

## **UNIDAD III**

### **EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

#### **3. Uso de las nuevas tecnologías en la evaluación del aprendizaje**

El nuevo proceso de enseñanza basado en las nuevas tecnologías conlleva diferentes consecuencias que merece la pena tener en consideración en cuanto al proceso educativo se refiere. Como AVIRAM (2005) señala, existen tres posibles reacciones de los centros educativos para adaptarse al uso de las TICs y al nuevo contexto cultural:

- 1) El escenario tecnocrático: solo se necesitan ajustes y cambios menores: aprender sobre las TICs para, posteriormente, aprender de las TICs.
- 2) Escenario reformista: existen nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje constructivista que consideran el uso de las TICs como un instrumento cognitivo bastante funcional para la realización de actividades interdisciplinarias y colaborativas: aprender con las TICs.
- 3) Escenario holístico: la actividad del centro educativo debe cambiar conforme a las nuevas transformaciones que se están produciendo en el centro educativo y en su entorno.

Javier ECHEVERRÍA (2000: 33-35) analiza los importantes efectos que la llegada de las nuevas tecnologías y de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje (lo que él denomina el tercer entorno) tienen en la educación, señalando las siguientes ventajas:

- ❖ Exigen nuevos conocimientos: el tercer entorno es un espacio de interacción social donde se pueden hacer muchas cosas y, por lo tanto, donde se necesitan nuevos conocimientos y habilidades. Además de enseñar a nuestros alumnos a buscar información y conocimiento a través de las TICs, nosotros, como docentes, también debemos cualificar a los alumnos para intervenir y desarrollar los nuevos entornos virtuales.
- ❖ Posibilitan la creación de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las diversas funcionalidades de las TICs: procesar la información, acceder al conocimiento, canales de comunicación, entornos de interacción social...

Demandan un nuevo sistema educativo, con algunos sistemas de formación donde exclusivamente se utilizarán las TICs, las nuevas formas organizativas, nuevos métodos de procesos educativos...

- ❖ El tercer entorno requiere el reconocimiento del derecho universal a la educación: todo el mundo tiene derecho a ser capaz de acceder a estos entornos así como a recibir una formación cualificada para utilizar las TICs.

*Ventajas y desventajas del uso de las TICs*

Podemos clasificar las ventajas y desventajas del uso de las TICs en las clases siguiendo las diferentes perspectivas expuestas por MARQUÈS GRAELLS (2000):

a) Desde la perspectiva de los estudiantes

VENTAJAS Normalmente aprenden con menos tiempo Atractivo Acceso a múltiples recursos educativos y a entornos de aprendizaje Personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje Auto-evaluación Flexibilidad Más contacto y colaboración entre compañeros.

DESVENTAJAS Adicción Aislamiento Cansancio visual y otros problemas físicos Inversión del tiempo Virus Esfuerzo económico

b) Desde la perspectiva del profesorado

VENTAJAS Fuente de recursos educativos para la enseñanza, la orientación y la rehabilitación Individualización Un mayor contacto con los estudiantes Libera al profesor de los trabajos repetitivos y monótonos Facilita la evaluación Actualización profesional

DESVENTAJAS Estrés Desarrollo de estrategias de esfuerzo mínimo Problemas por lo que se refiere al mantenimiento de los ordenadores Subordinación a los sistemas informáticos Requiere una gran devoción

c) Desde la perspectiva del proceso de aprendizaje

VENTAJAS Interés y motivación Interacción y actividad intelectual continua Desarrollo de la iniciativa Aprender de los errores Mayor comunicación entre los profesores y los alumnos Aprendizaje cooperativo.

DESVENTAJAS Distracción Dispersión Pérdida de tiempo Aprendizaje incompleto y superficial Ansiedad Dependencia de otros

d) Desde la perspectiva del centro

VENTAJAS Los sistemas de aprendizaje virtual pueden reducir el precio de la formación y acerca la enseñanza a más personas. Mejora de la gestión de los centros Comunicaciones más directas con la Administración Se comparte recursos Difusión de los centros

DESVENTAJAS Costes de la formación del profesorado Demanda de un correcto mantenimiento informático Grandes inversiones

Vamos a centrarnos en el análisis de cómo futuros profesores de Educación Primaria consideran el uso de las nuevas tecnologías en clase y cuáles serán sus actitudes en cuanto al uso de las mismas durante el proceso específico de enseñanza.

Como VALCÁRCEL MUÑOZ (2001: 91) recoge, uno de los problemas que las TICs plantean no es cómo introducir en la clase una gran variedad de sofisticadas tecnologías, sino cómo integrarlas en el desarrollo del currículum, para que enriquezca el proceso de aprendizaje del alumnado sin complicarlo. Según REPARAZ et al. (2000: 27), “el profesor puede utilizar las nuevas tecnologías como un medio de adquisición de competencias y conocimiento, como un instrumento de evaluación, como refuerzo a una enseñanza dada o en actividades complementarias o de repetición dependiendo de los alumnos”.

La mayoría de los estudiantes están relacionados y se sienten familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías en su vida diaria, optando por las tecnologías como el móvil, los ordenadores, la televisión, Internet, etc.

Sin embargo, merece la pena resaltar que durante la clase, prefieren utilizar el proyector de diapositivas o el retroproyector, ya que no conciben el desarrollo de la clase con el resto de tecnologías. Y lo que es más importante, aunque tengan las nuevas tecnologías al alcance de su mano, no tienen en mente utilizar los ordenadores, las tablets, las PDAs, Internet... en sus clases, sino que simplemente limitan las mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que respecta a la implementación de las nuevas tecnologías al uso del proyector de diapositivas y del retroproyector.

### **3.1.1 Innovación en la enseñanza y su correlato en la evaluación de la educación básica**

Actualmente el proceso de enseñanza tradicional en el aula, es un enfoque que sigue muy presente. Los recursos didácticos para apoyar la impartición de los temas dentro del aula en su mayoría siguen siendo recursos tradicionales como presentaciones en PowerPoint. Últimamente los videos, ha cobrado popularidad pero en muchos de los casos lo que hacen es reproducir una clase presencial. Lo anterior no ayuda mucho en la comprensión de temas de difícil comprensión de Unidades de Aprendizaje. Para facilitar el aprendizaje, se dejan actividades de aprendizaje orientadas a que los estudiantes apliquen lo visto en clase y con ello se da por supuesto que el estudiante adquiere el conocimiento. Pero la realidad es que los estudiantes en muchos de los casos se quedan con dudas o no comprenden algunos de los temas que son expuestos por el docente en clase, lo cual ocasiona que el estudiante llegue a no acreditar una unidad de aprendizaje.

Una alternativa para solventar las dificultades en la comprensión de temas difíciles y el logro de competencias del estudiante, se considera que hay que incursionar en el desarrollo de aplicaciones informáticas interactivas, diseñan para captar la atención, el interés y favorecer en el estudiante el razonamiento, mediante la interacción con las animaciones, los videos, fotografías, sonidos y juegos instructivos entre otros, que permita relacionar la información, la formación y el aprendizaje utilizando el entretenimiento como herramienta de comunicación (Madriñán P. 2015) para apoyar el aprendizaje.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), dicen “en el plano Pedagógico la motivación significa proporcionar o fomentar motivos, estimulando la voluntad del aprendiz. En el contexto escolar, la motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los de desea su profesor”. Por otro lado las aplicaciones multimedia y el desarrollo de software educativo debe ser atractivo e interactivo conteniendo recursos multimedia como animaciones, video, entre otros que permita mantener centrada la atención en los contenidos y que tenga el control de lo que aprende (Salazar, Dorta & Cabrera, 2015). Marqués (2000) comenta que el interés y la motivación que muestran los estudiantes al tener recursos tecnológicos novedosos a su disposición es una gran ventaja para motivar el aprendizaje. (Susi, T., Johannesson, M. y Backlund, P., 2005) y (Madriñán Rodríguez, 2015) dicen un juego serio, es aquel cuyo propósito principal (sin importar su naturaleza) se acerca a aspectos relacionados con la información, la formación y la enseñanza, utilizando el entretenimiento como principal herramienta de comunicación.

Así es como estos enfoques coinciden con el nuestro y permiten dar soporte al desarrollo de aplicaciones multimedia interactivas orientadas a tratar temas de difícil comprensión. Ya que cuando un estudiante no ha acreditado una Unidad de Aprendizaje es evidente que su apatía o desmotivación hacia ésta, lo que conlleva a que considere que ningún recurso didáctico, le será de utilidad para lograr el aprendizaje. La aplicación multimedia pretende despertar el interés en el alumno y dirigir su atención hacia los contenidos, estimulando el deseo de aprender un tema que le ha sido difícil de comprender. Las aplicaciones deben ser ricas en contenido multimedia interactivo que induzcan al estudiante a deducir sus aprendizajes.

Respecto al diseño gráfico se propone lograr una relación emocional con los objetos infográficos que integre las aplicaciones ya que cuando vemos una imagen el cerebro fabrica reacciones entre la imagen y el contenido.

La teoría de las inteligencias múltiples de (Howard Gardner 2014) y las aplicaciones multimedia permitirán al estudiante la adquisición del conocimiento mediante la inteligencia mejor desarrollada, estimulando los sentidos y el pensamiento. Bou Bouzá (2003) dice en el “Principio de atención” y lo define como la apertura selectiva del individuo con el entorno, al poder seleccionar la información que se presenta en la aplicación sobre la que el estudiante interactuará. Si las aplicaciones combinan adecuadamente los medios se lograrán captar la atención para una mejor comprensión de temas difíciles y por consiguiente lograr el aprendizaje empleando varios sentidos, pues el alumno se sentirá atraído por su forma, el color y las emociones que le provocan.

La acelerada convergencia en las tecnologías inalámbricas así como el incremento de la capacidad de cómputo de los dispositivos móviles: como teléfonos celulares y tabletas móviles, han propiciado oportunidades muy importantes en la generación de nuevos productos y servicios que apoyen diversas necesidades fundamentales de la sociedad, entre ellas la gestión educativa que busca apoyar a estudiantes de todo el mundo a acceder a material académico de calidad.

A su vez, el sector educativo en México y en el mundo presentan grandes retos como por ejemplo: ¿cómo maximizar los recursos limitados para dar mayor calidad a su matrícula?, o ¿cómo aumentar su matrícula y oferta educativa sin afectar la calidad de las mismas?, ante estas interrogantes las Instituciones de Educación se ven ante el enorme reto de incrementar su eficiencia y optimización de recursos, a través del uso y explotación de las tecnologías de información que puedan ofrecer soluciones alternativas a estas limitantes, que el presupuesto y el contexto de la educación explícitamente en México plantean.

Cuando el niño de preescolar entra a la primaria debe tener concretos ciertos aprendizajes que le servirán para llevar una formación vinculada durante la educación básica uno de estos principales software educativo, que busca ayudar al docente y alumno, en el caso del docente, le servirá como herramienta para reforzar el conocimiento que tienen los niños aunado a esto el docente podrá consultar diversas gráficas, ya sea de manera grupal e individual lo que le permitirá dar seguimiento al avance de los alumnos.

### 3.1.2 Experiencias en enseñanza presencial y a distancia

Hablar de “carta de naturalidad de la educación a distancia” es lograr su institucionalización y posicionamiento social. Lo que implica un interesante y a veces agotador entusiasmo innovador a su aceptación institucional, donde los proyectos de innovación académica se mueven a diferentes ritmos, entre la tecnología y la burocracia.

Al pensar en lo que falta por hacer para un mejor posicionamiento social e institucional de la educación a distancia, me da por ver una tarea todavía ardua y difícil; pero al ver hacia atrás, el camino recorrido motiva y da nuevos ánimos para seguir adelante. Si comparamos la última década del siglo pasado y lo que llevamos de este, podemos ver estos logros y cambios:

- ❖ De no aceptarse los cursos en línea para la educación a distancia, ahora se promueven institucionalmente.
- ❖ El establecimiento de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES ).
- ❖ La creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES ).
- ❖ Los posgrados aceptados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Parecen pequeños logros, pero fueron años de lucha en el entramado burocrático del sistema educativo; y sigue el esfuerzo, porque la educación a distancia, a pesar de la evidencia de sus logros, es tratada precariamente en las políticas, la planeación y la asignación presupuestal.

Donde sin duda ha habido un gran avance ha sido en la introducción de una nueva cultura académica acompañada de la cultura digital, espacio en el que la educación a distancia juega un papel fundamental y ha dado lugar a que la educación áulica tenga más apertura, flexibilidad y disposición a la innovación. En este acercamiento entre modalidades académicas, los primeros pasos se dan lo mismo a partir de una modalidad que de otra.

Más allá de los logros cuantitativos, como son el aumento de la matrícula, el número de personas en situaciones de desventaja que han logrado participar en la educación institucional, el abatimiento de costos y más indicadores medibles, se encuentra un gran logro en los cambios de la cultura personal y organizacional de las instituciones académicas.

Una gran oportunidad para el posicionamiento social de la educación a distancia son los nuevos perfiles profesionales que se requieren dada la expansión de los servicios en entornos digitales como el comercio electrónico, banca en línea, servicios turísticos y transporte en línea, diversiones en entornos digitales y más. ¿Qué mejor manera de prepararse para estos trabajos que el aprendizaje en línea?

No perdamos de vista el gran riesgo que se corre cuando en el afán de institucionalización se cae en la burocratización de la educación a distancia, lo que puede llevarle a la re-escolarización o su burocratización excesiva.

También hay que tener presente que para el posicionamiento social, los medios para acceder a la institución que ofrece servicios educativos deben estar al alcance de todos, pues como señala Rocío Amador: “Tampoco hay que soslayar la brecha tecnológica que existe entre la infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas y la disponible en los hogares de los estudiantes y profesores para acceder a la educación a distancia” (Amador Bautista, 2010, p. 14). Además, como afirman Ana María Bañuelos, Alfredo Díaz, Gustavo González, Rina María Martínez y Alberto Moreno, “las instituciones educativas deben adquirir su legitimidad social a través de la clara vinculación de la producción de conocimiento –en particular mediante la investigación– con los principios y necesidades que la misma sociedad les demanda” (Bañuelos Márquez, A. M.; Díaz Mata, A.; González Bonilla, G.; Martínez Romero, R. M. y Moreno Bonett, 2007, p. 374). ECOESAD en el entorno de colaboración.

Sin duda, la colaboración ha sido la estrategia prioritaria y el principio de actuación que dio origen al ECOESAD , con la idea de que, de esa manera, podríamos hacer más y hacerlo mejor. Desde luego no ha sido tarea fácil, pues en muchas situaciones se trata de remar contra la corriente frente a hábitos organizacionales demasiado centrados al interior de las instituciones, con procedimientos poco propicios a las innovaciones. Un caso así ha sido la dificultad de llegar a acuerdos conceptuales, como lo afirman Mónica Torres y Cecilia López: *Pese a los esfuerzos realizados en materia de coordinación y colaboración interinstitucional a lo largo de casi cuatro décadas, hasta el momento aún se advierte la ausencia de un marco conceptual sobre las diversas opciones educativas en el nivel superior lo que dificulta la regulación de estas opciones al interior de las instituciones educativas* (Torres León y López Enríquez, 2015, pp. 30 y 31).

Sin embargo, a pesar de obstáculos de diversa índole, los logros debidos a la colaboración son evidentes; entre los ejemplos podemos mencionar la Red de Bachilleratos Universitarios a Distancia, el Doctorado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos, la red que han formado en la carrera de Enfermería a distancia, las investigaciones y publicaciones conjuntas, o los diplomados y programas varios para la formación de personal en los diversos ámbitos de la educación a distancia.

Al igual que ECOESAD , hay diversas asociaciones integradas por instituciones que ofrecen o desean ofrecer programas en la modalidad de que trata y en las que se participa simultáneamente. En México, es el caso del Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED ) y la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia (AMECYD ). A nivel latinoamericano: el Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA), la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD ), el Espacio Común de Educación Superior en Línea (ECESELI ). A nivel global, el International Council for Distance Education (ICDE ).

El hecho de que últimamente se realicen eventos y acciones conjuntas entre la Subsecretaría de Educación Superior, vía la Universidad Abierta y a Distancia de México, el SINED , AMECYD Y ECOESAD , se ve como un gran triunfo. Una conjunción de voluntades que se había intentado, sin éxito, durante una década.

Para hablar de lo aprendido en estas experiencias, recupero lo escrito en un documento de trabajo inédito que he titulado: “Espacio común de educación superior en línea: una vía latinoamericana para la internacionalización de la educación superior”, donde planteo algunos principios de actuación para una red académica:

- ❖ Conciliar la autogestión y el respeto a las identidades, con la colaboración y los compromisos colectivos.
- ❖ Que las acciones y sus resultados sean significativos para los participantes.
- ❖ Contar con apoyo institucional, que no interfiera con los ideales del grupo.
- ❖ Posicionamiento social de la organización colectiva y sus productos.
- ❖ Diversificación de fuentes de financiamiento; en especial, no depender de una sola fuente que condicione los apoyos.
- ❖ Procesos y resultados gratificantes.
- ❖ Representantes institucionales idóneos, que puedan asumir compromisos y responsabilidades.
- ❖ No perder de vista las relaciones personales, que son esenciales en las relaciones institucionales. Colaborar a partir de la confianza (Moreno Castañeda, 2017).

Es de gran trascendencia que el espíritu de colaboración llegue y se viva en todos los ámbitos, desde lo macro-interinstitucional hasta la cotidianeidad académica. “Así las estrategias del trabajo colectivo y colaborativo, y el aprendizaje en redes académicas y científicas, permiten el desarrollo de nuevas capacidades, como la negociación de significados, la construcción compartida del conocimiento y el ejercicio de la tolerancia” (Bañuelos Márquez et al. , p. 375).

#### Inercias tendenciales y visión

Soy consciente de que al decir “hoy” el “hoy” se vuelve pasado, por lo tanto, al hablar del “hoy” más bien me refiero al estar sucediendo, al transcurrir mientras escribo, desde donde veo que en las tendencias de la educación a distancia se están dando opciones como:

- ❖ Masificación o atención personalizada. Homogenización o respeto y goce de las diversidades culturales y diferencias personales.
- ❖ Globalización o globalidad alternativa que parte de las identidades locales.
- ❖ Centralismo o respeto a las autonomías.
- ❖ Tecnologías de punta o apropiadas.
- ❖ Modalidades únicas o mixturas.
- ❖ Normatividad general o particular.

De manera general, distingo las tendencias que se dan de transnacionalización, programas de educación superior a distancia por entidades federativas, comercialización, construcción de alianzas, combinación de modalidades con diversas denominaciones.

Desde un enfoque de las inercias tendenciales, puede ser interesante hacernos las preguntas: ¿qué sí se hizo en estos diez años o se dejó de hacer para estar en el lugar en el que estamos actualmente?, ¿qué debemos hacer o dejar de hacer para llegar al escenario que deseamos en los próximos diez años?, ¿cuál es el escenario que deseamos y estamos dispuestos a construir para la educación superior a distancia en 2027?

En algunos casos conviene una visión que tome la perspectiva del pasado, como lo planteo en el artículo La educación superior a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico: Sin perder de vista el desarrollo desigual que ha tenido el desarrollo de la equidad en México, en el período analizado encontramos que con respecto a las inercias hay instituciones que siguen con la marca y prácticas propias del momento histórico en que nacieron, mismas que se traslapan con innovaciones tecnológicas. De esta manera, no es extraño observar actividades docentes tradicionales montadas en las más avanzadas tecnologías o grandes innovaciones pedagógicas que utilizan tecnologías tradicionales.

Asimismo, los nuevos medios no desplazan a los existentes, sino que diversifican las opciones para la educación a distancia (Moreno Castañeda, 2015, p. 14).

Por eso reafirmo que: El conocimiento de los factores que han incidido históricamente en el desarrollo de la educación a distancia en México, cuyos resultados se aprecian en su estado actual, otorga la posibilidad de incidir de manera efectiva en las tendencias que puedan conducir hacia los escenarios deseables (Moreno Castañeda, 2015, p. 15).

Este escrito se ubica en el presente, como un resultado del pasado y con una mirada hacia el futuro. Que ve, cual corriente de un río, hacia qué rumbos se dirige y qué factores son la causa que lo orienta, para calcular las posibilidades de incidir en ese devenir.

¿En adelante... qué?

Sobre el cuestionamiento acerca del futuro de la educación a distancia, considero que habría que pensar en las tareas pendientes, en las promesas –no cumplidas aún– que se hacen en nombre de la educación a distancia, entre ellas:

- ❖ La atención a los históricamente marginados por sus precarias condiciones de existencia, que si no tienen siquiera acceso a los mínimos recursos vitales de subsistencia, menos a la educación institucionalizada.
- ❖ Desarrollar y llevar a cabo estrategias especiales para personas ciegas, sordomudas, con discapacidades motrices y otras, cuyas debilidades orgánicas les impiden acceder con las mediaciones convencionales.
- ❖ Dotar a los programas académicos de la flexibilidad y adaptabilidad que les permitan adecuarse a las condiciones de vida de quienes aspiran a su estudio.

Desde luego, aunque la cultura de la innovación académica ha avanzado por la vía de la educación a distancia y las nuevas tecnologías digitales, falta mucho por hacer en el ámbito de las políticas educativas, la gestión organizacional y las prácticas académicas y administrativas cotidianas.

En esa misma dirección, observar e investigar más, desde una visión integral, los factores económicos, políticos y culturales que repercuten en el desarrollo de la educación a distancia, su posicionamiento social e institucional y trascendencia, como base para tomar las decisiones pertinentes y apropiadas.

Además de cumplir lo incumplido, la educación a distancia tiene la oportunidad de incidir en otras modalidades educativas; más allá de las modalidades, ser un ámbito de experimentación educativa.



Para nuevos proyectos con visión de futuro, veo el presente como el pasado de ese futuro deseado. Soy consciente de que el porvenir es impredecible, por lo tanto, de poco o nada sirve decidir cuáles modelos de estructuras organizacionales serán los idóneos, cuáles conocimientos específicos serán necesarios para incluirlos en los currículos escolares, o cuáles destrezas laborales concretas serán útiles para las nuevas profesiones.

De ahí que una educación para el futuro requerirá una preparación para lo incierto y cambiante, basada en la creatividad, gestión significativa del conocimiento, además de actitudes y aptitudes que hagan posible la convivencialidad.

#### Lo aprendido

Los aprendizajes logrados por las experiencias vividas y conocidas de la educación universitaria a distancia en México, al inicio del siglo XXI y en relación con la situación de la última década del XX, han sido de lo más diverso y puede ser de gran valor su aprovechamiento para el presente y futuro educativo. Aprendizajes como:

- ❖ La colaboración interinstitucional ha sido una estrategia prioritaria para el desarrollo de la educación universitaria a distancia.
- ❖ Además de superar distancias geográficas, urge disminuir las distancias sociales, culturales, económicas y de poder. Más allá de las situaciones académicas, siguen presentes prejuicios e intereses que impiden la innovación institucional necesaria para el desarrollo de la educación universitaria a distancia.
- ❖ Cuando sin sensibilidad social se incorporan acríticamente las tecnologías más desarrolladas, se corre el riesgo de ampliar cada vez más las brechas sociales, tecnológicas y educativas.
- ❖ La incorporación de la educación a distancia en las instituciones de educación superior ha significado una negociación entre las innovaciones que se proponen y el mantenimiento de las tradiciones.

Los resultados se inclinan tanto a un lado como al otro, lo que da lugar tanto al simple traslado de las tradiciones áulicas al entorno digital, como a auténticas innovaciones y regeneraciones académicas, donde la educación a distancia digital adquiere la carta de naturalización institucional y social.

En ese futuro, ya aquí, podrán haber nuevas modalidades académicas, pero la división entre educación a distancia y presencial se va borrando. Considero que el cuidado sobre la calidad académica ya no tendrá tanto que ver con estas modalidades, sino con respecto a los procesos educativos esenciales, como la interacción con el conocimiento, las relaciones educativas entre las personas y la trascendencia de la educación en la vida de la gente..

El Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD ) se ha empeñado en dejar constancia de las actividades ejecutadas a través de la documentación de las diversas –pero confluyentes– actividades que a lo largo de una década han realizado un conjunto de instituciones que lo integran, en aras de promover la educación a distancia (EAD ) como una opción asequible, legítima y de calidad.

Veinte años atrás, las actividades de EAD en nuestro sistema tenían expresiones reconocibles en diversos niveles educativos, acciones que haciendo uso de los recursos tecnológicos educativos al alcance intentaban darle cabida a opciones y paradigmas innovadores que permitieran flexibilizar la rigidez funcional de un sistema escolar en constante crecimiento.

Sin embargo, el esfuerzo institucional concertado para que estas opciones fueran incorporadas de forma generalizada se apreciaba lejano, aunque se manifestaba necesario en todos los ámbitos.

A partir de ese entonces –y de manera particular en el nivel superior y bajo el influjo de la dinámica mundial de cambio en los modelos y formas de colaboración institucional de las universidades europeas que se encontraban probando nuevas formas de interlocución interinstitucional para acelerar la movilidad estudiantil, el intercambio docente, una mejor colaboración entre los investigadores y, en general, un mayor intercambio y enriquecimiento del conocimiento–, en Iberoamérica y en nuestro país se da inicio a la aparición de redes de colaboración entre los centros educativos del nivel superior, las dependencias gubernamentales y las organizaciones de la sociedad civil para renovar el modelo de relación existente entre ellos y para abrir canales de comunicación y cooperación que ampliaran las posibilidades para un incremento en la cobertura en la atención a la demanda, para darle más pertinencia y equidad a las acciones educativas del sistema y para favorecer de forma clara la movilidad de sus estudiantes, maestros e investigadores, así como para alcanzar una mayor equidad y pertinencia en los servicios que se ofrecían.

En 1998, en el seno de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se integra una red de universidades con programas de educación a distancia y abierta. En 1999, nace la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet 2 (CUDI), red de colaboración que surge a partir de la iniciativa de siete universidades públicas y particulares, que buscaba favorecer la incorporación de los centros educativos del nivel superior en una amplia trama de conectividad digital que acelerara el desarrollo científico y tecnológico y que, a la vez, enriqueciera los programas educativos con herramientas contemporáneas, particularmente provenientes del desarrollo en las telecomunicaciones, que incrementaran su calidad.

En el año 2000, aparece la Red Nacional de Educación Superior a Distancia (RENAED) con el propósito de asegurar la calidad de los cursos y programas que se ofrecieran en el sistema bajo esta modalidad educativa, así como para promover la equidad en el otorgamiento de los servicios educativos del nivel superior, mejorar la cobertura de los programas educativos existentes, impulsar la creación de nuevos planes de estudio en áreas prioritarias y poco atendidas, así como promover la investigación en este campo del quehacer educativo.

En 2004 –y atendiendo a una propuesta de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)– se creó el Espacio Común de Educación Superior (ECOES) en México, estrategia de colaboración compartida con el Instituto Politécnico Nacional y la

Universidad Autónoma Metropolitana, que favoreció la confluencia de acciones e intereses para asumir como proyectos de trabajo prioritarios: la movilidad de estudiantes y profesores, una articulación y armonización de los planes de estudio y la constitución de un grupo interinstitucional promotor de acciones universitarias concertadas que permitieran hacer extensivos los avances de su acción al resto de instituciones de educación superior públicas del país.

Es importante resaltar que el ECOES tuvo entre sus programas uno especialmente dedicado al impulso y desarrollo de la educación a distancia en el nivel superior del sistema educativo. Es a partir de las tareas realizadas en este programa, que siete universidades determinan que la EAD en la educación superior habría de tener un desenvolvimiento desde sus propios principios de organización y operación, así como una proyección particular dentro del sistema educativo nacional.

En 2007, se firma el primer convenio de colaboración del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD ) entre la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Veracruzana. Un año después se suman a este proyecto –a través de un segundo convenio de colaboración– otras veinticinco instituciones públicas de educación superior.

Esta red de colaboración surge con la figura organizacional de consorcio y estableció como sus objetivos específicos:

- ❖ Promover la educación superior como un bien público.
- ❖ Unificar esfuerzos en la universidad pública, para ofrecer educación superior, que promueva la equidad e incremente la cobertura.
- ❖ Fortalecer la cooperación universitaria en términos de educación a distancia.
- ❖ Desarrollar y ofrecer nuevos programas y planes de estudio en áreas de interés y pertinencia en el ámbito nacional y regional de las IES .
- ❖ Incentivar, promover y fortalecer el uso de las tic como instrumento de apoyo en el ambiente pedagógico y de formación.
- ❖ Promover la investigación multidisciplinaria sobre temas relacionados con el avance de la educación a distancia.
- ❖ Favorecer las relaciones interculturales mediante la articulación de las instituciones participantes en ECOES que representan a las personas de las diversas regiones del país.

Los esfuerzos de la agrupación por realizar un programa de acción a largo plazo han llevado a establecer un marco estratégico que plantea como misión de la red: “Impulsar, desarrollar y ofrecer en colaboración una Educación a Distancia basada en la innovación que sea pertinente y de calidad, dirigida a la población en general y en especial a los grupos con difícil acceso a la educación”. Además, adopta como sus valores: el compromiso social, la colaboración, el respeto, la integridad, la calidad, la pertinencia, la equidad y la innovación. El desenvolvimiento histórico de las acciones de colaboración interinstitucional en nuestro país se han desarrollado teniendo un marco de tratados

comerciales y acuerdos políticos regionales con América del Norte y Europa, que favorecieron el crecimiento y reestructuración de los sistemas de telecomunicaciones y removieron los sistemas de educación superior pública, pues se establecieron como estrategias prioritarias para impulsar el desarrollo económico y social de México.

Esta circunstancia crea un entorno propicio para el establecimiento de nuevos principios y modelos de interrelación entre las instituciones de educación superior (IES) y los sectores más dinámicos del desarrollo tecnológico; asimismo, abre las posibilidades de una mayor visibilidad de las bondades de la EAD para la atención de los viejos y los nuevos problemas de nuestro sistema educativo.

La conjugación de estos importantes factores y las acciones que efectúa el gobierno federal para coordinar, regular y, en su caso, incentivar las actividades de aquellas IES que desarrollan actividades empleando la educación a distancia en sus diversas opciones y modalidades, han hecho posible que nuestra organización participe en importantes tareas normativas, la presencia de investigadores de nuestra agrupación en foros especializados de carácter nacional e internacional.

Por otra parte, las instituciones adheridas al ECOESAD han experimentado un desenvolvimiento propio delimitado, sostenido o fortalecido según las condiciones propias de su contexto particular, situación que lleva a la identificación de un amplio espectro de acciones para hacer que la EAD vaya constituyéndose en una viable y calificada opción de acceso a las oportunidades profesionalizadoras demandadas por una población cada vez más cuantiosa y diversa.

Estas acciones constituyen soluciones únicas que reflejan la dinámica interna de los centros educativos participantes, así como su interpretación de la relevancia que tienen las nuevas opciones metodológicas y las oportunidades mediacionales que aporta la EAD al sistema educativo para atender las necesidades de cobertura, equidad, pertinencia y calidad de los servicios educativos, de investigación y de difusión de la cultura que estos centros de educación atienden cotidianamente; a la vez, son una expresión del ethos compartido por todas ellas con respecto a los paradigmas, alcances y retos de la EAD .

En esta obra, a través de la descripción de doce experiencias institucionales se pretendió dar cuenta de la riqueza de circunstancias, enfoques, vicisitudes y resultados de la decisión que cada una de las IES participantes tomaron en su momento para emprender tareas claras en esta interesante y valiente vía que es la de impulsar la EAD , opción que hasta hace algunas décadas era una propuesta de trabajo educativo casi experimental, pero que las circunstancias sociales y, sobre todo, el fuerte impacto de las tecnologías de la comunicación y la información (Tic's ) en el ámbito educativo, ha contado con nuevas e interesantes posibilidades de desarrollo, paradigmas renovadores de la acción educativa y, además, ha hecho surgir oportunidades claras para el desarrollo social.

El avance que en conjunto se ha logrado en el fortalecimiento de la EAD para atender las necesidades formativas comunitarias y para proporcionar a la sociedad un camino

asequible para satisfacer las expectativas que tienen sus integrantes para su formación profesional, su enriquecimiento cultural y su desarrollo ciudadano y personal. También deja entrever las firmes pretensiones que posee nuestra red de colaboración para alcanzar el escenario futuro que establecimos como la visión para el año 2030, que de manera sintética se ha expresado de la siguiente forma: de diseño y operación de relevantes programas educativos y en actividades de investigación que han permitido diversas publicaciones y ECOESAD se ha constituido en una red de redes para el desarrollo de la EAD en México y en Latinoamérica. La modalidad ha logrado contribuir a cumplir con las metas de cobertura y de calidad.

El trabajo interinstitucional que auspicia ECOESAD permite que se desarrollen modelos educativos innovadores para la docencia, la investigación y el desarrollo tecnológico para la educación. ECOESAD es una entidad consultiva de primer orden que participa de manera significativa en la definición de políticas públicas que canalizan los efectos positivos de la globalización y la sociedad de la información y del conocimiento a los sistemas sociales y educativos.

Como agrupación de instituciones que ha adquirido un sólido bagaje de saberes respecto al desenvolvimiento de la EAD en los ámbitos universitarios, reconocemos que el tránsito para el acceso a esta visión no nos llevará por un camino exento de contratiempos y difíciles encrucijadas, pero las experiencias que han hecho surgir ese mismo cuerpo de conocimientos nos preparó para asumir comprometidamente y con arrojo una tarea que no solamente compartimos con nuestros compañeros del ECOESAD, sino con un amplio número de organizaciones que se han sumado desde diferentes ámbitos y en diferentes sistemas educativos nacionales y latinoamericanos al desarrollo de programas, recursos y materiales propios de la EAD.

Este contexto de participación compartida habrá de ser transformado por nuestra red en sinergia colaborativa para arribar exitosamente al futuro señalado y esto se ofrece como acto conmemorativo a la primera década de existencia es el inicio de la documentación de esta trayectoria que, colectivamente, ha establecido y continuará marcando rumbo para el desenvolvimiento de una EAD vigorosa, equitativa, pertinente y de calidad Inmersos en el contexto de cambios sociales, educativos y tecnológicos, las IES han hecho un gran esfuerzo por brindar a los jóvenes de las diferentes regiones del país mejores oportunidades de estudio elevando la calidad de sus programas y ofreciendo mayor cobertura a través de sus modalidades no escolarizadas

Se puede identificar cómo las IES han logrado cambiar el paradigma de los modelos de atención tradicionales y se ha diversificado la oferta educativa, dado que corresponde a contextos y necesidades específicas de población, lo que permite fortalecer el desarrollo regional. Además, les permite ser más inclusivas, pues al aprovechar los diferentes modelos académicos y curriculares apoyados en el uso de las Tic's , cualquier persona puede acceder a la educación independientemente de su situación y ser acorde a sus modos de aprender.

En México, la educación no presencial pasó en cinco años de tener 15 mil alumnos a

distancia, a contar con más de 340 mil estudiantes en esta modalidad. La evolución constante de la enseñanza dentro de la educación superior nos obliga a considerar a las modalidades no presenciales y su desarrollo como un elemento estratégico en la calidad de la docencia universitaria.

Es necesario diseñar esquemas transversales de apoyo gubernamental para garantizar el acceso a la educación considerando la multiculturalidad y la diversidad de los contextos socioeconómicos, así como llevar a cabo el diseño de los criterios federales y lineamientos para una educación multimodal, integradora de la variedad de opciones educativas, que propicie una articulación flexible, pertinente y efectiva en los programas, los procesos, los ambientes de aprendizaje y las plataformas tecnológicas.

Actualmente, la educación no presencial es la base dentro de muchas organizaciones para la capacitación en el trabajo, así como una herramienta de educación continua. Esta tendencia sigue en aumento pues el número de alumnos que se preparan y cursan estudios universitarios o de posgrado en esta modalidad se ha incrementado considerablemente en todo el mundo.

Esto es muestra de que se ha logrado el objetivo fundamental del ECOESAD para establecer un espacio educativo nacional que permita la conjunción de esfuerzos con el fin de elevar los niveles académicos y fortalecer la educación e investigación como tareas, así como obligaciones públicas en beneficio de las comunidades de alumnos y académicos.

Asimismo, unificar esfuerzos con el objetivo de ofrecer educación a distancia de calidad que promueva la equidad; además, que permita la movilidad de estudiantes y profesores, la armonización de los planes y programas de estudio, el fortalecimiento de áreas estratégicas y que se constituya como un núcleo promotor para extender los beneficios a otras universidades e instituciones públicas de educación superior del país.

Es importante impulsar, desarrollar y ofrecer educación a distancia pertinente y de calidad, basada en la colaboración y la innovación, dirigida a la población en general y en especial a los grupos con difícil acceso a la educación.

La fuerza que lo impulsa radica en el conocimiento y la experiencia sobre el binomio educación-tecnología, así como en el trabajo colaborativo intra e interinstitucional, en el que se distingue por su compromiso social y por considerar a la educación como un derecho social y una obligación del Estado mexicano.

Es imprescindible conjuntar esfuerzos y recursos entre las instituciones públicas, que son sus asociadas, para ofrecer educación de calidad que promueva la equidad y mejore la cobertura, tanto de los programas que se oferten como de la población que resultará beneficiada, a través de modalidades educativas no presenciales, constituyendo una posibilidad para extender sus beneficios a otras universidades e instituciones de investigación y educación superior del país.

Los cambios constantes en la enseñanza dentro de la educación media superior y superior nos inducen a redoblar esfuerzos en el tema de la investigación en el área y su aplicación

como un elemento estratégico en la calidad de la docencia. Lo anterior garantiza la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la interacción entre la educación, el desarrollo, la innovación tecnológica mediante el uso de las tic , lo cual permitirá el intercambio e innovación de prácticas pedagógicas, donde el principal beneficiado sea el alumno.

Es un hecho que la oferta de modalidades educativas en nuestro país se debe diversificar para fortalecer el desarrollo regional, por lo que las instituciones de nivel superior deben trabajar en conjunto constituyéndose en redes educativas que permitan el intercambio de conocimientos y experiencias

### **3.2 Reflexiones en torno a usos de la evaluación (del aprendizaje y educativa en general) en la educación superior en México. Estudios de caso.**

En América Latina se han dado procesos de mejoramiento en las prácticas de evaluación educativa y México no ha sido la excepción. Con los cambios en los marcos regulatorios y la creación de instituciones que vigilan los procesos de evaluación en el sector educativo, alineando los objetivos y metas con las propuestas internacionales de evaluación, México posee una trayectoria en la experiencia de actualización de sus sistemas que bien vale la pena analizar, no solamente por sus logros sino también por sus limitaciones que pueden ser tenidas en cuenta para otros países cuyo recorrido podría encontrarse en estadios preliminares con situaciones similares al caso mexicano. En la primera parte del presente artículo se exponen los aspectos teóricos de la evaluación educativa seguido de los antecedentes en México; a continuación se exponen los componentes de dicha evaluación, tanto de las escuelas como de la capacitación de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, además de los procesos que actualmente presenta la evaluación educativa en México; finalmente, se presentan las conclusiones y reflexiones.

La evaluación supone la acción de evaluar, es decir, atribuir o determinar el valor de algo o alguien. La evaluación “evaluada” con base en la medición consiste, para algunos autores como Thorndike y Hagen (1961), en la introducción de una racionalidad conferida por “buenas técnicas de medición [que proporcionarían] una base sólida necesaria para una sana evaluación” a los juicios intuitivos e informales a fin de proveerlos de objetividad.

De este modo, la evaluación debe contemplar un proceso comprensivo de análisis del desempeño del alumno, dinámico, crítico, creativo, cooperativo, que presupone el acompañamiento constante y que toma en cuenta las diversas dimensiones de la actuación del alumno. En este sentido, contribuye a la toma de decisiones y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, y enfatiza un aspecto de diagnóstico procesal, informando a los protagonistas de la acción para su perfeccionamiento constante (Capelleti, 1999).

Siguiendo a Wolff (2006:14), la evaluación educacional puede entenderse como “medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, ya sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales”.

La educación como concepto ha sido definida desde varias disciplinas y áreas del conocimiento –la pedagogía, la historia, la psicología, la sociología, la filosofía, la economía, la política o la demografía–, las cuales defienden diferentes perspectivas. De igual forma, en el caso latinoamericano, en el último siglo, su abordaje ha experimentado dos enfoques: el primero abarca dos décadas –desde los años cincuenta hasta los setenta– y es conocido como “educación para el desarrollo”, concomitante con la teoría de la dependencia y la sustitución de importaciones, ambas preocupaciones, por ese entonces, de los países subdesarrollados o del tercer mundo; el segundo, denominado “educación para la transformación productiva con equidad”, orientado desde el Consejo Económico para América Latina y el Caribe (CEPAL) a partir de la década de los ochenta, coincide con la crisis fiscal de los países de la región. Granjal identifica estos cambios en la manera de asumir la educación como “movimientos de conceptualización” de la educación, evidenciados así: “a) más que una inversión en capital humano, la educación es pensada ahora como inversión en conocimientos; b) más que calificar una fuerza de trabajo como cuadros profesionales para desempeñar posiciones laborales fijas, la educación debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender generando recursos humanos susceptibles de ser reentrenados a lo largo de su vida; c) la educación y el conocimiento constituyen el eje para la transformación productiva con equidad”.

Tomando como referencia varios de los elementos que resaltan cada una de estas perspectivas y enfoques, se entenderá la educación como proceso, pero también como medio o instrumento. Como proceso, la educación es integral e integradora, implica un recorrido sociocultural que inicia en la etapa de socialización del individuo y continúa desarrollándose y moldeándose en el tiempo, esto por medio de las diferentes experiencias e intercambios del individuo con los otros y el entorno del cual hace parte.

Como medio o instrumento, la educación es el vehículo por medio del cual los individuos de una sociedad no sólo se aproximan al conocimiento, sino que acceden a nuevas formas y dimensiones de su vida en sociedad que contribuyen a mejorar la calidad de la misma, tanto a nivel individual como social. Ocampo, Secretario Ejecutivo de la CEPAL, en un texto titulado “Educación: clave para el fortalecimiento de la democracia” (sin fecha) describe muy bien a la educación como instrumento:

“la educación es, indudablemente, una llave maestra, ya que incide simultáneamente sobre la equidad, el desarrollo, y la ciudadanía”.

La educación es esencial para desarrollar una competitividad basada en el uso más intensivo del conocimiento. Pero es también un derecho social y cultural, consagrado como tal en los acuerdos internacionales sobre derechos humanos. Tener educación permite acceder a trabajos de calidad, participar en las redes por las que circula el conocimiento e integrarse a la revolución de la información.

Por esos motivos, la educación es crucial para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad. Su efecto en este ámbito es muy amplio, dado que mejora el ambiente educacional de los hogares futuros, y con ello, el rendimiento educativo de las próximas generaciones, así como las condiciones de salud del hogar y las posibilidades de movilidad socio-ocupacional ascendente, entregando además, herramientas esenciales de



la vida moderna que evitan la marginalidad sociocultural y permiten una participación plena en el sistema democrático.

## LA EVALUACIÓN HASTA EL 2002

La evaluación del aprendizaje suele estar a cargo de los maestros y tiene lugar en determinados momentos (al final de cada año o ciclo escolar), con repercusiones importantes para cada estudiante en términos de aprobación o reprobación. Menos frecuentes, otras formas de evaluación son también usuales en estos sistemas: la evaluación del trabajo de docentes, de los directivos escolares y del propio sistema.

Tradicionalmente, en México la evaluación de los alumnos también ha estado a cargo de los maestros en cada escuela. Cuando el sistema educativo comenzó a experimentar el vertiginoso crecimiento que la explosión demográfica trajo consigo, los maestros utilizaban ampliamente pruebas de tipo objetivo difundidas por la SEP que, aunque rudimentarias, tenían la ventaja de ser homogéneas. En los años setenta, la SEP desarrolló evaluaciones en gran escala para el ingreso de alumnos de secundaria y luego para valorar el aprendizaje de los alumnos de primaria.

Con este fin comenzaron a desarrollarse pruebas estandarizadas para su aplicación a muestras nacionales de alumnos. A principios de los años noventa la experiencia relativa a evaluaciones en gran escala incluía los exámenes de ingreso a la educación normal, los del Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Educación Secundaria y el Estudio integral de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

De 1992 a 1995 se aplicaron pruebas de aprendizaje para evaluar el Programa para Abatir el Rezago Educativo. El estudio de Evaluación de la Educación Primaria extendió este tipo de evaluaciones a todas las entidades. Durante la última década se hicieron también evaluaciones cualitativas, junto con actividades para desarrollar la capacidad de evaluación de aula de los maestros.

En 1993 se estableció el programa de estímulos económicos para maestros llamado Carrera Magisterial, en cuyo marco comenzaron a desarrollarse instrumentos para evaluar los factores de rendimiento escolar y profesional, lo que trajo consigo la necesidad de aplicar cada año pruebas de conocimientos a un gran número de maestros y alumnos. En educación superior, en 1994, se creó el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, que diseña pruebas de ingreso a educación media superior, licenciatura y posgrado, así como de egreso de licenciatura. En el periodo de 96-97 se unificaron los procesos de selección de alumnos para las instituciones de nivel medio superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

De la segunda mitad de la última década del siglo XX data igualmente el inicio de la participación de México en proyectos internacionales de evaluación, con las pruebas del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, y las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE. En los primeros años del siglo XXI la tendencia a extender la evaluación educativa continuó. Con base en un anteproyecto

elaborado a partir de la segunda mitad de 2000, en agosto de 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Al mismo tiempo la DGE amplió la difusión de los resultados de las pruebas de aprendizaje que aplica en el programa de Carrera Magisterial, el Programa de Escuelas de Calidad comenzó a desarrollar un importante proyecto de evaluación cualitativa continuando experiencias previas y algunas entidades siguieron realizando esfuerzos propios de evaluación y empezaron a difundir sus resultados.

### EVALUACIÓN DE LOS ÚLTIMOS AÑOS Y EL PAPEL DEL INEE

Durante 2003 y 2004 varios procesos de evaluación previamente desarrollados por la SEP siguieron operando bajo su responsabilidad. Tal fue el caso de la estadística educativa, las Pruebas de Aprovechamiento Escolar de Carrera magisterial, el IDCIEN y las Olimpiadas del Conocimiento, así como la evaluación del PEC. En los dos últimos años destaca el inicio de actividades del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) cuya creación, en agosto de 2002, es la novedad más importante en el terreno de la evaluación educativa en México.

Su trabajo se concertó en los siguientes puntos: • Asumir la responsabilidad de las pruebas de lectura y matemáticas, previamente desarrolladas por la DGE, cumpliendo con la evaluación del sistema nacional de educación básica. • Asumir la responsabilidad de las evaluaciones internacionales en que participa México, en particular las PISA, que se aplican en todo el país. • Iniciar el desarrollo de un sistema de indicadores, a partir de las estadísticas educativas que recoge anualmente la SEP.

Iniciar el desarrollo de modelos para la evaluación de las escuelas como unidades organizacionales. • Realizar estudios retrospectivos de las evaluaciones de estándares nacionales que la SEP había llevado a cabo de 1998-2002, así como de las evaluaciones internacionales. Se inició también la propuesta de una política nacional de evaluación con actividades de difusión de resultados y fomento de la cultura de la evaluación, incluyendo cursos sobre evaluación para periodistas. En el mismo sentido, el INEE comenzó a trabajar con las áreas de evaluación de las 32 entidades federativas cuyos titulares constituyen el Consejo Consultivo del Instituto. En el último sexenio se diseñó un amplio programa que abarca distintos aspectos de la educación en México, incluyendo acciones que atañen a la evaluación: • Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006. El programa se basa en un diagnóstico de la situación del sistema educativo, que destaca el impacto del crecimiento demográfico experimentado por México en la segunda mitad del siglo XX y la importancia de las políticas educativas adoptadas para hacerle frente.

Como resultado, el Sistema Educativo Nacional experimentó un crecimiento notable, empezando por la educación primaria y extendiéndose progresivamente a la enseñanza secundaria, media superior y superior. En el apartado que contiene la visión de largo plazo que da sentido a las metas de corto plazo, se expresan claramente los propósitos del PRONAE. Dicha visión se denomina un enfoque educativo para el siglo XXI e incluye elementos generales que luego se precisan para cada tipo educativo en el apartado correspondiente. Se establecen tres grandes objetivos estratégicos de la política de educación básica, en términos de justicia educativa y equidad, calidad del proceso y el

logro educativo y la reforma de gestión institucional. La segunda parte del PRONAE consiste en un gran programa para la reforma de la gestión del sistema educativo como un todo en sus aspectos estructurales, incluyendo la federalización del sistema educativo, su financiamiento, los mecanismos de coordinación, consulta y participación, el marco jurídico y, desde luego, la evaluación, la investigación y la innovación educativa. Esta parte del programa incluye una visión específica de los aspectos relativos a la evaluación del sistema educativo en el horizonte del año 2025:

- ❖ La calidad del Sistema Educativo Nacional y sus componentes podrán ser apreciados objetivamente gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación que serán independientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad; estos instrumentos de evaluación serán altamente valorados por maestros, directivos y sociedad.
- ❖ Las instituciones educativas, públicas y privadas, de todos los tipos, niveles y modalidades, satisfarán criterios básicos de calidad acordes con sus fines y misión.
- ❖ Operará un Sistema Nacional de Información Educativa, moderno y eficiente, cuya base de datos permita conocer con objetividad y precisión la situación del aprendizaje de los alumnos así como los niveles de desempeño de maestros, escuelas e instituciones y entidades administrativas.
- ❖ El Sistema de Información ofrecerá, en forma oportuna, un panorama actualizado del Sistema Educativo Nacional, para la toma de decisiones y rendición de cuentas.
- ❖ El Sistema Nacional de Indicadores Educativos sustentará la planeación y facilitará que autoridades, directivos y docentes utilicen dichos indicadores para la formulación de proyectos que mejoren la calidad.

El Programa Nacional de Educación presenta elementos programáticos para la reforma de la gestión del sistema educativo, que incluyen el objetivo estratégico de fortalecer la evaluación, el conocimiento y la gestión integral del sistema...; la política de...impulsar decididamente la evaluación, la investigación y la innovación educativas; el objetivo particular de...fortalecer el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, mediante la consolidación del sistema de evaluación...renovados sistemas de información e indicadores...; y varias líneas de acción, entre las que se destacan:

- ❖ La consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, por medio de: la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), cuyas funciones se articularán con las de las instancias responsables de la evaluación de la SEP y las entidades federativas.
- ❖ La creación de un organismo para la evaluación de las instituciones de educación media superior. El establecimiento de lineamientos para asegurar la calidad de las evaluaciones mismas y su adecuada utilización y difusión, evitando que se produzcan efectos contrarios a la equidad.
- ❖ El fortalecimiento de la cultura de la planeación y la evaluación.
- ❖ El desarrollo del Sistema nacional de Indicadores Educativos.
- ❖ La consolidación del Sistema nacional de Información Educativa.

## COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Tomaremos como base el Cuadro I donde se aprecia el sistema educativo nacional de evaluación educativa a fin de ilustrar los componentes de la evaluación en México, divididos por funciones, insumos, productos y procesos.

Cuadro I. Componentes del sistema nacional de evaluación educativa de México.

Niveles de evaluación, tipos y niveles educativos, instancias		Elementos del Sistema Educativo		
		INSUMOS Indicadores	PRODUCTOS Aprendizaje	PROCESOS Pedagógicos y organizacionales
MICRO	EBO: director y maestros de una escuela de educación básica	Generan Información  Usan resultados	Evaluación primaria del aprendizaje de alumnos	Hacen autoevaluación de la escuela
	EPO: autoridades académicas de inst. chica, dependencia o programa	Generan Información  Usan resultados	Evaluación primaria del aprendizaje de alumnos	Autoevaluación de la institución, de la dependencia o del programa
MESO	EBO: Supervisores de zona escolar	información Usan Resultados	Supervisión de prácticas de evaluación primaria	Evaluación externa de primer nivel; supervisión
	EPO: Instituciones de ed. Media sup. o superior Integran	Generan Información  Usan resultados	Certificación alumnos	Autoevaluaciones institucionales
MACRO	EBO: áreas estatales Evaluación	Integran información, usan resultados, hacen indicadores propios	Certificación alumnos Análisis evaluaciones nacionales.	Eval. externa de segundo nivel
	EPO: COEPES, COPEMS	Integran información, usan resultados, hacen indicadores propios	Evaluaciones Estatales  Supervisión de IES  Evaluaciones estatales	Evaluación externa de primer nivel
MEGA	EBO: SEP (DGE, DGPP), INEE	Diseña/mantiene sist. nacional indicadores Análisis nacionales	Diseño de instrumentos Evaluaciones Nacionales	Diseñan metodologías, capacitan a usuarios otros niveles
	EPO: CENEVAL, CIEES, COPAES, Organismos acreditadores	Diseña/mantiene sist. nacional indicadores Análisis nacionales	Diseño de instrumentos Evaluaciones nacionales	Eval. externa de segundo nivel; diseño de metodologías, capacitación

Nota: Niveles del Sistema Educativo: micro, meso, macro y mega; EBO: educación básica obligatoria; EPO: educación post-obligatoria.

## ESCUELA

Para analizar el concepto de escuela es necesario primero identificar desde qué teoría de la educación se define. Ahora bien, la primera cuestión a aclarar es que a la educación (y a la escuela) debemos entenderla desde un proyecto socio-educativo-cultural y no

exclusivamente curricular. La educación no es mera instrucción escolar; la incluye, pero va más allá. De esta manera, en la escuela se establecen relaciones pedagógicas y sociales específicas, que van dejando huellas en las personas que de ellas participan.

En el desarrollo de la pedagogía, bajo la influencia del pensamiento neomarxista, se inicia la pedagogía crítica en la cual podemos señalar dos etapas. La primera de ellas se identifica con la “pedagogía de la reproducción” (Bourdieu), a partir del concepto clave que usa para su interpretación de la realidad.

Establece un estrecho paralelismo entre las relaciones sociales que la escuela establece y promueve y las relaciones de dominación y subordinación sociales que se desprenden de lo económico. La escuela y el currículo operan reproduciendo la estructura social, cultural y económico-ideológica, que Althusser denominaría “aparatos ideológicos del Estado”. Este énfasis puesto en la idea de la dominación es el punto sobre el que se constituye la crítica que articula el paso a la segunda etapa, las pedagogías crítico-transformadoras, que cambian el lenguaje de la crítica por el de la posibilidad, elementos que van a permitir una acción respecto de las estructuras socio político económicas. Ante todo, se insiste en el carácter activo del individuo y en las instancias de contradicción y ruptura. Estas son las categorías claves.

Las pedagogías crítico-transformadoras se articulan en torno a tres nociones: conflicto, lucha y resistencia. La escuela ya no es vista como un reflejo del orden económico sino como un ámbito político-cultural con cierto grado de independencia, que permite entenderla como alternativa de contradicción al macrocontexto.

Los dos objetivos básicos de la educación en esta perspectiva son el desarrollo de una mentalidad crítica y la potenciación de los actores sociales para el cambio (Mc Laren), para lo cual es preciso redefinir el rol docente como el de un intelectual público (Giroux) cuya tarea es la mediación entre personas y grupos. Se hace necesario tomar conciencia de que la educación es una tarea política, que no puede hacer abstracción de las cuestiones de valor y poder. Tanto el docente como el alumno se tornan como agentes históricos, sociales y culturales y las voces de los protagonistas se ven inseparablemente unidas al contexto social y cultural.

#### Evaluación de las escuelas

La escuela tiene un papel fundamental en el proceso de evaluación del aprendizaje que se produce en el salón de clases, aunque éste se da en la propia escuela y más allá de ella. Incluir a la escuela en un lugar destacado del proceso de evaluación refiere a un proceso que va más allá de la verificación de rendimiento pues se piensa en una evaluación más global que involucre la condición existencial del alumno como tal y el control democrático, destacando la participación, las dimensiones cualitativas, el proceso y el resultado, además de contener también elementos para la toma de decisiones en el nivel docente y de unidad escolar . Es decir, se destaca que la evaluación no puede ser un proceso aislado de la propuesta educativa sino que se debe enmarcar sin duda alguna en el contexto de un proyecto de educación y sociedad.

La evaluación de las escuelas como unidades organizacionales con identidad propia es la modalidad de evaluación que se ha desarrollado recientemente en México. Las experiencias desarrolladas tomando como eje a las escuelas son diversas, pero no todas pueden ser tomadas como propuestas de evaluación de escuelas. En este punto cabe hacer mención de algunas experiencias ligadas a los programas compensatorios que ha vivido el país desde 1991. El primero de ellos fue el Programa para Abatir el Rezago Educativo, que incluyó entre sus ítems uno denominado Contribución de la evaluación al incremento de la calidad de la educación, a cargo de la Dirección General de Evaluación (DGE), donde se abordó el tema de evaluación de las escuelas.

Para 1997 se publicó el Modelo de autoevaluación del centro escolar, informe de resultados, una alternativa para mejorar el trabajo escolar, contando además con otros programas en el marco del estudio Evaluación de la Educación Primaria, en el que las instituciones escolares y sus aulas han sido tomadas como objetos de estudio, abordando temas de gestión escolar y de práctica pedagógica. Al respecto, menciona Latapí (2003:135): “en cuanto a la evaluación de escuelas, el tema es más complejo porque intervienen muchos factores cualitativos; aunque se espera lograr un entendimiento con el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), para tener una unidad de medición de la escuela como sujeto fundamental de la evaluación”. Este proyecto es el más reciente y pretende realizar, a través de esta evaluación, un diagnóstico exhaustivo de las instituciones en tres dimensiones: práctica pedagógica, gestión escolar y participación social. Sin embargo, cabe señalar que, dado que la evaluación es un medio para mejorar la calidad, la casi nula difusión de resultados (que ha sido el caso hasta hace muy poco tiempo) ha tornado prácticamente nula la posibilidad de su utilización para la toma de decisiones y por tanto no ha permitido cambios importantes en la eficacia escolar desde el aula hasta el sistema nacional.

#### Subsistema de evaluación de escuelas

Dado todo lo anterior, es aquí donde el INEE juega un papel radical en el proceso de evaluación de escuelas. El INEE tiene como objetivo apoyar a las autoridades correspondientes en la evaluación de las escuelas como organizaciones singulares, para lo cual diseña modelos de autoevaluación de planteles y sistemas de evaluación además de monitoreo externo a complementarios.

Una de las orientaciones generales que se proponen para el INEE, establece que los resultados de las evaluaciones no deben referirse a individuos, sino a sistemas o subsistemas. Es decir, que las decisiones sobre los alumnos individuales no deben hacerse a partir de las evaluaciones del INEE, sino con base en otros mecanismos de evaluación que se manejan en el nivel de cada escuela. En cambio, en lo que se refiere a las escuelas individuales (es decir una escuela entendida como un microsistema educativo), no se descarta que el trabajo evaluativo de esta institución puede servir de base para decidir sobre las escuelas, no tomando este criterio como un elemento único sino en forma conjunta con otros elementos basados en criterios y procedimientos establecidos con anterioridad con propósitos de mejoramiento continuo.

En este punto, el concepto de calidad que se utiliza está construido poniendo en relación las necesidades del entorno con los objetivos y los productos del sistema y éstos con los insumos del mismo. El componente central, constituido por los procesos, no forma parte de las definiciones de relevancia, eficacia, impacto y equidad manejados por la INEE. Abordaremos este punto más adelante.

#### PERSPECTIVA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), define a una escuela como “aquella institución condensadora, encargada del proceso de la enseñanza de los conocimientos integrales de los individuos, creada por la necesidad de completar la acción de la familia”. Su existencia se justifica por:

- ❖ La evolución y complejidad del saber.
- ❖ La especialización de las técnicas educativas.
- ❖ La división del trabajo en las sociedades avanzadas.
- ❖ La insuficiencia de las acciones educativas de la familia y el modo informal para lograr los objetivos sistemáticos de formación.

La escuela también cumple funciones de preparación para el trabajo, de formación de ciudadanos y ciudadanas, de integración a la sociedad civil y de legitimación de la meritocracia y el consenso social.

A partir de esta justificación de la escuela se ha desarrollado la especialización del conocimiento. Así, se supone al educador como aquel que está preparado para todas las actividades y necesidades educativas del individuo, siendo ésta es su función principal: crear la individualidad en los educandos.

#### CONOCIMIENTO

El conocimiento de la realidad se logra a partir de la percepción de lo evidente en un primer momento, pero son la teoría y el análisis los que permiten pasar de un conocimiento aparente a uno más sistemático, teniendo así la producción del conocimiento como un fenómeno conectado a la acción práctica del hombre, es decir, a su trabajo. Este proceso del conocimiento permite llegar a la verdadera esencia de lo que se conoce, no sólo de una manera explicativa, si no de forma tal que permite visualizar nuevas vías de acción frente a la realidad conocida.

Este proceso cognitivo se da tanto a nivel social como a nivel individual, existiendo una estrecha relación entre el desarrollo de conocimiento en ambos ámbitos. En este sentido se considera al conocimiento como un proceso objetivo-subjetivo. Es objetivo puesto que el conocimiento es un reflejo específico de los objetos, tiene una relativa validez universal y está exento de emotividad. A su vez es subjetivo, por el papel que juega en el sujeto cognoscente, quien influye en el proceso de conocimiento y en los productos que se obtienen a partir de este. Cada quien realiza este proceso de acuerdo a esquemas de interpretación propios que responden a sus condiciones y posibilidades particulares. En términos de Bourdieu, se concretan en los diferentes capitales (económico, social, cultural y simbólico), pero la vida en sociedad propicia y exige la construcción y circulación de significados comunes respecto a ciertos aspectos de la realidad. Vista así, la educación es

una relación social entre una serie de actores concretos, que ponen en juego sus conocimientos y formas de comportamiento, con fines específicos, que no siempre –o más bien nunca– se encuentran en igualdad de condiciones.

## CAPACITACIÓN

La capacitación es el proceso de conocimiento del trabajo ya que, al promover una reflexión sobre éste, permite obtener una visión global que da sentido a la aportación de cada individuo. A nivel de grupo, propicia que el conjunto de personas que participan en un proceso de trabajo lo comprendan en su totalidad y lo puedan mejorar. Es decir, la capacitación debe promover la comprensión del proceso de trabajo como totalidad de las habilidades y conocimientos para efectuar ese trabajo. Su fin expreso debe ser el favorecer el aprendizaje y para lograrlo debe cumplir una serie de pasos:

- ❖ Detectar las necesidades de habilidades y conocimientos que deben reforzarse.
- ❖ Planear las características de las acciones que deben realizarse.
- ❖ Realizar los eventos de capacitación.
- ❖ Evaluar la forma en que se efectúan los eventos, las acciones y los resultados que se obtienen.

## APRENDIZAJE

Aprender es un proceso global que abarca a la persona en su conjunto y la lleva a actuar, a percibir y a comprender las cosas de distinta manera. Existen diferentes enfoques que definen tal concepto: para el conductismo el aprendizaje corresponde a una acción del medio sobre el comportamiento que se traduce en una mejoría estable de los desempeños, no debidos a la maduración; el constructivismo, una posición epistemológica opuesta al conductismo, se asocia al nombre del psicólogo suizo Jean Piaget, quien estudió el desarrollo del pensamiento en el niño para poder esclarecer el funcionamiento cognoscitivo del adulto; el socioconstructivismo de Vygotski, una corriente con un enfoque sociohistórico –también en oposición al conductismo– se distingue del constructivismo de Piaget pues centra el origen del desarrollo del pensamiento en la cultura.

Desde esta perspectiva, el estudio del aprendizaje, concebido como la apropiación de contenidos de nuevos saberes sociales, no puede llevarse a cabo en forma independiente del estudio de las situaciones de enseñanza que los transmiten. Podemos afirmar que los procesos enseñanza-aprendizaje están estrechamente relacionados, es decir, son interdependientes y que la enseñanza se concibe como un proceso donde interactúan el maestro y el educando, siendo el aprendizaje el objetivo último de este proceso que consiste en dirigir las actividades y utilizar los elementos para facilitar a un individuo, por su propia actividad, aprender. El aprendizaje es la razón de la enseñanza.

Por lo anterior, se considera que la evaluación del aprendizaje no sólo valora a los ‘aprendientes’, sino también al instructor. Se evalúa la calidad de la relación establecida entre educandos y educadores y los resultados de su interacción: el aprendizaje.

Evaluación del aprendizaje



Aceptar el aprendizaje como un proceso dinámico en donde quien aprende debe modificar conscientemente sus propios esquemas cognoscitivos lleva a una visión más amplia de su evaluación. El objeto de estudio es el proceso de aprendizaje como tal, su objetivo es conocer el proceso y resultados del mismo. En la capacitación, la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de investigación, que realizan conjuntamente capacitadores e instructores, para valorar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos con el fin de retroalimentar el aprendizaje de los participantes, la actuación de los instructores y el proceso mismo de capacitación. En este sentido se deben distinguir dos necesidades básicas a las que debe responder la evaluación: la primera, la evaluación como comprensión del proceso de aprendizaje en el grupo en la que el propósito principal es promover la reflexión y participación en el análisis, y la segunda, la acreditación, que se relaciona con el requerimiento institucional de certificar si se obtienen los conocimientos que se marcan en los objetivos.

Existen tres supuestos básicos para la implementación y mejoramiento de los sistemas de evaluación del aprendizaje en la conducción de los sistemas educativos de las sociedades latinoamericanas:

- ❖ Dada la importancia que la educación tiene para el desarrollo social, económico y democrático de un país, es necesario que el sistema educativo informe a la sociedad acerca de lo que los alumnos están aprendiendo. Producir y brindar este tipo de información forma parte de los mecanismos de transparencia de la sociedad, al tiempo que contribuye a colocar a la educación como centro de preocupación y como prioridad para la sociedad.
- ❖ La información sobre aprendizajes es una herramienta fundamental para la política educativa, en tanto permite identificar y combatir las inequidades dentro del sistema educativo. Algunas décadas atrás, el esfuerzo principal de la política educativa era extender la cobertura. En la medida en que se avanza en la universalización de la cobertura, pasa a ser crucial garantizar que el acceso al sistema educativo se traduzca efectivamente en acceso al conocimiento.
- ❖ Los sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes contribuyen a establecer parámetros de logro para todo el sistema educativo. Las pruebas de evaluación a nivel nacional brindan a escuelas y maestros que trabajan en contextos muy diferentes una señal respecto a lo que se espera que logren todos los alumnos en determinada área del currículum al cabo de cierto grado o nivel.

## PROCESOS

El componente central, constituido por los procesos, no forma parte de las definiciones de relevancia, eficacia, impacto, equidad y eficiencia. Sin embargo, es clara la importancia de tener en cuenta los procesos en una evaluación de la calidad de un sistema educativo. Son los procesos los que, a partir de los insumos, dan lugar a los productos. Son los procesos los que funcionan bien o mal y hay que perfeccionar o corregir para que los productos sean mejores.

Los procesos no se pueden capturar mediante indicadores numéricos con tanta facilidad como los insumos y los productos. Por el contrario, el tratamiento de los procesos es, usualmente, inminentemente cualitativo, lo cual se aprecia en todos los sistemas

desarrollados para atender estos aspectos. Para ser completo, un sistema de evaluación deberá comprender un componente sobre evaluación de escuelas del que se derivará la información para generar indicadores de proceso.

En el análisis de estos procesos, se establece que sus resultados no deberán referirse a individuos sino a sistemas o subsistemas, es decir, que la toma de decisiones se debe basar en mecanismos de evaluación que se manejen a nivel de todos y cada uno de los procesos involucrados en el sistema educativo: evaluación a nivel de cada escuela, de alumnos en forma individual (aprobación o reprobación, promoción y similares) y de los maestros (contratación, salario, estímulos, sanciones) y, finalmente, de los mecanismos relacionados con el control y monitoreo externo de las escuelas por parte de las instituciones educativas.

#### Evaluación de procesos

De esta manera, para evaluar el sistema educativo atendiendo las dimensiones de calidad que se proponen en el Programa Nacional de Educación 2000-2006, debe contarse con información sobre los diferentes elementos relacionados con el proceso de aprendizaje. Es en este marco donde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha creado tres subsistemas básicos para evaluar el sistema educativo mexicano.

El primero de ellos está relacionado a un conjunto de indicadores que debe proporcionar a las autoridades educativas y demás partes legítimamente interesadas información con una base sólida para la toma de decisiones sobre el Sistema Educativo Nacional. En segundo lugar, un subsistema de pruebas que elabora instrumentos de evaluación del aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos en todas las áreas del currículo, y analiza, interpreta y aplica resultados. Finalmente, el subsistema de evaluación de escuelas en el que se diseñan modelos de auto evaluación de planteles y sistemas de evaluación y monitoreo externo complementario, que examinaremos ahora.

La evaluación de procesos se centra en la indagación y valoración de los elementos más operativos del proyecto educativo y responde al interrogante sobre la manera en que se ejecuta el dicho proyecto. En esta dimensión se consideran indicadores relacionados con la ejecución presupuestaria, la cobertura, la ejecución de las actividades previstas, los costos, los tiempos, y otros, así como las dinámicas sociales que se generan durante la implementación del proyecto.

Como ejemplo mencionamos la forma en que se indaga acerca de los niveles de participación social en los proyectos, los circuitos de ejecución, la percepción de los destinatarios y de los actores sociales, el cambio en las dinámicas organizacionales; los problemas de implementación y los conflictos que se generan, entre otros (Ávila, 2005).

Dentro de esta misma evaluación se deben seguir tres objetivos principales:

- ❖ Alimentar con información válida y prioritaria la toma de decisiones de las autoridades educativas.

- ❖ Generar procesos de aprendizaje (construcción de conocimientos relevantes) de los equipos y unidades, para la modificación, ampliación o priorización de la inversión y la planeación y gestión de nuevos proyectos educativos necesarios en el marco de la política educativa nacional.
- ❖ Contar con información oportuna, válida y confiable que dé cuenta de los resultados e impactos en la mejora de la eficiencia, eficacia, desempeño y calidad de los servicios educativos.

La importancia de los resultados educativos en cualquier esfuerzo evaluativo no debe hacer olvidar el lugar que debe darse a la evaluación de los recursos, procesos y programas del sistema educativo. El estudio de los procesos realizados en el interior del sistema educativo y de las instituciones que lo conforman es fundamental en una perspectiva de búsqueda de la mejora, tanto en lo que se refiere a los procesos pedagógicos llevados a cabo en las aulas como en cuanto a los procesos administrativos y de gestión.

Una evaluación que vea al sistema educativo como una caja negra, cuyo interior no puede analizarse y de la que solamente es posible conocer las entradas y salidas no es suficiente para apoyar el diseño de acciones de mejora. Si se desea dar un mejor sustento a los esfuerzos de calidad, es fundamental el análisis de procesos pedagógicos y/o de gestión, incluyendo la evaluación de programas como tales.

Es por esta razón que las evaluaciones del INEE se realizan en lo relativo a los procesos y programas educativos, así como a los recursos del sistema y la manera en que se utilizan. En este sentido, la visión de trabajo en el 2006, contemplado en el Plan nacional de Educación, se expresa básicamente en los siguientes puntos:

- ❖ El INEE habrá realizado al menos una evaluación externa de una muestra de escuelas, que permita un diagnóstico de la situación de las escuelas del país como unidades organizacionales y presentar un panorama de la relación entre los distintos factores y componentes de la calidad educativa en los centros escolares.
- ❖ Esa evaluación se habrá hecho con base en un modelo que permita monitorear los recursos y procesos que tienen lugar en las escuelas teniendo en cuenta la diversidad de condiciones de las distintas regiones del país, desde una perspectiva de equidad.
- ❖ Se habrá elaborado un proyecto para evaluar los maestros de primaria y secundaria.
- ❖ Se contará con un modelo básico para la evaluación de programas de intervención educativa que tengan incidencia en los centros escolares, en colaboración con las diferentes áreas de la SEP que se desarrollan este tipo de proyectos.
- ❖ Se habrán establecido relaciones con organismos e instituciones nacionales e internacionales que desarrollen proyectos en materia de evaluación de recursos, procesos y programas educativos, interactuando en forma colaborativa con ellos.

En el Distrito Federal se establecieron mecanismos de evaluación de procesos educativos con el objeto de fortalecer el proceso de planeación y evaluación de los procesos y proyectos educativos de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. En el año 2002 se inició el diseño y la operación de un Sistema

Integral de Evaluación de Procesos y Proyectos Educativos, que cuenta con la cooperación y asistencia técnica de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en sus fases de diseño, validación y desarrollo. Sus objetivos principales son:

- ❖ Priorizar los proyectos educativos enmarcados en el Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006 y en el Programa Operativo Anual de la Subsecretaría.
- ❖ Diseñar, validar y transferir una metodología de planeación y formulación de procesos y proyectos educativos, que se constituya en el referente para la asignación de recursos de la Subsecretaría.
- ❖ Diseñar, validar y poner en marcha un Sistema Integral de Evaluación de procesos, resultados e impactos de proyectos educativos de la Subsecretaría.
- ❖ Capacitar al equipo técnico de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto en el Distrito Federal y de otras unidades de la Subsecretaría, en los procedimientos, instrumentos y herramientas metodológicas del Sistema Integral de Evaluación.

## RESULTADOS

Para producir un determinado “producto” en materia de resultados educativos, se requiere proporcionar mejores insumos y/o proporcionar las condiciones para que esos insumos sean usados eficientemente. Así, los elementos del análisis son los insumos del proceso educativo, las condiciones en que estos insumos se usan para la enseñanza, y los resultados educativos.

Se hace necesario aclarar aquí que los conceptos de resultados y procesos así como algunos términos (por ejemplo, hablar de producto) denotan indudablemente una visión economicista de la educación. Aunque anteriormente se ha propuesto una visión cultural de la educación, consideramos necesario revisar también el modelo económico, no sin percatarnos de las diferencias teóricas.

El modelo que subyace a este análisis se ha basado en modelos económicos de toma de decisión aplicados a educación (Hanushek, 1995; Levin, 1995), los que se enmarcan dentro del paradigma de la efectividad escolar que, a partir de los años setenta, ha ido aportando evidencias sobre el peso relativo de las variables de la escuela sobre el nivel de aprendizaje (Reynolds and Cuttance, 1992). Lo que aporta el modelo económico es un interés preponderante en las posibilidades de manipulación de las variables de la escuela para mejorar sus resultados y, consecuentemente, en el costo de estas intervenciones.

Por esto, al hablar de resultados educativos, se habla de un conjunto de factores determinantes en la evaluación de la efectividad, eficacia y equidad del proceso educativo. Vistos de manera global se enmarcan en los siguientes: la continua generación de conocimiento en los alumnos, la vinculación de los educandos a las actividades pedagógicas, los resultados de la evaluación del aprendizaje, la evaluación de la calidad educativa de los procesos de aprendizaje, la evaluación de las escuelas y procesos, y la evaluación de la evaluación de resultados.

Aunque el nombrar cada uno de los componentes que se obtienen como resultados del

proceso educativo resulta un poco complejo, el análisis de cada uno de estos ítems se hace necesario para el cumplimiento de los ejes de eficacia y equidad sobre los que gira el Programa Nacional de Educación 2000-2006, ya que al evaluar cada uno de los resultados obtenidos en el proceso educativo se genera información que retroalimenta continuamente el mismo proceso de educación.

- Resultados de la evaluación del aprendizaje: En este punto se hace necesario el análisis de las pruebas aplicadas a los estudiantes, de forma tal que de allí se obtenga no sólo un conjunto de datos que informen sobre el estado del conocimiento en diferentes áreas y con ello la eficacia en la actividad de la enseñanza, sino también los posibles inconvenientes dentro del proceso de aprendizaje que posean los estudiantes ya sea por fallas dentro del mismo currículo o fallas en el ejercicio pedagógico.
- Resultados de la evaluación de las escuelas: al observar a las escuelas como subsistemas que forman parte fundamental dentro de la formación no sólo académica sino individual de los estudiantes, los resultados obtenidos de tales evaluaciones se convierten en eje central de análisis ya que a partir de ellos se podrá medir la eficacia real de la formación escolar.
- Resultados de la vinculación de los educandos al proceso educativo: la vinculación interna de los estudiantes es vital para la generación de actividades que estrechen los lazos existentes entre la escuela y los educandos, además de la generación de propuestas educativas que amplíen el campo de acción del estudiante dentro del proceso educativo.
- Resultados de la evaluación de procesos educativos: tales procesos (tal como se mencionó anteriormente) no sólo incluyen la relaciones entre maestros y estudiantes, sino también el papel que juegan las instituciones educativas en todo el proceso de educación partiendo desde la elaboración de política educativa hasta la vinculación que tales instituciones, mediante sus redes de apoyo, logran tener con las escuelas. Dentro de tales procesos educativos se incluyen también el proceso de aprendizaje y transmisión de conocimiento, de vinculación del estudiante con su familia, de la escuela con su entorno y con las Instituciones competentes.
- Resultados obtenidos del análisis de resultados: este punto se convierte en uno de los componentes más importantes de los resultados, ya que es a partir de esta información que se puede obtener un verdadero análisis del panorama educativo y tomar decisiones en materia de política educativa.

## EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Hace referencia al análisis de las metas que se prevén para los resultados, lo que implica la indagación acerca de la efectividad (meta lograda en relación con la meta esperada); eficacia (meta lograda en relación con la meta esperada, considerando el tiempo previsto y

el real); y eficiencia (relación de metas, tiempos y recursos reales con base en metas, tiempos y recursos).

Para la evaluación de los resultados de los proyectos, se consideran los plazos fijados en el programa sectorial de mediano plazo y los que se encuentran establecidos en las prioridades de la política educativa expresada en el Programa Nacional de Educación I6. Los primeros esfuerzos de evaluación de sistemas educativos y escuelas suelen dedicarse únicamente a conteos de insumos, como alumnos, maestros, edificios o equipos. La conciencia de las limitaciones de estos esfuerzos ha llevado al desarrollo de sistemas de evaluación centrados en los resultados del trabajo educativo y, específicamente, a los resultados en términos de aprendizajes alcanzados. Cabe mencionar que, aunque el INEE centra su atención en los resultados en términos del aprendizaje, los productos de la educación son más amplios e incluyen aspectos importantes aunque más difíciles de apreciar, como los efectos de la educación en el empleo que logran obtener los alumnos cuando se incorporan al mercado laboral, los ingresos alcanzados a lo largo de la vida, el impacto de la educación en las dimensiones sociales y culturales de la etapa adulta (la vida familiar, el uso del tiempo libre, las prácticas culturales, la participación cívica, etc.).

Es importante precisar que la evaluación de resultados educativos comprende tanto las evaluaciones nacionales como la participación de México en proyectos internacionales de esta orientación. Esta participación deberá verse como un complemento que podrá enriquecer el trabajo nacional, tanto en lo metodológico, como por la posibilidad de comparar el nivel educativo del país con los sistemas educativos de otros países. Para la consecución de tales objetivos el INEE establece los siguientes horizontes en lo relativo a la evaluación de los resultados:

- El INEE contará con un nuevo modelo teórico y metodológico para la elaboración de pruebas, que aplicará para evaluar el aprendizaje alcanzado por los alumnos, así como un plan general para implementar dicho modelo hasta el 2012, no sólo por parte de las escuelas sino también de las instituciones educativas vinculadas al proceso educativo.
- Tal modelo precisa los componentes estructurales –comités de especialistas en las áreas curriculares, de maestros, redactores y revisores de ítems, entre otros– los cuales deben operar regularmente para el desarrollo de las pruebas.
- Se pone en marcha un sistema para la elaboración y revisión de reactivos que permita la participación de maestros de las diferentes regiones del país. La calificación de pruebas, el análisis de resultados y la elaboración de diagnósticos se harán en forma expedita, empleando la tecnología necesaria para ello.
- Los resultados de las evaluaciones de aprendizajes se sintetizarán en informes y reportes varios, los cuales alimentarán los programas de difusión hacia las autoridades, maestros, sociedad y especialistas con el propósito de que puedan impactar sobre la política educativa y apoyar la rendición de cuentas.
- Se contará al menos con un proyecto para estudiar la relevancia de los contenidos de la educación básica en relación con las necesidades sociales y su pertinencia con las características de los alumnos en diversos contextos del país.
- La participación en proyectos internacionales no se limitará a la operación sino incluirá una intervención activa en la plantación de los trabajos, el diseño de los instrumentos y el análisis de resultados. Algunos reactivos elaborados y piloteados

en México formarán parte de los instrumentos internacionales. Cualitativamente, y sin desconocer el avance que representa la situación de los años recientes – después del año 2000– respecto a la que prevalecía a fines de los años ochenta cuando la evaluación comenzó a cobrar fuerza, los esfuerzos adolecen aún de deficiencias técnicas dada la ausencia de una cultura de la evaluación y de limitaciones derivadas de cuestiones burocráticas que sin duda complican más estos procesos. Además, una falla fundamental de las evaluaciones educativas hasta años recientes ha sido la falta de difusión, lo que impide que los resultados obtenidos sean aprovechados por los actores del sistema educativo para la mejora de la calidad. Actualmente, el INEE resume las etapas de la evaluación nacional en México, como se aprecia en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Etapas de la evaluación nacional en México. Articulación del sistema Calidad de las pruebas Análisis Difusión y uso Capacitación Etapa I Evaluaciones asistemáticas o ineficientes No existe un sistema nacional de indicadores Poca colaboración entre actores Marco teórico débil o inexistente Ámbito de evaluación restringido Escasa atención a factores contextuales Básicamente descriptivos, utilizan técnicas estadísticas primarias Prácticamente nula por motivos políticos No se utilizan resultados para diseñar políticas o mejorar prácticas pedagógicas Escasa competencia tanto a nivel federal como de las entidades.

Articulación del sistema Calidad de las pruebas Análisis Difusión y uso Capacitación Etapa I Escalas simples Resultados no comparables Etapa II Evaluaciones regulares, mayor eficiencia Desarrollo de un Sistema Nacional de Indicadores Colaboración frecuente entre actores Marco teóricos sólidos Ampliación de ámbitos evaluados Atención sistemática al contexto Escalas complejas Descriptivos y asociativos Se identifican factores y procesos asociados al logro Amplia en diversos medios Interpretaciones públicas no siempre acertadas Uso ocasional, pero no sistemático en diseño de políticas Uso limitado a nivel de escuelas Mejora de capacidades a nivel federal y en algunas entidades Evaluaciones a cargo de equipos profesionales Actividades de capacitación en entidades Etapa II Sistema de evaluación integrado y eficiente Sistema Nacional de Indicadores complejo y dinámico Colaboración permanente Marco teóricos sólidos y explícitos Cobertura amplia, trasciende aprendizajes Resultados comparables en el tiempo Complejos y diversos. Adecuados a la naturaleza del objeto (multinivel, longitudinal) A cargo de múltiples actores según diferentes necesidades Amplia y adecuada a las necesidades de todos los actores Uso en todos los niveles Evaluaciones a cargo de equipos profesionales Capacitación sistemática de directores y maestros para autoevaluaciones Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).(2006).Avances de la evaluación educativa en México. En “Los temas de la evaluación”. Colección de Folletos 18, p.11. Como apreciación global de la situación en México es posible afirmar que si bien existen muchas actividades relacionadas con la evaluación educativa<sup>19</sup>, es a partir de la creación del INEE que se considera una evaluación que cobra sentido al proveer información certera y objetiva sobre el estado del sistema educativo.

Por otra parte, la evaluación de instituciones y programas educativos se ha centrado con demasiada frecuencia en la evaluación aislada de los factores o insumos del proceso de

enseñanza –profesorado, instalaciones, planes de estudio, alumnado– y ha prestado poca atención a la evaluación directa de los resultados. En el terreno de la evaluación de escuelas propiamente, en 2002 la DGE realizó una adaptación del modelo escocés de inspección llamado Las escuelas públicas mexicanas de educación básica.

Algunos aspectos a considerar en la Autoevaluación Escolar. El uso e impacto en las entidades federativas de este modelo es algo de lo cual no se ha hecho difusión, ni tampoco un estudio sistemático. La evaluación cualitativa del Programa de Escuelas de Calidad (PEC) es el proyecto más reciente en la materia, aunque se trata en parte de una evaluación del programa y en parte de un proyecto de evaluación de escuelas como tal. CONCLUSIONES Tanto a través de la DGE como de otras dependencias de la Secretaría de Educación Pública se han realizado acciones ubicadas en el ámbito de la evaluación de escuelas. Sin embargo, no se ha documentado lo suficiente el uso e impacto de las mismas, ni es claro tampoco que estas acciones se hayan articulado con las realizadas en otros ámbitos de evaluación o hayan sido, en sentido estricto, un proyecto de evaluación. Además hace falta desarrollar otros tipos de evaluación enfocados en el análisis de recursos de la escuela, recursos humanos, en particular maestros y directores, así como al estudio de procesos escolares y de programas educativos. En este marco, debe entenderse la necesidad de la existencia de un sistema nacional de evaluación del aprendizaje, por cuanto permite:

- La acreditación y/o selección de estudiantes (en este ámbito es posible el establecimiento de evaluaciones que tengan consecuencias directas sobre la carrera escolar de los estudiantes);
- La información sobre los resultados individuales de los estudiantes que puede ser empleada como indicador de la calidad de los establecimientos escolares, del conjunto del sistema educativo o de algún nivel intermedio;
- El seguimiento del sector educación que habilite un sistema de indicadores sobre la situación del sistema educativo, un eventual deterioro de la calidad de la enseñanza sectores problemáticos y tipos de problemas, todo ello apuntando a la toma de decisiones de política educativa;
- Recoger información sobre la demanda educativa para el control externo de las escuelas, lo que posibilitaría utilizar las pruebas de evaluación de aprendizajes con la finalidad principal de informar a los usuarios del sistema educativo acerca de la calidad de la enseñanza que brinda cada establecimiento;
- Determinar incentivos para escuelas y maestros (para cada maestro en función de los resultados de su grupo de alumnos o colectivo –para el equipo docente de una escuela en función de los resultados globales de los establecimientos);
- Propiciar el aprendizaje y desarrollo profesional de escuelas y maestros, utilizando la evaluación como instrumento de aprendizaje profesional al servicio de las escuelas y maestros y no como mecanismo de control externo;
- Desarrollar investigación y producción de conocimientos con la información que el sistema genera. Finalmente la evaluación del aprendizaje deberá cubrir ciertos requisitos técnicos, a fin de asegurar su calidad y la posibilidad de cumplir con eficiencia sus objetivos: validez, confiabilidad, objetividad y accesibilidad.

### **3.2.1 El examen general de calidad profesional**



Un aspecto central de la evaluación de resultados de las instituciones de educación superior es la evaluación de la formación integral que tienen los estudiantes cuando concluyen sus programas de estudios. Evaluar esta formación es la calidad de los Exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP), los cuales consistirán en conjuntos de pruebas idóneas, aplicadas a los egresados de las instituciones de educación superior del país, con el objeto de medir y evaluar los conocimientos y habilidades de su formación académica y profesional.

Los principales objetivos de estos exámenes son: informar a la sociedad mexicana acerca de la calidad en la formación académica de los nuevos profesionistas, contribuir a la evaluación de la calidad de la educación superior, aportar información que permita definir acciones eficaces para mejorarla, ampliar el conocimiento del que disponen las instancias gubernamentales para establecer políticas de apoyo y asignación de recursos y fundamentalmente informar al propio sustentante acerca del nivel de formación alcanzado. Los exámenes generales desempeñarán funciones esencialmente constructivas y educativas, en lugar de la función meramente calificadora, excluyente y penalizadora que frecuentemente se ha atribuido a la evaluación del conocimiento.

Para el sustentante el examen general significará: a) conocer en detalle las características y el alcance de su formación, en relación con el perfil profesional que proporcionará el EGCP; b) someterse a un examen de alta calidad, de carácter formativo, que incorporará elementos de apoyo didáctico (guías de estudio, bibliografías, etcétera) adecuados a los requerimientos de cada área; c) contar con un comprobante de su formación académica (perfil profesional) plenamente reconocido por los empleadores e instituciones de apoyo académico (becas y financiamiento para la investigación) nacionales y extranjeros; d) ampliar sus posibilidades de una inserción adecuada en el mercado de trabajo.

Para las instituciones educativas el examen significará:

- a) incorporar un elemento adicional de información cantable y significativa sobre la calidad de la formación de sus egresados;
- b) ampliar los datos que les permitan definir con mayor precisión las acciones necesarias para elevar la calidad educativa;
- c) determinar las necesidades específicas de innovación educativa en áreas críticas;
- d) agregar parámetros de comparación respecto a los resultados obtenidos por otras instituciones de educación superior;
- e) integrar un elemento de comprobación de la calidad de los resultados del proceso educativo con reconocimiento internacional.

Para las autoridades educativas gubernamentales el examen general significará:

- a) un medio para fortalecer el interés de las instituciones de educación superior en el mejoramiento de la formación integral de sus egresados;
- b) ampliar las garantías sobre la calidad y actualización de los servicios profesionales que recibe la sociedad;
- c) promover el mayor cuidado por parte de los propios profesionistas sobre su formación;

d) recibir información que le permita establecer políticas educativas más congruentes con la realidad de las instituciones de educación superior, orientar con mayor precisión la aplicación del presupuesto para la educación superior y evaluar la calidad de los profesionistas extranjeros autorizados, conforme a la reglamentación correspondiente, para ejercer en México.

Para la sociedad, particularmente para los empleadores, los exámenes generales significarán:

- a) extender las garantías sobre la calidad de la formación de los egresados de las instituciones de educación superior;
- b) verificar el rendimiento de la inversión en educación superior;
- c) un mejor conocimiento del perfil profesional de quienes ingresan al mercado de trabajo;
- d) ampliar sus elementos de juicio para tomar decisiones de índole laboral;
- e) dirigir con mayor precisión las aportaciones para el apoyo de las instituciones de educación superior.

Los exámenes generales, para cumplir con sus fines, podrán adoptar diversas modalidades en cuanto a su contenido, organización y funciones, pero en todas esas modalidades el objetivo del examen será contribuir al enriquecimiento y ampliación de la oferta de servicios profesionales calificados; en ningún caso el propósito será limitar arbitrariamente las oportunidades de ejercicio profesional.

La calidad de la educación superior en nuestro país ha sido objeto de preocupación tanto por parte de diversos núcleos sociales, como de las propias autoridades educativas, de los maestros y de los estudiantes. Con el objeto de impulsar el mejoramiento de dicha calidad, el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, realiza un conjunto de acciones que apoyan a las instituciones de educación superior para que actualicen sus planes y programas de estudio, para que modernicen sus métodos y técnicas de enseñanza, para que mejoren sus sistemas administrativos, para que saneen sus finanzas y para que perfeccionen sus sistemas de evaluación.

La evaluación es una tarea esencial en toda actividad; sin ella no es posible responder eficazmente a las necesidades de la sociedad, ni aprovechar eficientemente los recursos que ésta destina al servicio educativo. En realidad, sin evaluación es imposible actuar racionalmente, tanto en la educación como en cualquier otro campo de la actividad humana.

Entre las funciones que las leyes nacionales asignan a la Federación, concretamente entre las estipuladas por la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, se encuentra la de "fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior con la participación de las instituciones" (Artículo 12, fracción II). De tiempo atrás, las instituciones de educación superior (individualmente y a través de sus asociaciones) y la Secretaría de Educación Pública, han desarrollado diversas acciones relativas a la evaluación de este nivel educativo. Cabe destacar entre estas acciones las que promueve y desarrolla la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), instancia interinstitucional que

opera en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

Las acciones de la CONAEVA están produciendo valiosos resultados y se siguen dando importantes pasos en el fomento de la evaluación institucional. Las propias instituciones de educación superior han fortalecido su capacidad de autoevaluación y han implantado esta actividad como base esencial para la toma de decisiones acertadas.

Sin embargo, es necesario tener un conocimiento más completo y preciso de la calidad de nuestros programas de educación superior y de los factores que la afectan; es indispensable cubrir espacios no evaluados, sistematizar la información, y establecer criterios suficientes y objetivos para el análisis y juicio de los programas educativos.

Por todas estas razones, la Secretaría de Educación Pública y las instituciones de educación superior continúan impulsando y mejorando los esfuerzos para evaluar la educación superior. Las estrategias de evaluación que ahora se presentan no reemplazan a las existentes; no las desplazan, sino que complementarán con información y nuevos criterios el trabajo que ya se realiza.

Un aspecto del sistema de educación superior, no evaluado con suficiente objetividad y sistematización, es el de sus resultados. Incluso algunos datos aislados e indirectos de este aspecto han servido de base para emitir juicios en ocasiones desorientadores. Resulta pues apremiante hacer un esfuerzo sistemático y eficaz en este campo.

Entre los diversos procedimientos para evaluar los resultados de los programas educativos, dos de ellos pueden aportar frutos especialmente valiosos: los estudios de seguimientos de egresados y los exámenes generales.

Los estudios de seguimiento de egresados son un valioso elemento para evaluar la calidad de la educación; específicamente aportan información fundamental sobre la pertinencia social y económica de los programas de educación superior.

Los exámenes generales constituyen un instrumento de evaluación de carácter extrainstitucional. Esta modalidad de evaluación es práctica antigua y generalizada en países cuyos sistemas educativos tienen prestigio por su alta calidad. En nuestro país los exámenes generales tienen un antecedente semejante, para algunos de sus propósitos, en el que se realiza desde hace quince años en la carrera de medicina y que ha aportado valiosos frutos. La evaluación extrainstitucional no sólo permite evitar una visión limitada y circunscrita al control interno, sino también se traduce en incentivos de superación y proporciona referencias y parámetros para guiar los esfuerzos de mejoramiento.

### **3.2.2 Los exámenes de CENEVAL (EXANI I, 2 Y 3)**

¿QUÉ ES EL CENEVAL?

Por sus siglas el CENEVAL es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior; una asociación sin fines de lucro que tiene como principal actividad la creación y aplicación de pruebas de evaluación para los distintos niveles de tu vida académica.

El CENEVAL tiene una serie de exámenes que permiten evaluar a los estudiantes en dos vertientes, el ingreso y el egreso. Es por ello que ha creado pruebas de admisión para el nivel bachillerato, universidad e ingreso a posgrado, los cuáles son aplicados por la mayoría de las universidades y bachilleratos de México.

Los exámenes del CENEVAL se diseñan y preparan para que tengan validez en todo el país. Esto hace posible una evaluación estándar a nivel nacional. El CENEVAL, en asociación con las principales universidades autónomas del país, realiza el filtro de ingreso para los aspirantes a la universidad aplicando el CENEVAL EXANI-II, volviéndolo uno de los exámenes más estudiados y competidos por los miles de aspirantes que buscan un lugar en estas instituciones.

## PRUEBAS CENEVAL

Ahora que ya conoces a que se dedica el CENEVAL (y más importante, los tipos de evaluación que realiza) los diferentes tipos de pruebas que tiene para medir si eres el candidato ideal para ingresar al bachillerato, universidad o posgrado de tu preferencia.

El CENEVAL ha diseñado diversos tipos de pruebas o exámenes que se encargan de medir diferentes áreas de conocimiento en las diferentes etapas de la vida de un estudiante □.

Actualmente se agrupan en 6 rubros:

### 1.- Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI)

EXANI I  
EXANI II  
EXANI III  
PRE EXANI I

### 2.- Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL)

- Ciencias de la vida y de la conducta
- Diseño, ingeniería y arquitectura
- Ciencias sociales y humanidades
- Pedagogía - Ciencias de la educación

### 3.- Acreditación de un Nivel Educativo

Bachillerato (ACREDITA-BACH en lápiz y papel)

Bachillerato (ACREDITA-BACH Prueba Adaptativa Computarizada, PAC)  
Bachillerato (ACREDITA-BACH en línea)

Entre muchos más.

#### 4.- Exámenes diagnósticos

Examen Intermedio de Licenciatura en Ciencias Básicas de Ingenierías (EXIL-CBI)  
Examen de Competencia Comunicativa y Pensamiento Crítico Nivel Licenciatura (ECCyPEC)  
Examen Intermedio de Licenciatura en Negocios (EXIL-Negocios)  
Examen Diagnóstico de Conocimientos y Habilidades en el Sistema Procesal Penal Acusatorio (XSIPA)  
Examen de Expresión Escrita en Español (EXPRESSE)  
5.- Certificación y evaluación de competencias

#### APTIS

Teaching Knowledge Test (TKT)  
Proceso de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (ECODEMS)  
6.- Exámenes UPN

Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para Medio Indígena  
Licenciatura en Educación

Si bien este tipo de pruebas son para ciertos niveles educativos, la realidad es que para el caso de los exámenes de ingreso solamente un porcentaje pequeño lograr aprobarlos, ya que existen reglas muy claras en las que se requieren aciertos mínimos para los exámenes de admisión para considerar aprobatorios.

En el caso de los exámenes de aprobación de niveles educativos, se realizan en centros autorizados que de manera trimestral, semestral o anual abren sus procesos en los que realizan estos exámenes, ya sea de manera presencial contestando a lápiz o bien en una computadora. Posteriormente pasan por un proceso de evaluación para entregar los resultados del examen.

Comenta en la caja de comentarios si te gustaría conocer más de estos exámenes, sabemos que muchas personas quieren aprobar la preparatoria en un solo examen, algunos de nuestros unitipers quieren aprobar el examen de conocimientos generales de licenciatura para obtener su grado de titulación o bien alguno otro.

**¿TENER TU TÍTULO DE BACHILLERATO CON SOLO UN EXAMEN? ¡ES POSIBLE!**  
Descuento para terminar el bachillerato en un solo examen  
(EXANI I)

Nosotros nos hemos dado a la tarea de apoyar a facilitar que obtengas el certificado de bachillerato y tu puedes obtener un descuento para ello, así que revisa nuestra promoción con un descuento para terminar el bachillerato en un solo examen.

### **3.2.3 La evaluación de los CIEES**

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), somos el organismo pionero y más grande de México dedicado al aseguramiento de la calidad de los programas educativos y de las instituciones de educación superior (IES).

Evaluamos cualquier programa de educación superior sin importar su nivel (Técnico Superior Universitario, Profesional Asociado, Licenciatura, Especialidad, Maestría y Doctorado), su área disciplinar, el régimen de la institución o la zona del país donde se imparte. Asimismo, evaluamos y acreditamos cualquier tipo de institución de educación superior.

Cuentan con un padrón de pares evaluadores integrado por más de mil 200 académicos de todo el país y de todos los subsistemas de educación superior, y con una metodología con instrumentos específicos para cada modalidad de enseñanza, es decir, presencial, a distancia y mixta.

El organismo cuenta con la metodología y los instrumentos específicos para cada tipo de enseñanza: presencial, a distancia y mixta. La Acreditación Institucional es un proceso para evaluar y certificar el cumplimiento del proyecto general de una Institución de Educación Superior (IES).

Cuenta con una metodología para la AI que incluye la evaluación de los aspectos básicos que toda IES debe cumplir (módulo básico) y cinco aspectos adicionales (módulos adicionales) que se evalúan si la IES tiene entre sus responsabilidades o proyecto institucional uno o varios de esos aspectos (investigación, innovación, internacionalización, vinculación, extensión de la cultura).

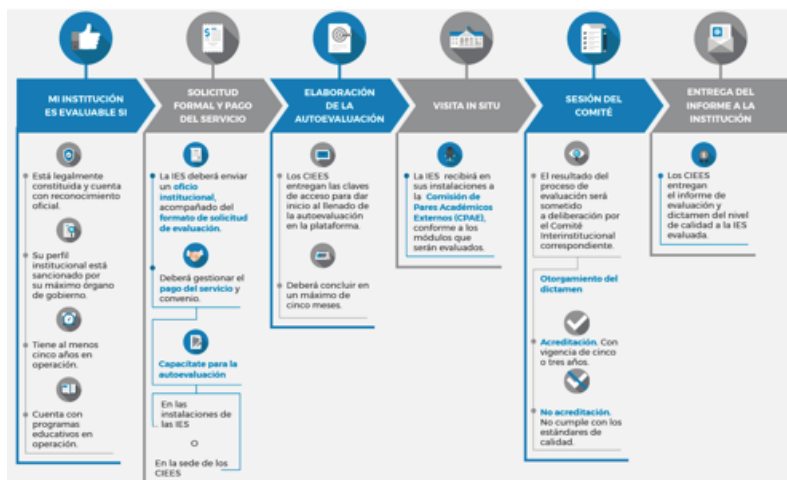
Si la IES cumple satisfactoriamente con las exigencias del módulo básico y de los módulos adicionales que le correspondan (según su mandato legal), los CIEES otorgamos una Acreditación Institucional.

Perfiles y Módulos a Evaluar

Los CIEES cuentan con un modelo que considera la aplicación de un módulo básico, común para cualquier institución de educación superior, y cinco módulos adicionales que se aplican según el perfil institucional de la IES que se ha de evaluar y lo estipulado en sus documentos normativos. El perfil de las IES puede consultarse en la tipología de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Perfiles institucionales y sugerencia de módulos a evaluar. La aplicación de los módulos por evaluar se realiza en función de la tipología de la IES seleccionada.

## Proceso de Acreditación CIEES



## Requisitos de inicio del procedimiento

- Estar legalmente constituida y tener el reconocimiento oficial por parte de una autoridad competente.
- Contar con un perfil institucional sancionado por su máximo órgano de gobierno.
- Tener al menos cinco años en operación.
- Contar con programas educativos en operación.
- Revisar la tipología de las IES disponible en la página electrónica para determinar el perfil de su institución.
- Enviar un oficio institucional dirigido al Mtro. Miguel Ángel Tamayo Taype, coordinador general de los CIEES, manifestando la intención de iniciar el proceso, acompañado del formato de solicitud de evaluación institucional.
- Cubrir la cuota de recuperación correspondiente y tramitar el convenio de colaboración correspondiente.

## Evaluación y Acreditación de Programas

La evaluación y reconocimiento de la calidad de un programa educativo son las fases de un proceso que contrasta y verifica que un programa posee las condiciones necesarias para lograr adecuadamente su propósito formativo. Para ello utilizamos Estándares de Buena Calidad para Programas Educativos que son el instrumento de referencia.

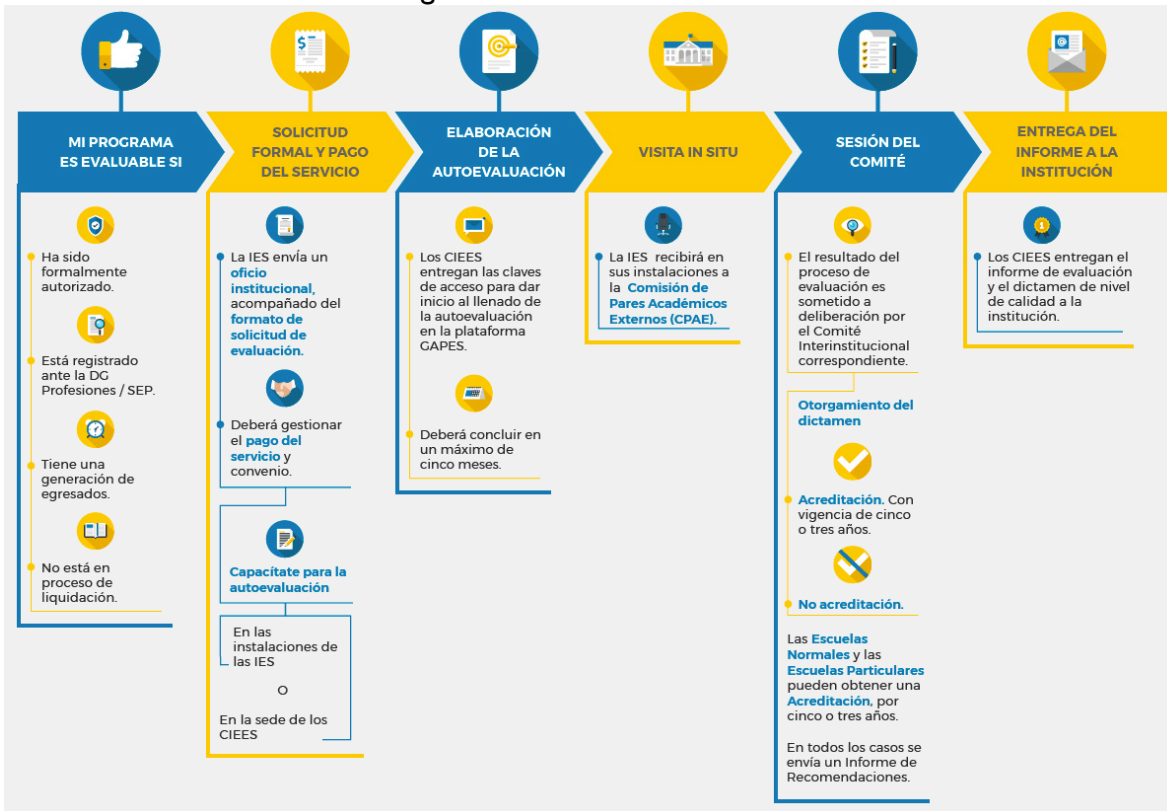
En los CIEES contamos con una metodología de evaluación centrada en el propósito del programa, con énfasis en los resultados de los estudiantes y del programa educativo, la cual contiene indicadores mínimos comunes a cualquier programa de educación superior

en México. Esta metodología se conforma por 5 ejes, 12 categorías de evaluación y 49 indicadores o rasgos.

Para llevar a cabo este proceso, un equipo del programa educativo debe realizar una autoevaluación con base en nuestra metodología 2018 en la que refleje el estado en el que se encuentra el programa, a la luz de los estándares mencionados y guiados por cada indicador o rasgo a evaluar. Posteriormente, una Comisión de Pares Evaluadores Externos (CPAE) realiza una visita de evaluación y, con base en la información obtenida de este proceso, el Comité Interinstitucional correspondiente dictamina la calidad del programa educativo.

Si un programa educativo cumple sustancialmente con los criterios establecidos en los estándares de buena calidad, recibe una Acreditación, este reconocimiento tiene una vigencia de cinco o tres años de acuerdo con el nivel de cumplimiento de los estándares; en el caso de los programas de las Escuelas Normales y las Particulares son reconocidos con una Acreditación. Este reconocimiento tiene una vigencia de cinco o tres años, de acuerdo con el nivel de cumplimiento de los estándares.

### Proceso de Acreditación de Programas



### Requisitos para la Acreditación de Programas

- El programa educativo (PE) deberá estar legalmente establecido en el país y haber sido formalmente autorizado por los órganos competentes de las Instituciones de Educación



Superior (IES) públicas, ya sean autónomas, federales o estatales; para el caso de PE de IES particulares, será necesario que cuenten con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) correspondiente.

- El PE deberá estar debidamente registrado ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública.
- Para el caso de programas del área de la salud, deberán contar con la opinión técnico-académica vigente favorable, emitida por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS).
- Contar con un plan de estudios vigente.
- Contar con al menos una generación de egresados.
- El PE no deberá encontrarse en proceso de liquidación (sin ingreso).
- La IES deberá enviar un oficio institucional dirigido al Mtro. Miguel Ángel Tamayo Taype, coordinador general de los CIEES, manifestando la intención de iniciar el proceso de evaluación de su programa educativo, acompañado del formato de solicitud de evaluación.
- La IES deberá cubrir la cuota de recuperación correspondiente y tramitar el convenio de colaboración a que haya lugar.

### **3.2.4 La evaluación de profesores: Estímulo al desempeño del personal académico**

Objetivo:

Promover y coordinar la habilitación de la planta de profesores en estudios de posgrado, consolidar la calidad académica de los programas educativos a través de la evaluación interna y externa por los organismos evaluadores y acreditadores, buscar el equilibrio de las funciones sustantivas de los académicos y el impulso a la colaboración interinstitucional como apoyo a la formación disciplinar, al desarrollo de la investigación y a la movilidad nacional e internacional.

Funciones:

- Formalizar la asignación y el otorgamiento de las becas autorizadas al personal académico de la Universidad para realizar estudios de posgrado y dar seguimiento a los acuerdos estipulados en los convenios de beca.
- Impulsar convenios específicos de colaboración en programas especiales de posgrado.
- Promover los procesos de evaluación diagnóstica y de acreditación de los programas educativos.
- Asesorar y coordinar a las comisiones de evaluación de los programas educativos.
- Ser el enlace de la Institución con los organismos evaluadores y acreditadores.
- Impulsar la articulación de las funciones sustantivas del personal académico (docencia, investigación, tutoría, gestión académica y participación en cuerpos colegiados).

- Promover las convocatorias externas de reconocimiento y estímulo a la calidad de la planta docente (PROMEP), así como asesorar, coordinar y dar seguimiento a la presentación de las respectivas solicitudes.
- Difundir y coordinar el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDPD), orientado a reconocer y estimular la calidad, dedicación y permanencia en la docencia.
- Promover la colaboración interinstitucional a través de convenios de intercambio y movilidad académica nacional e internacional.
- Impulsar la colaboración de los grupos de investigación a través de la integración de cuerpos académicos y redes temáticas.

Comisión establecida en el Contrato Colectivo de Trabajo e integrada por un número igual de representantes que la Universidad y el STAUS designen respectivamente, la cual, tiene las siguientes facultades:

1. Determinar las necesidades de formación, superación y capacitación del personal académico.
2. Establecer un Programa General de Formación y Superación del Personal Académico, que deberá contener cursos dirigidos a todas las categorías y niveles en que se clasifiquen los trabajadores académicos.
3. Elaborar y desarrollar un Programa Anual de Formación y Superación de Personal Académico con base en el Programa General que se establece en el punto anterior.
4. Acordar los planes y programas específicos de formación y superación de los trabajadores académicos.
5. Acordar la realización de cursos y conferencias especiales que considere necesarias a fin de contribuir a la formación y superación de los trabajadores académicos.
6. Vigilar el cumplimiento de los programas de formación y superación del personal académico.
7. Evaluar los resultados del Programa Anual de Formación y Superación del Personal Académico con el propósito de determinar las necesidades no previstas y establecer las medidas correspondientes para el cumplimiento del Programa General de Formación y Superación del Personal Académico.
8. Promover la participación en cursos de formación y superación organizados por otras Instituciones, siempre que estén relacionados con programas de la Universidad.
9. Las demás que se establezcan en el presente Contrato y las que en el futuro se pacten entre la Universidad y el STAUS.

### **3.2.5 El caso de los rankings universitarios**

La evaluación puede ser un estímulo poderoso para el mejoramiento institucional, pero si no se hace bien puede llevar también a decisiones equivocadas e injustas y a consecuencias

negativas. La evaluación no es un fin en sí misma. Tiene sentido en la medida en que ofrece información que, por su calidad y pertinencia, constituya un elemento que ayude a mejorar, sea por la retroalimentación que ofrece para reorientar esfuerzos (evaluación formativa) sea por su uso para asignar estímulos o sanciones, con la prudencia debida (evaluación sumativa).

Estas consideraciones son especialmente importantes cuando a los resultados de la evaluación del desempeño o la calidad institucional se asocian decisiones fuertes, por ejemplo sobre financiamiento, como está ocurriendo con las evaluaciones que consisten en los llamados rankings de universidades.

Los ordenamientos de instituciones o programas universitarios en general (rankings) Las publicaciones que presentan listas de instituciones de educación superior (IES), o programas supuestamente ordenadas por su calidad, forman parte del panorama actual de los sistemas de educación superior en muchos países. Como en muchos otros casos, el fenómeno se presentó con mucha anticipación en los Estados Unidos pero, al menos desde la década de 1990, se ha extendido por todo el mundo.

Al hablar de rankings u ordenamientos de instituciones utilizaré dos definiciones.

La primera es la propuesta por el principal estudioso de la historia de este tipo de evaluaciones, David S. Webster, que se refería especialmente a las clasificaciones basadas en el prestigio institucional, y subrayaba el que cada institución tuviera un lugar distinto. Según Webster, para que constituya un ranking de calidad académica, una lista “debe estar ordenada según algún criterio o conjunto de criterios que los autores de la lista consideren que mide o refleja la calidad académica, y debe consistir en un listado de las mejores universidades, colleges o departamentos de cierta área de estudio, en orden numérico según su supuesta calidad, de manera que cada escuela o departamento tenga su propio lugar (rank) por sí solo, y no forme parte simplemente de un grupo con otras escuelas en unas cuantas categorías, grupos o niveles” (1986: 5).

La segunda definición, de Morrison, Magennis y Carey (1995), citados por Bowden, se refiere en particular a las tablas de posiciones de instituciones que se comenzaron a publicar a fines de la década de 1980 en el Reino Unido. Según esos autores, dichas tablas se basan en “combinaciones ponderadas.

En la actualidad, los rankings suelen utilizar una combinación de indicadores de carácter “objetivo”, muchas veces sobre insumos (profesorado, biblioteca, presupuesto) con opiniones “subjetivas” sobre el prestigio institucional, por lo que la segunda definición se aplica mejor en este sentido, pero de la primera conviene no perder de vista la idea de que un elemento fundamental de cualquier ranking es que cada institución o programa ocupe un lugar diferente, y no sea simplemente parte de un grupo.

Los rankings no son un fenómeno nuevo, aunque su proliferación sí lo es. La idea surgió hace más de un siglo en los Estados Unidos. Con antecedentes desde 1888, la idea de clasificar instituciones basada en alguna apreciación de su calidad, fue propuesta por el

psicólogo James McKeen Cattell, en 1910, y se apoyaba en la afiliación institucional de científicos destacados (Webster, 1986). Según este autor, en 1925 Hughes publicó un ranking basado en opiniones de un grupo de expertos, metodología que volvió a utilizar, con ajustes, en otro ordenamiento difundido en 1934 (Webster, 1983). La tendencia se consolidó a partir de 1959 y, sobre todo, de la década de 1980, extendiéndose al nivel de pregrado. La primera edición de la guía *America's Best Colleges*, que publica la revista *US News and World Report*, aparece anualmente desde 1983. *Time* y *Newsweek* comenzaron a publicar listas semejantes en 1996. Según Rachel Bowden, “una agencia que asesora a las instituciones en relación con los rankings ha enlistado 52 publicaciones americanas diferentes que publican listas con ordenamientos de universidades”. (2000).

Las listas de *US News* distinguen a las instituciones según su ubicación geográfica y tipo, con base en la clasificación de la Fundación Carnegie que, además de Universidades de Investigación tipo I y tipo II, con importante proporción de alumnos de posgrado, en el nivel de pregrado distingue instituciones nacionales, regionales, y de artes liberales.

El lugar que ocupa cada institución depende de su situación en cuanto a indicadores de recursos financieros y humanos (profesorado), de la selectividad de su alumnado, sus tasas de retención y graduación, los donativos que recibe de sus ex alumnos, así como su prestigio académico. El peso de cada indicador varía según el tipo de institución al que se refiera, pero el prestigio, que se basa en opiniones personales, suele representar un 25% del peso total.

En el Reino Unido el ranking más antiguo fue difundido en 1992 por *The Times*, que lo hace anualmente desde entonces. A partir de 1998 comenzaron a aparecer varios productos del mismo tipo en otros periódicos (*Financial Times*, *Sunday Times*) así como en libros especiales, como *The PUSH Guide to Which University*, *NatWest Guide* y *Virgin Alternative Guide* (Bowden, 2000). La autora de la que se toma la información anterior presenta el caso de un ranking alternativo que se difundió únicamente vía internet, en 1998: *Red Mole*. Este ranking no se basa en indicadores de recursos o prestigio entre académicos o empleadores, sino en la opinión de los alumnos mismos, recogida mediante una encuesta voluntaria, igualmente por internet, en la que se les preguntó por la calidad de la vida nocturna, los dormitorios, los maestros y las instalaciones deportivas. el puntajes de indicadores de desempeño, en las que el puntaje global se utiliza para ordenar (rank) instituciones como escuelas, universidades y hospitales” (Bowden, 2000: 42).

Aunque el número de los que respondieron fue reducido (alrededor de 1% del total), y lo hicieron en forma voluntaria, por lo que existe autoselección, el resultado no puede menos que llamar la atención, ya que las instituciones que resultan clasificadas en los primeros lugares no son las que aparecen en esos sitios en todas las otras clasificaciones, que en este caso ocuparon lugares bastante inferiores: Cambridge el 42°, Oxford el 35° y el Imperial College el 31°. (Bowden, 2000).

Los rankings que publica en Canadá la revista *Maclean's* comenzaron a aparecer en 1990. En este caso se distinguen las instituciones que ofrecen principalmente estudios de

doctorado, incluyendo las escuelas de medicina, las que ofrecen tanto estudios de pregrado como de posgrado (comprehensive), y las que se concentran básicamente en el nivel de pregrado (undergraduate).

Se presentan ordenamientos separados para cada una de estas tres categorías, con base en indicadores que tienen que ver con los resultados académicos de los estudiantes; la ratio de alumnos por profesor, en general o sólo con definitividad (tenured); la calidad del profesorado; el presupuesto total, y la parte que se dedica a servicios estudiantiles y becas; la calidad de la biblioteca; y el prestigio entre egresados, académicos y empresarios.

Según un recuento reciente, es muy grande el número de países en los que se hacen rankings de instituciones de educación superior, sea por parte de algunos medios de comunicación, promovidos por los ministerios de educación o desarrollados por algunas universidades. Además de los países anglosajones ya considerados, a los que debe añadirse Australia, la lista incluye en Europa a Alemania, Eslovaquia, España, Francia, Italia, los Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumania, Rusia, Suecia, Suiza y Ucrania; en Asia a China y Hong Kong, Corea del Sur, Japón, Kazajstán, la India, Malasia, Pakistán y Tailandia, y en África a Nigeria y Túnez (Marginson, 2010: 546).

El fenómeno se presenta también en América Latina, donde periódicos importantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y otros países difunden rankings. En México lo han hecho la revista *Selecciones* y los diarios *Reforma* y *El Universal*. La Dirección General de Evaluación Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México, además de analizar algunos rankings internacionales (Ordorika y Rodríguez, 2008), desarrolla un sistema propio para clasificar las instituciones mexicanas según su producción de investigación, el Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (ecum) (Ordorika et al., 2009; Márquez, 2010).

#### Los rankings internacionales

Los rankings internacionales de universidades también tienen antecedentes relativamente antiguos, aunque los que hoy atraen mucho la atención tienen menos de diez años. Entre 1967 y 1983 Jack Gourman publicó listados en los que pretendía clasificar según su calidad centenares de programas de unas 1,500 universidades estadounidenses y 700 universidades de todo el mundo. Estos rankings, sin embargo, no explicaban la metodología

En un caso se asignaba una puntuación de 4.73 a La Sorbona, 4.72 a Oxford y 4.71 a la Universidad Lomonosov de Moscú. Es inverosímil la circunstancia de que se repitiera generalmente un patrón similar, según el cual decenas de instituciones se ordenaban rigurosamente a la distancia de una centésima de punto, sin ningún empate o hueco (Webster, 1985; citado en Martínez Rizo, 1992: 43).

En la primera década del siglo xxi los rankings internacionales de universidades adquirieron una visibilidad sin precedentes, seguramente propiciada por la facilidad de su difusión vía internet, en particular en el caso de los tres que se presentan a continuación, el de Shanghai, el del Times Higher Education Supplement, y el de las universidades en la web.

### El ranking de Shanghai

A partir de 2003, el Instituto de Educación Superior de la Universidad Jiao Tong, de Shanghai, publica anualmente el llamado Academic Ranking of World Universities. Este trabajo recibe gran atención por parte de los medios de comunicación del mundo, con crecientes repercusiones en lo relativo a toma de decisiones por parte de dirigentes universitarios y ministerios de educación, así como de la clase política y el público. Pese a las severas críticas que se le han hecho, su importancia parece aumentar, influyendo en las políticas educativas de algunos países al grado de que una meta importante llega a ser tener cierto número de las IES de un país en los lugares más altos del ranking.

### El World University Ranking del Times Higher Education Supplement (THE)

En un artículo en el que presenta los cambios más recientes que se han hecho a la metodología de este ranking, Phil Baty plantea, en forma retórica, una pregunta que luego responde de dos formas:

¿Cómo medir algo tan intangible como la calidad de una Universidad?

La respuesta corta, por supuesto, es que no se puede. Lo que se puede hacer, sin embargo, lo que tratamos de hacer con estos rankings, es tratar de capturar los elementos más tangibles y medibles que hacen una universidad moderna de clase mundial (Baty, 2009). Baty añade: En 2004, cuando el the concibió su primer World University Ranking junto con la firma Quacquarelli Symonds (qs), identificamos cuatro “pilares” que constituyen el fundamento de cualquier institución líder internacionalmente, y que son poco discutibles: investigación de gran calidad, docencia de gran calidad, destacado acceso al empleo de los egresados y enfoque internacional.

Mucho más discutibles son las mediciones usadas en nuestros rankings y el balance entre mediciones cuantitativas y cualitativas (Baty, 2009). Las cuatro dimensiones y sus seis indicadores se usaron en el ranking del THE desde 2004 hasta 2009. Las listas incluyen instituciones que tengan estudiantes de pregrado y posgrado y cubran al menos dos de cinco áreas: ciencias naturales; de la vida y la salud; ingenierías y tecnologías de la información; ciencias sociales; artes y humanidades. Por las limitaciones de los indicadores citados, en noviembre de 2009 el THE anunció una importante modificación de la metodología para la construcción de su ranking, además de que ya no trabajará con la empresa qs (que seguirá publicando sus listados como qs World University Rankings), sino con Thomson Reuters, por lo que usará las bases de isi Thomson para información sobre los indicadores de productividad de investigación.

El THE anunció que consultó a un grupo de expertos en educación superior, así como a unos 40 rectores, sobre su nueva metodología. Los factores considerados en la etapa preparatoria aparecen en el cuadro siguiente, y se anuncia que los definitivos se difundirán antes de que se publique el primer ejercicio basado en la nueva metodología, en el otoño de 2010 (Baty, 2010).

El ranking mundial de universidades en la web

Estas listas son preparadas y difundidas por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, y se basan en la idea de que la importancia que ha adquirido la internet es tal que se puede apreciar qué tan buena es una universidad analizando la presencia que tiene en la web la producción de sus académicos y la frecuencia con la que se consultan los productos respectivos y, en general, la página institucional. En consecuencia, la unidad de análisis en este caso es el dominio web institucional, por lo que sólo aquellas universidades y centros de investigación con un dominio web independiente son considerados. Se diseñaron cuatro indicadores a partir de los resultados cuantitativos obtenidos de los principales motores de búsqueda (Google, Yahoo, Live Search y Exalead).

El Factor de Impacto Web (wif por sus siglas en inglés) combina el número de enlaces externos entrantes con el número de páginas web de un dominio, siguiendo una relación 1:1 entre visibilidad y tamaño. Esta relación se usa para hacer el ranking, añadiendo los otros dos indicadores: el número de archivos ricos que contiene un dominio web, y el número de publicaciones incluidas en la base de datos de Google Scholar. Por su relevancia en las actividades académicas y de publicación y su volumen de uso, se consideran archivos ricos los mencionados en el cuadro 4, con terminaciones .pdf, .ps, .doc y .ppt. La información fue tomada de la página web de este sistema (Aguillo et al., 2006 y 2008).

Los rankings del CHE

El Center for Higher Education Development se define como “un grupo de trabajo para la reforma de la educación superior” (a reform think tank for higher education). Fue establecido en mayo de 1994, con recursos de la Fundación Bertelsmann y apoyo de la Conferencia de Rectores Alemanes, y tiene su sede en Gütersloh, en el estado federal alemán del Norte del Rin y Westfalia.

El principal producto del CHE es un ranking de concepción muy diferente de los anteriores, el che Hochschul Ranking o che University Ranking. Las principales características que lo hacen distinto se sintetizan a continuación, con información tomada de la página del che (<http://ranking.zeit.de>).

El punto central es que no se trata de un ordenamiento global simple sino de un análisis detallado, ya que se evita expresamente agregar datos parciales para producir un puntaje global. Esta decisión se basa en la convicción de que no existe institución alguna de educación superior que se pueda considerar sencillamente la mejor, ya que una puede ser más fuerte en unos aspectos o campos y otra en otros. En lugar de coronar a un presunto ganador universal, ofrecemos un ordenamiento multidimensional.

Relacionada con lo anterior está la decisión de no asignar lugares singulares a cada institución, sino sólo situar a cada una en un grupo: alto, medio o bajo. Se evita así el problema de otros rankings, de que el lugar de una institución cambia mucho de un año a otro, por fluctuaciones azarosas que se interpretan como si fueran diferencias reales. Las diferencias entre instituciones de uno de los tres grupos y de los otros dos son

suficientemente grandes para ser significativas, mientras que no lo son dentro de cada grupo, por lo que encada uno de estos se presentan en orden alfabético.

También debido a la característica mencionada en primer término, los ordenamientos del CHE son únicamente específicos por área, y no se da un ordenamiento global, ya que la calidad de las instituciones en disciplinas particulares varía mucho, y un ranking agregado no ofrece información útil para orientar a los futuros estudiantes ni toma en cuenta decisiones institucionales de cultivar ciertas áreas con especial cuidado.

Otro rasgo es la diversidad metodológica, ya que se utiliza información de diferentes fuentes y perspectivas, incluyendo datos sobre departamentos y programas, pero también opiniones de alumnos, maestros y egresados, lo que permite contrastar las opiniones de diferentes actores y también los indicadores basados en datos objetivos.

El sistema considera 34 áreas de estudios en el nivel universitario, de Administración a Trabajo Social, pasando por Arquitectura, Biología, Ciencias del Deporte, Computación, Comunicación, Derecho, Economía, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Eléctrica, Industrial y Mecánica, Matemáticas, Mecatrónica, Medicina, Psicología, Química o Sociología.

Con los datos sobre diversos aspectos que se obtienen se construyen alrededor de 30 indicadores numéricos que pueden usarse para ordenar los programas, y mucha información adicional que se ofrece a los interesados sin que se use para los ordenamientos. Los criterios generales que se manejan son nueve; cada uno incluye el área de que se trate. En seguida se dan ejemplos de algunos y se señala el número total aproximado.

Mercado laboral y

- orientación de la carrera (20): relación teoría-práctica, preparación para el trabajo, prácticas profesionales...
- Equipamiento (18): instalaciones, laboratorios, computadoras, biblioteca...
- Investigación (13): publicaciones, citas...
- Opiniones sobre calidad y prestigio del programa (4): de alumnos, profesores y egresados...
- Orientación internacional (13) estudiantes extranjeros, exigencias de idiomas...
- Resultados (10): graduados al año, tiempo para graduarse, calificaciones promedio...
- Ciudad y universidad (26): diversidad de opciones de la institución, servicios que ofrece la ciudad en que se sitúa...
- Alumnos (6): requisitos de ingreso, proporción de admitidos, de mujeres...
- Apoyo académico y docencia (37): tamaño de los grupos, ratios alumnos/ profesor, métodos de enseñanza, asesoría individualizada, evaluación de la docencia...

Inicialmente el ranking del CHE consideró solamente instituciones y programas de Alemania; luego se ha extendido a países de lengua germana vecinos, en particular Austria y Suiza. A partir de 1998 se han incluido más de 130 universidades y más de 150 universidades de ciencias aplicadas (Fachhochschulen).

En la última versión se consideraron las opiniones de unos 200,000 estudiantes y 15,000 profesores (<http://ranking.zeit.de>).



Los resultados del trabajo del CHE son difundidos por el periódico Die Zeit, pero no en la forma de listados como en los otros rankings, sino en forma consistente con lo expresado antes, mediante un sistema interactivo en línea que permite a cada usuario (futuros estudiantes u otras personas) personalizar los criterios para ordenar las opciones con base en ellos (Marginson, 2010: 547).

A partir de esta experiencia el che, con el Center for Higher Education Policy Studies de la Universidad de Twente (Países Bajos) y otras, está desarrollando un ranking con un concepto similar y mayor alcance internacional, el U-Multirank, que se encuentra en fase piloto en alrededor de 150 instituciones de Estados Unidos y Canadá, Australia, Asia, África y América Latina.

#### Hacia una valoración de los rankings

En algunos casos los rankings son producidos por instituciones especializadas, en relación con un medio de comunicación, como el ranking del THE y el del che con Die Zeit. Otras veces los hacen instituciones académicas, como el ranking de Shanghai o el de universidades en la web del Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigación Científica de España.

En muchos casos, sin embargo, son producidos sin apoyo calificado por medios de comunicación, que aducen como motivación su pretensión de que contribuyan a que el mercado de la educación superior funcione con más información, dando elementos a padres de familia y futuros estudiantes para escoger una institución o un programa. También es clara la intención de aumentar la venta del periódico o revista de que se trate, dado el interés que suscitan los rankings. De hecho las publicaciones que los difunden consiguen jugosas ventas cada año, al llegar la temporada en que los jóvenes que terminan la enseñanza media deben decidir a cuál o cuáles instituciones y programas dirigirse para buscar ser admitidos, en la que para muchos es la primera decisión de repercusiones importantes para la vida.

Pero por encima de posibles intereses más o menos legítimos, las preguntas fundamentales a responder para tener una opinión sobre los ordenamientos se debe referir a su propia calidad, ya que los juicios al respecto serán muy diferentes si la información que difunden es buena o no.

Como toda evaluación, un ranking implica identificar ciertos evaluandos; definir en qué consiste su calidad y precisar el referente con que se contrastará la situación de los evaluandos; operacionalizar el concepto de calidad precisando dimensiones e indicadores y medirlos confiablemente; contrastar el resultado de la medición con el referente y formular un juicio de valor ponderado. En concreto, para que un ranking se pueda considerar de buena calidad, deberá atender los siguientes puntos:

- Identificación clara de los evaluandos : las instituciones, unidades o programas a evaluar.
- Definición precisa de la noción de calidad que se espera tengan los evaluandos para que se les pueda considerar buenos, precisando sus dimensiones y los indicadores de cada dimensión, para que sea posible apreciar si los rankings tienen validez .
- Calidad de la información que se utilice para cada indicador, identificando las fuentes y formas en que se obtiene, para poder apreciar si las mediciones tienen confiabilidad y si,

con base en ellas, se pueden comparar de manera consistente diferentes evaluandos.

- Justificación sólida de la forma en que se agregarán las mediciones de los indicadores de modo que se generen puntajes en una sola escala en que se ubicarán los evaluandos, para apreciar si se justifica el tratamiento de la calidad como unidimensional y si se hace de manera consistente.
- Suficiente precisión de las mediciones , de manera que sea posible apreciar si la diferencia que distingue a unos evaluandos de otros es o no significativa y consistente, de manera que tenga sentido hacer rankings en los que se distingue uno a uno el lugar que ocupan los evaluandos.
- Identificación de los estándares de referencia , en comparación con los que se juzgará si un evaluando debe o no ser considerado de buena calidad.
- Consistencia de los resultados y las tendencias resultantes.
- Correcta formulación de los juicios a que se llega por el hecho mismo de hacer un ranking , cuidando que se tenga en cuenta el contexto de las instituciones que se comparan para cuidar la equidad, y cómo se tienen en cuenta las consecuencias, previstas o no, de los rankings .

Los siete primeros puntos de la enumeración anterior coinciden en tener carácter técnico, porque si los ordenamientos están mal hechos, de manera que miden mal lo que pretenden evaluar, o miden algo diferente, por muy buena voluntad que se tenga los resultados no podrán sustentar sólidamente usos adecuados.

Pero aunque las mediciones estén bien hechas, los resultados se pueden usar bien o mal, por lo que es importante considerar el punto incluido en octavo y último lugar, que tiene que ver con la contextualización de los juicios y los usos de los resultados.

La elección de estos ocho criterios para juzgar la calidad de un ranking se justifica por una parte con base en la literatura especializada que, de diferentes maneras, coincide en identificar como dimensiones de toda buena evaluación la validez y confiabilidad de las mediciones en que se base, su unidimensionalidad para justificar agregar datos de diferentes indicadores, su consistencia en el tiempo y su precisión (por ejemplo, Bird, 2005; Goldstein y Spiegelhalter 1996; Shavelson, McDonell y Oakes, 1989); por otra parte, el autor, en el marco del desarrollo de un sistema de indicadores por parte del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, ha sistematizado también estos criterios (Martínez Rizo, 2005; 2007a y 2007b).

En los párrafos siguientes los ocho criterios anteriores se aplican a los rankings en general.

#### Definición del objeto a evaluar

Los problemas de los rankings de instituciones completas comienzan con la definición de su objeto. Las universidades son grandes y complejas, y su calidad es eminentemente multidimensional. Tienen fortalezas y debilidades; pueden sobresalir en investigación y ser débiles en docencia; junto a grupos de investigación muy productivos puede haber otros mediocres; junto a programas con graduados de excelente nivel, otros anquilosados que dan una formación pobre y obsoleta.

### Concepto de calidad subyacente, dimensiones e indicadores

Suponiendo bien definido un evaluando, los puntos siguientes se refieren al concepto de calidad, los indicadores que lo operacionalizan y la información que los soporta. Es usual que haya información sobre unos aspectos de la calidad y no sobre otros y, muchas veces, la más abundante se refiere a aspectos menos importantes, en tanto que la relacionada con aspectos fundamentales es escasa o de calidad dudosa. Eso ocurre en no pocos rankings.

### Calidad de la información utilizada y de las mediciones

Al valorar la calidad de un ranking se pueden distinguir dos preguntas: una, si se basa en datos objetivos o en opiniones; otra, en uno y otro caso, si la información es sólida. Los rankings más antiguos se basaban en la calidad del personal académico que es, sin duda, un elemento central para la calidad de una institución o programa, de docencia o de investigación; pero como no se contaba con información objetiva al respecto, los logros del profesorado o los investigadores se valoraban con base en la opinión que tenían unos de otros los académicos de las instituciones evaluadas, por lo que esos ordenamientos se denominaban “clasificaciones de prestigio” (reputational rankings).

Las limitaciones de tal acercamiento son evidentes. Incluso en un sistema de educación superior en el que hay tanta movilidad, información y comunicación como el de Estados Unidos, son obvios los riesgos de alta subjetividad, falta de referentes y “efectos de halo” en la opinión de profesores, empresarios u otras personas sobre la calidad de instituciones o programas.

Webster menciona el caso de un ranking de escuelas de pregrado en el área de negocios, en el que algunos expertos mencionaron entre las mejores universidades a Harvard, Yale y otras altamente reconocidas, pero que NO tienen pregrado en dicha área. En México la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) suelen ser mencionados como de excelencia en estudios basados en opiniones, pero es claro que, más allá de la calidad real de esas instituciones y de cada una de sus áreas, esa reiterada mención tiene mucho que ver con que esas instituciones tienen una visibilidad mucho mayor que otras. Es sintomático que instituciones como el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) o El Colegio de México son poco mencionadas en esos estudios, aunque algunas de sus áreas son muy buenas no sólo en el plano nacional, sino internacionalmente.

Actualmente, como se ha visto, los rankings tienden a combinar las opiniones subjetivas sobre el prestigio con algunos datos objetivos, en general sobre recursos o insumos institucionales que se pueden obtener con facilidad, como la ratio de alumnos por profesor; la proporción de profesores de tiempo o de asignatura; de personal con doctorado o sin él; el número de volúmenes en biblioteca; o el puntaje mínimo que un aspirante debe obtener en la prueba de ingreso para ser admitido.

Estos datos de carácter más objetivo parecen más sólidos que los que se basan en opiniones subjetivas, pero tienen el problema de que no miden la calidad de la institución o programa al que se refieran, sino sólo su riqueza, su dotación de recursos. Sin duda hay

cierta asociación entre la abundancia o escasez de recursos y la calidad de una institución o programa, pero esa relación no es unívoca ni lineal. Hay instituciones bien dotadas pero mediocres o francamente malas, y las hay modestas y excelentes, y para distinguir unas de otras no basta medir insumos. En el caso de la docencia, por ejemplo, para saber si los recursos institucionales, pocos o muchos, son usados eficientemente, serían necesarios datos confiables sobre el nivel de competencia de los egresados, después de descontar el nivel que tenían al entrar a la institución, y teniendo en cuenta la deserción. Todos estos datos no están disponibles actualmente, desde luego, ni es probable que lo estén en una escala que rebase la de unos cuantos proyectos de investigación bastante complejos.

#### Precisión de las mediciones

La revisión de los rankings muestra que sus autores no suelen tener una buena formación en medición y que tampoco buscan asesoría al respecto. Por ello no sorprende que los procedimientos para cuantificar cada uno de los indicadores, y los que se utilizan para agregar los resultados parciales y construir la escala única en que se basa el ordenamiento, se hagan sin respetar reglas metodológicas básicas. Esta falla se refleja, a fortiori, en la dudosa precisión de las mediciones, evidenciada en que no se ofrece justificación alguna con base en la cual se pueda defender que el que una institución tenga una puntuación menor a otra, sin importar la diferencia, implique una correspondiente diferencia de calidad. No se conoce el margen de error que inevitablemente tienen los resultados y, en consecuencia, es imposible valorar el significado de las diferencias.

#### Definición de estándares de referencia

Lógicamente no suele contarse con este tipo de definición, indispensable para que los juicios de valor a los que se llega no sean solamente relativos, sino absolutos. Los rankings sólo permiten llegar a juicios relativos en el sentido de que afirman que un evaluando es mejor o peor que tal otro o tales otros aunque sin saber, como se ha señalado ya, si es significativamente mejor o peor, o sólo ligeramente, tanto que la diferencia no es significativa.

Pero mejor que algo/alguien no es necesariamente positivo, ni peor que algo/alguien forzosamente negativo. Ninguna universidad considerará malo ser un poco peor –o menos buena– que Harvard, ni verá con buenos ojos ser un poco mejor que una institución claramente deficiente. Todo depende del punto de comparación, que no debería ser simplemente la situación de los demás evaluandos, sino algún parámetro más sólido, del que los rankings típicamente carecen (Orpee, 2010).

#### Consistencia de resultados y tendencias

A consecuencia de las deficiencias a las que se alude en los puntos anteriores, los rankings de universidades y programas suelen presentar cambios muy importantes en el lugar que ocupan algunas de los evaluandos, sin que haya fundamento para pensar que esos cambios reflejan modificaciones reales de la calidad. Este tipo de instituciones no cambian fácilmente de un año a otro, a no ser que ocurran catástrofes o reformas espectaculares. Por ello la existencia de cambios bruscos debe considerarse un claro indicio de la falta de consistencia de los ordenamientos.

Contextualización y consecuencias: los usos de los resultados

A consecuencia de su fuerte difusión, es cada vez más frecuente que se asocien decisiones fuertes a los resultados de los rankings. Por otra parte, las mediciones en que se basan suelen carecer de las cualidades de validez, confiabilidad y comparabilidad que son indispensables para sustentar juicios de valor objetivos sobre la calidad de las instituciones evaluadas. La conclusión es que el uso de este tipo de ordenamientos llevará fácilmente a cometer injusticias graves, al no identificar verdaderamente las instituciones o programas que sobresalen realmente por su calidad y merecen estímulo; los que, pese a no tener aún resultados excelentes, hacen esfuerzos meritorios en situación desfavorable y necesitan apoyo para despegar; y los que manifiestan fallas graves reiteradas e injustificadas, que justificarían medidas correctivas.

Una apreciación de los rankings de Shanghai y del Times Higher Education Supplement

Estos rankings son ejemplos de metodología pobre, que se combina con fuerte impacto mediático, lo que lleva a usos que no pueden sustentar decisiones que lleven a mejoras reales de la calidad. Un repaso de los criterios metodológicos mencionados permitirá apreciar que los dos rankings más visibles no cumplen con ellos.

No definen bien los objetos a evaluar: Ya se ha dicho que una universidad es un todo complejo, cuya valoración no parece razonable reducir a un lugar único en un listado unidimensional. Pero además, en el caso de los rankings de Shanghai y el THE, no es claro qué debe considerarse una universidad ni cómo se elabora el listado de las que se consideran en el ranking. ¿Cómo saber si Berkeley y la UCLA, con otras ocho instituciones, que forman el sistema de la Universidad de California, deben considerarse por separado o como un todo? La misma pregunta procede en cuanto al tratamiento de las facultades de estudios profesionales de la UNAM, las unidades de la Autónoma Metropolitana y la Universidad de Guadalajara o los campus del Tecnológico de Monterrey, o las universidades en que se dividió la Universidad de París. Por lo que toca a las instituciones mexicanas es interesante señalar que en las encuestas de opinión entre académicos y empleadores que constituían el 50% del peso total del ranking del THE únicamente se preguntaba a las personas consultadas sobre la UNAM, el ITESM y la Universidad Iberoamericana. Ninguna otra universidad podía ser considerada por los consultados. Supone un concepto de calidad parcial y operacionalizado en forma sesgada:

Al parecer se entiende por “universidad de clase mundial” la que produzca más investigación, pero dado que ésta es sólo una de tres o cuatro funciones básicas de las instituciones de educación superior, es legítimo preguntarse por qué se privilegia esa en el grado en que lo hace el ranking en cuestión. Por otra parte, las dimensiones y los indicadores que se utilizan tienen obviamente sesgos muy fuertes a favor de ciertos campos del conocimiento y ciertas regiones geográficas y lingüísticas.

Maneja información de baja calidad y mide mal: Aunque todos los indicadores utilizados son de tipo objetivo, las mediciones son muy pobres, por las limitaciones de las bases de datos de las que se toma la información, así como por decisiones no justificadas sobre la manera de atribuir la producción de un premio Nobel y otros científicos destacados a determinada institución, la manera de tener en cuenta la antigüedad de los trabajos, entre otras razones.

Agregación arbitraria y deficiente de factores: Un punto débil especialmente obvio. Considerar los cinco primeros factores en forma global, sin relativizar por el tamaño de la institución, hace que las más grandes por ese sólo hecho tengan una considerable ventaja, que no se corrige por el hecho de manejar ese criterio en el sexto factor, pero además el que este último parta de la agregación de los anteriores sin que se justifique el peso de cada uno resulta inadmisiblemente metodológicamente.

Muy deficiente precisión de las mediciones: No se ofrece justificación alguna con base en la cual se pueda defender que el hecho de que una institución obtenga una puntuación menor a otra, sin importar la diferencia, necesariamente implique una correspondiente diferencia de calidad. No se respetan los principios metodológicos elementales de toda medición, no se sabe el margen de error que haya en los resultados y, en consecuencia, es imposible valorar el significado de las diferencias.

Ausencia de definición de estándares de referencia: Ninguno de los dos rankings en cuestión explican si algunos valores de la escala que utilizan pueden interpretarse como indicativos de buena o mala calidad, lo que permitiría ir más allá de saber si una institución es mejor o peor que otra u otras, ya que esto no necesariamente es en sí mismo positivo o negativo.

Consistencia de resultados y tendencias: Además, según estos rankings, unas instituciones podrían ser mucho mejores que otras un año y mucho peores el siguiente. Algunos ejemplos bastarán para evidenciar las debilidades al respecto.

En el ranking de Shanghai, en 2004 la Universidad de Buenos Aires ocupó el lugar 295 y en 2005 el 279; una mejora de 16 lugares en un año es bastante sorprendente, pero en 2006 alcanzó el lugar 159, en un salto de 120 lugares que, simplemente, no es creíble. Tampoco lo es el descenso de 58 puestos que sufrió la Universidad Autónoma de Madrid entre 2005 y 2006, al pasar del puesto 198 al 256 (Ordorika, Rodríguez et al., 2009: 28). Por lo que se refiere al ranking del THE, la UNAM ocupó el lugar 195 en 2004; subió al 95 en 2005 y al 74 en 2006, para caer al 192 en 2007, subir al 150 en 2008 y bajar de nuevo al 190 en 2009 (Ordorika y Rodríguez, 2010: 20).

Contextualización y consecuencias: los usos de los resultados. Los rankings internacionales están teniendo un gran impacto mediático, al grado que decisiones importantes tienden a basarse en ellos, con la inequidad que implica su falta de confiabilidad, tanto para las instituciones penalizadas injustamente como para las beneficiadas sin fundamento real. La gravedad del impacto negativo de los rankings puede apreciarse si se piensa que instituciones y ministerios de educación de países importantes tienden a basar sus políticas en estos ordenamientos. Como ejemplos se pueden citar en México la Universidad de Guanajuato, que en su Plan de Desarrollo recientemente aprobado se propone llegar a estar entre las 100 mejores del mundo, y en Francia el anuncio del gobierno de que se propone que, en un futuro cercano, el país cuente con cuatro instituciones entre las 20 mejores.

Otros análisis llegan a conclusiones similares. Billaut señala que el primer análisis serio del ranking de Shanghai, hecho en 2005 (Van Raan, 2005a y 2005b y Liu, Cheng y Liu, 2005) concluyó que no debería tratarse como una verdadera evaluación, y que el problema más serio de los rankings consiste en que se les ve como si lo fueran “lo que es absolutamente inaceptable” (Billaut et al., 2009: 33). Utilizando el enfoque de Toma de Decisiones con Múltiples Criterios (Multiple Criteria Decision Making), un grupo encabezado por el autor citado revisó los criterios del ranking de Shanghai y el método de agregación empleado. Su principal conclusión es que los criterios son irrelevantes y que el método de agregación tiene problemas graves, por lo que el ranking “no es una herramienta adecuada para analizar la calidad de las instituciones” (Billaut et al., 2009). De estos autores se retoman dos párrafos que ilustran, de manera elocuente, las consecuencias a las que puede llevar un uso acrítico de esos listados.

“Aparentemente, el ranking de Shanghai pretende responder la pregunta de cuál es la mejor universidad del mundo. Para algunos lectores la pregunta misma puede parecer infantil y sin mucho interés. Nosotros estamos de acuerdo. Sin embargo, esos lectores deben tener presente que tal vez hay tomadores de decisiones perezosos que sencillamente pueden usar los resultados de un ranking que está a su alcance. Y más importante, tomadores de decisiones estratégicas que pueden usar los resultados para promover sus propias ideas de cómo reorganizar un sistema de educación superior. Más aún, como sucede con toda herramienta de gestión, la existencia misma de un ranking contribuye a modificar la conducta de los agentes involucrados, produciendo cambios a veces indeseables” (2009: 2).

“Suponga que administra una universidad y quiere mejorar su posición en el ranking . Es bastante sencillo. Hay áreas importantes de su universidad que no aportan para la posición en el ranking , como el derecho, las humanidades y la mayoría de las ciencias sociales. Elimine esas áreas, seguramente ahorrará mucho dinero. Úselo para formar grupos de investigación que sí contribuyan a mejorar su posición. Algunos índices de Thomson Scientific son bastante útiles para ese propósito; después de todo la lista de los probables siguientes cinco premios Nobel en medicina no es tan larga y, de todas formas, si los que usted contrata no reciben el Nobel sin duda publicarán mucho en revistas arbitradas que cuentan en el ranking , y muy probablemente estarán en la lista de investigadores muy citados. Lo anterior tiende a promover una manera de ver la ciencia que se parece mucho a los deportes profesionales, en los que unos cuantos equipos ricos compiten por atraer a los mejores jugadores del mundo. No estamos muy convencidos de que esta sea la mejor manera de incrementar el conocimiento humano, por decir lo menos” (2009: 32).

En cuanto al ranking del Times Higher Education Supplement, hace más de diez años un análisis mencionaba los siguientes puntos, como sólo algunos de los desafíos metodológicos que se han hecho contra las tablas de posiciones:

- Estatus técnico de algunas variables;
- Inadecuada validez de constructo;
- Escalamiento de las variables;
- Cambios de un año a otro en las variables y sus pesos;
- Manipulación de los datos;

- Inconsistencia de los cambios;
- Falta de correspondencia entre el puntaje global y la calidad de cada unidad académica; y
- Distorsión del propósito institucional (Yorke, 1997: 62).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Magdalena López Pérez Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y la Literatura Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. 2013
- Martínez Rizo, Felipe Los rankings de universidades: una visión crítica Revista de la Educación Superior, vol. XL (1), núm. 157, enero-marzo, 2011, pp. 77-97 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México
- Abramowicz, Mere (2004). “Evaluación y progresión continua: ayudas para una reflexión”, en Evaluación Educativa: Fundamentos y Prácticas. Siglo XXI Editores.
- Administración Nacional de Educación Pública, (Abril, 2000). Evaluaciones Nacionales de aprendizaje en educación primaria en el Uruguay (1995-1999).
- Ávila Díaz, Antonio (2005). Sistema Integral de Evaluación de Procesos y Proyectos Educativos. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.
- Capelleti, Isabel (1999). Evaluación Educativa: fundamentos y prácticas. Siglo XXI Editores, São Paulo.
- Carrillo, Maria Fernanda (2005). Tesis licenciatura: “Condiciones culturales para la implementación de Escuela Nueva en Bogotá”. Universidad Nacional de Colombia, Facultad Sociología.
- Doron R, Parot F. (1991). Diccionario AKAL de psicología.
- Fenstermacher, Gary; Soltis, Jonas (1999). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires. Edit. Amorrortu, p. 96
- Fernández Enguita, Mariano (2003). La Escuela a Examen. Ediciones Pirámide. Madrid. 2003.
- Granja, Josefina. (2000). Educación, complejidad social y diferencia, en Buenfil, Rosa (coord.) “En los márgenes de la educación”. México a finales del milenio. Plaza y Valdés Editores. México.



- Granja, Josefina. (Investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Cinvestav). “Configuración de conocimientos sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos”. [en línea] [http://www.uv.mx/ie/coleccion/N\\_32\\_33/Configuracion\\_de\\_conocimientos.html](http://www.uv.mx/ie/coleccion/N_32_33/Configuracion_de_conocimientos.html) • Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006). Panorama educativo, 2006.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2006). Avances de la evaluación educativa en México. En “Los temas de la evaluación”. Colección de Folletos 18.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2004). Documentos Institucionales: “Plan Maestro de Desarrollo 2004 - 2012”. México.
- Latapí, Pablo. (2003). La Educación de Los Jóvenes. En Jóvenes Del Tercer Milenio. Francisco Balco Figueroa (Comp.) Universidad de Colima. 2003.
- Pineda Moctezuma, Angélica (2000). Evaluación del aprendizaje. Editorial Trillas, México D.F.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006 p. 76 [en línea] <http://www.uach.mx/planeacion/docs/pne2001-2006.pdf> • Secretaria de Educación Pública (SEP) (2003). El Sistema Educativo de los Estados Mexicanos. “Principales Cifras. Ciclo Escolar 2002-2003”. México.

## **CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION Y ACREDITACION**

### **Foros 30%**

UNIDAD 1 = 10%  
 UNIDAD 2 = 10%  
 UNIDAD 3 = 10%

### **Trabajos 50%**

1° Ensayo	20%
2° Mapa Conceptual	15%
3° Cuadro sinóptico	15%

### **Examen 20%**

**Total 100%**

### **Escala de calificación 8- 10**

**Mínima aprobatoria        8**

**Criterios de evaluación, clases en línea.**

**•UNIDAD I 06 de junio de 2020**

**•UNIDAD 2. 13 de junio de 2020**

**•UNIDAD 3. 20 de junio de 2020**

**Nota:** para tomar en cuenta el porcentaje total debemos establecer de 2 a 3 participaciones efectivas como mínimo . Independiente al saludo, prohibido que el alumno únicamente copie y pegue de fuentes de información, ya que eso evita dar paso a la creatividad, crítica y reflexión personal.

**•Examen 20% (20 de junio de 2020)**