que se presentan a continuación, al estudiar y exponer, de acuerdo a sus experiencias e investigaciones, las características de una autoevaluación, resaltan:

- La motivación interna
- La participación de las autoridades
- El carácter único de la unidad a evaluar
- La necesidad de identificar sus propios problemas, de lo que surge un plan propio para solucionarlos [...] ³⁵

“Las universidades han de evaluarse a sí mismas, con base en sus necesidades, criterios y condiciones particulares y aún específicas” ³⁶

La evaluación se entiende como un elemento mediante el cual una organización se autoanaliza en conexión con su entorno, revela estados de cosas consideradas por ella no deseadas o problemáticas. Y de acuerdo con los recursos y medios disponibles, la organización diseña y pone en operación acciones, ya sea con la finalidad de anular los problemas o bien de controlarlos. ³⁷

En este sentido y como ya se mencionó líneas arriba, el 26 de agosto de 1996 la EDG envió a la Vocal Ejecutiva del CADU el documento “Conclusiones de la Autoevaluación del Programa de la Licenciatura de la EDG, Aspectos positivos generales, Deficiencias y soluciones, Aciertos y logros” en el cual se reconocían aproximadamente diez de las *recomendaciones formales* del CADU, cada punto identificado –algunos se enlistan a continuación -- con las soluciones que le parecían viables y algunos aspectos que la EDG veía como positivos para el proyecto, como el hecho de que un pedagogo trabajara la evaluación de los docentes y colaborara como parte de la EDG en todos los temas

³⁵ H. Kells, *et. al.*, 1992, p. 36.

³⁶ Carlos Hoyos, M., “Política pública y sujeto: la condición de la universidad pública”, en *Perfiles Educativos*, 3ª. época, núms. 79-80, pp 94-117, México, UNAM, 1998, p. 109.

³⁷ Giovana Valenti N., “Evaluación de la calidad educativo superior: algunas reflexiones”, en *Perfil de la Jornada*, lunes 25 de noviembre de 1996 p. 7.

pedagógicos; este hecho y los anteriores no fueron tomados en cuenta en el documento de evaluación de este Comité.

Algunos puntos reconocidos como “Deficiencias” en tal documento son los siguientes:

1. Población docente que no está titulada de licenciatura y sin estudios ni grados de maestría.
2. Formación deficiente de nuestra planta docente en procesos de investigación
3. Baja titulación de los alumnos egresados.
- 4, La contratación y los salarios inadecuados no posibilitan expectativas de realizar una carrera académica. Esta situación también trasciende y dificulta la selección idónea de los profesores.
5. No existe convergencia entre uno de los principios rectores de la Universidad como es "orientación social" con lo que establece el plan de estudios actual.

No hay prácticas que estén especialmente dirigidas a la atención de necesidades de comunicación visual hacia los sectores más desfavorecidos de la sociedad mexicana.

6. No tenemos estudios serios de seguimiento a egresados y de estudios del mercado de trabajo como para dirigir cambios más definitivos en el currículum.
7. El financiamiento de la escuela vía colegiaturas.

El hecho de que por ahora, el financiamiento del Programa de licenciatura sea solamente vía colegiaturas, es una amenaza latente que podría llevarnos a tomar decisiones de cerrar grupos y, por lo tanto plazas de profesores.

8. No existe un programa de actualización /formación docente que involucre a la totalidad de los profesores.

Entre los “Aciertos y logros” enunciados en el mismo documento:

El programa de evaluación de profesores.

Por un lado, el programa de evaluación de profesores es un beneficio para la escuela pues el diseño, instrumentación y desarrollo del programa se lleva a cabo como una actividad académica pedagógica propia de la escuela y por otro, porque se concibe como proceso de retroalimentación al trabajo del profesor en el aula y como información que se integra a otras informaciones. Tiene como objetivo el de contribuir a la comprensión de las labores de docencia y de otros aspectos del currículum. También es un acierto que se lleve a cabo por un evaluador participante del proyecto de Escuela.

Búsqueda constante de vínculos con profesionales del Diseño Gráfico de otras universidades del país y del extranjero.³⁸

Glazman, al referirse a la evaluación externa, señala:

Por lo general son desarrolladas por instancias ajenas al quehacer educativo y a la investigación y gestionadas por lógicas políticas, administrativas o financieras [...] pueden operar como control indirecto o presionar para el cumplimiento de normas preestablecidas por distintos grupos políticos, independientemente de las interpretaciones, del funcionamiento y las pretensiones de los propios actores de los centros educativos.³⁹

Respecto a la autoevaluación, comenta Brunner:

“Por lo general, la autoevaluación —a nivel de cada institución— es considerada el piso desde el cual se construye un sistema nacional de evaluación. Las evaluaciones externas son complementarias a la autoevaluación.”⁴⁰

Subyace a las ideas anteriores el valor del trabajo de evaluación de un colectivo que está comprometido con lo que probablemente tiene claro e intuye, que si hace un esfuerzo pueden mejorar las cosas.

El beneficio que se obtiene es el resultado del diálogo, del intercambio, de la ayuda mutua y de la colaboración que puede resultar en una percepción más acertada de

³⁸ EDG Deficiencias. “Conclusiones de la Autoevaluación del Programa de la Licenciatura de la EDG, Aspectos positivos generales, Deficiencias y soluciones, Aciertos y logros”. 26 de agosto de 1996.

³⁹ R. Glazman, 2001 p. 67.

⁴⁰ José J. Brunner, *Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina. Bases para un nuevo contrato*, Chile, FLACSO, (1983); citado en Pacheco Méndez, México, UNAM, CESU, 1997, p. 27.

lo que es la institución y de mejorar la identidad entre los sujetos y con la institución. En el proceso se aprende también acerca de la necesidad de organizarlo y de sistematizarlo, en sí mismo es también un proceso de toma de conciencia y de aprendizaje.

Tyler y Bernasconi opinan lo siguiente:

“...el aumento en la calidad es un fenómeno de largo plazo, que depende de la voluntad y capacidad de las instituciones de mejorar, no del sistema de evaluación. [...] El sistema no puede mejorar a las instituciones sin su colaboración”.⁴¹

3.5.1. La autoevaluación para los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior

El CADU, en el marco de referencia y en los documentos base, sostiene que la evaluación diagnóstica se realiza a partir de una autoevaluación; sin embargo, en los documentos y resultados presentados por el mismo comité, no se advierte un peso igual que en el discurso lo que las instituciones trabajan y presentan ante un Comité de pares como autoevaluación. En el documento “*Marco de referencia de la evaluación 1995*”, más bien no les da la misma importancia:

Al exponer los “beneficios específicos” que aporta la evaluación interinstitucional, señala:

“...por tratarse de una evaluación externa, goza de una particular objetividad, pues la perspectiva de sus miembros no está viciada por la cotidianeidad de las

⁴¹ L.Tyler y A. Bernasconi, *op. cit.*, 1999, p. 13.

actividades evaluadas, y los evaluadores se encuentran libres respecto de las relaciones y compromisos internos de la instancia evaluada”.⁴²

Aunque esta idea no implique necesariamente, de parte del CADU, una descalificación hacia la autoevaluación que realizan las instituciones, en la práctica y en el documento “Reporte de evaluación de la EDG...”, no se cumple a cabalidad la intención de una evaluación holística y cualitativa, según enuncia el Marco de Referencia del CADU.⁴³

En el documento que emitieron los CIEES: “La enseñanza de la arquitectura, el diseño y el urbanismo en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados” (2001), se hace un análisis de la totalidad de los reportes de evaluación diagnóstica que el CADU ha producido —reporta 14 de diseño gráfico hasta ese momento—, y pone énfasis en lo siguiente:

...los resultados se presentarán con base en los problemas detectados y agrupados por el CADU, a partir de las recomendaciones que hace el comité a las instituciones [...]

El fundamento para realizar este análisis parte de una clasificación general de las recomendaciones incluidas en los cuadros [...]. Se optó por utilizar como eje de análisis los problemas y no las recomendaciones porque se consideró importante [...] presentar un diagnóstico de los problemas encontrados...⁴⁴

Los CIEES en el documento citado no resaltan lo que las propias instituciones mencionaron de sí mismas y por lo tanto, consideran importante para avanzar en sus proyectos educativos. Se infiere que lo que las instituciones educativas detectan y valoran como sus aciertos y dificultades no es lo más relevante para la evaluación institucional, sobre todo para la apreciación, comprensión y reconocimientos necesarios por un organismo evaluador que presentará resultados globales de las evaluaciones institucionales y que, muy probablemente, se siga de tales resultados el establecimiento de políticas para las IES del país.

⁴².CADU, “Marco de referencia para la evaluación”, *op. cit.*, p. 4. Anexo 1.

⁴³ *Ibid.*, p. VIII

⁴⁴ CIEES, “La enseñanza de la arquitectura, el diseño y el urbanismo en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados”, 2001.

Conclusiones

Después del análisis realizado en esta tesis, encuentro algunos aspectos positivos en la evaluación institucional como es el hecho de que se realice la evaluación por un grupo de pares, sin embargo se puede convertir en una limitación y la evaluación no será adecuada en los juicios que emitan los pares si ellos mismos no tienen suficiente conocimiento de conceptos de evaluación, pedagógicos y de las disciplinas involucradas.

Considero que el solo hecho de hacer un ejercicio de análisis y recuperación sobre la situación de la escuela —sobre todo lo escrito en el documento “Autoevaluación de la Escuela de Diseño Gráfico de la Universidad Intercontinental”—, por el grupo responsable o por la totalidad del grupo de la propia escuela, permite avanzar en un proyecto académico mucho más si a partir de esa información se hacen preguntas que permitan determinar las fuentes de logros, retrasos, deficiencias, impedimentos y necesidades, esto representa un argumento importante si tomamos en cuenta el valor que tiene una autoevaluación, punto que han resaltado Kells y Massen:

La autoevaluación se distingue [...] por dar a los trabajadores de la unidad evaluada la posibilidad de comprender mejor el propio funcionamiento, de entender mejor los objetivos de la propia organización y sentirse involucrado en la realización de los cambios necesarios.¹

Cada universidad tiene sus propios problemas y, por lo tanto, necesitará su propio plan para solucionarlos.²

Desde mi punto de vista es un error fundamental de algunas instituciones educativas —como se presentó en este caso— el hecho de no analizar detenidamente el método y el marco de referencia que guiará el proceso de evaluación con las posibles implicaciones para la escuela como consecuencia de los resultados de un dictamen a la luz de tal método: ¿a qué enfoque de evaluación corresponde? ¿qué es lo que promueve? ¿cuáles pueden ser los errores a los que puede conducir o que el mismo

¹ *Ibid.*, 1992, p. 23.

126 *Ibidem.*

marco de referencia puede contener? ¿cuáles son las dudas que genera en la institución? y ¿con qué se está de acuerdo o en desacuerdo?. Analizar lo anterior, podría situar al grupo y hacerlo consciente de los pasos a seguir; argumentar mejor y defender puntos de vista divergentes o contrarios; incluso demandar la creación de espacios de diálogo interinstitucional antes de que se emitan dictámenes que pueden estar equivocados. De no hacerlo, existen varios riesgos, uno es admitir que serán aceptados los juicios que resulten de la evaluación basados en ese marco de referencia sin que puedan ser complementados, defendidos o confirmados por los que se conocen a sí mismos y son el objeto de la evaluación, lo cual podría distorsionar el proceso de una evaluación externa como elemento único de valoración en las instituciones educativas.

En este sentido es ilustrativo lo que menciona Glazman:

Existe en muchos casos una tendencia a trabajar con normas a priori, sustentadas en la necesidad de contar con datos generalizables que se puedan obtener con rapidez. Con frecuencia se aplican patrones de referencia para estandarizar procesos y mecanismos, de manera que se ignora el contexto histórico y social, los detalles de las particulares dinámicas universitarias, el funcionamiento de las distintas carreras, las particularidades de los procesos educativos, así como las limitaciones de recursos humanos, materiales y técnicos que rebasan las voluntades institucionales.³

Creo también que la evaluación puede ser un factor que facilite a las instituciones realizar análisis más profundos y significativos para sí mismas; un proceso que puede ayudar a los grupos en las instituciones a construir argumentos, a dilucidar objetivos y elementos importantes y un instrumento para encontrar el propio camino en la clarificación de conceptos para avanzar en su proyecto educativo y en la resolución de los problemas; antes que pensar en lo amenazante que puede ser, saber que serán comparados con otras instituciones de diferentes dimensiones, historia, enfoques, recursos e intereses.

Considero un error aceptar “a ciegas” la forma que presenta el organismo evaluador en el Marco de Referencia para evaluar, tanto a las personas, los profesionales, como a los programas o a las instituciones, este debe ser analizado por todos y ver sus posibilidades, escenarios y consecuencias potenciales para la institución, es importante defender los propios puntos de vista y concepciones sobre lo educativo.

³ R. Glazman, 2001, p. 67.

De acuerdo con Bordieu “Los criterios de evaluación siempre están en juego en el campo y siempre existe una lucha respecto a los criterios que permiten regular las luchas (controversias).”⁴

Adicionalmente, se debe considerar que el grupo evaluador y la propia evaluación están matizadas por los elementos ya descritos: la pertenencia al campo, el conocimiento de la evaluación, el marco establecido por el grupo evaluador y el proceso mismo, en sus fases, etapas y decisiones adoptadas por los pares a partir de ciertas posturas y conceptos que pueden ser conscientes o inconscientes. En el grupo de evaluadores participan profesionales que están determinados por su profesión, por el lugar que ocupan en su disciplina y por sus instituciones, y desde éstas lógicas emiten juicios sobre otros campos e instituciones.

La apreciación y los juicios de evaluación que emitieron los pares, expresadas en las recomendaciones y que la escuela interpretó como errores, desconocimiento de la evaluación y tal vez poca capacidad para visualizar y comprender otras disciplinas y sus conceptos, descuido o puntos inadvertidos, se debieron también, como ya se ha dicho en este trabajo, a la lucha entre dos campos.

M. Polanyi expone acerca de la dificultad para conocer el trabajo científico, lo que trasladado al conocimiento de la complejidad de la vida escolar:

...los criterios de evaluación de los trabajos científicos no pueden ser completamente explicitados (articulated). Siempre queda una dimensión implícita y tácita, una sabiduría convencional que se invierte en la evaluación de los trabajos científicos.⁵

O bien Tyler y Bernasconi:

“Los académicos, por más que les pese aceptarlo, deben estar familiarizados con la filosofía, los conceptos y las técnicas de evaluación”.⁶

Muy en sintonía con la idea anterior, M. Poggi menciona: “evaluamos menos de lo que pretendemos y operamos como si hubiéramos atrapado casi todo el objeto de evaluación”.⁷ O bien:

⁴ P. Bordieu. *El oficio de...op. cit.* p. 105

⁵ Citado en P. Bordieu. 2003, p. 73.

⁶ Lewis A. Tyler y Andrés Bernasconi, *Evaluación de la educación superior en América Latina: tres órdenes de magnitud*, USA, Harvard University, 1999, p.11.

⁷ M. Poggi, 2003, p. 72.

“Todo juicio evaluativo debería considerarse siempre una hipótesis, sujeta a posibles refutaciones (aún más, cuanto más complejo es el objeto que se evalúa) más que una certeza establecida sobre una realidad determinada”.⁸ Mi opinión es que en los procesos de evaluación que intervienen muchos sujetos como evaluadores –los pares– debe tenerse en cuenta la necesidad de establecer momentos para intercambiar puntos de vista que estén fuera del ritual esperado y acordado, con el fin de no tener apreciaciones equivocadas, incompletas, lapidarias o muy diferentes a las que expresen los grupos o los sujetos en las instituciones.

Es también importante oponerse públicamente a potenciales injusticias cometidas a partir de valoraciones inadecuadas surgidas de procesos de evaluación realizados por organismos gubernamentales o privados, y practicados desde otro campo, o desde el propio, pero desconociendo la complejidad y necesidad de formación en evaluación.

En este sentido, conviene que se enfatice el momento o el proceso de diálogo necesario, a mi juicio éste debe exponerse en el Marco de Referencia de evaluación institucional, sobre todo por la complejidad que supone el objeto de evaluación.

En el caso que nos compete, se detectaron errores importantes de apreciación por los integrantes del CADU:

Los pares no escucharon lo que se dijo en la visita y emitieron juicios de evaluación inesperados. La escuela puso en duda también la capacidad técnica y el conocimiento sobre aspectos de la evaluación de los integrantes de ese comité.

En ese momento la EDG tenía la sospecha de que el análisis y el reporte final fueron elaborados por otra persona que no estuvo presente durante la visita y no conocía el proceso en su totalidad; asimismo, que los pares tenían preconcepciones acerca del diseño gráfico, lo que no les permitió captar lo dicho por los integrantes de la escuela en la visita y en los documentos.

Didriksson nos dice:

Las revisiones de estos organismos son frecuentemente un ritual a ser tolerado que cuesta muchas horas de trabajo administrativo para preparar el “autoestudio”, el cual es un muy largo documento de “relaciones públicas”...las visitas de los acreditadores son en sí mismas ritualistas [...] el trabajo de las universidades es tan variado y complejo, que ningún grupo de académicos puede aspirar a formular observaciones útiles [...] las

⁸ *Ibidem.*

observaciones son casi siempre banales o irrelevantes para la vida de las instituciones.⁹

Ante los ojos de los coordinadores de la EDG, los CIEES perdieron credibilidad y autoridad moral, legitimidad como organismo evaluador. También es ilustrativo lo que nos dice Glazman:

“Hay en la práctica evaluativa vigente una tendencia a segmentar procesos, ignorar interrelaciones, pasar por alto dinámicas, descontextualizar y considerar las características humanas independientemente de la experiencia cultural y educativa”.¹⁰

Al respecto, Mendoza Rojas, al hacer un recuento de la tarea de los CIEES, menciona:

... el trabajo de los CIEES no estuvo exento de problemas y dificultades de distinto orden. Los comités tuvieron que aprender de evaluación sobre la marcha. Un buen académico no por ese hecho es un buen evaluador. Algunos juicios que se emitieron tanto en las universidades como por funcionarios de la SEP fueron desfavorables para el trabajo de los comités.¹¹

Al continuar con el análisis del proceso y los materiales, se puede afirmar que adicional a lo que afirman los autores, en el proceso de la evaluación institucional relativo al caso estudiado es evidente también la lucha entre dos campos. Por lo cual defiende que se requiere, por parte de los grupos de pares, de un ejercicio de comprensión y de formación más allá de los argumentos conocidos y la voluntad de analizar a la propia evaluación, las políticas y su desarrollo. Tan sólo hacer un ejercicio de análisis de otros conceptos que nos proporcionan los estudiosos desde el campo educativo o de la sociología, como *habitus* o autonomía de un campo; conocer la historia de las instituciones y de sus experiencias de evaluación, de los planes y las políticas gubernamentales, las tradiciones que tienen los gobiernos —en este caso el Estado Mexicano en el manejo discrecional de los recursos— permite encontrar otros significados para la comprensión de las políticas y procesos de evaluación institucional.

Con respecto a esto último, A. Didriksson nos dice:

“La evaluación y la acreditación son como la punta del iceberg del ejercicio de transparencia, puesto que ellas no llegan a tocar el conjunto de aspectos que tienen que ver con el buen uso de los recursos”.¹²

⁹ Axel Didriksson, “La mercantilización de la universidad pública”, en *El Cotidiano*, UAM-A, México, 1999, p. 31.

¹⁰R. Glazman. 2001, p. 71.

¹¹ J. Mendoza Rojas, 1997, p. 262

¹²A. Didriksson, 1999, p. 28.

Yo agregaría: “la evaluación y la acreditación son como la punta del iceberg del ejercicio de transparencia”... y de la complejidad y la riqueza de significados propios de cada institución que, posiblemente, son identificados y reconocidos sólo por sus integrantes.

Considero que lo más importante para la institución que se encuentra en un proceso de evaluación institucional —de recuperación, captura de datos, de redacción de un documento, del análisis del estado en que se encuentra, de llenado de formatos, de hacerse y contestarse preguntas— es el camino que se recorre para ser conscientes de lo que se es, ¿hacia dónde va el plan académico? ¿cuál es el propio potencial y cuáles las limitaciones? sólo entonces se sigue que un organismo externo valide, “dé valor”, corrobore y confirme o no lo que la propia institución sabe y dice de sí misma. Sólo entonces la evaluación interinstitucional podría tener un efecto positivo en las instituciones y ubico lo anterior entre los alcances de la evaluación institucional.

Cualquier proceso de evaluación externa a la institución debe ser un diálogo real entre las partes, como la llama C. Hoyos:

“la evaluación como racionalidad comunicativa”¹³ pues es casi imposible llegar a la comprensión de los aspectos de la vida institucional, sobre todo cuando es complejo el aprendizaje, la enseñanza, el currículum, la evaluación de lo anterior, la formación y la actualización de los conocimientos y la propia educación.

De acuerdo con J. M. Ruiz:

“Lo fundamental de la evaluación, no es hacer evaluación, ni siquiera hacerla bien. Lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone”.¹⁴ A mi juicio son preguntas que los grupos deben hacerse previamente con el fin de no llegar al final de un proceso de evaluación sin haber sido verdaderos actores y por lo tanto tan responsables como los evaluadores o pares.

Cuando una institución educativa se acerca a un organismo evaluador gubernamental, confía en que se llevará a cabo desde la pedagogía, desde el punto de vista técnico y teórico de la evaluación, que será un proceso ético que tome en cuenta la complejidad de los procesos del aprendizaje y la enseñanza. Además de lo anterior, la

¹³ Carlos Hoyos, “Política pública y sujeto: la condición de la universidad pública”, en *Perfiles Educativos*, 3ª. Época, núms. 79-80, pp.94-117, México, UNAM, 1998, p.110.

¹⁴ José Ma. Ruíz, *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. 2ª ed., España, Narcea, 1998, p. 17.

lucha entre dos campos influye en las evaluaciones y ésto en muchos casos no ha sido considerado.

Tales organismos se pueden convertir en el mecanismo por el que, gradualmente, la evaluación se pueda utilizar como instrumento único para definir rumbos en la educación; adquieren el poder de calificar o descalificar un programa de formación de profesionales de cualquier institución educativa, y a sus egresados; influyen consecuentemente en el prestigio o desprestigio ante la sociedad y en la asignación discrecional o igualitaria de recursos o de otros apoyos a las instituciones, la mayoría de las veces legitimada con procedimientos que se sabe han sido avalados por las propias asociaciones de universidades o colegios. Estas asociaciones apoyan a instancias gubernamentales de evaluación como los CIEES —o partes de ellas, como el CADU— para llevar a cabo las políticas educativas del gobierno mexicano, para que se conviertan en el vehículo para mejorar la educación; en México es la ANUIES, a la que algunos estudiosos no le otorgan autoridad o la ponen en duda:

La estructura CONPES/SESIK/CONAEVA y sus negociaciones invisibles (para la base académica del sistema) con la ANUIES está llegando a sus límites. La ANUIES representa a los rectores, no a las comunidades universitarias.

La CONPES es una estructura burocrática dominada por los rectores de las universidades más grandes y los funcionarios de la SESIK. Representa un sistema de relaciones que evolucionó a partir del viejo esquema de negociación corporativa para acomodarse y procesar las políticas de modernización recientes...¹⁵

Tal vez se ignora la trascendencia de un proceso de evaluación; frecuentemente se ha visto como algo que se puede realizar de cierta forma, tal vez, sin profundizar en sus efectos, porque no están conscientes de su potencial o porque sí lo están. Con respecto a este comentario, recupero para la evaluación institucional una cita de Luis Porter:

“Vivimos en mundo de apariencias, y los que dirigen la educación superior así lo perciben y lo asumen, y quizá por eso se preocupan tanto por promover la

¹⁵ R. Kent, 1995, p. 52.

simulación, como si tuvieran un profundo amor por el teatro, sin entender que el teatro va mucho más allá de la simulación y de las apariencias”.¹⁶

Esta experiencia de evaluación institucional me permitió darme cuenta de que el proceso de evaluación es complejo desde el momento en que empieza, que involucra a la pedagogía en su complejidad y amplitud, que no se puede llevar a cabo seriamente si el grupo en la institución no tiene una tradición de trabajo grupal, colegiado tal vez, y si no se ha realizado un trabajo anterior; que demanda un esfuerzo importante de los integrantes —aunque es poco probable que participen todos los involucrados en el proyecto académico— sobre todo en la definición de un lenguaje, de ciertos conceptos que guíen el trabajo y la apropiación de un método para realizarla, en la definición de los criterios y los referentes para la evaluación del programa, o la global de la institución, y en clarificar los aspectos ocultos o conceptos desconocidos, como puede ser el dominio y la lucha entre los campos disciplinarios.

También la institución —la escuela o universidad— es corresponsable del proceso, podría decir que es un aprendizaje colectivo interno y también hacia el exterior de la institución.

Por otro lado, el pedagogo tiene un papel importante en el proceso; debe poner los acentos en donde haya que ponerlos y argumentar acerca de los probables beneficios o perjuicios de la implantación o el desarrollo de cualquier proyecto o programa académico, en este caso de la evaluación de la escuela, y no crear falsas expectativas por ejemplo.

Durante nuestra formación profesional en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, nos acercamos a la conceptualización de procesos educativos, egresamos con cierta percepción de la multiplicidad de elementos y la complejidad de la educación y la formación de un profesional; sin embargo, en el momento de vivir la experiencia profesional y en nuestro desempeño como pedagogos en una institución privada o pública, constantemente se debe volver a lo estudiado para confirmar conceptos, para enunciar nuestros propios juicios, cubrir y encontrar lo que no sabemos pero “sabemos que no sabemos” y para encontrar o reencontrar nuevos

¹⁶ Luis Porter, La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior, (col. Educación Superior, CEIICH-UNAM, México, 2003, p.7

criterios y elementos que capten la realidad educativa. En mi caso específico, durante la carrera no tuve oportunidad, ni probablemente la claridad, para acercarme a ciertos temas, mucho menos profundizar, por ejemplo en el tema de la evaluación de las instituciones, en los aspectos políticos, económicos, ideológicos que determinan la manera en que se realiza. Adquirimos formación para la evaluación en el área de la didáctica, las asignaturas de filosofía, la propia didáctica, psicotécnica pedagógica, diría que centrada mucho más en la evaluación del aprendizaje.

Alcanzamos la capacidad para ver aspectos encubiertos de la evaluación y en general de los procesos educativos desde la filosofía, la sociología, la didáctica y esa formación cotidiana y permanente que nos hace ser más reflexivos sobre los procesos educativos, de leer y de buscar constante y permanentemente nuestra formación con disposición autocrítica y de aprendizaje para acercarnos al conocimiento y al análisis de la pedagogía.

El pedagogo, en el ejercicio profesional, lleva como esencia reflexionar sobre la forma en que se adquiere el conocimiento y se promueve en la sociedad, estudiar la educación en todos los contextos y manifestaciones; como todos los profesionales debe hacer el esfuerzo y comprometerse con su formación, de apropiarse de significados, está obligado a consolidar su formación inicial para encontrar argumentos, experiencias y nombres para procesos educativos que no son sencillos ni accesibles, que están llenos de lugares comunes y supuestos aceptados muchas veces por los profesionales más relacionados con los procesos educativos y que están a cargo de áreas y programas académicos en las escuelas, universidades y en otras instituciones.

Glosario de siglas

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CADU	Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CNE	Comité Nacional de Evaluación
CNE	Comité Nacional de Evaluación en Francia
CONAEVA	Comisión Nacional de Evaluación
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CONPES	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
COPA	Council on Postsecondary Accreditation
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
COSNET	Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica
EDG	Escuela de Diseño Gráfico de la Universidad Intercontinental
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
SCDC	Secondary Curriculum Development Committee
SEC	Secondary Examination Council
SINAPPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior

Anexo 1.

CIEES

Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Marco de Referencia para la Evaluación

CONTENIDO

ANTECEDENTES.....	4
EL COMITE DE ARQUITECTURA,	4
DISEÑO Y URBANISMO	4
OBJETIVOS.....	5
FUNCIONES.....	5
ACTIVIDADES BASICAS	6
1. MODELO DE EV ALUACION	6
1.1. EL MARCO DE REFERENCIA	6
1.2. LA EVALUACION INTERINSTITUCIONAL	7
1.3. EL PROCEDIMIENTO GENERAL	8
1.3.1. ELABORACION DEL PREDIAGNOSTICO DEL PROGRAMA QUE SE VA A EVALUAR.....	8
1.3.2 PLAN DE VISITA	8
1.3.3. VISITA DE EVALUACION DEL COMITE A LA INSTITUCION	8
1.3.4. ELABORACION DEL REPORTE DE EV ALUACION.....	8
1.4. LOS INSTRUMENTOS	9
1.5. LAS CATEGORIAS DE ANÁLISIS EN.....	9
LA EVALUACION INTERINSTITUCIONAL	9
1.5.1 MODELO NORMATIVO DEL PROGRAMA.....	10
1.5.2. DESARROLLO Y RESULTADOS.....	10
1.5.3. PROCESO ACADEMICO	10
1.5.4. GESTION ACADEMICO ADMINISTRATIVA	11
2. EDUCACION SUPERIOR,.....	11
INNOVACION y FUTURO	11
3. ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO	13
3.1. EL UNIVERSO DE TRABAJO	13
3.2 LAS SUBAREAS QUE INTEGRAN EL COMITE	14
ANTECEDENTES.....	15
4. CRITERIOS Y PARAMETROS.....	16
DE LA EV ALUACION	16
4.1. MODELO NORMATIVO DEL PROGRAMA.....	16
4.2. DESARROLLO Y RESULTADOS.....	19
4.2.1. DESARROLLO	19
4.2.2. RESULTADOS	20
4.3. PROCESO ACADEMICO	21
4.3.1. EL ELEMENTO GENERADOR DEL PROGRAMA.....	22
4.3.2 LOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS.....	23
4.3.3 LOS MEDIOS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LO ESTABLECIDO EN LOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS y OPERATIVOS	26
4.3.4. LOS SUJETOS O ACTORES	30
4.3.5. PRODUCTOS DEL PROCESO ACADEMICO	34

ANTECEDENTES

La Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior es una instancia de concertación que opera desde 1978, en la cual participan las autoridades gubernamentales y las de las instituciones de educación superior del país. Como complemento indispensable de las tareas de planeación, la CONPES instaló en 1989 la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEV A), instancia en la que también participan colegiadamente dichas autoridades.

En julio de 1990, los rectores de las universidades y los directores de los institutos tecnológicos, reunidos en asamblea de la ANUIES, acordaron proponer a la CONAEV A el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior compuesto por tres elementos: a) la «autoevaluación» de las propias instituciones de educación superior, b) la evaluación global del sistema de educación superior y de los subsistemas que lo integran (realizada por dos subsecretarías de la SEP, la ANUIES y el COSNET), y c) la evaluación interinstitucional. Esta última es la tarea de los CIEES.

En septiembre de ese mismo año, la CONAEV A estableció los lineamientos generales de la evaluación interinstitucional, entre los cuales se establece que ésta debe ser realizada «fundamentalmente entre los pares de la comunidad académica y, para ser efectiva, requiere de la existencia de grupos colegiados, interinstitucionales, cuyos integrantes sean del más alto nivel académico, y que cuenten con la legitimación de la propia comunidad académica nacional».

En abril de 1991, la CONPES acordó la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y en junio de ese mismo año, el Secretario de Educación Pública instaló los primeros cuatro comités (tres encargados de evaluar los programas de igual número de áreas académicas: ciencias agropecuarias, ciencias naturales y exactas, e ingeniería y tecnología; y uno más, encargado de evaluar la función administrativa de cada una de las instituciones de educación superior). Estos primeros cuatro comités iniciaron sus operaciones de inmediato.

En enero de 1993 se instalaron otros cuatro comités (tres encargados de evaluar los programas académicos de otras tantas áreas: ciencias de la salud, educación y humanidades, y ciencias sociales y administrativas, y uno encargado de evaluar la función de difusión y extensión de la cultura). Por último, en julio de 1994 se instaló e inició sus actividades el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (CADU).

EL COMITÉ DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO

Originalmente, la evaluación de los programas correspondientes a esta área había sido encomendada al Comité de Ingeniería y Tecnología, atendiendo a que, en la clasificación de programas de la ANUIES, la arquitectura y las disciplinas afines forman parte de una amplia área con esa denominación. Este noveno comité se constituyó en virtud de que la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura (ASINEA), con argumentos bien fundados, consideró que era indispensable que la evaluación de los programas de la arquitectura y disciplinas afines fuera encomendada a un comité específico y propuso esta iniciativa a la CONPES, la cual acordó la instalación de dicho Comité.

El Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo es una instancia colegiada formada por nueve distinguidos miembros del campo académico (pares) y un experto en el área, proveniente del sector productivo; los pares son propuestos por las propias instituciones de educación superior y designados por el presidente de la CONPES. En la selección de los integrantes de los comités se atiende esencialmente a la formación y trayectoria profesional de los candidatos, y se procura que en el Comité queden representadas todas las subáreas y las diferentes regiones del país.

La función que desempeñan los pares es de suma importancia, ya que consiste en aportar sus conocimientos, experiencia, juicio, y autoridad académica y moral a las instituciones de educación superior, a fin de evaluar los programas relacionados con su campo profesional y

emitir las recomendaciones necesarias que coadyuven a mejorar la calidad de los mismos.

El reconocimiento que se le ha brindado a esta área, a través de la creación del noveno comité de pares, debe considerarse como un paso más en la serie de esfuerzos para consolidar la posición del diseño en nuestra sociedad.

Es indiscutible que en otros países los avances en el campo del diseño constituyen un importante indicador de desarrollo nacional y que de ellos depende, en gran medida, el avance tecnológico y la producción industrial. También es conocido que el proceso creativo en el área del diseño, dado su carácter «subjetivo», se ha calificado como poco «científico» y por lo tanto ha sido difícil para las instituciones oficiales elaborar criterios de apoyo y estímulo a la investigación y a la producción en esta área.

OBJETIVOS

El objetivo general de las evaluaciones que realizan los CIEES es contribuir al mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación superior del país. Esta tarea es un medio para propiciar la modernización de la educación superior, entendida como la puesta al día de su filosofía, estructuras, contenidos y métodos con respecto a los avances del conocimiento científico, humanístico y tecnológico; a los valores humanos y sociales, y a las necesidades educativas contemporáneas.

En correspondencia con el objetivo general de los CIEES, el Comité de Arquitectura, Diseño y urbanismo tiene como objetivo específico contribuir al desarrollo y consolidación de las profesiones propias de esta área mediante el mejoramiento de los programas académicos de docencia e investigación correspondientes, apoyando a las instituciones educativas del país con el propósito de que estos programas se amplíen y desarrollen con base en planes debidamente sustentados.

FUNCIONES

Para el logro de los objetivos señalados, la CONPES encomendó a los CIEES el desempeño de las siguientes funciones: a) la evaluación diagnóstica de los programas y de las instituciones de educación superior, b) la acreditación y el reconocimiento de programas e instituciones, c) la dictaminación puntual de proyectos o programas académicos, y d) la asesoría a las instituciones y organismos educativos.

La evaluación diagnóstica tiene como propósito recomendar acciones que conduzcan al mejoramiento de la calidad y la eficiencia de los programas académicos evaluados en la institución correspondiente. Con el fin de que estas recomendaciones estén debidamente fundamentadas, la evaluación que realizan los Comités debe partir de un diagnóstico completo y profundo del estado que guardan los programas y las instituciones, de manera que se puedan identificar tanto sus logros y deficiencias, como las causas de éstos. Con ello, también se cumple con los lineamientos que estableció la CONAEVA para el trabajo de los CIEES, en lo relativo a que la evaluación debe hacerse con un enfoque "holístico" o integral.

La acreditación de programas e instituciones tiene el propósito de contribuir a que los usuarios de los servicios educativos (educandos, padres de familia, empleadores, etc.), y la sociedad en general, dispongan de información confiable acerca de la calidad de dichos servicios; la acreditación de programas e instituciones se concibe como el reconocimiento público de dicha calidad. Con este fin, el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo impulsará la creación de una instancia específica encargada de realizar esta función de acreditación, siguiendo los lineamientos establecidos por el Secretariado Conjunto de la CONPES.

En el desempeño de las otras dos funciones asignadas por la CONPES (dictaminación puntual y asesoría), el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo impulsará, asimismo, el mejoramiento de la calidad y eficiencia de los programas e instituciones de educación superior y la modernización de éstos.

ACTIVIDADES BASICAS

Para el logro de los objetivos mencionados y para el desempeño eficiente de las funciones que se le han encomendado, el CADU dará prioridad a las siguientes actividades:

- Formular, difundir y utilizar de manera crítica, parámetros y criterios de evaluación académica que respondan, tanto a nuestra realidad social, como al proceso de desarrollo de las disciplinas del área de Diseño en nuestro país.
- Elaborar un reporte debidamente fundamentado de cada programa académico, el cual contendrá los resultados de la evaluación efectuada y las recomendaciones necesarias para el mejoramiento de la calidad y eficiencia de dichos programas.
- Desarrollar un instrumento de constatación que permita a las instituciones de educación superior reafirmar o replantear sus modelos, estructuras y procedimientos.
- Definir y proponer conceptos y criterios para que otras instancias y organismos, responsables del apoyo y dirección de la enseñanza del diseño, brinden mayores y más claros apoyos a los profesionales de este campo, que representa un gran potencial de desarrollo para el país.
- Definir detalladamente el universo de trabajo, mediante un análisis cuantitativo de la situación que guardan los programas en una disciplina, área o función, en el ámbito nacional (universo de trabajo).
- Analizar cualitativamente cada programa académico existente y las subáreas en conjunto, con base en los criterios acordados por el Comité. El análisis pondrá especial énfasis en la congruencia y en el impacto real del programa sobre su entorno social y productivo.
- Identificar y jerarquizar los problemas y necesidades más importantes a las que se debe dar una atención inmediata en los ámbitos institucional, regional y nacional, a partir de una visión prospectiva.
- Recomendar a las respectivas instituciones de educación superior, al gobierno federal y a los gobiernos estatales, las medidas aplicables para el mejoramiento de los programas evaluados.
- Formular criterios y patrones de calidad para el desarrollo de los programas y de las instituciones (infraestructura, perfil de profesores, investigadores y estudiantes, organización académica, currícula, etcétera).

1. MODELO DE EVALUACION

1.1. EL MARCO DE REFERENCIA

El marco de referencia es un instrumento de trabajo elaborado por el propio Comité, en el cual se explicitan la metodología, los criterios y los parámetros con los que se evalúan los programas académicos del área. Estos elementos de la evaluación son definidos por el Comité siguiendo los lineamientos establecidos por la CONAEV A, y utilizando una visión del objeto de

estudio y del contexto en el cual se desarrollan las disciplinas del campo, que se obtiene y afina con la práctica misma de la evaluación interinstitucional.

En los apartados de este documento en los que se hace referencia al contexto, no se pretende llevar a cabo un análisis completo y profundo acerca de la situación nacional de las profesiones en esta área, solamente se procura señalar algunos de sus aspectos relevantes para el mejor desempeño de las actividades de evaluación.

Algunos de los elementos que integran este marco de referencia son de orden institucional y están basados en la metodología general de los CIEES; en la formulación de algunos otros, se han aprovechado los valiosos avances que se han encontrado en las primeras versiones de los marcos de referencia ya publicados de los comités de Ciencias Agropecuarias y de Ingeniería y Tecnología; otros finalmente, son propios del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

El marco de referencia del Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, como los de los otros comités, deberá revisarse y actualizarse constantemente, y modificarse conforme a, entre otras referencias la evolución del conocimiento en el área, la crítica de los expertos en el área, las observaciones pertinentes de los usuarios y la experiencia obtenida en las tareas de evaluación del propio Comité.

1.2. LA EVALUACION INTERINSTITUCIONAL

Como se ha señalado, la evaluación interinstitucional encomendada a los CIEES es uno de los tres procesos simultáneos que se realizan para evaluar la educación superior en México: a) la autoevaluación de cada institución de educación superior, b) la evaluación del sistema de educación superior en su conjunto, y c) la evaluación interinstitucional, externa, de pares, a cargo de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES).

En el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, la evaluación interinstitucional aporta, entre otros, los siguientes beneficios específicos:

- Por estar a cargo de comités integrados por académicos de sólida formación y reconocida trayectoria profesional, tiene especial autoridad académica y moral;
- por tratarse de una evaluación orientada a apoyar los esfuerzos de superación de las instituciones, encuentra una actitud abierta y de cooperación en los responsables de los programas evaluados y fomenta estas mismas actitudes;
- por tratarse de una evaluación externa, goza de una particular objetividad, pues la perspectiva de sus miembros no está viciada por la cotidianeidad de las actividades evaluadas, y los evaluadores se encuentran libres respecto de las relaciones y compromisos internos de la instancia evaluada;
- por tratarse de una evaluación ejecutada por personal que labora en diversas instituciones educativas y que evalúa a instituciones análogas, propicia eficientemente el intercambio de experiencias;
- por tratarse de una evaluación ejecutada por personal que labora en diversas instituciones educativas y que evalúa a instituciones análogas, propicia eficientemente el intercambio de experiencias;
- por ejecutarse mediante la interacción directa con los actores del programa evaluado, tiene por lo general un impacto inmediato;
- finalmente, por el carácter práctico de su trabajo, contribuye a la construcción de modelos apropiados y eficaces para la evaluación y autoevaluación de las instituciones de educación superior mexicanas.

1.3. EL PROCEDIMIENTO GENERAL

Una vez que las autoridades de una institución y el comité han acordado evaluar uno o varios programas de la primera, el procedimiento general es el que se describe en los siguientes párrafos. En algunas ocasiones puede ser necesaria una visita previa de acercamiento a la institución por parte de la vocalía. Esta visita tiene como propósito establecer una comunicación más cercana con los responsables de los programas que se van a evaluar, e informales del propósito de la evaluación y del procedimiento que se quiera.

1.3.1. ELABORACION DEL PREDIAGNOSTICO DEL PROGRAMA QUE SE VA A EVALUAR

- La vocalía reúne la información pertinente que sobre el programa exista en la ANUIES, la SESIC y otras fuentes útiles. Un elemento central e imprescindible de esta información es la autoevaluación o autoevaluaciones que debe entregar la institución responsable del programa o de los programas en cuestión.
- La vocalía elabora un análisis cualitativo y cuantitativo del programa por evaluar y del contexto institucional en el cual éste opera.
- El comité revisa los resultados de este prediagnóstico y aporta los elementos preliminares de valoración.

1.3.2 PLAN DE VISITA

- Con base en los resultados del prediagnóstico, el comité elabora un plan de visita que consiste en un listado de los asuntos que deben ser aclarados durante ésta, y una descripción de las actividades que se realizarán.
- En función de dicho plan, el comité acuerda quiénes realizarán la visita de evaluación
- El plan de visita es acordado, también, con las autoridades de la institución.

1.3.3. VISITA DE EVALUACION DEL COMITE A LA INSTITUCION

Durante la visita, el Comité lleva a cabo, entre otras, las siguientes actividades:

- constata, modifica o amplía la información del prediagnóstico;
- efectúa recorridos a las instalaciones en horas de labores, con el fin de verificar las condiciones en las que se encuentra la infraestructura y el equipo, de esta manera puede apreciar aspectos subjetivos de la realidad institucional que no es posible percibir a través de documentos o estadísticas;
- realiza entrevistas con miembros del personal académico, autoridades, trabajadores y estudiantes;
- entrevista algunos alumnos que se encuentran al inicio y al final de los estudios;
- analiza documentos adicionales (por ejemplo: exámenes, trabajos de los alumnos, tesis) .

1.3.4. ELABORACION DEL REPORTE DE EVALUACION

Con base en la información y resultados (tanto del prediagnóstico como de la visita), el comité, con el auxilio de la vocalía, realiza los análisis necesarios y, con fundamento en ellos, formula

los juicios y las recomendaciones que juzga pertinentes.

El comité estructura el «reporte de evaluación», que incluye el diagnóstico de la situación actual, propuestas, observaciones y recomendaciones concretas acordes con el objetivo principal de los CIEES.

Una vez concluido el reporte, la vocalía y la Coordinación General acuerdan su entrega a la institución.

En el acto de entrega se solicita a las autoridades correspondientes que envíen a los CIEES, a más tardar en los siguientes treinta días, un documento en el que expresen sus opiniones y comentarios respecto a la orientación, criterios y procedimientos de trabajo del comité; respecto a la pertinencia y viabilidad de las recomendaciones, y respecto a la formulación de medidas para el mejoramiento institucional, derivadas de la evaluación realizada. Este documento se incluye íntegramente en la versión final del reporte, y constituye para los CIEES la primera fase del seguimiento de la evaluación interinstitucional y una guía de gran valor para el mejoramiento de los trabajos del comité.

1.4. LOS INSTRUMENTOS

Son los medios diseñados y estructurados en los que se apoya el comité para recopilar, organizar y analizar la información sobre los programas; son básicamente de tres tipos: cuestionarios (para ser respondidos directamente por las personas involucradas en determinadas etapas y momentos del proceso académico); formatos (ayudan a presentar, registrar y analizar información cuantitativa y cualitativa de manera que facilite su procesamiento e interpretación; así, hay formatos para las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje, del currículum, de la planta académica, etc.); y guías (son un recordatorio acerca de una serie de elementos que es necesario considerar en una observación, en una entrevista, etcétera).

1.5. LAS CATEGORIAS DE ANÁLISIS EN LA EVALUACION INTERINSTITUCIONAL

Las categorías de análisis son los conceptos generales que organizan la información sobre los programas académicos, y que permiten observarlos y analizarlos para propósitos de la evaluación. Para cada categoría de análisis se definen conjuntos de criterios que constituyen las pautas o patrones que se consideran deseables para cada aspecto u objeto de evaluación. Estos criterios se detallan en normas, es decir, indicadores que tienen un valor cuantitativo y/o cualitativo concreto.

Las categorías de análisis están relacionadas entre sí, y tienen traslapes y similitudes importantes que no es posible ni deseable separar, a fin de no fragmentar excesivamente el trabajo de evaluación ni alejarlo del enfoque holístico.

La evaluación interinstitucional tiene como propósito fundamental conocer y valorar las condiciones de operación de un programa académico, y la calidad de sus procesos y resultados. En este sentido, la evaluación que desarrollan los CIEES no sólo identifica logros y deficiencias de los programas, sino también sus causas.

Un programa académico es una unidad compuesta de diferentes elementos que se interrelacionan para generar un producto específico. En el caso de un programa de docencia (licenciatura o posgrado), el producto más evidente es el egresado.

En la evaluación interinstitucional que realizan los CIEES, se definen como categorías de análisis fundamentales las siguientes:

- Gestión académico - administrativa
- Modelo normativo del programa
- Desarrollo y resultados
- Proceso académico

1.5.1 MODELO NORMATIVO DEL PROGRAMA

Se entiende por modelo normativo de un programa el conjunto de enunciados filosóficos, jurídicos y administrativo en los que se basan los objetivos, las metas e intenciones del programa académico (de investigación o docencia) que va a evaluarse. Este modelo, que sintetiza la intencionalidad formal del programa, comprende tanto los enunciados generales de la institución en la cual se imparte el programa, comprende el tipo de egresado que se pretende formar, el plan de estudios, el plan de desarrollo del programa, las normas que permiten que el programa funcione y cumpla sus objetivos, etcétera.

Entre los instrumentos normativos que guían la marcha del programa, y que serán objeto de evaluación del comité, se encuentran: los reglamentos para estudiantes (ingreso, exámenes, permanencia, servicio social, titulación); los estatutos y reglamentos para profesores (ingreso, promoción, permanencia): las disposiciones en torno a la conducción y administración del programa, etcétera.

En la metodología definida pro el comité, el primer paso consiste en evaluar este modelo institucional comparándolo con poscriterios y parámetros que, respecto de la misma categoría analítica, se definen en este marco de referencia.

1.5.2. DESARROLLO Y RESULTADOS

La segunda categoría de análisis constituida por los resultados del programa, por la evolución de éstos, y por la evolución general del programa. La evaluación de estos elementos constituye el punto de partida de la evaluación concreta del programa, la cual se realiza una vez que se ha valorado el modelo institucional.

En esta categoría es importante hacer una evaluación de los orígenes y antecedentes del programa, así como del desarrollo de sus resultados de su posible evolución y de la pertinencia de su continuidad. La evaluación interinstitucional debe partir del análisis de los resultados, lo que implica considerar su valor, utilidad e impacto, y la eficiencia con la cual se lograron.

Para la evaluación de esta categoría existen dos cuestiones fundamentales:

- a. En qué medida el programa se ha desarrollado conforme a lo dispuesto en su modelo normativo y en qué medida los resultados del mismo responden a lo determinado por ese mismo modelo.
- b. En qué medida el desarrollo y los resultados de dicho programa corresponden a los criterios y parámetros definidos en el marco de referencia del Comité, mismos que deben tomar en cuenta las normas nacionales, las establecidas en otros países, el desarrollo de la enseñanza y la investigación nacional en ese campo del conocimiento particular, y el avance del conocimiento en las disciplinas que forman parte del plan de estudios en cuestión.

1.5.3. PROCESO ACADEMICO

Esta categoría comprende tanto el proceso académico mismo, constituido por el trabajo de los estudiantes y el trabajo de los académicos (maestros e investigadores), como los elementos que intervienen en dicho proceso, esto es, los propios estudiantes, maestros, materiales de estudio y enseñanza, instalaciones, recursos de todo tipo, etc. Al evaluar - esta categoría, lo que se pretende es evaluar las causas de los logros o deficiencias del programa. La idea central es analizar los diferentes elementos que componen un programa académico de manera interrelacionada.

Para evaluar las relaciones de los distintos elementos es indispensable conocer las

características de cada uno de éstos. Así, para el caso de los profesores, es necesario tener una idea de las características básicas de la planta docente con que cuenta el programa: número de profesores por tipo de contratación, tiempo de dedicación, categorías, grados académicos, formación profesional, etcétera.

1.5.4. GESTION ACADEMICO ADMINISTRATIVA

Esta cuarta categoría analítica comprende todo el proceso de gestión, administración y gobierno del programa (o de la institución en la cual este se imparte). Con la evaluación de estos aspectos determinantes de la marcha de un programa se concluye la evaluación integral de éste.

La evaluación del "desarrollo y resultados", mediante la contratación de éstos con el modelo normativo de la institución y con el marco de referencia del comité, permite obtener conclusiones acerca de los logros de un programa y de sus deficiencias; la evaluación del proceso y de la gestión o administración nos permiten determinar las causas de estos logros y deficiencias, las potencialidades del propio programa y las carencias que deben ser subsanadas.

2. EDUCACION SUPERIOR, INNOVACION y FUTURO

La evaluación es el sustento de los procesos de cambio en todo los niveles del sistema educativo, por ello, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior tienen como objetivo final la modernización de la educación de dicho nivel, lo cual significa poner al día sus contenidos y sus formas, en relación con: a) los avances de la ciencia, la tecnología y la filosofía (valores, fines), b) las necesidades reales de la población con vistas a un futuro imprevisible y c) con la realidad social, económica y cultural del país.

La tarea de evaluación que los CIEES tienen encomendada implica comparar la realidad institucional con los criterios del marco de referencia, el cual, para que los comités cumplan con su misión modernizadora, debe configurar un modelo moderno de educación.

2.1. ENSEÑAR A PENSAR, ENSEÑAR A HACER¹

Se parte de la premisa que reconoce al alumno y al maestro como los sujetos centrales que construyen el acto educativo, sin pretender reducido a ellos. El trabajo pedagógico se realiza entre personas que poseen proyectos de vida concretos, que les dan una forma particular de pensar, sentir y percibir el mundo. Estas personas establecen vínculos, es decir, formas de relacionarse. Debe buscarse la humanización de estos vínculos, frecuentemente mecanizados por prácticas pedagógicas rutinarias, pasivas y autoritarias, diseñadas desde una perspectiva industrializadora de la educación. Alumno y maestro deben reconocer las diferencias en sus subjetividades, formas de pensar y percibir, de manera que su encuentro en el acto educativo sea de complementariedad.*

Maestro y alumno deben comprender y compartir las dificultades que entraña el quehacer educativo dentro de una institución, con estructuras y pautas de funcionamiento que influyen sobre ellos en diversos grados. Ambos ingresan a una actividad curricular con un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos a través de experiencias de aprendizaje previas, así como con un conjunto de expectativas personales, como resultado de su propia historia y de sus interacciones con otras instituciones y personas. Estos elementos no siempre

¹ Texto tomado de CIEES, Comité de Ciencias Agropecuarias, Marco de Referencia para Evaluación, CONPES, México, 1994, PP. 9-12

* Nieto Caraveo, L. M. (1993) Educación Superior: futuro, contexto internacional y alternativas para la docencia, ponencia presentada en el Taller de Trabajo del Comité de Ciencias Agropecuarias, CIEES, México, D. F., septiembre de 1993

coinciden entre sí, o con los planteamientos formales del currículum, o con la cultura de la institución o con los recursos disponibles; sin embargo, se reúnen en torno a los propósitos curriculares y se enfrentan al mismo problema: cómo lograr ese aprendizaje.

El aprendizaje, concebido como un proceso de apropiación y adquisición de ideas, conceptos, creencias, prácticas y disposiciones para actuar, pone en juego muy diversas capacidades cognitivas y afectivas de los estudiantes, dependiendo de la naturaleza del objeto de aprendizaje y del sujeto que aprende. En muchos casos, sobre todo tratándose de perspectivas nuevas, el grado de aprendizaje dependerá del grado de ruptura que el profesor y el estudiante logren establecer con estructuras cognitivas y afectivas rígidas previas, para construir otras. El manejo constructivo de conflictos y crisis se vuelve entonces una estrategia didáctica imprescindible y una habilidad a aprender.

Actualmente, una forma diferente de analizar la enseñanza y el aprendizaje, consiste en confrontar una pedagogía enfocada a la adquisición del conocimiento vs. una pedagogía enfocada al desarrollo de habilidades del pensamiento. Algunas dicotomías que se han planteado, en forma muy esquemática y sólo con fines comparativos, se muestran en el Cuadro 2.^{**}

Es necesario enseñar a utilizar productivamente los siguientes componentes de la creatividad:^{***}

- *Capacidades: fluidez ideacional (capacidad de manejar una gran cantidad de ideas simultáneamente o en secuencias), asociados remotos (capacidad de relacionar ideas pasadas con ideas actuales), intuición (capacidad de obtener conclusiones sólidas con evidencia mínima).*
- *Estilo cognitivo: tendencia a explorar, prontitud para cambiar de dirección, flexibilidad, tendencia a reservarse la valoración y más bien a penetrar y comprender, facilidad para pensar en términos contrapuestos.*
- *Actitudes: buscar originalidad, estimar la complejidad, enfrentar con ecuanimidad a la ambigüedad ya la incertidumbre, y disfrutar resolviéndolas; necesidad de encontrar un orden, aunque no sea el evidente o convencional; amplio abanico de intereses (por ejemplo: problemas de la existencia humana -amor, muerte-), necesidad de establecer compromisos, tener una visión crítica del entorno y los valores dominantes, al mismo tiempo que se valora la retroalimentación; poseer alta espontaneidad.*
- *Estrategias: hacer analogías, lluvia de ideas y transformaciones imaginativas; someter supuestos a análisis, delimitar el nuevo punto de entrada a una tarea o fijarse una cuota de ideas; pensar a través de imágenes (líneas, diagramas, colores) en vez de palabras; yuxtaponer deliberadamente diferentes líneas de pensamiento; interrumpir el trabajo concentrado por actividades ajenas a él para regresar con nuevas ideas después; realizar búsquedas largas en las primeras fases de la tarea creativa en la que se establecen compromisos.*

Desde este punto de vista, lo que es necesario desarrollar en los sujetos de la enseñanza, es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones en los procesos de pensamiento humano. Esta pedagogía tendería al cuestionamiento, a la acción y a la transformación. A este enfoque se le ha denominado meta cognición.

Enseñar a pensar incluye también el desarrollo del pensamiento "formal", lógico, riguroso, analítico; pero solamente como etapas o fases dentro de

^{**} [***]

^{***} Nickerson R. S., D.N. Perkins y E.E. Smith (1990) Enseñar a pensar, Temas de Educación, Ed. Paidós/ M.E.C., España 432 p. (108-124).

líneas más amplias y flexibles de pensamiento creativo. Se trata de enseñar los límites y aplicabilidad del primero dentro del segundo. También se trata de construir conclusiones, de construir verdades; pero todas ellas provisionales, a la espera y en la búsqueda de su propia superación.

Enseñar a hacer incluye el desarrollo de destrezas de interacción con las realidades concretas: con los recursos, con las personas, con las instituciones, por ejemplo; y mostrar cotidianamente, como una estrategia continua, los límites y alcances de la acción individual y colectiva.

Desde esta perspectiva, ni los currícula actuales (rígidos, fraccionados, lineales, deductivo-inductivos, etc.), ni las interacciones cotidianas entre profesores y alumnos propician estas formas de enseñanza y aprendizaje. Una pedagogía innovadora debería contener elementos de esta búsqueda, ya sea talleres, módulos, proyectos de innovación en el aula o actividades prácticas en el terreno. Es necesario replantear la vieja relación entre teoría y práctica. La teoría no es un cúmulo de información inconexa que se memoriza a manera de dogma. El problema no es una excesiva formación teórica, sino una enseñanza de tipo informativo. Una sólida formación teórica requiere su continua contrastación con la práctica.

Se requiere una estrategia didáctica que permita: estimular la colaboración y participación de los alumnos y maestros; respetar los diferentes ritmos de aprendizaje; detectar los intereses o temas que problematicen; garantizar el derecho de cada uno de ser escuchado, respetado y valorado; modular los estímulos, propuestas, procedimientos y actividades que se plantean en esa dinámica cotidiana de aprendizaje. Se requiere que maestros y alumnos puedan concretar, en situaciones específicas de aprendizaje, nuevas formas de trabajo a través de un esfuerzo creativo, buscando siempre (tal como lo plantea la libertad de cátedra) la posibilidad de la indagación, y de construir sus propias técnicas de acción, reflexión y aprendizaje. Esto significa conocer una amplia gama de posibilidades didácticas, como las ya mencionadas, para aplicar/as o adaptar/as; especialmente las metodologías centradas en la investigación de un objeto concreto y en la resolución de problemas, individualmente y en equipo.

3. ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO

El Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo es el responsable de evaluar los programas académicos de las carreras de Arquitectura, Arquitectura del Paisaje, Ingeniero Arquitecto, Arquitectura de Interiores, Diseño Industrial, Diseño Gráfico, Diseño Publicitario, Diseño de los Asentamientos Humanos, Planificación y Desarrollo Urbano y Regional, y Urbanismo, así como carreras afines en los niveles de licenciatura y posgrado.

Estas disciplinas tienen características comunes tanto en el campo profesional como en el de su proceso de formación académica, lo que nos permite englobarlas para su evaluación dentro de este Comité. Todas ellas centran su currícula en la actividad creadora del diseño, o inciden directamente en ella.

El marco de referencia pretende proporcionar algunos aspectos relevantes del contexto en el que se han desarrollado estas disciplinas, así como los criterios operativos básicos para un proceso formal de evaluación.

Para lograr lo anterior, los CIEES han diseñado una metodología basada en una filosofía integradora, que pretende tomar en cuenta todos los factores que intervienen en el proceso educativo.

3.1. EL UNIVERSO DE TRABAJO

En México existen 431 instituciones de educación superior, de las cuales, 201 pertenecen al sector público y 230 al privado, con una matrícula nacional de 946,207 y 243,632 alumnos para cada sector, respectivamente.

La educación superior en México, concentrada en la zona metropolitana de la ciudad de México desde el inicio del proceso de industrialización, muestra en los últimos años tendencias hacia la descentralización debido, en gran medida, al aumento de la demanda de educación superior, misma que se refleja en la intensidad con que las universidades públicas han crecido a partir de los años setenta.

En la subárea de Arquitectura" por poner un ejemplo, «...para 1975, se notaba una concentración en el D.F. con 40% de la matrícula nacional en sólo dos instituciones: la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura del IPN y la Escuela de Arquitectura de la UNAM, instituciones que recibían en ese mismo año 70% del presupuesto federal. El otro 30% se distribuía entre las instituciones del resto de los otros estados del país...»². Para 1992, sólo 15% de los programas se ubica en el D.F. y 85% en otras entidades del país. Hoy en día, el número de programas y la matrícula se han multiplicado 40 veces desde 1970, año en el que existían 17 planteles con 10,500 estudiantes. Para 1993, la matrícula ascendió a 42,137 alumnos con 99 programas académicos en el país.

En la educación superior actual se manifiestan, también, otras dos tendencias: el aumento de la matrícula del sector privado, frente al estancamiento relativo en el público y el aumento constante de la matrícula femenina.

En el área de Arquitectura, Diseño y Urbanismo existen 183 programas académicos de licenciatura, con una matrícula de 60,451 alumnos³.

El crecimiento del área ha sido constante, tanto en la matrícula como en el número de programas académicos: entre 1980 y 1985, la tasa de crecimiento fue 31.8%; Y de 1985 a 1990, fue 24.1%; con ligeros descensos en la matrícula nacional, tales como los que se muestran en los períodos 1981 - 1982 Y 1988 - 1989.

Se observan, también en esta área, que la tasa de crecimiento es mayor en las instituciones de educación superior privadas, que en las públicas; así como un aumento considerable de la población femenina, sobre todo en las carreras de Diseño Gráfico y Diseño Publicitario. La tasa de incremento en la matrícula femenina es, también, mas alta en las instituciones de educación superior privadas, que en las públicas.

De las subáreas que integran el Comité, la carrera de Arquitectura es la más antigua y sin duda alguna la más poblada; por el tamaño de su matrícula, ocupa el 80. lugar a nivel nacional; Actualmente cuenta con más de 99 programas y 42,137 alumnos. La subárea de Diseño Gráfico cuenta con 52 programas académicos y 13,127 alumnos inscritos; y la de Diseño Industrial, con 22 programas y 4,214 alumnos.

Por su tamaño, siguen: el área de Urbanismo, que comprende 4 programas académicos⁴ bajo diferentes nombres y 711 alumnos; la subárea de Diseño Publicitario, con 2 programas y 151 alumnos; Diseño (sin especificar), con dos programas y 65 alumnos; y Arquitectura del Paisaje, con un programa y 46 alumnos.

3.2 LAS SUBAREAS QUE INTEGRAN EL COMITE

Las subáreas que este Comité evalúa son:

- Arquitectura
- Diseño gráfico
- Diseño industrial

² Osvelia Barrera, Propuesta para un Plan de Estudios de Arquitectura Basada en Proyectos, tesis de maestría, Londres, 1978.

³ Datos elaborados por el área de información de los CIEES, con la base en el Anuario Estadístico de la ANUIES, 1993.

⁴ Está en estudios la incorporación al área, de la Licenciatura de Planificación Urbana y Regional de la Universidad Autónoma del Estado de México.

- Urbanismo
- Arquitectura del paisaje

ANTECEDENTES

Con el fin de comprender la evolución de esta área en el sistema educativo nacional, se presenta a continuación una breve cronología de la aparición de sus disciplinas.

La disciplina más antigua es la de Arquitectura; surge oficialmente en 1781 Y con ella se inicia formalmente su enseñanza en México, hecho histórico que nos ubica como el primer país americano que otorga títulos de arquitecto.

«La crisis económica del país de 1867 así como la confusión existente en esos días entre los campos de la Arquitectura y de la Ingeniería Civil, obligan al Presidente Benito Juárez a dividir la currícula del Arquitecto en dos grupos de materias: 'Artísticas' a impartirse junto con las pintores y escultores y las 'Técnicas' que se impartieron en la Escuela de Ingenieros la cual otorgó por algún tiempo el título a los Arquitectos»⁵

A partir de 1876, la carrera de arquitecto se reincorpora a la Escuela Nacional de Bellas Artes; y es hasta 1910, cuando se crea la Escuela Nacional de Arquitectura dentro de la recién fundada Universidad Nacional de México, que esta disciplina se imparte de manera independiente.

Posteriormente, en 1932, se funda la carrera de Ingeniero Arquitecto en el Instituto Politécnico Nacional; y en 1945, la carrera de Arquitectura en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la tercera en el país.

Otra institución muy importante es la UAM, ya que desde su fundación en 1975 se imparten en ella varias carreras del área. Además, es en esta década cuando se crean más de la mitad de los programas que integran esta área, muchos de los cuales inicialmente tomaron como modelo curricular el de la Facultad de Arquitectura de la UNAM.

Es importante mencionar el sistema tecnológico nacional, que representa un gran esfuerzo del sistema educativo superior de México por cubrir la demanda educativa nacional. Comenzó impartiendo carreras dentro de las subáreas de Arquitectura y Urbanismo, aunque en la actualidad subsisten sólo algunos de los programas de la primera. Habría que estudiar las causas por las cuales todos los programas de Urbanismo fueron cancelados hacia la mitad de la pasada década.

La complejidad urbana postindustrial característica de las sociedades de este siglo, hizo sentir a los arquitectos la necesidad de contextualizar su obra arquitectónica. En México, el área de Urbanismo se empieza a gestar dentro de la currícula de la carrera de Arquitecto en la UNAM con la introducción de una materia llamada «Preliminares de Planificación» que se incluyó en el curriculum de cuarto año, en el plan de 1928. Paulatinamente, la carga académica del área de Urbanismo fue aumentando hasta tener cursos en cada periodo escolar y ocupar un lugar permanente y sistematizado durante todos los ciclos de la carrera. En 1968, también en la UNAM⁶, se crea la primera maestría en Urbanismo, y en 1982, el doctorado

En 1979, dentro de la División de Ciencias y Artes para el Diseño en la UAM - Xochimilco, con el nombre de «Diseño de los Asentamientos Humanos», nace la primera licenciatura de la subárea de Urbanismo. En ese mismo año, la Licenciatura en Urbanismo surge en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y en 1981, en la Universidad Autónoma de Guerrero. En 1985, se crean las licenciaturas de Urbanismo y de Arquitectura del Paisaje, en la

⁵ Ernesto Alva Martínez, «La práctica de la arquitectura y su enseñanza en México». Cuadernos de Arquitectura y Conservación del Patrimonio Artístico, México, 1993, núm. 26-27, pp. 47-112.

⁶ Osvelia Barrera, «El Urbanista de la UNAM, su formación y práctica profesional», México, UNAM, Facultad de Arquitectura, investigación en proceso.

UNAM.

Las primeras licenciaturas de Diseño Gráfico y Comunicación Gráfica del país se crean en 1968, en la Universidad Iberoamericana; y en 1973, en la Escuela Nacional de Artes Plásticas. En la actualidad, estas carreras suman más de 50 en el país.

La enseñanza formal del Diseño Industrial se inicia en 1965 en la Universidad Iberoamericana; y en 1967, en la Facultad de Arquitectura de la UNAM, en donde se ubica, también, el primer y único posgrado en Latinoamérica desde 1981 .

4. CRITERIOS Y PARAMETROS DE LA EVALUACION

Como ya se mencionó en el apartado 1, la evaluación del programa aborda cuatro **categorías de análisis**, las cuales se describen y analizan a continuación:

4.1. MODELO NORMATIVO DEL PROGRAMA

Consiste en la identificación y análisis de los principales grupos de normas a los que responde o debería responder el programa; y se valora su suficiencia, actualidad, grado de especificidad y operatividad. Estos grupos de normas pueden ser los siguientes:

- a. Normatividad general para la educación superior o para la investigación en México (SEP, ANUIES, CONACYT, CIEES).
- b. Normatividad específica de la institución de educación superior a la cual pertenece el programa, o la de otras instituciones que sean consideradas como «modelo».
- c. Normatividad interna de la facultad o escuela a la que pertenece el programa.
- d. Normatividad establecida por las agrupaciones de carreras afines de arquitectura, diseño o urbanismo (por ejemplo, ASINEA).

Se juzga la forma en que los documentos básicos del programa responden al modelo normativo institucional y nacional. Es conveniente observar si hay correspondencia entre dichas normas y: a) el plan de estudios, b) los planes de desarrollo, c) los reglamentos internos (admisión, permanencia, exámenes, etc.) y d) los programas de trabajo.

Se presta especial atención al *plan de estudios* como documento normativo básico para el desarrollo del programa académico; se debe analizar su coherencia interna, es decir, la forma en que se da la correspondencia entre los distintos elementos del plan de estudios (objetivos, perfil profesional, perfil de ingreso, perfil de egreso, estructura curricular, contenidos académicos, etc.); se evalúa también su coherencia externa, es decir, la pertinencia o suficiencia de los contenidos teóricos e instrumentales del plan de estudios, en relación con: a) el estado de conocimiento vigente de la disciplina o subárea a la cual pertenece el programa, y b) la respuesta académica a las exigencias o condicionantes del medio en el cual van a actuar los egresados u otros productos del programa.

Los contenidos de los programas académicos que serán evaluados, propios de una misma disciplina o área de conocimiento, pueden ser múltiples y variados, al margen del nivel académico del que se trate (licenciatura, especialidad, maestría o doctorado). Dichas diferencias pueden ser el resultado de: a) el énfasis en temas específicos considerados relevantes o b) más importante aún, de preferencias teóricas orientadas a explicar los fenómenos o problemas de la disciplina. El primer caso hace referencia a programas académicos orientados a la especialización y a la producción de conocimientos especializados y sería propio de niveles académicos de posgrado (maestría o doctorado); el segundo, a distintas opciones epistemológicas.

Por lo anterior, consideramos que sería excesivamente riguroso y restrictivo proponer un proceso de evaluación que tomase como referencia exclusivamente un programa académico

considerado óptimo, es decir, un programa de cobertura amplia, basado en la enseñanza y análisis de las últimas tendencias teóricas vigentes, de sus manifestaciones de diseño más representativas y de los métodos e instrumentos analíticos y de diseño más actualizados.

Pero igualmente restrictivo, y posiblemente anacrónico, sería evaluar con referencia a un programa académico que se centrara sólo en los contenidos teóricos básicos de una disciplina. De ser así, se estaría ignorando la dinámica de cambio que caracteriza a la generación del conocimiento y a los problemas que trata, lo que obligadamente debería reflejarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se estaría cerrando la opción para evaluar con justa precisión la pluralidad de programas académicos que pueden existir, en función de su adscripción a una u otra corriente teórica. Sin embargo, la definición de los contenidos teóricos básicos es necesaria en la medida en que hace referencia a los contenidos mínimos requeridos para que un programa académico pueda acreditar un nivel específico de estudios en la disciplina que aborda.

Es por ello que el Comité ha optado por un esquema de evaluación que toma como referencia ambos parámetros. Al primero lo llamaremos contenidos básicos y al segundo contenidos paradigmáticos. Los elementos de cada uno de ellos variarán según la disciplina y el nivel académico.

Se considera que este esquema de evaluación tiene la ventaja de establecer un amplio rango de evaluación cualitativa, que permitirá abarcar la diversidad de programas académicos que existen o pueden existir en una misma disciplina.

Como una primera aproximación – y por ello susceptible de modificarse-, a continuación se enlistan de manera agregada las áreas de conocimiento que integran los contenidos básicos, mismos que deben estar considerados en el plan de estudios de cualquier programa académico de licenciatura en esta área.

ARQUITECTURA

- Área de Teoría
- Área de Historia
- Área de Tecnología y Construcción
- Área de Gestión y Procesos Organizativos, Administrativos y Financieros.
- Área de Representación
- Área Creativa, Proyectual o de Diseño.

DISEÑO INDUSTRIAL

- Área de Teoría
- Área de Técnica
- Área de Expresión
- Área de Gestión
- Área de Diseño

DISEÑO GRAFICO

- Área de Teoría del Diseño y de la Comunicación
- Área de Expresión
- Área de Técnica
- Área de Gestión
- Área de Diseño

URBANISMO

- Área de Diseño Urbano
- Área de Historia Urbana
- Área de Teoría Urbanística (puede comprender a la vez las materias o contenidos propios de disciplinas como Economía Urbana y Sociología Urbana)
- Área de Técnicas y Métodos de Análisis

- Área de Redes de Infraestructura
- Área de Planificación

Teóricamente, se plantea el supuesto de que cuanto más se aproxima un programa académico a los contenidos paradigmáticos mayor será su calidad y solidez. Esto no implica que un programa ubicado dentro los límites de los contenidos básicos sea demeritorio, ya que en tanto que «básicos», se les supone suficientes para preparar un profesionalista sólido.

Se trate de los contenidos básicos o de los contenidos paradigmáticos, al analizar el plan de estudios será necesario ponderar los porcentajes de cada una de las áreas de conocimiento, y los criterios con los que se definieron, ambos en relación con el desarrollo y actualidad de la disciplina, con el perfil del egresado y con la respuesta a las exigencias de un medio ambiente determinado.

Para determinar si existe coherencia interna entre los diferentes elementos constitutivos del plan de estudios, se intentará responder las siguientes preguntas:

- ¿Contiene el plan de estudios los elementos necesarios para que el alumno comprenda, explique, analice y sintetice el fenómeno del diseño a través de referentes teóricos, científicos y técnicos en congruencia con los grupos humanos y con su ubicación a través del tiempo?
- ¿Permite el plan definir las cualidades formales de un producto de diseño y la relación que guarda el programa con los requerimientos de los usuarios y su congruencia con las necesidades preceptuales que originaron el proyecto?
- ¿Considera el plan de estudios el conocimiento de los procesos de gestión, de financiamiento y de promoción necesarios para que pueda llevarse a término en condiciones reales un determinado producto de diseño?
- ¿Están presentes en el plan de estudios los valores y determinantes del medio ambiente en que se ubicará el proyecto, y atiende a la previsión de los impactos concretos, tanto positivos como negativos, que éste pudiera ocasionar?
- ¿Qué importancia se otorga en el plan de estudios a los agentes climáticos variables y a los aspectos socio-tecnológicos y culturales de la región, que puedan influir en el proceso proyectual?; ¿cómo afectan estos conceptos el carácter del producto del diseño y otros de sus atributos?
- ¿Qué tipo de metodología(s) incorpora el plan de estudios para definir el proceso de diseño y qué atención presta a las bases fundamentales de tales consideraciones?
- ¿En qué medida, con qué carácter y en qué aspectos de la formación y del ejercicio del diseño está considerada la participación teórica o práctica de otras disciplinas en el plan de estudios?; ¿cómo se concibe en él la interdisciplinariedad?
- ¿De qué manera se encuentra estructurado el marco tecnológico para la concreción del producto de diseño?
- ¿Existen programas específicos, taxonómicamente definidos, en las áreas de planeación, administración y control de obra?
- ¿De qué manera el plan de estudios considera el grado de relación entre la cátedra de gabinete y la práctica externa, en cada contexto en el que se ejerce el diseño?
- ¿Existen cátedras orientadas a la preservación del patrimonio cultural y natural, o que la fomenten con la inserción de nuevas expresiones?
- ¿Incluye el plan de estudios el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras?; ¿en

atención a qué requerimientos del programa?

- ¿Se considera el uso del cómputo durante el proceso proyectual?; ¿a partir de qué nivel del programa académico?
- ¿Los criterios de evaluación de cada una de las materias del plan de estudios son acordes con el tipo de enseñanza (teórica o práctica)?, ¿ las formas de evaluación están establecidas de manera reglamentaria?

4.2. DESARROLLO Y RESULTADOS

4.2.1. DESARROLLO

4.2.1.1. Ubicación del programa en un determinado nivel de desarrollo

Se establece cuál es el nivel de desarrollo que le corresponde al programa de acuerdo con su antigüedad; sin embargo, es más importante identificar el *nivel real de desarrollo* del programa, ya sea éste de inicio, consolidación o madurez⁷, aunque esta ubicación no corresponda a la duración promedio establecida para ella.

Un programa se considerará en el nivel de desarrollo de inicio cuando aún no haya sido objeto de un proceso de revisión y adecuación curricular, cuando su planta de profesores todavía no sea estable, cuando su infraestructura física no responda a las necesidades del programa.

Un programa se considerará en el nivel de consolidación cuando el plan de estudios haya sido objeto de una revisión curricular (modificación, adecuación o sustitución), con base en un proceso controlado; así mismo, serán características de este nivel una planta académica en proceso de estabilidad y en superación constante, y una vinculación con la comunidad basada en acciones sistemáticas que fundamenten una autoridad moral y un prestigio académico de la institución o del programa.

Un programa se considerará en el nivel de desarrollo de madurez cuando la revisión curricular constituya un proceso cotidiano y participativo, que no sólo comprenda la permanente valoración del plan de estudios, sino de todos y cada uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se considerará que el programa está en etapa de madurez cuando la planta docente sea estable y de alto nivel académico, en cuanto a los grados y actualización sistemática de sus miembros. En este nivel, el programa presentará ya un proceso de planeación en el que se definen con alto grado de precisión las acciones y las metas, en función de su impacto social y de la demanda y necesidades que deben ser satisfechas; el reconocimiento social también deberá verse reflejado en una mayor autonomía financiera para el cumplimiento de las metas trazadas.

Otro aspecto importante que deberá ser ponderado durante la evaluación es el autoconocimiento, es decir, el conocimiento del nivel en que se encuentra por parte de la comunidad académica y de las autoridades del programa.

Así pues, para definir el nivel de desarrollo de un programa se considera fundamentalmente el criterio de las condiciones reales del programa.

4.2.1.2. Historia del programa

Evidentemente, el paso rápido o lento de un nivel de inicio, al de consolidación o al de madurez, dependerá de la forma en que sean satisfechas las «condiciones mínimas» de operación del programa

Es importante no juzgar al programa por su nivel de desarrollo en un momento determinado; "el Comité no analizará cómo se encuentra un programa en un momento dado, sino cómo ha

⁷ La denominación de los tres niveles de desarrollo fueron tomados de CIEES, Comité de Ciencias Agropecuarias, Marco de Referencia para la evaluación, CONPES, México, 1994, pp. 35-36

llegado hasta ahí y el camino que le falta por recorrer.”⁸

Consideramos que en dicho análisis deben tomarse en cuenta: a) las características del contexto y las razones de apertura del programa, b) las limitaciones a las que se han enfrentado la comunidad académica y los conductores del programa, c) los cambios relevantes, entendidos como intentos de superación de las deficiencias o como reorientación del programa, con base en condiciones nuevas de índole diversa (política, económica, ideológica, etc.), d) el desempeño del programa, observable en las series históricas de la matrícula (inscripción), así como en las de rendimiento estudiantil (índices de reprobación, deserción), e) las formas de control del proceso académico y las de autoevaluación que han sido implantadas en diversas etapas del desarrollo del programa, y las transformaciones que con base en ellas se han producido, f) la existencia de estudios sobre el impacto del programa en la sociedad.

4.2.1.3. Tamaño del programa

La definición del tamaño relativo del programa (considerado a partir de su número de alumnos) se hará en relación con: a) otros programas similares, b) la demanda social del (o de los) producto (s) del programa en la localidad o en la región, c) los recursos de que dispone el programa: económicos, humanos, y de infraestructura y equipamiento, d) los resultados del programa, observables en los principales indicadores de rendimiento y productividad académicos, así como de la eficiencia terminal y, de la ubicación de los egresados en el campo de trabajo.

En función de lo anterior, el Comité podrá inferir y hacer las recomendaciones pertinentes: si el tamaño del programa debe variar, si tiene un potencial mayor para ampliar su matrícula, si son plenamente justificadas las razones para mantener determinadas dimensiones, etcétera.

4.2.2. RESULTADOS

4.2.2.1. Egresados

El comité revisa la existencia de estudios de seguimiento de egresados y analiza la solidez de su metodología, ya sea que esté explícitamente señalada, o implícita en los resultados; si no hubiere estos estudios, será pertinente realizar un sondeo para conocer: grado de empleo de los egresados, su participación en actividades propias o ajenas a la profesión, grado de aceptación de los profesionales egresados del programa, comparativamente con los egresados de programas similares existentes en la localidad, en la región o en el país; también podrá identificarse el prestigio alcanzado por algunos egresados en el ámbito académico o en el ejercicio directo de la profesión. Los miembros del Comité deberán procurar que sus fuentes de información sean lo bastante diversificadas para no llegar a conclusiones parciales.

4.2.2.2. Eficiencia Terminal

Los índices y parámetros a este respecto deberán ser propios de las disciplinas que le corresponde evaluar a este Comité, por lo que será conveniente establecer rangos a partir de un muestreo, el cual, antes de iniciar las actividades de evaluación o en etapas más avanzadas de su proceso, permitirá al evaluador identificar rangos de alta, mediana o baja eficiencia terminal, mismos que podrán ser contrastados con los rangos promedio de la educación superior en el nivel correspondiente (licenciatura o posgrados).

En caso de que en algún programa específico se observen problemas de eficiencia terminal, será más importante identificar las causas que simplemente establecer un rango.

4.2.2.3. Tesis

Se analiza el tipo de trabajo terminal del programa o la variedad de opciones que para ello se presentan; así mismo, se observa la congruencia del trabajo terminal respecto a los objetivos y metas del programa y la calidad de su presentación y contenido. En el caso de que el programa que se está evaluando no considere la elaboración de un trabajo terminal, deberá analizarse si

⁸ Ibidem, p. 36, el subrayado es nuestro.

los mecanismos de control de la calidad a lo largo del proceso académico hasta el egreso del estudiante, justifican dicha situación.

4.2.2.4. Respuesta del programa a las necesidades de la comunidad

Se verifica si existe una cobertura suficiente de las diversas áreas de actividad profesional de la disciplina en cuestión (docencia, investigación, ejercicio directo en lo global de la disciplina o en algunas de sus especialidades) en la localidad o en la región. Es conveniente observar, también, cuáles otros servicios presta el programa a la comunidad, su frecuencia o regularidad, y el tipo de aceptación o reconocimiento que la comunidad muestra hacia estos servicios.

4.2.2.5. Productos de investigación vinculados con el programa

Estos productos de investigación pueden existir también como respuesta a las necesidades de la comunidad, pero sobre todo, debe analizarse su vínculo con el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que debe estar definido en el plan de estudios o en los programas de las materias. En principio, el Comité debe analizar hasta qué punto «la investigación» forma parte de las estrategias didácticas del programa.

El análisis correspondiente debe considerar: tipo de vínculo de la investigación con la curricula académica, regularidad con que se produce, grado de formalización o de protocolización, instrumentación, aprovechamiento de los resultados, etcétera.

4.3. PROCESO ACADÉMICO

Al evaluar el proceso académico, es necesario estar consciente del carácter complejo e integrado que tal proceso tiene. Es necesario, también, estar prevenido de que el proceso académico del programa específico que se esté evaluando puede ser un proceso «sano», es decir, un proceso en el que se encuentren todos los componentes y se establezca un nivel mínimo de interacción entre los mismos; o bien, que puede ser un proceso «viciado» de origen, si carece de alguno de los componentes o la relación entre estos es insuficiente o inadecuada.

Los componentes del proceso académico son los siguientes:

- **El elemento generador del programa** académico, que puede ser la **estructura social** en su conjunto o alguna de sus instancias específicas (económica, político jurídica o cultural-ideológica), cuando de ellas se desprende una serie de necesidades concretas que deben ser satisfechas por individuos con un perfil profesional específico; también puede ser la **estructura gremial** o la propia **estructura académica**, cuando se dan, respectivamente, las exigencias de satisfacer necesidades de la práctica profesional especializada (con programas de investigación y de posgrado) o de la formación de profesionistas-docentes.
- **Los instrumentos normativos** en los que se basa la creación del programa académico, y de los que se observa su: instrumentación, operación, productividad; y también su evaluación, control y capacidad correctiva.
- **Los medios** que permiten tanto el cumplimiento de lo establecido en los instrumentos normativos y operativos, como el desarrollo del proceso académico. Podrá existir un elemento generador muy definido y bien identificado, y también buenos instrumentos normativos; pero si no son proporcionados los medios que soporten, faciliten y estimulen el proceso académico, se producirá una falla observable en los productos académicos o el desgaste de los actores del proceso académico en su lucha por subsanar la deficiencia o carencia de los medios.

- **Los sujetos o actores del proceso académico** son las personas directamente involucradas en el binomio **enseñanza-aprendizaje**.
- **Los productos académicos** son el resultado final del proceso académico y, por ello, son el principal indicador para valorar prácticamente todos *los* elementos y procesos de un programa, incluyendo su compleja y dinámica interrelación con los demás componentes del proceso académico. Por ejemplo, a través del análisis de los productos académicos, se puede valorar en qué medida fueron satisfechos *los* requerimientos o necesidades planteados por alguno de los elementos: generadores del programa, en cuestión; tal sería el caso de alguna asociación gremial que, para satisfacer ciertas necesidades sociales, le propusiera a la academia de una institución un determinado perfil para el egresado; a su vez, la sociedad, el gremio o la academia pueden ser determinantes o coadyuvantes en el establecimiento de los instrumentos normativos o en la dotación de los medios para el logro de los fines propuestos.

A continuación, se presenta una descripción de la forma en que está integrado cada uno de los que hemos denominado «componentes» del proceso académico, señalando los aspectos que deberán ser tomados en cuenta para su evaluación.

4.3.1. EL ELEMENTO GENERADOR DEL PROGRAMA

Sea cual sea el elemento generador del programa, éste debe ser plenamente identificado; puede tratarse de requerimientos o exigencias de «la sociedad» (o de alguna de sus instancias o instituciones), explícitamente señaladas o manifiestas en una demanda general de formación de arquitectos, urbanistas o diseñadores. Los especialistas en determinadas áreas de estas disciplinas también pueden ser un elemento generador del programa, al concretar demandas de varios tipos de producto académico, como pueden ser: **nuevos conocimientos, innovaciones tecnológicas, actualización permanente del profesional en ejercicio, especialización o profundización en ciertos campos del ejercicio profesional, difusión del conocimiento y una gran gama de servicios a la comunidad.**

Un programa académico puede generarse en la institución misma, cuando expresa la **necesidad de formar docentes** o de atender problemas de **búsqueda de nuevos conocimientos** o de la orientación de los conocimientos ya existentes hacia su mejor asimilación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Otras veces, el elemento generador del programa es «la realidad», esto es, las características y condiciones objetivas del **medio** o del **contexto** en el que se ejercerá o se aplicará el producto académico del programa. Por ejemplo, cuando el gremio correspondiente (arquitectos, urbanistas o diseñadores) reconoce la necesidad y promueve iniciativas de colaboración con las entidades sociales *y/o* con las instancias educativas a fin de atender ciertos problemas básicos de la realidad (aunque éstas no lo hayan demandado explícitamente), generando con ello una dinámica de relaciones gremio **sociedad-academia**, cuya existencia es muy conveniente.

En torno a este primer componente del proceso académico, la evaluación podrá incluir las siguientes consideraciones:

- En los documentos básicos del programa académico, ¿están señalados explícitamente aquellos elementos que se consideran «sus generadores», así como los requerimientos o exigencias que de ellos se derivan, en relación con las tres áreas sustantivas de la actividad académica (docencia, investigación, extensión) ?
- ¿Son reconocidos y tomados en cuenta los requerimientos o exigencias de la sociedad, del gremio o de la academia, como elementos activos del proceso académico?; ¿de qué manera?
- ¿Existe confrontación o evaluación de los productos del programa académico, respecto a las exigencias planteadas por las instancias sociales, gremiales o académicas?; ¿de qué

manera?

- ¿ Se acude a las instancias sociales, gremiales o académicas de manera programada y sistemática durante el proceso académico, como parte de las estrategias para cumplir con los objetivos del programa?

4.3.2 LOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS

De acuerdo con la función que cumplen en la determinación del programa académico o, ya una vez establecido y puesto en marcha, en la orientación del proceso académico (en este caso, nos interesará conocer sobre todo esto último, ya que el primer aspecto fue tratado en la primera parte de este capítulo), los instrumentos normativos se analizarán en los siguientes tres grandes grupos:

- La normatividad general
- La normatividad del plan de estudios o programa académico
- La normatividad de los programas operativos

4.3.2.1. La normatividad general

Los instrumentos de la normatividad general cumplen una función de «directriz nacional», tanto en lo que se refiere a la estructura y/o desarrollo de los programas sustantivos de investigación y docencia en todo el país (programa nacional de educación superior, programa nacional de investigación, criterios normativos del CONACYT para el posgrado, etc.), como en lo que se refiere de manera específica a los programas sustantivos de docencia e investigación en las subáreas de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (normatividad derivada del consenso de las comunidades académicas del área, V.gr.: la ASINEA) o de instrumentos generales que atañen a sus contenidos disciplinarios en todo el país (v.gr, Programa Nacional de Vivienda, Programa Nacional de Desarrollo Urbano, etcétera).

Dentro de la normatividad general, deben ser considerados también aquellos instrumentos generales que ha establecido la institución de educación superior respectiva como respuesta a los requerimientos del medio y en atención a una normatividad mayor (en este caso se considerarán desde los estatutos de la IES, hasta los planes de cada una de sus actividades sustantivas y sus programas operativos respectivos).

Las preguntas básicas que se deben formular para evaluar el programa, en lo que se refiere a la normatividad general como parte del proceso académico, son las siguientes:

- Los sujetos o actores del proceso académico (docentes, alumnos e investigadores, conocerlos instrumentos de normatividad general que orientan el desarrollo del programa?; si es así? ¿Qué importancia le asignan a estos instrumentos?
- ¿se tiene en cuenta que estos instrumentos normativos generales cambian de manera periódica (de acuerdo con su tipo), y que estos cambios implican para el programa académico una serie de reconsideraciones o de adecuaciones en < cascada >.
- ¿en alguna etapa de desarrollo del programa se han hecho intentos para actualizarlo en su conjunto, o en los programas operativos correspondientes?; ¿son sistemáticos y exitosos estos intentos de adecuación interna de planes y programas respecto ala normatividad general?
- ¿Los administradores del programa o los actores directos del proceso académico han manifestado alguna crítica hacia la normatividad?; si es así, ¿está crítica se ha hecho explícita en algún documento o foro de expresión?, ¿conocen los administradores del programa y los actores del proceso académico los mecanismos que se siguen en la elaboración y posibilidades de modificación de cualquiera de los instrumentos de la normatividad general?

4.3.2.2 La normatividad del Plan de Estudios o Programa Académico

El segundo aspecto de los instrumentos normativos que debe ser analizado como parte del proceso académico, es el del **plan de estudios o programa académico** específico. Si se trata de programas académicos de licenciatura y de posgrado en arquitectura o en alguna otra de las subáreas, debe considerarse su vinculación e implicaciones mutuas (si es que existen dentro de la misma institución o dependencia), y también su vinculación con programas de investigación o de extensión (difusión del conocimiento, servicios a la comunidad, etc.) Es en este segundo nivel donde se formulan con claridad **las tácticas y las estrategias institucionales** que se han adoptado para dar una respuesta a determinada realidad y a los lineamientos de la normatividad general.

Para saber si este segundo nivel de los instrumentos normativos se incorpora de manera activa al proceso académico, será necesario plantear las siguientes cuestiones:

- Las tres actividades sustantivas de la vida académica (docencia, investigación, extensión), ¿tienen una vinculación estructural en el desarrollo del proceso académico del programa en cuestión?, ¿esta vinculación se establece en el interior de un mismo plan o programa?, o bien, ¿para cada una de las actividades sustantivas existe un plan o programa independiente, pero con referencia explícita a los otros dos?
- Los administradores del programa o los actores directos del proceso académico tienen participación efectiva en el diseño, reformulación o instrumentación operativa del mismo?; si es así, ¿en qué casos y de qué manera se ha producido esta participación?
- ¿Cuál es el grado de conocimiento y de «apropiación» de los documentos básicos del programa académico (plan de estudios, reglamento interno, etc.) por parte de los docentes, investigadores y estudiantes?; ¿estos actores del proceso académico consideran al plan respectivo como un instrumento de referencia que los ubica y los orienta, y lo entienden como un verdadero «mapa» curricular, con objetivos y metas precisas que es necesario cumplir o alcanzar?

Aunque algunas de estas preguntas fueron ya planteadas en la categoría de análisis correspondiente al modelo normativo del programa, es necesario reformularlas y especificarlas para valorar los instrumentos normativos que orientan el proceso académico:

- ¿Contiene los elementos necesarios para que el alumno conozca, comprenda, explique, analice y sintetice el fenómeno arquitectónico a través de referentes teóricos, científicos y técnicos congruentes con los grupos humanos y con la ubicación de este fenómeno a través del tiempo?
- ¿Permite definir las cualidades formales de una obra arquitectónica y la relación que guarda el programa con los requerimientos de los usuarios y su congruencia con las necesidades preceptuales que originaron el proyecto?
- ¿Considera el conocimiento de los procesos de financiamiento y de promoción para llevar a cabo la obra arquitectónica?
- ¿Tiene presente los valores y determinantes del medio ambiente en que se ubicara el proyecto y prevé los impactos positivos o negativos que pudiera ocasionar?
- ¿Qué importancia otorga a los agentes climáticos y a las variables regionales que pueden incidir en el proceso proyectual?, ¿cómo influyen estos conceptos en el carácter de la edificación y en el manejo de los espacios?
- ¿Qué tipo de metodología incorpora para definir el proceso de diseño arquitectónico, y

cuáles son sus bases fundamentales?

- ¿De qué manera se estructura el marco tecnológico para la concreción de la obra arquitectónica?, ¿en qué medida participan otras disciplinas para la comprensión y manejo del diseño estructural, las instalaciones y "otros elementos inherentes a la producción arquitectónica?
- ¿Existen programas específicos, taxonómicamente definidos, en el área de planeación, administración y control de obra?
- ¿Cómo se vincula el plan de estudios a las características sociotecnológicas y culturales de la región?; ¿cuál es el grado de relación entre la cátedra de gabinete y la práctica externa en cada contexto?
- ¿Incluye cátedras orientadas a la preservación del patrimonio arquitectónico y ecológico, o que lo fomenten insertando nuevas expresiones arquitectónicas?
- ¿Incluye el plan de estudios la traducción de una lengua extranjera?
- ¿Se considera el uso de la computación durante el proceso proyectual?; si es así, ¿a partir de qué grado de la licenciatura?

4.3.2.3. La normatividad de los programas operativos

El tercer y último nivel de los instrumentos normativos que analizaremos en su relación con el proceso académico es el nivel básico de los programas operativos, que se formulan con periodicidad anual y en los cuales se propone el establecimiento de objetivos, metas y acciones específicas para cumplir con lo establecido en la planeación. Entre estos programas operativos, tratándose de «programas» de licenciatura o de posgrado, ocupan un lugar importantísimo los «programas de materia», también denominados «cartas descriptivas» o «programas por objetivos»; en este mismo nivel, pero respecto a la investigación, será necesario analizar lo referente a los proyectos de investigación (protocolos); otros programas operativos pueden ser los siguientes: programa editorial, programa de servicios a la comunidad, etcétera.

Las preguntas diagnósticas podrán ser del siguiente tipo:

- ¿Con qué periodicidad son revisados o actualizados los programas de las materias que conforman el plan de estudios?, algunos de ellos en particular, ¿cuándo fue la última vez que fueron revisados o actualizados?, ¿quién realiza esa labor?
- ¿Las cartas descriptivas o programas de materias son actualizados y enriquecidos como fruto de una discusión de academia de área?, ¿son reformulados de acuerdo con las experiencias obtenidas en los cursos impartidos con anterioridad?, ¿son puestos al día de acuerdo con la difusión de nuevos conocimientos y con la aparición de novedades bibliográficas o tecnológicas?
- ¿La adecuación de los programas obedece a la capacitación de los docentes para una mejor formulación e impartición de las materias, o bien, responde a la necesidad de replantear las estrategias y técnicas didácticas?
- ¿Los docentes, investigadores o estudiantes hacen uso cotidiano de sus programas operativos (cartas descriptivas, proyectos de investigación, etc.) para saber con precisión cuáles son las actividades que corresponden en cada momento para cumplir determinados objetivos?, ¿estos instrumentos son del dominio común?, ¿fueron distribuidos oportunamente y discutidos en su momento por todos los actores involucrados en el proceso académico?, ¿existe en la práctica alguna forma conocida de aceptación, rechazo o desinterés en lo que se refiere a los programas o a su

aplicación?

4.3.3 LOS MEDIOS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LO ESTABLECIDO EN LOS INSTRUMENTOS NORMATIVOS y OPERATIVOS

Los medios, como ya se mencionó en la introducción de la categoría proceso académico, permiten tanto el cumplimiento de lo establecido en los instrumentos normativos y operativos, como el desarrollo del proceso académico mismo. Nos referimos a ellos específicamente en dos grandes aspectos:

- Los recursos de que dispone o que requiere el programa para su operación.
- Las instancias de administración, que cumplen funciones de planeación, gestión y control vinculadas de manera directa al programa.

4.3.3.1. Los recursos

En este aspecto incluimos cuatro rubros generales:

- Asignaciones presupuestarias para la contratación del personal académico.
- Asignaciones presupuestarias para la operación del programa (gastos de operación").
- Infraestructura, equipamiento y mobiliario ("gasto de inversión").
- Planta física.

4.3.3.1.1. Asignaciones presupuestarias para la contratación del personal académico

Se consideran de manera primordial las asignaciones para la adecuada remuneración de la planta académica, con partidas específicamente asignadas a plazas o contrataciones que satisfagan plenamente el requerimiento de un perfil académico o de apoyo técnico propio –para cada necesidad establecida en el plan respectivo. En este punto no se pretende verificar el cumplimiento o idoneidad de los perfiles de la planta académica o de la de «administrativos y manuales», sino la existencia de las disposiciones estatutarias y administrativas que permiten a un determinado programa operar con los recursos humanos suficientes en cantidad y en calidad.

Se pueden formular las siguientes preguntas básicas:

- ¿Se han creado todas las plazas?, o bien, ¿existen las condiciones para realizar todas las contrataciones de los recursos humanos académicos, técnicos y administrativos necesarios para la instrumentación del programa, tal como está establecido en sus documentos básicos?; al crearse el programa y al ser aprobado por el consejo universitario (o la instancia correspondiente), ¿se aprobaron las medidas para dotarlo de recursos humanos con los perfiles deseados y en la cantidad necesaria para su operación?; en el caso de que el programa haya empezado a operar con deficiencias en este aspecto, ¿qué medidas se han adoptado para subsanar dichas deficiencias? y ¿en qué grado de integración o complementación de su planta académica se encuentra el programa académico que se analiza?
- ¿Reconocen los integrantes de la planta académica, técnica o administrativa su ubicación y función concreta dentro del programa académico, plan o programa operativo de la institución?; ¿están conscientes de las implicaciones que la forma en que desempeñan su actividad puede tener para el desarrollo del proceso académico o para el logro de algunos de sus objetivos o metas? Estas preguntas son fundamentales, ya que sus respuestas serán un indicador del grado de profesionalismo, compromiso y deseo de superación personal de los actores del proceso académico, y que son valores imprescindibles para su sano desarrollo y para la obtención de productos de calidad.

4.3.3.1.2. Asignaciones presupuestarias para la operación del programa

En segundo lugar, entre los recursos se encuentran todas las asignaciones presupuestarias de la institución para la operación regular del programa; es lo que comúnmente se denomina «gasto corriente», por medio del cual se provee de insumos para el funcionamiento básico de las actividades sustantivas. Este gasto corriente, por lo general, se asigna en función del ritmo de actividad y productividad de un programa académico determinado, y tiende a mantenerse «estable» o sin incrementos (o incluso sujeto a «recortes»), ya sea debido a factores de política económica nacional o estatal (sobre todo en las universidades públicas); pero su falta de crecimiento se puede deber también a una insuficiente labor de gestión o bien, sencillamente, a que no exista un incremento real en el ritmo de actividades y en la productividad académica. En otros casos, posiblemente sean la demanda y las condiciones del mercado de trabajo los factores determinantes en la asignación mayor o menor de recursos para la operación de determinado programa.

4.3.3. 1.3. Infraestructura, equipamiento y mobiliario

Al respecto nos podemos plantear las siguientes preguntas:

- ¿Cuál ha sido el comportamiento del gasto de operación del programa, considerado en términos absolutos y en términos relativos, tanto en los que respecta a su propio desarrollo como a los recursos del mismo tipo que se asignan a otras dependencias de la misma institución?, ¿qué explicación ofrecen los directivos de la institución o los administradores del programa, respecto a dicho comportamiento?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción o de limitación del gasto corriente respecto al logro de las metas y al cumplimiento de los objetivos propuestos?; ¿cómo perciben los actores del proceso académico (docentes, investigadores y alumnos) la influencia de este tipo de recursos en el desempeño de sus actividades sustantivas?

4.3.3.1.3 Infraestructura, equipamiento y mobiliario

En tercer lugar, se debe analizar cómo influyen en el proceso académico los recursos destinados a infraestructura, equipamiento y mobiliario, para lo cual se emplea en ocasiones el término «gasto de inversión». No es frecuente encontrar un programa dotado de todo el equipo que requiere desde el inicio de sus operaciones, ya que en la mayoría de los casos los programas se inician con un equipamiento mínimo (instalaciones y mobiliario) o lo comparten con otros programas. Depende de las iniciativas y dinamismo de los actores o de los elementos generadores, que paulatinamente van obteniendo recursos para la adquisición de equipo o para la adecuación o mejoramiento de sus instalaciones.

Sin embargo, hay muchos otros problemas que deben ser tomado en cuenta, tales como la obsolescencia, desgaste o envejecimiento al que están sujetos de manera más o menos <natural> estos elementos; también están el problema de la operación y el uso adecuado de los equipos, lo que implica considerar la suficiencia de personal técnico calificado para operar el equipo que así lo requiere, no sólo para garantizar mayor vida a los equipos (talleres, laboratorios, computo, etc.) sino también, fundamentalmente, para permitir que el personal docente o de investigación pueda ignorar mayor productividad en sus actividades respectivas.

En consecuencia, las preguntas que pueden ser formuladas son:

- ¿Cuál es el grado de cobertura actual en materia de equipo y mobiliario, de acuerdo con la visión de los administradores del programa, de los académicos y de los estudiantes?; ¿cuál ha sido el proceso que la institución o la dependencia ha seguido para dotar de estos elementos de infraestructural al programa?; ¿los administradores de la institución o del programa han seguido solamente los procedimientos «convencionales» para la dotación de equipo y mobiliario?, o bien, ¿se han preocupado por llevar a cabo acciones suplementarias o por proponer iniciativas sui

géneris para el logro de estos satisfactores?

- ¿Qué medidas o normas se han establecido en la institución o en el programa académico para el uso de la infraestructura, del mobiliario y del equipo?; ¿existe el personal idóneo para el uso del equipo especial o delicado?, o bien, ¿todos pueden hacer uso de estos recursos sin normas claras de operación y mantenimiento? Quizá se cuente con un área o departamento de apoyo académico que controla las instalaciones y el equipo; siendo así, ¿el funcionamiento de dicha área es eficiente y brinda un servicio oportuno a los actores del proceso académico?
- En este mismo orden de ideas, ¿es bien visto y aceptado por todo el sistema de normas, operación, control y mantenimiento a que están sujetos los equipos asociados a un programa determinado?, ¿existe conciencia y compromiso tácito de los diversos actores del proceso académico sobre el cuidado que las instalaciones y el equipo requieren?

4.3.3.1.4. Planta física

El cuarto renglón por considerar en lo que se refiere a los recursos, es el de la «planta física», es decir, el edificio y toda la infraestructura espacial que alberga las instalaciones que permiten cumplir, en mayor o menor medida, con las actividades sustantivas, administrativas, complementarias o de servicios involucradas en el proceso académico. Las consideraciones en este renglón son parecidas a las que se hicieron para los elementos de mobiliario y equipo. En este caso no se valora el inmueble en términos de su antigüedad, sino del grado de adecuación que ofrece para las diversas actividades; se debe evaluar no sólo la suficiencia espacial en lo que se refiere a superficie disponible, sino también la «calidad del ambiente», generada tanto por las condiciones bioclimáticas de iluminación, ventilación y temperatura (que pueden o no, ofrecer la mínima comodidad para el desempeño de cada actividad), como por otros aspectos relacionados con el arreglo general del inmueble, por ejemplo, con su orden y limpieza, sus texturas y colores, su vínculo con los elementos naturales, etc.

Los aspectos que pueden ser cuestionados durante el proceso de evaluación, están implícitos en las siguientes preguntas:

- Los diferentes sujetos del proceso académico, ¿manifiestan conformidad en lo que se refiere a la forma en que la planta física les ayuda a desempeñar sus funciones sustantivas?, ¿consideran que el ambiente físico es propicio para el óptimo desarrollo de sus actividades ¿asisten con gusto a sus respectivas actividades, o prefieren laborar o programar actividades fuera de las instalaciones sede del programa, por no haber en ellas condiciones favorables para el trabajo? De igual manera, es conveniente indagar si los estudiantes permanecen horas «extra-clase» en el interior de las instalaciones, realizando sus tareas, consultando en la biblioteca, trabajando en un taller o realizando otro tipo de actividades de carácter social, o si por el contrario, se retiran en cuanto no sienten la presión de una asistencia controlada.
- Las últimas preguntas que sobre la planta física podemos formular, son: ¿existen planes institucionales de crecimiento, expansión o complementación?, ¿en qué plazos se han establecido las medidas encaminadas a ello?, ¿qué situaciones motivan los cambios que se proponen institucionalmente?

Quizá muchas de estas preguntas se podrían resumir en una dirigida a estudiantes, profesores e investigadores (y ¿por qué no?, también al personal administrativo): ¿sienten apego por el edificio y las instalaciones de su escuela o facultad?; si se les brindara la alternativa de que su centro de estudio o trabajo cambiara de instalaciones o conservara las que actualmente ocupan, ¿qué decidirían y por qué?

En el caso de todas las carreras del área, que implican el desarrollo de procesos creativos en el Taller de Diseño, será muy provechoso conocer el esquema didáctico y pedagógico de esta

actividad formativa y los requerimientos espaciales que de ella se derivan, para después hacer la contrastación con la infraestructura espacial de que dispone el programa.

4.3.3.2. Las instancias de administración

Al considerar las instancias de administración que cumplen funciones de planeación, gestión y control, debemos comprender (y ver de qué manera ello se apega a la realidad en el caso de un programa específico) que todas las instancias y recursos de carácter administrativo deben ser considerados como «medios» para que el proceso académico se desarrolle de manera satisfactoria. Un primer aspecto que habría que valorar en relación con las «instancias administrativas» (así las llamaremos de ahora en adelante, en el entendido de que se incluyen también los procesos y personas dedicados a la planeación y a la gestión de tipo general) es el de la coherencia y la congruencia de la estructura administrativa respecto a los programas académicos a los cuales debe servir. En muchos casos, la cuestión principal es verificar si el aparato administrativo está al servicio de las actividades sustantivas de la academia, o si por el contrario, este aparato se convierte en una carga burocrática que, en vez de facilitar el proceso académico, lo obstaculiza.

Las formas en que las instancias administrativas participan en el proceso académico, y, cuya situación concreta es necesario identificar, pueden ser las que a continuación se señalan:

- Comunicación estructurada
- Vínculo entre los actores o sujetos
- Eficiencia en el desempeño de las funciones administrativas

4.3.3.2. 1. Comunicación estructurada

Se denomina comunicación estructurada aquella que se establece de manera estatutaria, normativa o pragmática entre los diferentes niveles de la administración: autoridades centrales de la universidad, directores de escuelas, facultades o centros de investigación y sus «mandos medios» respectivos, coordinadores de programa o de área académica, etc. Si la comunicación entre los niveles mencionados no se produce o si fluye con lentitud, el proceso académico puede sufrir deterioro.

4.3.3.2.2. Vínculo entre los actores

El vínculo al que nos referimos se establece entre los actores del proceso académico (principalmente los miembros de la planta académica) y las personas que ocupan los diferentes cargos directivos y administrativos.

Es particularmente conveniente identificar si estos vínculos están establecidos explícitamente como lineamiento institucional, o bien dependen de la «voluntad» de quienes ocupan los cargos de dirección, administración o coordinación de los programas

En cuanto a la forma en que estos vínculos se desarrollan, es importante observar si se reconoce el lugar que corresponde a cada actor, y si se da lugar o incluso impulso a la necesaria participación de éstos en la toma de decisiones y en la gestión de muchas etapas del proceso académico. Ello no significaría ver disminuida la autoridad respectiva; por el contrario, si esta situación se presenta, debe ser reconocida como una convalidación o como un consenso participativo.

La existencia de ciertas estructuras internas «mediadoras» entre el proceso académico y la estructura administrativa (academias de área, consejos académicos de licenciatura o de posgrado, comités de investigación, comités de promoción y permanencia, etc.) serán elementos que en cierto modo eviten las vicisitudes del «voluntarismo»; sin embargo, es importante no confundir este último término con la «voluntad» de participación y de ejercicio democrático de los funcionarios y administradores del proceso académico. De esta manera, en

este punto se deben tomar en cuenta: 1) la forma en que las instancias administrativas posibilitan la participación de los actores del proceso académico en algunos niveles de decisión y de gestoría relacionados con el mismo; y 2) la existencia de organismos, «mediadores», con capacidad propositiva, gestora y de decisión (al menos en ciertos aspectos).

4.3.3.2.3. La eficiencia en el desempeño de las funciones administrativas

En este rubro se considera la eficacia y eficiencia en el cumplimiento de las funciones administrativas, tanto las rutinarias, como las coyunturales o circunstanciales. En este renglón se debe observar si «la administración» (entendida como equipo) asume la mayor parte de las cargas burocráticas o si éstas recaen en los docentes o los investigadores, distrayéndolos de sus actividades prioritarias; por ejemplo, cuando el académico debe llenar formatos excesivos que podrían ser obviados en virtud de la mucha información que ya poseen las instancias administrativas y que sólo sería necesario capturar y cruzar de manera adecuada. Existen muchos ejemplos de la frecuente delegación de funciones que no responde a la falta de recursos, sino a la deficiencia del apoyo administrativo; entre otros, el del académico que se ve obligado a hacer trabajo de mecanógrafo, de editor (fotocopiando, compaginando, distribuyendo el material didáctico), de operador de equipo audiovisual y hasta de empleado de limpieza o de conserje.

Al evaluar este aspecto de la eficiencia de las funciones administrativas, es necesario procurar ser muy objetivo y destacar las situaciones concretas; se debe evitar la crítica fácil a la que muchas veces están expuestos los administradores de los programas debido a la naturaleza misma de sus funciones, esto es, el control, la optimización en el uso de los recursos, el rendimiento de cuentas, la exigencia de cumplimiento en los tiempos y programas, el apego a los procedimientos, etc., mismos que muchas veces no son del agrado de los actores directos del proceso académico, quienes tienden a descalificar a los administradores sin conocimiento de causa.

4.3.4. LOS SUJETOS O ACTORES

Habiendo reconocido que las instancias administrativas constituyen más un «medio» que un «sujeto» del proceso académico, se describen a continuación los dos grupos principales de «actores» o "sujetos" directos del proceso académico:

- La planta académica.
- Los estudiantes.

4.3.4.1. La planta académica

Los miembros de la planta académica, de acuerdo con los estatutos de cada institución, pueden tener categorías y denominaciones diferentes pero agruparse en torno a las actividades sustantivas de docencia e investigación. La primera función sustantiva la desempeñan los **profesores**, ya sean titulares o asociados, de tiempo completo, medio tiempo o de asignatura. La segunda función es desempeñada por los **investigadores**, quienes en algunas instituciones no tienen vínculos con la docencia; sin embargo, lo más común es que tengan una categoría mixta la de **profesores-investigadores**, misma que se deriva de una disposición normativa muy difundida que responde al ideal de que, quien se dedique a la investigación, oriente su experiencia y sus nuevos conocimientos ya sea a la formación de nuevos investigadores o a la de profesionistas del área en los niveles de licenciatura y/o posgrado.

A efectos de evaluación, es importante tomar en cuenta a aquellos integrantes de la planta académica a quienes se les denomina «técnicos-académicos» en algunas universidades y que, pese a desempeñar una importante labor, muchas veces son subvalorados dentro del conjunto

de funciones académicas de investigación y docencia. En otras universidades esta categoría no existe y será necesario establecer con qué tipo de personal son cubiertas una serie de necesidades de apoyo técnico en muchas actividades del proceso académico. Los estatutos universitarios posiblemente también definan figuras o categorías intermedias, como la de "auxiliar de investigación" o la de "profesor adjunto"; donde jurídicamente no existan estas categorías de personal académico -tan necesarias no sólo por el servicio que prestan, sino por la necesaria formación y actualización de la planta académica- se deberá aclarar de qué manera se cubren esos requerimientos.

A continuación se señalan algunos de los criterios que se pueden adoptar para conocer la composición y características de la planta académica, así como su papel real en el proceso académico:

Composición por su origen y formación

- Categoría y nivel
- Superación y actualización
- Participación en los procesos de planeación y gestión
- Significación profesional

4.3.4. 1. 1. *Composición de la planta académica en cuanto a su origen y formación*

Para este rubro se propone la observación general y la de algunos casos individuales, con base en una muestra.

Del curriculum de cada profesor es necesario destacar si su origen y formación corresponden al «perfil» que el programa académico requirió en su momento o que requiere actualmente para satisfacer algunas de sus necesidades. También es conveniente ponderar el vínculo existente entre el enfoque prioritario o identidad institucional (en materia de investigación y/o docencia) de la institución en la que se formó el académico, respecto al enfoque prioritario de la institución o del programa que se está evaluando.

Evidentemente la composición de la planta académica, de acuerdo con los grados académicos de sus integrantes, es un elemento de juicio importante para explicar, junto con muchos otros factores, los logros o las deficiencias del proceso académico. Debe evitarse el juicio simplista de las proporciones porcentuales; es más importante entender el proceso que ha llevado a una determinada composición de la planta académica y las causas que han coadyuvado a que tenga una situación determinada al respecto.

En caso de que se observe algún desequilibrio en la composición de la planta académica, se analizará si éste tiene explicación en el desarrollo histórico del programa, si los conductores del mismo están conscientes de dicho desequilibrio y si, para corregirlo, han establecido medidas en la programación a corto, mediano o largo plazo. Debe hacerse el mismo análisis de congruencia con las necesidades curriculares del programa, en cuanto al tiempo de dedicación o de contratación de los académicos (tiempo completo, medio, tiempo, por horas).

4.3.4. 1.2. *La categoría y el nivel de los integrantes de la planta académica*

Se propone la observación de casos individuales con base en una muestra.

En este punto, lo más importante es conocer la forma en que los miembros de la planta académica han accedido a sus posiciones académico-laborales (definidas en estatutos y reglamentos del personal académico).

Se debe analizar la correspondencia entre el estatus académico de algunos miembros de la planta académica y su correspondiente respaldo en lo que se refiere a formación profesional y

docente, desempeño profesional, productividad académica, procedimientos seguidos para su incorporación a las labores académicas y para el logro de sus promociones. Por medio de un muestreo podrá diferenciarse si, en general, la adscripción y la promoción de la planta académica de un programa responde a la normatividad institucional, o si por el contrario, se ha recurrido frecuentemente a otras estrategias; en este último caso, convendrá conocer las explicaciones de tal situación.

Otro aspecto importante que debe ser evaluado es el grado de estabilidad (o permanencia) de la planta académica, sobre todo en aquellos casos en que la antigüedad del programa permita suponer mayor estabilidad de los docentes e investigadores.

4.3.4.1.3. La superación y actualización de la planta académica

La **dinámica de superación** de la planta docente se puede observar a través de la frecuencia de participación de los docentes e investigadores en cursos de actualización, así como en los cambios de composición en la planta académica, de acuerdo con sus grados académicos.

Los programas institucionales de capacitación docente o de actualización profesional también deben ser considerados en este renglón. Del mismo modo, deben observarse las políticas y programas de los conductores del programa, respecto a las provisiones para superar el nivel académico promedio de la planta académica a corto, mediano y largo plazos.

4.3.4.1.4 Participación de la planta académica en los procesos de planeación y gestión

Aunque este punto fue propuesto para valorar a las instancias administrativas como “m3dios” del proceso académico, se hizo para considerar las características del desempeño del directivo o del administrador del programa. También al integrante de la planta académica le corresponde un papel activo en la toma de decisiones y en las actividades de planeación y gestión que atañen al proceso académico. El académico, sea docente o investigador, no debe esperar que todo le sea proporcionado ni lamenta la falta o escasez de recursos o que su opinión no haya sido tomada en cuenta. El académico debe conocer el significado e importancia que tienen o que pueden tener las instancias administrativas y gestoras como apoyo a las funciones sustantivas, y ser promotor en los órganos colegiados que puedan darle mayor peso a su voz.

4.3.4.1.4 Presencia y significación de los miembros de la planta académica

Otro aspecto por observar es la participación de la planta académica en diversos campos de actividad profesional o gremial: pertenencia a colegios de profesionistas y participación activa en ellos; presencia de los académicos en los sectores público o privado, ya sea como asesores, funcionarios o empleados de las diversas dependencias que están vinculadas con la naturaleza del programa; actuación de los académicos como consultores o contratistas en los concursos de estudios, proyectos y obras a que frecuentemente convocan las dependencias gubernamentales; por último, deberá tomarse en cuenta también la existencia de académicos que sean empresarios o que tengan influencia significativa en el sector privado.

4.3.4.2. Los estudiantes

Fundamentalmente, los rubros que se proponen para valorar este aspecto son los siguientes:

- Procedimientos de admisión
- Procedencia
- Desempeño académico
- Programa de estímulos
- Normas de convivencia

4.3.4.2. 1. Procedimientos de admisión

El primer aspecto que debe ser analizado es el perfil del estudiante de primer ingreso, y en relación con éste, cuáles son los procedimientos de admisión, su depuración año con año y el

rigor con que se aplica.

4.3.4.2.2. *Procedencia de los estudiantes*

También es necesario investigar lo relativo a la procedencia de los estudiantes de acuerdo con: a) el tipo de programa en el que adquirieron su nivel anterior (bachillerato, licenciatura o maestría, y si fue en universidades públicas o privadas), b) la ubicación de esos programas (ciudades del interior de los estados, ciudades capitales de los estados o capital de la República), y c) el nivel socioeconómico de sus familias.

Es importante observar la existencia misma de esta información y de los estudios de seguimiento correspondientes, y se debe señalar su carencia o las deficiencias en su instrumentación.

Este tipo de información es muy importante, sobre todo porque con base en ella es posible hacer recomendaciones e influir en los programas académicos de los niveles precedentes, a fin de recibir estudiantes mejor preparados.

4.3.4.2.3. *Desempeño académico de los estudiantes*

Al analizar el desempeño académico de los estudiantes deben tomarse en cuenta los índices de deserción, reprobación, titulación y eficiencia terminal, tanto en el momento de la evaluación, como en las series históricas de los últimos diez años. Quizá lo más significativo sea el conocimiento que tengan y la explicación que den las autoridades y los docentes de un determinado programa sobre las causas del comportamiento positivo o negativo de dichos índices, así como sobre las medidas que se hayan adoptado o que se pueden adoptar para mantenerlos o mejorarlos, según sea el caso.

4.3.4.2.4. *Programa de estímulos para los estudiantes*

Será conveniente verificar la existencia y, en su caso, observar las características de los estímulos que el programa ofrece a los estudiantes para lograr los objetivos propuestos y para que éstos mantengan o eleven su nivel académico.

Pueden ser estímulos de tipo **ambiental** (instalaciones agradables, salones bien iluminados y ventilados, etc.), de tipo **afectivo** (trato cordial con los profesores y entre compañeros); de naturaleza **académica**, como es el logro mismo de ciertos retos en la adquisición de conocimientos y de habilidades o en la sana competencia intelectual; por último, se pueden dar estímulos de carácter **económico** (becas, premios, exenciones de cuotas) o de carácter social (premiaciones, designaciones, etcétera).

Se deberá estar atento a la carencia o a la presencia simultánea de algunos de estos estímulos; se deben reconocer, también, cierto tipo de condiciones adversas o «estímulos negativos»; sin embargo, es importante no confundir ciertas situaciones de limitación o carencia, con estímulos negativos, ya que una carencia o limitación puede llegar a ser, bien asimilada la situación, un aliciente para superar condiciones adversas.

4.3.4.2.5. *Normas de convivencia*

En este rubro quedan comprendidos todos los ordenamientos que norman el comportamiento y las formas de convivencia de los estudiantes en el desarrollo del proceso académico.

Además de analizar los reglamentos u ordenamientos respectivos, es sobre todo importante observar cómo los aceptan los estudiantes: les son impuestos y los aceptan porque son ineludibles, los reconocen como importantes para su formación, son corresponsables de su observancia, o bien, se requieren mecanismos coercitivos y terceras personas para su aplicación.

Evidentemente, se debe verificar la existencia de tales ordenamientos reglamentarios o disciplinarios, y en su caso, si éstos tienen un lenguaje accesible, si han tenido una difusión

adecuada, si se aplican de manera regular o si, por el contrario, son letra muerta.

Se debe observar si la institución o programa considera su permanente actualización, la claridad y especificidad de las disposiciones y de las sanciones, etcétera.

4.3.5. PRODUCTOS DEL PROCESO ACADÉMICO

El proceso académico genera productos diferenciados de acuerdo con la naturaleza de las actividades sustantivas que se desarrollan, por ello estos pueden ser: a) productos de la docencia, b) productos de la investigación, y c) productos de la difusión y extensión.

Sin embargo, es deseable que se produzca una **actividad académica plural** por lo que es conveniente verificar si está presente en el programa que se está evaluando. Un ejemplo de esta actividad plural es el de un profesor que, en el desempeño de sus funciones docentes, se preocupara por generar nuevos conocimientos (aun de carácter descriptivo de la realidad), y que como un recurso pedagógico, involucrara a sus alumnos en ello, produciendo un documento final; en este caso se estará generando, además de un producto de la docencia (alumno egresado de un curso), un producto de la investigación (nuevos conocimientos contenidos en un documento formal).

De la misma manera, es deseable que un investigador en el desarrollo de sus proyectos (y de acuerdo con una guía de trabajo detallada en el protocolo de investigación), incluya estudiantes de diversos grados académicos para la realización de actividades acordes con su nivel etapa formativa; de esta manera, el producto académico no será solamente el documento final de la investigación, sino además se contará con **nuevos recursos humanos capacitados para la investigación**, al menos para alguna de sus etapas.

Sin descuidar el enfoque de complementariedad de las funciones sustantivas ya mencionado, la evaluación debe incluir el análisis del producto académico específico (egresados, nuevos conocimientos y acciones o productos para el desarrollo social o comunitario) y, si ello es posible, la valoración (a través de algunos indicadores) del tipo y grado de influencia o impacto del programa en la realidad, tanto en lo que se refiere a la aceptación social y profesional de los productos académicos(modificación de la realidad y superación de algunos de los problemas que motivaron la creación del programa), como a su asimilación social o laboral.

4.3.5.1. Los egresados del programa académico

El análisis cuantitativo de egresados puede realizarse con datos sobre el flujo de egreso, y con diagramas y cifras de eficiencia terminal; pero el análisis cualitativo sólo puede ser realizado cuando se cuenta con estudios de seguimiento de egresados en lo que respecta a su participación en el campo de trabajo y en la sociedad en general.

Se recomienda que los estudios de seguimiento sean realizados de manera sistemática, que sus bases sean definidas por los conductores del programa y que se encomiende su realización a equipos de investigación profesionales, ya sean de la propia institución, o externos a ella.

Ante la carencia de estudios o proyectos de seguimiento de egresados y de impacto del programa en la sociedad, el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo sólo estará posibilitado para realizar un sondeo de opinión, con todas las imprecisiones y subjetividad que ello implica.

Sin embargo, sí es posible valorar la calidad del producto «egresado» a través del análisis de la problemática del proceso académico y de la constatación de su efectividad, implícitos en los conocimientos, aptitudes, intereses y actitudes del recién egresado, es decir, de aquellos alumnos que se graduaron en fecha reciente o que están próximos a hacerlo.

Si bien en sentido estricto el producto de un programa de docencia es el egresado, podemos considerar como producto parcial al estudiante intermedio que ha acreditado determinados niveles dentro del plan de estudios respectivo. En este caso, la confrontación que se puede

realizar será entre los objetivos, alcances y contenidos del nivel pretendidamente cubierto, y los conocimientos, aptitudes, actitudes e intereses reales que dichos estudiantes tienen (observables en una muestra de estudiantes definida de común acuerdo entre los responsables del programa y los miembros del Comité.

Finalmente, lo importante será no sólo constatar la calidad del producto «egresado» o «estudiante que supera un nivel intermedio», y su congruencia con los enunciados programáticos de la carrera o del posgrado que se considere, sino también, y quizá sea ello más significativo, identificar las causas probables de los logros y de las deficiencias, para actuar en consecuencia y estimular o rectificar las políticas, acciones o situaciones generadoras de la situación detectada.

4.3.5.2. Otros productos derivados de la actividad docente

En el desarrollo cotidiano de la docencia, el profesor genera una serie de materiales que, en su conjunto, son muestra de su productividad académica. Estos materiales pueden tener diversos grados de elaboración o diversas formas de presentación. Evidentemente, para ser considerados como «producto», deben tener un avance significativo en lo que se refiere a desarrollo y a presentación.

Se puede solicitar a uno o a varios profesores que muestren productos, tales como:

- Programas de materias: éstos deben ser un aporte del profesor en lo que se refiere a su a la formulación o modificación de la carta descriptiva general contenida en el plan de estudios, y responder a la normatividad establecida para su presentación.
- Apuntes o trabajos monográficos sobre temas de clase: el grado de desarrollo de estos apuntes puede equivaler incluso al de un artículo de divulgación, pero para ello deben estar debidamente respaldados con un aparato crítico y con bibliografía. Es importante también considerar la calidad de la presentación y del diseño del documento.
- Revisiones bibliográficas: Aunque el docente en su práctica cotidiana realiza la revisión de los principales textos de teoría, historia o aplicaciones prácticas de una determinada materia, pocas veces toma la *forma* de documento sistemático, ordenado y bien presentado, que incluya los comentarios correspondientes a la importancia o actualidad de cada uno de los textos mencionados, así como las recomendaciones a los alumnos para su lectura.
- Antologías: estos documentos deben referirse a un temario y a la dinámica de un curso específico; constituyen la síntesis de la experiencia del profesor en lo que se refiere a las lecturas más importantes (o las más didácticas) que los alumnos deben realizar como parte de su carga escolar. Es deseable que cada uno de los textos de la antología esté acompañado de una breve descripción de su importancia para el curso, así como de algunas preguntas de agnósticas de la comprensión de su lectura.
- Audiovisuales: el material didáctico audiovisual (o más recientemente el material didáctico «multimedia») es una de las herramientas más valiosas del profesor; sin embargo, para considerarse como un producto, tiene que cumplir con una serie de especificaciones de presentación, como son la concordancia precisa del texto con las imágenes, la presentación del documento escrito que contenga el texto de cada una de éstas, las diapositivas, la referencia al programa del curso o materia que apoyará, de ser posible también una grabación, etcétera.
- Paquetes didácticos: se trata de la integración de dos o más recursos didácticos, con apego a los requerimientos de referencia al programa académico y de calidad.
- Libro de texto: producir un libro de texto muestra un alto grado de madurez del profesor, su dominio sobre la materia que imparte, el reconocimiento y la afirmación de

una postura propia ante un conjunto de problemas o temas concernientes a su materia, postura que implica el conocimiento exhaustivo de la bibliografía y de las teorías correspondientes. La producción de un libro de texto también puede ser motivada por una postura didáctica nueva o diferente a las contenidas en otros libros de texto. Cualquiera que sea el motivo, éste deberá estar explícito en la presentación. Es importante conocer la trascendencia o aceptación del libro de texto en el ámbito de las escuelas del área o subárea correspondiente.

4.3.5.3 Los productos de la investigación

En primer lugar, es conveniente diferenciar las formas básicas que adopta la investigación en la institución o en la dependencia a la cual pertenece el programa que se evalúa:

- Investigación desempeñada como actividad sustantiva por personal calificado para ello, dentro de líneas y programas específicos de investigación, a partir de proyectos concretos aprobados y registrados institucionalmente y que cuenta con recursos para su realización.

Los aspectos importantes por destacar son: a) el grado de formalización de las líneas, programas y proyectos de investigación que puede ser valorado a través de los registros y protocolos, en los que se debe verificar que incluyan: justificación o referente con la realidad, antecedentes, enfoque teórico, desglose de tópicos o temas, recursos metodológicos y materiales, objetivos y alcances, etc.); b) el nivel y la trayectoria académica de los investigadores involucrados en las líneas, programas y proyectos; c) el tipo de control a que están sujetos las líneas, programas y proyectos (comprobar la existencia de comités de investigación o academias de área que tengan capacidad de decisión y de gestión); d) la magnitud de los recursos financieros o de otros apoyos para la investigación (incluyendo sus fuentes y el rigor con el que se otorgan); e) el tipo de vinculación con los programas de docencia (licenciatura y posgrado, por medio de servicio social, inclusión de estudiantes en la investigación vía cátedra, participación tutorial con alumnos de posgrado, sistema de becarios, etc.), y f) el producto, que podrá adoptar la forma de libro, artículo de revista, patente de producto, aplicación o innovación tecnológica, etcétera.

- Investigación que se realiza como actividad complementaria y derivada de las actividades docentes, pero que se propone de manera explícita y estructurada, ya sea por los profesores como parte del desarrollo de sus programas de materia, o bien, como parte de las estrategias didácticas explicitadas en el plan de estudios e instrumentadas por las academias de área o por sus coordinadores.

Las observaciones que sobre este aspecto se pueden realizar son las siguientes: ¿existe una política institucional al respecto?, o bien, ¿los docentes proceden realizando investigación de manera eventual por propia iniciativa?; ¿existe algún banco de datos en el cual se organicen y ofrezcan, para su consulta, los trabajos significativos producidos a partir de la actividad docente (monografías, ensayos, catálogos, tesis, etc.)?; en la distribución de cargas de actividad académica, ¿a los profesores se les asigna tiempo para trabajos de investigación?; si es así, ¿de qué manera se controla su producto?, ¿utiliza el profesor los nuevos conocimientos producidos en la dinámica enseñanza-aprendizaje, para modificar o actualizar su programa de materia o material didáctico?

- La investigación que se realiza para cumplir con determinado contrato o compromiso de extensión académica o para ofrecer un producto o proyecto a sectores demandantes de la sociedad.

El principal objetivo de este tercer tipo de investigación no es generalmente cognoscitivo, sino aplicativo y utilitario, lo que define el tipo de información, la orientación teórica, la metodología de acopio o análisis y el acotamiento o profundidad de su producto. Elaborar trabajos específicos, como por ejemplo un plan de desarrollo urbano, un proyecto de desarrollo turístico costero, o el diseño de un sistema de

tratamiento de desechos sólidos, o de diseño en general, requiere un intenso trabajo de investigación que posiblemente implique aportaciones de nuevos conocimientos o nueva información. Por ello, será necesario que una vez logrado el objetivo final del proyecto (debe verificarse que así sea), al conocimiento logrado, sea cual sea e independientemente de la calidad del producto utilitario, se le dé un tratamiento especial de divulgación general y de aprovechamiento por parte de la comunidad académica.

También se debe observar la relación de cada una de estas tres formas de investigación con el programa y la claridad que tengan los integrantes de la comunidad académica {conductores del programa, docentes e investigadores y estudiantes} respecto a su diferenciación, su operatividad y su importancia.

Finalmente, en lo que se refiere a la investigación como producto de un proceso académico, dejamos sentado que puede tener múltiples repercusiones y que en él confluyen otros tantos factores para su logro satisfactorio, mismos que consideraremos en el siguiente apartado.

4.3.6. LOS INDICADORES COMPUESTOS DEL PROCESO ACADEMICO

En este apartado se presenta, como síntesis del proceso académico, una serie de indicadores compuestos que pretenden constituir una herramienta de aplicación simple que condense y refleje el nivel de eficacia de los distintos componentes y procesos del programa académico por evaluar: currícula, proceso enseñanza-aprendizaje, planta académica, infraestructura física y didáctica, etc. Esta síntesis no excluye otros indicadores posibles, y queda abierta a su perfeccionamiento; a continuación se proponen los siguientes:

4.3.6.1. La transmisión del conocimiento

Comúnmente se asume que con la titulación un programa académico (licenciatura, maestría o doctorado) acredita ciertos conocimientos de la disciplina correspondiente, que el egresado podrá operar en su práctica profesional; ello al margen de la modalidad didáctica, organizacional y administrativa de las distintas instituciones de enseñanza que ofrecen dichos programas.

Sin embargo, la evidencia empírica ha demostrado que no necesariamente es este el caso. Con no poca frecuencia se detectan omisiones, insuficiencias y lagunas en conocimientos y aptitudes básicos que deberían ser dominados ampliamente por los recién egresados.

Para detectar este problema, que de presentarse pone en entredicho el rigor y la eficacia de los programas académicos en cuestión, es recomendable la aplicación de un cuestionario sintético integrado por preguntas cerradas y abiertas relativas a tópicos básicos de la disciplina. El cuestionario permitiría establecer el nivel de eficacia del programa académico en la transmisión y asimilación de conocimientos, y en el desarrollo de habilidades o aptitudes. En efecto, un programa normativamente riguroso y consistente podría estar generando resultados negativos en la práctica, no necesariamente detectables en el curso de la carrera. El objeto y las preguntas del cuestionario deberán estar orientados a descubrir no sólo el resultado, sino también las causas de las deficiencias

en el proceso: profesores, orientación didáctica, recursos, procedimientos de organización o de administración, etcétera.

Los resultados del cuestionario podrían ser comparados, a su vez, con los de las otras instituciones.

Se recomienda que este cuestionario sea aplicado durante el proceso de evaluación a los alumnos recién titulados, seleccionándolos en función de una muestra aleatoria representativa de cada programa. Su respuesta deberá realizarse en un tiempo razonable (una hora u hora y media). Los resultados serían confidenciales y no tendrían ningún valor curricular o administrativo. La entrevista directa con los mismos alumnos, inquiriéndoles sobre aspectos diversos de su formación académica, complementarían la visión que se desea.

4.3.6.2. La capacidad instalada y el nivel de utilización del acervo documental y de los

recursos informáticos

La evaluación debe considerar el análisis cuantitativo y cualitativo de la capacidad instalada del acervo bibliográfico, hemerográfico y documental en general, así como el de otros recursos de la informática moderna. Por ello, se plantea efectuar un análisis del uso real de la biblioteca, del banco de datos y de las terminales de informática computacional disponibles, en función de los siguientes criterios:

- La variedad, número y vigencia de las publicaciones disponibles por temática en función del estado de conocimiento de la correspondiente área o subárea.
- La frecuencia de consulta de las obras
- La eficacia de las formas de actualización de los acervos documentales y las formas de participación de los académicos (directa, indirecta o nula) en su selección.
- La normatividad y las formas de uso de los acervos.

La valoración de esta información implica, fundamentalmente, contrastar el material bibliográfico disponible con el repertorio bibliográfico considerado normativo. La frecuencia en la consulta de cierto tipo de obras pone de manifiesto las tendencias y preferencias paradigmáticas de cada programa de estudio. La falta de criterios académicos para la adquisición y actualización de los acervos pone de manifiesto una deficiencia instrumental de los programas de las materias. Los resultados obtenidos podrían relacionarse con el rendimiento académico, según el supuesto de que un conocimiento actualizado del debate entre las distintas posiciones teóricas de la disciplina correspondiente, propiciará valores más elevados en dicho rendimiento.

La información debe ser requerida a los conductores del programa anticipado. La imposibilidad o insuficiencia para proporcionarla indicaría, a su vez, el nivel de la eficiencia administrativa del programa.

Para realizar análisis comparativos con otras instituciones, los resultados pueden ponderarse a través del número total de estudiantes registrados en cada programa similar.

4.3.6.3. La correspondencia curricular del personal académico

Con base en una muestra representativa de la planta académica (docentes e investigadores) se propone efectuar un análisis de correspondencia entre los distintos niveles de titularidad asignados por la institución y los méritos curriculares de los profesores.

Este análisis reposa en el supuesto de una posible incongruencia entre ambos aspectos, resultante de distorsiones en los procedimientos de contratación y promoción del personal académico, que en ocasiones responden a una lógica extra-académica. En efecto, los intereses internos propios de la estructura de cada institución hacen que este tipo de distorsiones sea posible lo que, a su vez, hace que tales anomalías sean difícilmente detectables en la información aportada por la institución; más aún, es probable que la institución misma ignore su existencia y magnitud.

La realización de este análisis comparativo pondría de manifiesto los distintos niveles de exigencia de las instituciones. Aunque los tipos y niveles de nombramiento del personal académico sean diferentes en cada institución, se pueden establecer equivalencias entre éstos, y detectar así los perfiles de ingreso y promoción de la planta docente y el nivel de sus exigencias curriculares.

El grado de esta correspondencia tiene importantes implicaciones en el establecimiento de los niveles de excelencia académica, tanto de profesores, como de alumnos.

4.3.6.4. La eficacia de inserción en el mercado de trabajo

Los tipos y niveles de inserción de los egresados en los puestos de trabajo constituyen un indicador de suma importancia para evaluar el rendimiento académico de los programas ofrecidos por cada institución de enseñanza.

Es importante identificar con precisión las causas que dificultan la óptima inserción de los egresados en el mercado de trabajo. Una tasa baja de empleo en los egresados pone en duda la utilidad social del programa académico en cuestión. Es posible que la nula o baja aceptación laboral esté sustentada por el bajo nivel de preparación de sus egresados, pero también puede deberse a prejuicios o apreciaciones sin fundamento, lo que su vez estaría mostrando fallas en los procesos de difusión y extensión y/o en sus procesos de vinculación.

Igualmente, pueden existir programas académicos confeccionados ex-profeso para un cierto segmento del mercado de trabajo, y cuyo éxito repose más en la elaboración de una imagen que en el rigor de sus programas académicos.

En cualquier caso, es importante tener conocimiento pleno de las causas.

A falta de estudios completos de seguimiento de egresados, una muestra representativa podría realizarse eficientemente por vía telefónica y ser complementada con información relativa a niveles de ingreso y rotación en el empleo.

Este indicador podría igualmente revelar la dinámica de movilidad social en cada una de las subáreas.

4.3.6.5. La congruencia didáctica entre los contenidos de os programas académicos y su impartición

Al margen de la consistencia de los programas de las asignaturas que se imparten, se considera conveniente constatar su congruencia didáctica. La evidencia empírica muestra que los contenidos establecidos en los programas académicos no son necesariamente tratados y que, en ocasiones, constituyen letra muerta o cumplen la simple función de legitimar curricularmente a un programa. Esta posible incongruencia no permite saber con precisión si el éxito o fracaso de un programa de estudios se debe a la consistencia de su estructura interna, a la calidad académica del profesorado, o a la conjunción de ambos.

Para cotejar los contenidos de enseñanza impartidos con aquellos estipulados en los programas, se propone la realización de visitas aleatorias. Los cursos por cotejar serían definidos en función de la relevancia asignada a la materia en el programa académico.

Esta correspondencia también puede ser valorada en lo relativo a los métodos y procedimientos de evaluación establecidos.

4.3.6.6. El impacto social de las líneas, programas y proyectos de investigación

Se deben observar muestras de la **trascendencia** de una línea, de un programa o de un proyecto de investigación, ya sea que se hayan orientado hacia el desarrollo del conocimiento científico, a la solución de problemas o a coadyuvar a la toma de decisiones de los diferentes sectores de la sociedad. La trascendencia también puede referirse a la formación de investigadores y de grupos de investigación.

La **formación de recursos humanos** será otro indicador importante para valorar los programas de investigación, observando la incorporación de tesis, becarios, estudiantes en servicio social, etc. En este caso, el impacto se percibirá en la trayectoria y el fortalecimiento del centro de investigación de la propia institución, o bien, en el reforzamiento o creación de otros centros de investigación en la localidad o en la región.

Una línea o proyecto de investigación puede ayudar a la **actualización y capacitación del personal académico**, ya que sus productos intermedios o finales se pueden convertir en

excelentes medios de difusión del conocimiento. Estos pueden presentarse a manera de cursos, conferencias, ponencias en reuniones especializadas o de divulgación, artículos de revistas científicas o de divulgación, etcétera

Una repercusión más directa y más fácilmente detectable de la investigación es su **vinculación** con los sectores productivos, a los que atiende en sus necesidades de generación de nuevos conocimientos o de desarrollo tecnológico. También es detectable la vinculación de la investigación con el sector público. En ambos casos será conveniente identificar en qué medida se cubrieron las expectativas de dichos sectores y, desde el punto de vista del conocimiento científico, qué ventajas reportaron esas actividades en cuanto a su incorporación al cuerpo general de las teorías de la disciplina.

Por último, y no por ello menos importante, se deberá conocer el impacto de la investigación en el ejercicio docente de la disciplina; se buscarán signos evidentes de que la enseñanza dentro del área o subárea respectiva ha mejorado cualitativamente a partir de la implantación de una línea, o del desarrollo de programas y proyectos de investigación específicos. También se valorará su impacto en las reformas de los programas académicos, en la reorientación de sus contenidos, en el uso de material didáctico generado en el proceso de investigación, en la inclusión de los alumnos en la investigación como recurso didáctico, en la superación del personal docente, etcétera.

Anexo 2.

Perfil del egresado vigente en 1997 en la Escuela de Diseño Gráfico

Anexo 2

Universidad Intercontinental

Licenciatura en Diseño Gráfico

PERFIL DEL EGRESADO vigente en 1997

a) Áreas de actividad

El egresado de la carrera de Diseño Gráfico de la UIC se desarrollará profesionalmente en diversas áreas tales como:

- Señalización
- Logotipos
- Emblemas
- Papelería
- Carteles y portadas
- Impresos
- Comunicación
- Envases y embalajes
- Textiles y estampados
- Material audiovisual – fotografía
- Museografía – exposiciones

b) Operaciones y actividades

En relación con las diversas áreas en las que el diseñador gráfico puede desarrollarse, enunciados anteriormente, el egresado de esta carrera en la UIC podrá realizar entre otras las siguientes actividades.

c) Los instrumentos y equipos que el egresado será capaz de operar serán fundamentalmente:

- Instrumentos de Dibujo Técnico
- Instrumentos de precisión en trazo y medición
- Instrumentos de corte
- Equipos de dibujo
- Equipos de fotografía
- Equipos de cine
- Equipos de laboratorio fotográfico
- Equipos audiovisuales
- Equipos de impresión
- Equipos de serigrafía
- Maquinaria textil

d) Se podrá presentar que el egresado interactúe en forma interdisciplinaria y complementaria con otros profesionales, tales como:

- Diseñadores
- Arquitectos
- Ingenieros
- Publicistas
- Docentes
- Empresarios
- Comunicólogos
- Industriales

e) Conocimientos, habilidades y actitudes que deberá poseer el egresado

A través de esta licenciatura, la Universidad Intercontinental pretende obtener como producto un profesional con las siguientes características o perfil:

- Desarrollará una técnica de análisis que le permita, mediante una metodología conveniente, realizar un estudio completo de las necesidades por resolver con el propósito de maximizar la eficiencia de sus diseños.
- Poseerá información técnica y científica que le permita utilizar los materiales y la tecnología necesaria para proporcionar la solución más viable a la problemática del Diseño Gráfico, mediante la metodología y organización de su profesión con una eficiencia acorde a la época en que vive y a la sociedad a la que servirá.
- Adquirirá habilidades de expresión gráfica y destreza en el manejo de materiales, técnicas y métodos permitiendo entender, resolver y expresar conceptos de Diseño Gráfico.
- El Diseñador Gráfico es un profesionalista que debe saber resolver a través del diseño las necesidades de comunicación gráfica del ser humano actual, tanto individual como colectivamente, adecuando sus soluciones a los problemas planteados y a las posibilidades económicas culturales.
- Tendrá una formación artística que lo capacite para crear soluciones útiles a los problemas de diseño, a la vez que estéticas, que permitan al usuario la satisfacción de sus requerimientos.
- Deberá saber interactuar con otros profesionales a fin de aportar conocimientos, creatividad y experiencia para solucionar los diversos problemas de diseño que se presenten en forma interdisciplinaria.

Anexo 3.

Recomendaciones del CADU a la EDG

Anexo 3

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Institución: Universidad Intercontinental

Programa: Licenciatura en Diseño Gráfico

ámbito evaluado: Normatividad

Recomendaciones	Fundamentación	Sugerencias para su instrumentación
<p>1 Definir y fundamentar alternativas de titulación dirigidas a aumentar el número de titulados.</p>	<p>Se detectó un bajo porcentaje de titulación, aunque afortunadamente se están tomando acciones al respecto, se considera que el hecho de que la tesis sea la única vía de titulación, es un aspecto restrictivo e injustificado. La UIC considera la posibilidad de implantar otras opciones de titulación, lo que viabiliza la presente recomendación.</p>	<p>La Coordinación de Titulación y las autoridades del Programa podrían proponer un mecanismo que enriqueciera el trabajo con la conformación de una Comisión encargada de este asunto, analizando las diversas opciones de titulación y definiendo su reglamentación, así como garantizar la equivalencia entre ellas.</p>
<p>2 Crear una cultura de conocimiento, aceptación crítica y valoración de la norma.</p> <p>Difundir por medio de publicaciones, periódicos murales, conferencias, y otros medios; los reglamentos, planes, programas y demás instrumentos normativos. Tanto los propios de la Escuela, como los de carácter institucional</p>	<p>Se detectó poco conocimiento de alumnos y maestros sobre la estructura de Plan de Estudios y los mecanismos mediante los cuales se aplica.</p>	<p>Se recomienda, en primer lugar, que se publique el Plan de Estudios y los Programas de Asignaturas. En segundo lugar, publicar otros documentos que se considere, luego de discusiones colegiadas, sean importantes para el proceso académico. Lo anterior puede llevarse a cabo a través de la Coordinación de Publicaciones.</p>

ámbito evaluado: Plan de Desarrollo

<p>3 a) Implementar un mecanismo de evaluación y seguimiento del Programa de Calidad Total.</p> <p>b) Incorporar la evaluación como una parte sustantiva de la metodología de planeación del Programa, tanto en el logro de objetivos, como en el cumplimiento de las acciones propuestas.</p> <p>c) Incorporar en cada una de las acciones señaladas en el Programa de Calidad Total, los mecanismos de instrumentación.</p> <p>d) Afinar los objetivos del Programa para que, con base en ellos, se puedan generar las propuestas para el mismo.</p>	<p>El Programa de Calidad Total es un documento muy importante, pero no cuenta con mecanismo de evaluación para la ejecución de las acciones propuestas.</p> <p>La evaluación es uno de los problemas más sensibles e importantes a dos niveles, pues requiere de un compromiso y de la definición de parámetros previos a la aplicación de las acciones propuestas.</p> <p>La instrumentación es otra de las fases más importantes en un proceso de planificación, ya que es la que determina el cómo se llevarán a cabo las acciones que viabilizarán el logro de objetivos.</p>	<p>Se requiere de un proceso en donde participe la comunidad académica en su conjunto, con la participación activa de la Coordinación de Evaluación que parta de lo propuesto en el Programa de Calidad Total.</p> <p>Es importante definir la imagen-objetivo a futuro mediante un proceso condensado, y luego buscar las acciones conducentes para acceder a esa imagen.</p> <p>El siguiente paso es establecer los criterios para la evaluación, lo que requiere de la formulación de metas a corto, mediano y largo plazo.</p>
---	--	--

ámbito evaluado: Plan de Estudios

<p>4 Aumentar significativamente la proporción de asignaturas optativas y establecer mecanismos que permitan, hasta cierto punto, adelantar materias.</p> <p>Es necesario que algunas de las materias optativas actuales, relacionadas con el perfil del egresado (Mercadotecnia en particular) se ubiquen como obligatorias. Asimismo, diversificar los mecanismos de acreditación de asignaturas.</p>	<p>El actual Plan de Estudios muestra poca flexibilidad. Esto se relaciona fuertemente con la deserción de los alumnos.</p>	<p>Decisiones en este sentido deben involucrar a la comunidad académica en general, con una Comisión de Revisión del Plan de Estudios como instancia encargada del proceso sustantivo</p> <p>Es deseable que este proceso se dé cuanto antes, aunque inicialmente debe tenerse una imagen-objetivo clara de lo que se quiere para la licenciatura.</p> <p>Es necesario analizar primero el Plan de estudios para determinar qué materias se incluirían.</p>
<p>5 Incluir en el mapa curricular asignaturas como: "Régimen jurídico de los medios de comunicación", "Investigación del campo profesional" y "Relaciones públicas" con el fin de reforzar la preparación de los estudiantes en estas importantes materias.</p>	<p>Se observa una carencia de asignaturas relacionadas con la gestión, entendida como la operatividad profesional. Asimismo, existe una falta de vinculación con el ejercicio profesional.</p>	<p>Decisiones en este sentido deben involucrar a la comunidad académica en general, con una Comisión de Revisión del Plan de Estudios como la instancia encargada del proceso sustantivo.</p> <p>Es deseable que este proceso se de lo más pronto posible, aunque antes debe tenerse una imagen-objetivo de la Licenciatura, a través de un análisis de la posibilidad de integrar estos temas en la licenciatura, su enfoque y el grado de profundidad en que se incluiría.</p>
<p>6 Extender a cuatro semestres la asignatura de Dibujo (que actualmente cuenta con 2), con una reforma puntual de los contenidos del Plan de Estudios, la cual podría incluir los siguientes temas: Conocimiento de los materiales, ejercicios de control espacial, manipulación de instrumentos y materiales, ritmos, armonías, gráficas, aproximación al dibujo al natural, naturaleza muerta, trazo y proporción, iluminación y claro oscuro, apuntes y paisajes, figura humana, proporción figura humana en movimiento y grupos, composición, estructura geométrica, proporciones armónicas, métrica, escala.</p>	<p>Se percibe que las actuales asignaturas de Dibujo I y II requieren distribuir sus contenidos de manera que se dé una progresión gradual de lo sencillo a lo complejo. Se considera que son pocos dos semestres para arribar a problemas complejos de dibujo.</p>	<p>Debe participar la comunidad académica en general, a través de una Comisión de revisión del Plan de estudios como instancia encargada del proceso sustantivo. Con una participación activa de los docentes de las materias de dibujo.</p>

ámbito evaluado: Resultados

<p>7 Dar apertura a programas de intercambio para alumnos y profesores, así como programas de equivalencias curriculares para proporcionar la afluencia de figuras de exterior y la incursión de los académicos de la EDG de la UIC en otros ámbitos educativos. Del mismo modo, flexibilizar la currícula de la licenciatura para permitir que los alumnos cursen materias en otras escuelas.</p>	<p>Se detectó un cierto grado de endogamia académica. Esto es, existe una escasa vinculación con instituciones académicas externas tanto a nivel nacional como internacional.</p>	<p>El responsable de concretar esta estrategia es el conductor del Programa, pero estas acciones deben estar basadas en una amplia participación y discusión académica. Es necesario plantearse un mecanismo de planeación estratégica que considere acciones que no garantizarán resultados inmediatos, sino más bien un enfoque y efectividad de recursos de manera gradual. Se requiere primero de un análisis para determinar los vínculos más adecuados para el Programa, y luego la revisión de su viabilidad.</p>
<p>8 Estimular la asistencia de los docentes de la licenciatura en DG a cursos de didáctica de la especialidad, así como de pedagogía general para elevar la profesionalización docente.</p>	<p>Se detectó un bajo nivel de especialización del docente, que en parte se explica por la forma de contratación de los profesores, y por otro lado dada la falta de preparación didáctica y pedagógica que tienen.</p>	<p>El Director del Programa y las Coordinaciones del área pueden instrumentar un proceso por etapas que vaya integrando a los profesores en los diferentes cursos sobre formación docente, a través de las instancias existentes, como es el Departamento Pedagógico de la UIC. Se recomienda convenir con esta instancia la impartición de cursos especiales para los docentes de la EDG.</p>
<p>9 Establecer programas de iniciación temprana en el ejercicio profesional. Estos programas incluirían visitas a la industria y la posibilidad de que los alumnos puedan dar algunas soluciones a problemas específicos, de acuerdo a su avance en la licenciatura.</p>	<p>Aún cuando existen programas que vinculan a los alumnos con el medio profesional –mismos que han tenido una gran aceptación- se percibe que esta podría aumentar y ser más efectiva.</p>	<p>La Dirección de la Escuela, con la posibilidad de ser auxiliada por algún miembro de la misma, podrían realizar acciones graduales que refuercen lo existente. Es conveniente tener programas que involucren el conocimiento de procesos tecnológicos, y que puedan permitir a los alumnos conocer otros aspectos de su formación en la vida profesional (diseño, gestión). Además es necesaria una vinculación en la que los miembros de la Escuela puedan ayudar a la industria en algunos de sus problemas particulares.</p>
<p>10 Respetar los criterios normativos que la propia Escuela ha establecido, con el fin de dotarlos de mayor vigencia. Particularmente, respetar los criterios académicos que la misma Escuela ha establecido como requisito de ingreso.</p>	<p>Se detectaron algunas irregularidades en el proceso de admisión. Particularmente la aceptación de alumnos que no habían cumplido con los requisitos previamente establecidos.</p>	<p>Los responsables del Programa académico y los miembros del Comité de Admisión deben hacer respetar las disposiciones que ellos mismos establecieron al respecto.</p>

ámbito evaluado: Gestión Académica

<p>11 Establecer programas de iniciación a la investigación para los profesores, enmarcados en líneas de investigación previamente definidas y protocolizadas. Por otro lado, para apoyar la investigación, se recomienda establecer mecanismos contractuales para que algunos profesores tengan espacio, tiempo remunerado y obligación de entregar el producto de su trabajo con las líneas prioritarias de investigación establecidas por la Universidad Intercontinental y la EDG en particular.</p>	<p>Se percibe ausencia de actividades de investigación en la Escuela, por las siguientes razones:</p> <ol style="list-style-type: none"> No se manejan suficientes elementos teórico-metodológicos por parte de algunos profesores. No existen espacios, ni tiempo contractual para dedicarlos a la actividad de investigación. 	<p>Esta gestión puede ser realizada por los encargados de las relaciones laborales de la Universidad (cuestiones contractuales⁹, por la Dirección y los encargados del posgrado (para la creación de líneas de investigación). Es necesario primero realizar un estudio que contemple los problemas jurídicos, laborales, normativos y financieros dentro de la estructura de la UIC.</p>
<p>12 Establecer mecanismos de superación y arraigo del personal docente a la EDG, con objeto de configurar la planta académica</p>	<p>Se percibe una incipiente formalización de la carrera académica de los profesores. Aunque también es necesario mencionar que éstos tienen un</p>	<p>Las autoridades podrían utilizar algunos de los siguientes mecanismos básicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Sistema de contratación por escalafón con posibilidades de

estable y acorde con la filosofía educativa de la Universidad Intercontinental, y con niveles satisfactorios de competencia.	tiempo relativamente corto (dos a cinco años) de servicio.	superación y selectividad. b) Conservar la forma de contratación actual, con el establecimiento de estímulos importantes.
--	--	--

ámbito evaluado: Gestión

13 Que se establezca como objetivo para la EDG que la generalidad de sus docentes tengan como mínimo el nivel de licenciatura.	Existe un alto porcentaje de profesores que aún no cuentan con el título. Es necesario tener en cuenta que los programas de estudio deben tener personal docente con el grado académico inmediato superior al que imparten. Aunque en el caso de los estudios de licenciatura en Diseño Gráfico sería recomendable que todos los profesores fuesen titulados de licenciatura y que otra parte contara con estudios de posgrado.	La Dirección de la EDG puede dar un plazo a los profesores que no cuentan con título no mayor a dos años para obtenerlo, estableciendo mecanismos y estímulos que hagan atractivo a los profesores la obtención de dicho grado.
14 Es conveniente que dentro de la estructura administrativa (particularmente en el organigrama) de la EDG de la UIC exista una distinción entre actividades sustantivas y operativas.	El Manual de Operación de la EDG de la UIC es muy completo y útil. A pesar de esto, dentro del organigrama de la Escuela, existe una mezcla de actividades sustantivas y operativas. En particular tenemos que la Coordinación del Área Tecnológica y de Talleres, así como de Cómputo están ubicadas con un criterio que releva una clasificación de espacios más que de funciones.	La Dirección de la EDG, apoyada por las coordinaciones existentes podrían diseñar un mecanismo que propicie la separación práctica y en el organigrama de los aspectos sustantivos de los operativos.
15 Con base en un estudio serio sobre el actual acervo documental y gráfico con el que cuentan la licenciatura de DG, solicitar apoyo presupuestal a las autoridades de la UIC para actualizar y aumentar dicho acervo.	Se detectó una escasa concurrencia a la biblioteca, tanto de alumnos como de profesores. Los acervos relacionados con el DG son relativamente pocos. Se planteó la disposición de las autoridades de la biblioteca por cubrir la demanda de libros para la EDG.	La Dirección, apoyada en las Coordinaciones de Área puede seguir alguno –o ambos- de los siguientes mecanismos: a) Realizar un análisis diagnóstico de los libros que más se solicitan. b) Realizar una revisión del material bibliográfico con que cuentan otras EDG para seleccionar el más utilizado. c) Adquirir la bibliografía necesaria según los programas particulares de las asignaturas de la carrera.
16 Aumentar, en la medida de lo posible, la proporción de profesores de carrera de tiempo completo para la licenciatura en DG de la UIC. Buscar los mecanismos que permitan a la Escuela vincularse con las instancias de investigación existentes en la UIC.	La investigación que se realiza en la EDG es escasa. Por otro lado, es importante que en cualquier Programa académico se tenga un grupo de profesores de carrera que enriquezcan la licenciatura.	Esta iniciativa puede partir de la Dirección, con las autoridades centrales de la UIC. Siendo un proceso gradual y en donde se evidencie con objetivos claros la necesidad de la carrera académica para el programa, sus ventajas para elevar la calidad del Programa.

ámbito evaluado: Proceso Académico

17 Realizar un análisis de las condiciones de operación del Programa en relación a la necesidad de enseñanza y utilización de una lengua extranjera durante el proceso académico, con la finalidad de explorar la posibilidad de establecer el conocimiento de una lengua extranjera como requisito de admisión.	Existe un cierto grado de incongruencia al solicitar como requisito de egreso el conocimiento de un idioma extranjero. Principalmente en razón de: a) las tendencias a la integración económica en México, fundamentalmente con Estados Unidos. b) Que buena parte de la bibliografía actualizada no está disponible en español.	Sería conveniente que la Dirección de la Escuela apoyada por el Consejo Técnico realice un estudio de factibilidad jurídica y operativa, para posteriormente instrumentarlo a través de normatividad.
---	---	---

Bibliografía

- ASINEA.** *Comisión de análisis y evaluación de la enseñanza de la arquitectura.* Facultad de Arquitectura. UNAM. 1994. Material fotocopiado.
- Bienaymé, Alain,** “Problemas de la educación superior francesa: la evaluación como una necesidad y una ayuda para el mejoramiento de la calidad”, en *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias en distintos países*, México, SEP, 1992, pp. 39-44.
- Brunner, José J.,** *Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina. Bases para un nuevo contrato*, Chile, Flacso, 1991.
- Bruner y Flisfish,** *Las instituciones de cultura*, (mimeo), Chile, Flacso, 1983, p. 171; citado en Pacheco Méndez, México, UNAM, CESU, 1997, p. 21.
- Bordieu, Pierre,** *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad.*
Tr. Joaquín Jordá. España, Anagrama, 2003.
- _____, “El campo científico” y “Las propiedades específicas de los campos científicos”, pp. 11-57 y 83-87, en *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1997.
- Clark, Burton,** “El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica”, en *Universidad Futura*, UAM/Nueva Imagen, México, 1992, pp. 111-379.
- CIEES, Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo,** “Marco de referencia para la evaluación”, SEP-ANUIES-Compes, México, 1995.
- _____-SEP-ANUIES, “La enseñanza de la arquitectura, el diseño y el urbanismo en México. Siete años de evaluación diagnóstica y sus resultados”, 2001.
- Coneau,** Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, www.coneau.edu.ar
- Didriksson, Axel,** “La mercantilización de la universidad pública”, en *El Cotidiano*, UAM-A, México, 1999, pp. 25-48.
- Fernández, Alfredo, Ofelia Ángeles, Carmen Carrión y Josu Landa,** “La evaluación institucional: tropiezos y obstáculos”, en *Universidad Futura*, vol. 2, núms. 6-7, UAM-A, México, 1991.
- Fuentes Olac et. al.,** “El sentido de la evaluación institucional. Un debate”, en *Universidad Futura*, vol. 2, núms. 6-7, UAM-A, México, 1991.

- Glazman N.**, Raquel, *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós Educador, 2001.
- Guevara Cisneros**, José I. y Teresa Pacheco M., “Política de evaluación de la educación superior”, en *Evaluación académica*, México, CESU-UNAM/FCE, 2000.
- Hanel**, J., H. Taborga y L. Casillas, “Elementos analíticos de la evaluación del Sistema de Educación Superior”, en *Revista de la Educación Superior*, núm. 79, ANUIES, México, 1991.
- Heckhausen**, H., “Disciplina e Interdisciplinariedad”, en *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*, pp. 89-98, ANUIES, México, 1979.
- House, Ernest**. Evaluación, ética y poder. Madrid, Morata, 1994.
- Hoyos Medina**, Carlos A., “Política pública y sujeto: la condición de la universidad pública”, en *Perfiles Educativos*, 3ª época, núms. 79-80, pp. 94-117, México, UNAM, 1998.
- Instituto** Internacional de Filosofía, *La Universidad Intercontinental a 25 años de su creación*, 2001.
- Ibarra C.**, Eduardo, “Evaluación + Financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió el alma al diablo”, en *El Cotidiano*, núm. 95, pp. 14-24. UAM-A, México, 1999.
- Kells H. R. et. al.**, *La gestión de la calidad en la educación superior*, México, UAM-A/Centro de Estudios Universitarios de la Universidad Autónoma de Puebla, 1992.
- Kent**, Rollin, *La regulación de la educación superior en México*, México, ANUIES, 1995.
- Lucero**, Santiago, *Relación de los académicos con el establecimiento y la disciplina*, documento interno de la maestría (fotocopia), DIE.Cinvestav, 2004.
- Mendoza Rojas**, Javier, “Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de cooperación”, en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, 1997, pp. 255-315.
- Mejía Montenegro**, Jaime, “La evaluación cualitativa de la educación superior en México ¿una perspectiva aplazada?”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol.XXIII(1), núm.89, ANUIES, México, 1994, pp 79-102.
- Mollis**, Marcela, “El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía”, en *Perfiles Educativos*, núms. 83-84, UNAM, pp 50-68, México, UNAM, 1999.
- Pallán**, Carlos, *Universidad: gobernabilidad y planeación*, México, UNAM/UAEM, 1999.

- Poggi**, Margarita, “La evaluación educativa: una noción polisémica”, en *Evaluación educativa. Hacia la rendición de cuentas*, Memoria del Segundo Encuentro Internacional de Educación, Aula XXI, México, Santillana, 2003.
- Porter**, Luis, *La universidad de papel*, México, CEIICH-UNAM, 2003.
- Richet**, Gabriel, “La evaluación de la educación superior en Francia”, en *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias en distintos países*, México, SEP, 1992, pp. 45-51.
- Ruíz**, José Ma., *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*, España, Narcea, 1998.
- Simmons**, Helen, *Evaluación democrática de instituciones escolares*, Madrid, Morata, 1999.
- Simoneau**, Richard, “La evaluación institucional: conceptos teóricos” en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XX, Núm.3 (79), julio-septiembre 1991, pp 205-218.
- Stufflebeam**, Daniel y **Shinkfield**, Anthony. *Evaluación sistemática. Guía Teórica y práctica*. Buenos Aires, Paidós, 1995
- Tyler**, Lewis A. y Andrés Bernasconi, *Evaluación de la educación superior en América Latina: tres órdenes de magnitud*, USA, Harvard University, 1999.
- Valenti**, Giovana y G. Varela, “Una visión comparada de la evaluación de la educación superior”, en *Perfiles Educativos*, núm. 64, 1994, pp 38-45.
- _____, “Evaluación de la calidad educativa superior: algunas reflexiones”, en *Perfil de la Jornada*, lunes 25 de noviembre de 1996.

