



GESTIÓN Y EVALUACIÓN ¿JUSTICIA SOCIAL?

ALICIA RIVERA MORALES
COORDINADORA
UPN AJUSCO

M. GUADALUPE GÓMEZ MALAGÓN

CARLOS TOPETE BARRERA
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL SEPI DE LA ESCA SANTO TOMÁS

OSCAR COMAS RODRÍGUEZ

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

Este simposio tiene como objetivo propiciar un espacio de diálogo entre colegas acerca de la evaluación, la gestión como procesos que repercuten en la justicia social. Las interrogantes a las que se buscará respuesta son ¿Qué se evalúa, qué se gestiona en nuestras instituciones para la transformación educativa y la justicia social? ¿De qué manera se relaciona nuestra labor educativa y las tácticas evaluativas con la justicia social?. Los ejes centrales por los que giran los trabajos aquí presentados son: 1) el papel del liderazgo distribuido y la gestión del currículo en la transformación y la justicia social en el quehacer de los profesionales de la educación. 2) La concepción técnica de la evaluación enfocada en las prácticas y los procesos: las tácticas evaluativas centradas en instrumentos estandarizados y descontextualizados que pasan por sobre la institución y la vida académica. Lo anterior genera una degradación de las organizaciones, de la docencia y de las personas.

Palabras clave: gestión, evaluación, degradación, justicia social.

Semblanza de los participantes en el simposio

ALICIA RIVERA MORALES

Profesora Investigadora Titular C T/C de la UPN Ajusco. Presidenta de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria en México. Ha sido Consejera Titular del Consejo Académico de la UPN. Evaluadora externa de programas de política educativa (Gestión; PRONIM; PEC). Autora de libros y

artículos relacionados con la evaluación, gestión y práctica docente. Algunos: Estudiantes en la diversidad, nuevos retos en el ser y hacer docente; Innovación en la docencia universitaria; Redes de formación en educación; Buenas prácticas de gestión; La docencia universitaria frente a los estímulos económicos; uso de los resultados de evaluación en procesos de mejora.

M. GUADALUPE GÓMEZ MALAGÓN

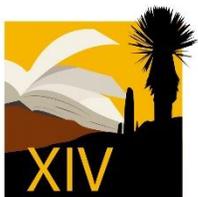
Es psicóloga (UNAM), maestra en ciencias (DIE) y doctoranda en ciencias sociales (UAM-X). Adscrita a la UPN- Ajusco, imparte cursos de licenciatura y posgrado, y dirige tesis de licenciatura y maestría, siendo parte de jurados de titulación y obtención de grado. Ha realizado diversas publicaciones a nivel nacional e internacional y colabora en proyectos de intervención, investigación, evaluación y formación de recursos humanos en educación con diversas instituciones nacionales y con la UPN-Colombia. Actualmente desarrolla investigación sobre la gestión directiva del currículo y prácticas de liderazgo en educación formal obligatoria y superior, particularmente en media superior.

CARLOS TOPETE BARRERA

Profesor-investigador del IPN. Posdoctorado en Metodología de Enseñanza y Educación Comparada por la Universidad de Sao Paulo Brasil, Doctor en Pedagogía y Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), también cuenta con dos especialidades: una en Docencia y otra en Enseñanza de las Ciencias por la Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel. Fue Secretario Ejecutivo del COMIE en la Fundación Javier Barros Sierra, A. C. Ha participado en la publicación de libros sobre la Formación Científica y casos de académicos Mexicanos; ha publicado artículos en la revista de Innovación Educativa en el área de Escritura Académica y Singularidad de los Investigadores.

OSCAR COMAS RODRÍGUEZ

Profesor investigador titular C, Tiempo Completo en la UAM- Unidad Xochimilco. Dr. En Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Maestro en Ciencias y egresado del doctorado en Geología, ambos en la UNAM. Coordinador general de ANUIES a cargo del PROMEP, Director de Desarrollo y Fortalecimiento Universitario en la SEP. Coordinador del doctorado en Ciencias Sociales y Secretario fundador de la AUAM. Secretario de AIDU México. Autor y coautor de libros y artículos especializados publicados en el país y en el extranjero.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

EL PAPEL DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LA GESTIÓN DEL CURRÍCULO Y LA JUSTICIA SOCIAL

M. GUADALUPE GÓMEZ MALAGÓN

Introducción

La convocatoria a debatir sobre la transformación y la justicia social, permite reflexionar sobre el lugar que otorgamos a estos dos asuntos pendientes del sistema educativo mexicano en el contexto de nuestros trabajos investigativos. También propicia la ocasión para analizar y discutir al respecto de las prácticas cotidianas y posicionamientos epistemológicos que asumimos en nuestras prácticas profesionales.

En esta comunicación se abordan algunas líneas de reflexión sobre la relevancia del liderazgo distribuido y la gestión del currículo en la transformación de la educación y en la justicia social. De igual manera a lo largo del recorrido conceptual se ofrecen posibles líneas de discusión al respecto de la complejidad de incorporar planteamientos de justicia social en el quehacer de los profesionales de la educación.

El trabajo de investigación que da sustento a esta contribución: Liderazgo pedagógico y cambio curricular en un bachillerato tecnológico del IPN (Gómez, 2017) tuvo como propósito central indagar sobre los procesos que intervienen en la gestión directiva de los cambios al currículo en un bachillerato tecnológico del Instituto Politécnico Nacional. El estudio de caso que se presenta en el reporte de dicha investigación, tuvo como referentes analíticos las características del liderazgo que el equipo directivo desarrolló al instrumentar o gestionar los cambios al currículo de acuerdo con el nuevo modelo educativo implementado desde 2014 en el contexto de la reforma del Instituto.

En el proceso de elaboración de esa investigación, se evidenció que la deseable transformación de las instituciones y sistemas educativos y sus procesos y prácticas en las que pudiera tener lugar la justicia social, pasa necesariamente por la conducción o liderazgo de los cambios que se pretenden, sea en el contexto de la transformación de los diversos procesos educativos, en la calidad de los contenidos o de las distintas prácticas educativas en todos los niveles.

El papel que se ha otorgado al liderazgo en la conducción de la transformación y mejora de la educación, cobra mayor interés en la actualidad, por la urgencia que caracteriza a los responsables de la política educativa a nivel mundial por elevar la calidad de sus sistemas educativos. En México, a pesar de los esfuerzos que se han realizado en este sector, particularmente los relacionados con reformas curriculares y evaluación de los distintos componentes del proceso educativo, los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales que aplican pruebas estandarizadas a estudiantes a fin de valorar la calidad de la educación, como la prueba PISA (Programa para la evaluación internacional de alumnos), TALIS (Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) o la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) confirman las deficiencias y debilidades que caracterizan a nuestro sistema educativo.

Más aún, en el caso mexicano, la verdadera situación de la crisis educativa no la reportan los resultados de las evaluaciones internacionales como la prueba PISA, la situación es aún peor de la que arrojan esos datos, ya que dicha prueba no mide el desempeño de los peores estudiantes, puesto que los peores estudiantes son aquellos que ya no están en el sistema educativo (Elizondo, 2011).

Ante esta situación de crisis educativa cobra vigencia la afirmación de que el liderazgo que ejercen los directivos escolares es un potente factor para movilizar e influenciar a la comunidad escolar para articular y lograr las intenciones y metas que se comparten en la institución (Leithwood, 2009). Como lo demuestra la investigación internacional y nacional, el liderazgo educativo que ejercen los equipos directivos en las escuelas y planteles de todos los niveles educativos se reconoce, a nivel global, como un asunto de primer orden en las agendas para la transformación de la calidad de la educación y de los sistemas educativos.

En el mismo sentido, de focalizar el papel de los directivos escolares, el reporte que publicó la consultora McKinsey & Company (Barber y Mourshed, 2007): *¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?* destaca que los sistemas educativos que muestran excelencia son aquellos dirigidos por equipos de gestión, cuyos miembros han tenido una buena formación y han obtenido altas calificaciones en programas de calidad.

En la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar queda de manifiesto la importancia de temas como las características de la dirección del centro escolar, la construcción colectiva de una misión institucional, el establecer metas asociadas a altas expectativas y la generación de un clima

escolar positivo, siendo esta última, el factor asociado al desempeño escolar con mayor poder de predicción sobre los logros cognitivos de los estudiantes (Uribe, 2010).

A continuación se ofrece la integración analítica de las características del liderazgo distribuido y de la gestión del currículo que se elaboraron a partir del acercamiento de las prácticas de liderazgo de los equipos directivos cuyas peculiaridades atienden a las demandas del currículo al interior de los centros escolares, tal como es el caso de los planes y programas de estudio o unidades de aprendizaje, los aprendizajes del alumnado, horarios y equipamientos diversos, entre otros.

Contenido

Liderazgo y gestión

El liderazgo es un concepto vinculado a las funciones de la dirección escolar en el contexto de la gestión o administración educativa. Para algunos autores el papel del liderazgo ha sido un elemento central en la agenda de las reformas educativas, tanto como meta de la transformación, como estrategia o medio para lograr la mejora (Leithwood y Riehl, 2009; Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2014)

Liderazgo y gestión son dos nociones que se sobreponen entre sí y se vinculan en el contexto de las organizaciones educativas. En la literatura del campo, estos dos conceptos son frecuentemente abordados por sus similitudes y diferencias (Coleman y Earley, 2005). Las diferencias teóricas y prácticas entre estos conceptos son necesarias, aunque en este caso existe un claro reconocimiento de que es deseable que quienes ejercen funciones directivas en los planteles educativos, posean las cualidades que provienen de ambos ámbitos: que proporcionen dirección y que ejerzan influencia, además de que mantengan al día la estabilidad de la institución.

Una amplia revisión del concepto de liderazgo puede ser consultada en la investigación de referencia, desde los modelos de liderazgo propuestos por Leithwood y colaboradores (1999), y de su influencia en el campo (Instruccional, transformacional, moral, participativo, gerencial, contingente, entre otros), sin embargo, aun cuando se documentan diferentes modelos y estilos de liderazgo para describir las prácticas directivas en centros escolares, se es consciente de que no siempre los líderes escolares adoptan algún estilo particular y en especial, a veces, sus acciones pueden ser comprendidos en relación con otros estilos.

Liderazgo distribuido

Autores como Spillane, Healey y Mesler (2009) destacan que focalizar solamente el liderazgo del director desestima sustancialmente la inversión del sistema educativo en el aprendizaje del líder escolar. Estos autores argumentan que para comprender las oportunidades de aprendizaje de los equipos directivos se deben incluir aquellas oportunidades que ofrece, tanto el desarrollo profesional formal, como el aprendizaje en el lugar de trabajo y las relaciones entre ambos.

La perspectiva distribuida del liderazgo se considera como una red de relaciones al interior de la escuela como organización (Riley, 2000), y tiene su expresión específica en las acciones y tomas de decisión que el personal directivo, y no sólo quien ocupa el cargo de director/a, realizan cotidianamente en la gestión y organización del plantel. La construcción del liderazgo distribuido (Leithwood y cols, 2006) se evidencia en las acciones que los líderes ejercen en la negociación, solución de conflictos, distribución de tareas, equipo, etc. sobre todo frente a los imperativos de la reforma en marcha.

En el terreno de la intervención, la distribución del liderazgo entre diferentes personas o grupos en la escuela se ha propuesto como una estrategia de política clave para mejorar el liderazgo escolar y con ello mejorar la escuela. La idea que subyace a esta apuesta por la distribución de la función del liderazgo es que los diferentes miembros del personal de las escuelas e instancias colegiadas pueden y deben participar con distintas maneras y de forma positiva en la enseñanza y el aprendizaje.

Esto permite que todo el personal, tanto docente como directivo, se centre en la calidad del aprendizaje y de la enseñanza, y en el establecimiento de metas y la aplicación de sistemas inteligentes de evaluación, gestión de recursos estratégicos y colaboración con entidades externas. Sabemos, adicionalmente, que el “efecto-director” está en relación indirecta con los resultados escolares (Bolívar, 2010), donde el líder potencia las capacidades y compromisos de los profesores a través de establecer condiciones y relaciones de colaboración que favorecen la gestión del currículo.

Por otro lado, aun cuando Robinson (2010) afirma que el concepto de prácticas de liderazgo no está claramente definido, autores como Spillane et al. (2004, en Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2014), utilizan el término ‘actividad’ o ‘práctica’ de liderazgo para referirse a actividades construidas en la interacción de líderes, seguidores y situación en que se realizan particulares tareas de liderazgo.

A partir de la incorporación de la perspectiva de la micropolítica como referencia en el estudio de las organizaciones que desarrollan Ball (1994) y Blase (2002) es posible ubicar otra mirada a la

concepción tradicional de las organizaciones basada en modelos racionales de consenso. De ahí que se asume que las escuelas y los sistemas escolares sean organizaciones políticas, en las que el poder es una característica organizativa, junto a otros elementos como la influencia, la diversidad de valores y metas, así como los procesos cooperativos y conflictivos en la organización escolar. Este es el contexto que da cabida a una reflexión de la transformación y de la justicia social.

Entre los asertos que este autor establece para las organizaciones escolares y que sirvieron a la investigación realizada sobre las prácticas y el liderazgo directivo, está el que el control en las escuelas es resultado de la lucha entre los directores y los demás miembros de la organización como el personal administrativo, incluidos los especialistas que brindan apoyo a la escuela. Esta lucha además, está determinada por presiones e intervenciones externas y surge de enfrentamientos diversos entre individuos o grupos de la organización, por lo que son diversas las categorías de control en las escuelas.

Para Ball (1994), el escenario relativo al control en los planteles escolares exige a los directores enfrentar dos retos: el dominio o control y la integración, mismos que ejercen a partir de cuatro tipos de liderazgo educativo: interpersonal, administrativo, político antagónico y político autoritario. En el caso del bachillerato tecnológico se evidenciaron las presiones y márgenes limitados en la toma de decisiones del equipo directivo.

Por otra parte, Miranda y Bernardo (2008) propone el ejercicio de un liderazgo político académico, que podría ser resultado de prácticas directivas cuyos contextos o estructuras organizacionales exigieran a sus directivos posicionamientos políticos explícitos que a decir de Ball (1994) colocan lo político en el plano principal de la acción al interior del plantel como organización.

La gestión directiva del currículo

Una caracterización amplia de este concepto es la que en la literatura iberoamericana ofrece Gimeno (2002) quien señala que el significado de currículo refiere a la descripción y concreción de las funciones de la escuela y a la forma específica de enfocarlas en un momento histórico, e involucra a sus condiciones de realización y a las funciones que debe cumplir como institución social, a través de los contenidos, formatos y prácticas que se generan en torno al mismo. En este trabajo, se entiende el currículo, como la organización de secuencias de aprendizaje con vistas a producir resultados

deliberados y específicos de aprendizaje, contenidos en planes y programas que integran un conjunto de prácticas orientadas a introducir cambios planificados en busca de mejores logros (Unesco, s/f).

Aquí se coloca el énfasis en la práctica del directivo que lidera el proyecto curricular estableciendo dirección, apoyando al personal en su desarrollo, rediseñando la organización y gestionando la instrucción para la transformación de planes y programas y su respectiva puesta en operación (Leithwood, 2009). Esta práctica directiva a su vez está delimitada por aquellos dispositivos institucionales presentes en la gestión del currículo de un subsistema por demás complejo como lo es el de la educación media superior, sobre todo ante los cambios que exige la relativamente reciente reforma educativa del nivel.

Sabemos de la importancia de generar investigación sobre los procesos que implican la gestión del currículum como el componente medular de la acción educativa en cada institución (Castro Rubilar, 2005; Arroyo Valenciano, 2009; Anderson, 2010; entre otros). Abordar este tema implica comprender las racionalidades que subyacen tanto a las prácticas de gestión como a la puesta en práctica del currículum escolar.

Por gestión directiva del currículo nos referimos al término que alude a una práctica directiva que, más allá de la discusión dicotómica entre la administración y la organización de la escuela por un lado y la acción del currículo por el otro, o bien entre los aspectos técnico-administrativos y los didáctico-pedagógicos; representa la acción de un agente social vinculado a un contexto específico, social, cultural, histórico y económico que le configura como responsable de movilizar los recursos de la organización hacia las metas y fines de formación de individuos para la sociedad que determina la institución a la que pertenece. Y son los planes y programas institucionales donde se materializan estas finalidades y propósitos que los directivos de cada centro escolar deben poner en acción. En así que la gestión directiva del currículo, además de incluir aspectos y prácticas relacionadas con los contenidos, aprendizajes y logros escolares, contempla la gestión de los recursos de todo tipo para lograr que este fin formativo se alcance más allá del currículo mismo en el contexto en que se encuentra el plantel. Este es un constructo que requiere de una amplitud de horizonte de inteligibilidad en términos de lo que Giddens marca como la estructura y los agentes que lo integran. (Cfr. Antúnez, 2010; Arroyo Valenciano, 2009; Castro Rubilar, 2005)

Compartimos con Bolívar (2010) la importancia que otorga a la centralidad del aprendizaje que en la actualidad han adoptado los modelos educativos de diversos países a nivel global, mismo

que obedece a que se cuenta con evidencia empírica de que los centros escolares que posicionan al aprendizaje de los estudiantes como el elemento central, obtienen mejores resultados. Bajo esta perspectiva, cobra sentido que una tarea central de los planteles sea la de movilizar los recursos del centro escolar en torno a las estructuras que permitan la mejora de los logros escolares

Liderazgo distribuido y gestión del currículo

El rasgo del liderazgo educativo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas en la escuela (Leithwood, 2009: 20), promueve la discusión sobre conocer cuáles son las características del liderazgo que permiten movilizar e influenciar a los otros en pos de la mejora de resultados académicos y no académicos que se esperan de todos los estudiantes que asisten a una escuela. Este cuestionamiento tiene implicaciones a nivel del desarrollo profesional de los directivos, que no se abordan en este trabajo pero que son relevantes en términos de investigación y de política educativa.

El análisis de las prácticas de liderazgo directivo como factor importante para el logro de una mejora educativa se desarrollan en el terreno de la gestión del currículo, pues es ahí donde podemos analizar las formas en las que se expresan las prácticas de los equipos directivos que pretenden movilizar los recursos de los planteles para lograr esa mejora. Bajo esta consideración, de la participación de los equipos directivos, es posible suponer que existe o puede existir un liderazgo distribuido, en los centros escolares, es decir que el liderazgo no es unipersonal.

Liderazgo distribuido y justicia social

Esta caracterización del liderazgo distribuido supone una función directiva constituida por una red de relaciones al interior de la escuela como organización (Riley, 2000), y tiene su expresión específica en las acciones y tomas de decisión que el personal directivo, y no sólo quien ocupa el cargo de director/a, realizan cotidianamente en la gestión y organización del centro escolar. Esta perspectiva considera a la práctica directiva como como práctica situada que se vincula con aspectos de la rutina del directivo mientras lidera la mejora del currículo (Spillane, J.P., Parise, L.M., & Sherer, J.Z. 2011).

En este sentido, las acciones que los directivos ejercen, permanecen por un lado, entre una rutina establecida por la normatividad institucional y por la organización, pero por el otro, están también

determinadas por una ruta orientada por los propios directivos a partir de los contextos que establecen los integrantes de los planteles y la interacción que se desarrolla en el contexto de una cultura escolar propia. Es este espacio en el que es posible ubicar un margen de reflexión y de acción de los equipos directivos hacia consideraciones de tipo social más amplios, como él es caso del papel de la escuela y de los líderes en la transformación social.

Las prácticas que tradicionalmente desempeñan los responsables de la concreción del currículo en los diferentes niveles de la educación obligatoria al nivel del centro escolar y de las aulas, son a su vez, disímbolas y obedecen a lógicas de construcción curricular y a estructuras organizativas diversas, según sea el esquema institucional al que pertenecen. En nuestro contexto educativo están ligadas a los planteamientos de reforma realizados en los últimos años.

Este núcleo problemático de la función directiva nos lleva a preguntarnos por los requerimientos que la administración central hace a los directivos a fin de cumplir con las transformaciones o actualizaciones de los currículos y sus respectivos planes y programas, sobre todo ante la *necesidad de gestionar el currículo como componente medular de la acción educativa en cada institución* (Castro Rublilar, 2005). Estas acciones pueden ser consideradas como acciones de política educativa que exigen nuevas formas y tratamientos específicos de la gestión cotidiana del currículo, que representan cambios en la cultura escolar que conforma el contexto en el que se gestan los cambios a nivel plantel.

Como producto de la investigación realizada podemos afirmar que en el proceso de construcción del caso, el acercamiento al fenómeno social que representa la función directiva como una práctica de liderazgo que gestiona el currículo requirió de un esquema de explicaciones etiológicas probables (Giddens, 2002) en tanto se ubicaron prácticas de liderazgo que permitieron describir el proceso de gestión del cambio curricular.

Es entonces posible afirmar que una interpretación así de la acción directiva como acción social, permite explicar las problemáticas de la gestión directiva del currículo y descifrar los significados generados por las interacciones de los integrantes de los equipos directivos, construyendo explicaciones comprensivas a fin de lograr un conocimiento de los procesos de conducción del currículo en el plantel. Se trata de una conceptualización de acción social de Giddens que no relaciona la acción social de manera directa con las intenciones de los sujetos involucrados, sino más bien con

la capacidad crítica de estos sujetos para producir cambios en el mundo objetivo y con la propia objetividad que produce la acción.

Esta línea de pensamiento puede ser asumida como un posicionamiento hacia la justicia social en tanto se destaca la capacidad transformativa de los acontecimientos que producen los actores y no necesariamente determinadas por las estructuras sociales, aunque sí las restringen ya que es a partir de sus conocimientos sobre esas estructuras sociales que el actor logra extraer recursos, que aplica en las interacciones con los otros.

Murillo y Hernández (2011) ofrecen una arqueología conceptual que se nutre y complementa con otros estudios de filosofía política que orientan posibles rutas para comprender cómo se ha venido aplicando este concepto de justicia social a la educación.

Por otro lado, asumimos aquí que es a partir de la conciencia discursiva, que la perspectiva de la acción social elaborada por Giddens permite desvelar la forma en la que un directivo puede constituirse en un agente activo y hábil que produzca, sostenga y transforme en el nivel micro, la vida social que implican las interacciones de un plantel escolar y con ello iniciar el camino de la transformación y justicia social.

Referencias

- Anderson, S. (2010). "Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela". *Psicoperspectivas*. 9, núm. 2 (2010): s/p. Recuperado de:
<http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141#>
- Antúñez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona, España: ICE, Horsori.
- Arroyo Valenciano, JA. (2009). Gestión directiva del currículum. En: *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* [en línea] 2009, 9 (Mayo-Agosto) Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058021>
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Barber, M., y Mourshed, M. *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres, GB: Mackinsey & Company, 2007.

- Blase, J. (2002). "Las micropolíticas del cambio educativo" Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2) (2002): 1-15. En: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Revista electrónica: psicoperspectivas. Individuo y sociedad, vol. 9, no. 2 Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewfile/112/109>
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2014). [Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación](#). *Revista fuentes*, 14, 15-60. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/firma%20invitada.pdf>
- Castro Rubilar, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos: Chile*. Pp. 13-25.
- Coleman, M. y Earley, P. (2005). *Leadership and management in education. Cultures, change and context*. "Theories and Practices of Leadership". 1ª ed. Oxford: Oxford University Press.
- Connelly, F. Michael & Connelly, Gerry. Curriculum Policy. In: [Encyclopedia of Curriculum Studies](#). Edited by: [Craig Kridel](#), 2010. <http://sk.sagepub.com/reference/curriculumstudies/n126.xml>
- Elizondo Mayer-Serra, Carlos. (2011). Por qué no aprendemos. Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre. Random House Mondadori: México. Pp. 185-202
- Giddens, A. (2002). La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gómez Malagón, MG. 2017. Liderazgo pedagógico y cambio curricular en un bachillerato tecnológico del IPN. Tesis doctoral en dictaminación.
- Leithwood, K. Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. 2ª ed. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K.; Day, Ch.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. (Report 800 in National College for School Leadership, Nottingham, 2006). Recuperado de:

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf>

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Recuperado de:

http://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf

Miranda, E. y Bernardo, J. (2008). "Reflexiones desde la micropolítica en torno a Dirección y Liderazgo: el caso de los directores noveles". Primer congreso Internacional de Dirección de Escuelas de Educación Básica. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Baja California.

Murillo Torrecilla, J. y Hernández Castilla, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social. En: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (2011) - Volumen 9, Número 4

Riley, K. (2000). "Leadership, learning and systemic reform" *Journal of Education Changa* 1, núm. 1, (2000): 29-55.

Robinson, V. (2010). *Researching the Impact of Leadership Practices on Student Outcomes: Progress Made and Challenges to Overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable. Hong Kong Institute of Education, 2010. Recuperado de:

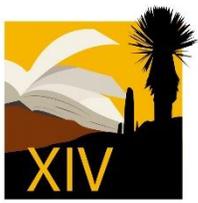
[https://www.eduhk.hk/apclc/roundtable2010/paper/paper%20\(viviane\).pdf](https://www.eduhk.hk/apclc/roundtable2010/paper/paper%20(viviane).pdf)

Spillane, J.; Healey, K. y Mesler, P. (2009). "School leaders' opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective" *Educational Review* 61, núm. 4 (2009): 407-432. Recuperado de:

<http://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/14099582914c2cf8d2993f3.pdf>

Spillane, JP.; Parise, LM y Sherer, JZ. (2011). "Organizational Routines as Coupling Mechanisms: Policy, School Administration, and the Technical Core" *American Educational Research Journal* 48, núm. 3 (2011): 586-619.

UNESCO. s/f. Herramientas de capacitación para el desarrollo curricular. Una caja de herramientas. Módulo 1 Cambio curricular. Recuperado de:



http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/TTCDInicio.html

Uribe Briceño, M. (2010). "Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno" Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 3, núm. 1 (2010): 303-322

Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE EVALUACIÓN E IMPLICACIONES PARA LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

CARLOS TOPETE BARRERA

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL SEPI DE LA ESCA SANTO TOMÁS

RESUMEN

En el campo de la evaluación se trata de mejorar la comprensión de las partes interesadas de los procesos y prácticas para crear culturas de evaluación, las instituciones de educación superior han implementado una variedad de estrategias para ayudar a los actores institucionales a aprender de y sobre la evaluación. Para el desarrollo de la capacidad de evaluación (DCE), no existe un modelo conceptual general que describa cómo debería ser diseñada e implementada para garantizar una gestión de calidad. El DCE trata de manera intencional de aprender cómo pensar éticamente y la forma de participar en los procesos y práctica de la evaluación. El propósito de este trabajo es describir un modelo de evaluación que se puede utilizar para el diseño y ejecución de las actividades y procesos de desarrollo de capacidades (comportamientos institucionales) y sus efectos sobre la gestión de las organizaciones educativas. Se analizan los sistemas de evaluación del IPN y del ITESM destacándose las fortalezas y debilidades de sus capacidades de evaluación y su influencia en la gestión.

Palabras clave: Evaluación Institucional, Gestión Educativa, Calidad de la Educación Superior, Desarrollo de la Capacidad de Evaluación

Introducción

La evaluación desempeña potencialmente un papel rector en las directrices de la gestión para las instituciones, en especial, como instrumento de aprendizaje a la hora de diseñar e implantar los programas, procesos y acciones. En este sentido, el sector educativo es un sistema social complejo y la evaluación se considera como un mecanismo de reflexión, control y conocimiento.

La actual demanda creciente de reestructuración de las universidades e instituciones de educación superior, así como su naturaleza de organización autónoma, autorregulada, el desafío para

instrumentar la evaluación y la gestión de la calidad consiste en elegir adecuadamente la instrumentación de una estrategia que equilibre el grado de autonomía de las instituciones con las exigencias de garantizar la calidad de la educación superior.

La evaluación no tiene sentido en sí misma, se adquiere si ayuda a crear continuamente y mantener los procesos generales generando acciones de mejora para gestionar los recursos necesarios y su uso una rutina. Para ello es necesario que los resultados sean conocidos y se realicen las acciones de mejora. Parte fundamental es mejorar la comprensión de las partes interesadas de los conceptos y sus prácticas evaluativas, las IES han diseñado e implementado una variedad de estrategias para ayudar a sus miembros a aprender y participar en dichas prácticas.

En la práctica, la evaluación de la calidad utiliza una mezcla de estos métodos y técnicas, ya que cada una de ellas tiene sus propias limitaciones y ventajas o contribuciones, su uso va desde la medición directa (evaluación de estudiantes, docentes, investigadores, administradores), el uso de indicadores y estándares de calidad obtenidos por procesos estadísticos y de consenso mediante mediciones cuantitativas observables vinculadas con las relaciones entre las variables de organización y estructura, ambiente interno relaciones, insumos, proceso y productos, la valoración de metas preestablecidas por los actores en horizontes de tiempo definido y que se expresan en rangos cuantitativos de los insumos, proceso o productos de las organizaciones educativas y la evaluación por pares o expertos, que pueden seguir cualquiera de los métodos mencionados (Alvarez/Topete, 1997).

Sin embargo, según Díaz (2005), se han identificado prácticas evaluativas indebidas que provocan desarticulación y diversos criterios, ausencia de una dimensión conceptual y predominio de sentido técnico, compulsión por exceso de programas, indicadores y formatos y desvirtuación de su dimensión pedagógica.

En la actualidad existen pocos marcos conceptuales integrales o modelos que podrían ser utilizados para que las instituciones cuenten con elementos que comprueben la eficiencia de los procesos evaluativos y los esfuerzos del DCE. En este trabajo, se ofrece un modelo de evaluación que ilustra y describe un conjunto de factores y actores que pueden influir en el diseño, la planeación, la implementación y resultados que las actividades de los sistemas de evaluación y así como los procesos del DCE que tienen en la práctica de la evaluación sostenible.

La gestión educativa y los procesos evaluativos

La evaluación tiene diversas realidades, fines, escenarios, actores y herramientas, los enfoques de las evaluaciones varían sobre todo en función del paradigma utilizado, de la base democrática, de la función y del motivo, del ámbito científico con que está relacionada del objeto de la evaluación y su complejidad, de los recursos disponibles, etc. Cada evaluación es, por tanto, única, porque se realiza en un marco y en una situación particular. Por lo que se debe de considerar dentro de la capacidad de evaluación la creación necesaria de condiciones marco (legales, formativas, normativas) como establecen Boyle/ Lemaire/Rist (1999), para Wollmann (2003) las diferentes características, extensión y profundidades llega a desarrollar esquemas muy heterogéneos, según la institución y el nivel administrativo por lo que se debe establecer el marco institucional que permita conocer el nivel de descentralización, federalismo, número de niveles administrativos, entre otros. El desarrollo de marcos legales, formativos, normativos así como los procesos de la institución ayudan a la práctica de la evaluación de guía, en donde se puede aclarar creencias, valores y filosofía así como los enfoques y métodos de evaluación, algunas instituciones desarrollan reglamentos, manuales o lineamientos que describen la práctica definiendo actividades y responsables del diseño y aplicación Milstein (et al, 2002).

Procesos evaluativos

El desarrollo de los procesos debe verse con carácter altamente sistémico, es decir que requiere la acción a varios niveles, a medio y largo plazo y precisa una actuación singular en cada caso que se adapta plenamente a la situación inicial y las condiciones básicas existentes. El modelo básico de evaluación y gestión de la calidad presupone procesos de autoevaluación y de evaluación externa por instancias o agencias especializadas (Sonnichsen 1999:64), que permitan por una parte, mejorar la operación de las organizaciones y, por la otra, probar públicamente la calidad de la educación que promueven. Otro supuesto importante para la evaluación externa, es el sentido de responsabilidad social y profesional de las instituciones. La evaluación desarrolla las siguientes funciones institucionales como crear oportunidades de aprendizaje para los procesos de toma de decisiones, promueve la participación a través de una mayor transparencia de los procesos y puede ayudar a conseguir una coordinación efectiva a través de procesos de control, reflexión y aprendizaje. Para Olejniczak (2002) uno de los elementos a la hora de analizar un sistema de evaluación es conocer

los procesos, mientras que Boyle/ Lemaire/Rist (1999) definen el establecimiento de procesos y estructuras, factores que resumen bajo el término de la institucionalización de la evaluación. El DCE es la labor intencional de crear y mantener continuamente los procesos de la organización en general, considerando a la evaluación con estándares de calidad y verificar con su uso rutinario como lo establece Stockdill/Baizerman/Compton (2002:14). Para Menon (2002) el conocimiento de los procesos transformará a la evaluación como parte de la gobernabilidad.

Metodología para el análisis de la capacidad de evaluación y sus efectos en la gestión

Para describir el modelo atendemos el hecho que los factores endógenos y exógenos son cruciales a la hora de crear o mejorar un sistema de evaluación, ya que influyen tanto en su evolución como los propios elementos del sistema. En relación a los factores exógenos, diversos organismos de desarrollo promueven el establecimiento de sistemas completos de seguimiento y evaluación y vincula el apoyo de las políticas estructurales con la realización de evaluaciones periódicas y obligatorias.

Para definir los elementos endógenos del sistema nos apoyamos en el cuadro de mando integral como un enfoque de la gestión estratégica poniendo énfasis en la consecución de objetivos institucionales establecidos en su plan de desarrollo establecidas como las actividades estratégicas que orientan el quehacer. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación y servicio público, declarados en la misión deberá ser revisada sistemáticamente acorde con las metas y los resultados para demostrar que efectivamente se cumpla. Por lo que para permitir a las IES aclarar su visión y estrategia y traducir en acción, proporciona la retroalimentación en torno a procesos internos y resultados con el fin de mejorar continuamente el rendimiento estratégico y de resultados.

Para cumplir con la estrategia y gobernabilidad de la IES, se incluyen dimensiones de actuación de esos objetivos, que, organizados como un conjunto coherente de indicadores de actuación, se enfocan desde cuatro perspectivas diferentes: 1) población, 2) recursos, 3) procesos internos y finalmente 4) responsabilidad institucional.

Los procesos de evaluación en las IES establecen criterios que permiten tener una gestión de resultados, con la finalidad de identificar las acciones u compromisos específicos que deberán realizarse para mejorar el desempeño de las mismas. La evaluación del desempeño valora la

ejecución de las IES mediante el grado de cumplimiento de metas y objetivos conforme a indicadores estratégicos y de gestión, a fin de fomentar una gestión basada en resultados.

Con el propósito de que la evaluación y el monitoreo de las IES que se prevé como una institución de calidad, contribuyan a impulsar una gestión basada en resultados es necesario sistematizar las actividades que se realizan en esta materia bajo los procesos interface: diseño, planeación, operación y resultados.

El modelo, en primer instancia, cubre la evaluación de resultados de la IES, en donde se centra en los impactos y resultados de programas en la aplicación de la política educativa de la IES y además con un cuadro de mando se dirige hacia los cambios organizativo, personal, instrumental y procesal de las estructuras académicas y administrativas. Cada una de estas dimensiones contienen elementos y subelementos que son los objetos de cualquier estrategia para desarrollar y mejorar el sistema, ya que se encuentran en un nivel operativo. El uso de subelementos se basa en la necesidad de hacer operativo el sistema, con la finalidad de ubicar la interacción entre las dimensiones, pues los subelementos son componentes que están vinculados unos con otros y que se influyen entre sí. Ambas posiciones se articulan de manera transversal para conocer los impactos de los cambios y el rendimiento de la gestión.

El modelo también considera las acciones para mejorar el desarrollo de las capacidades de evaluación, en este sentido el objetivo es desarrollar los conocimientos, habilidades y expectativas de evaluación. En los cuadros se establece 14 estrategias que reflejan diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje, en los diferentes niveles de actuación -individual, grupal o institucional- los grados de dichas estrategias están basadas en la experiencia o pericia y directamente condicionados al ambiente organizacional, desarrollo profesional, recursos disponibles, motivación y aprendizaje.

La conexión de los dos grandes círculos es una flecha de doble cara, la transferencia de aprendizaje, que se refiere al grado con que se aplica los conocimientos, habilidades y expectativas de evaluación, es el esfuerzo del DCE para sostener las prácticas evaluativas y comprender la capacidad de aprendizaje organizativo del sistema en el que se está produciendo el DCE.

Figura 1. Diagrama para el análisis de los procesos de evaluación y sus efectos en la gestión



El objetivo de esta investigación es poder analizar los sistemas de evaluación de las Instituciones de Educación Superior, y más en concreto, sus elementos y funciones, con el fin de estudiar los cambios producidos en la calidad educativa, su gestión y su relación con el proceso de evaluación institucional, identificando los efectos o ausencias en los sistemas y definir acciones adecuadas para la mejora del sistema de evaluación.

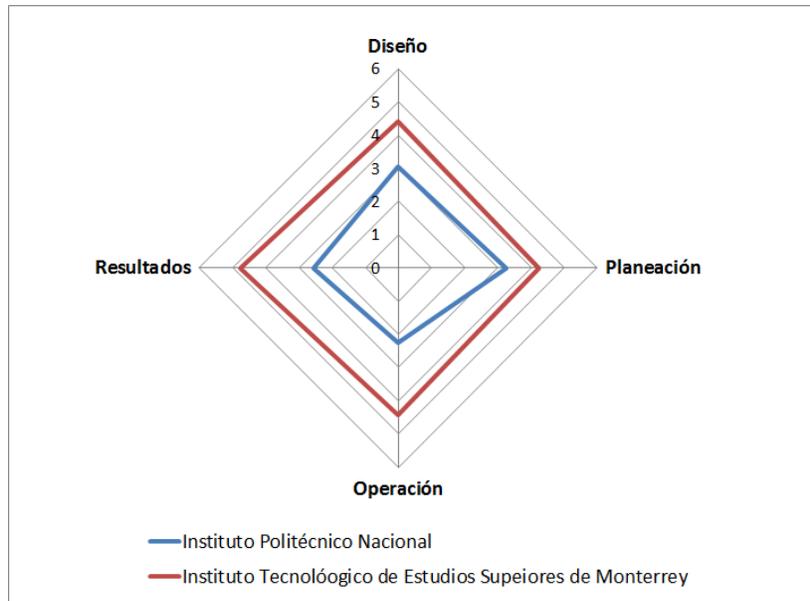
Estrategias para el análisis de la información

Los casos de estudio analizados presentan situaciones muy diferentes que han llevado a articulaciones variadas del sistema de cada institución.

Comparando los diferentes elementos del sistema de evaluación, El ITESM presenta el nivel más desarrollado en todos los campos, alcanza 4.46 puntos de 6 en cuanto a Diseño alcanza una puntuación de 4.40, Planeación de 4.22, Operación de 4.44 y Resultados de 4.78. El IPN cuenta con una sistema de desarrollo bajo con 2.78, sus elementos de Diseño alcanza una puntuación de 3.06, Planeación de 3.25, Operación de 2.24 y Resultados de 2.57.

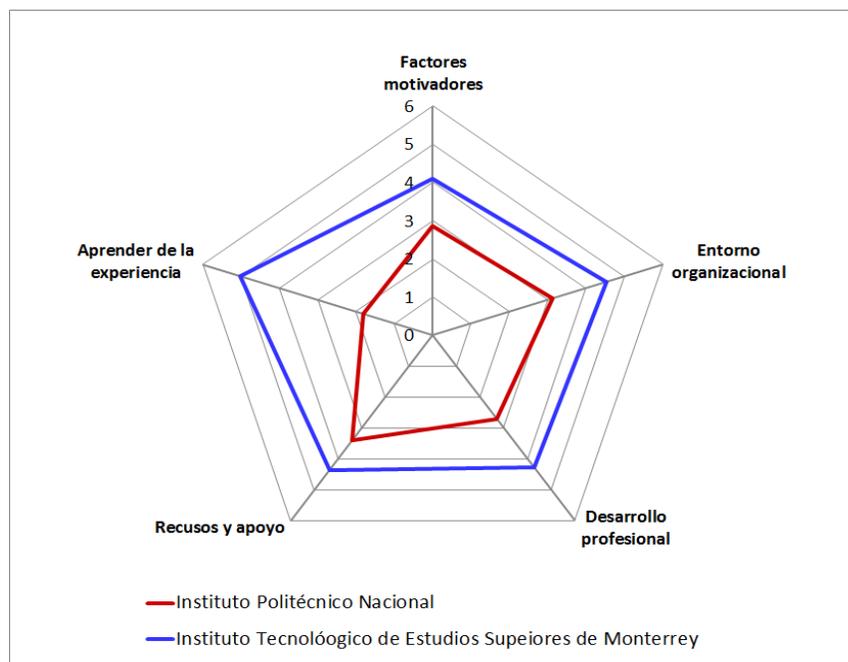
Gráficamente, el análisis comparativo de los dos sistemas se muestra en la siguiente figura:

Figura 2. Análisis comparativo de los elementos del sistema de evaluación



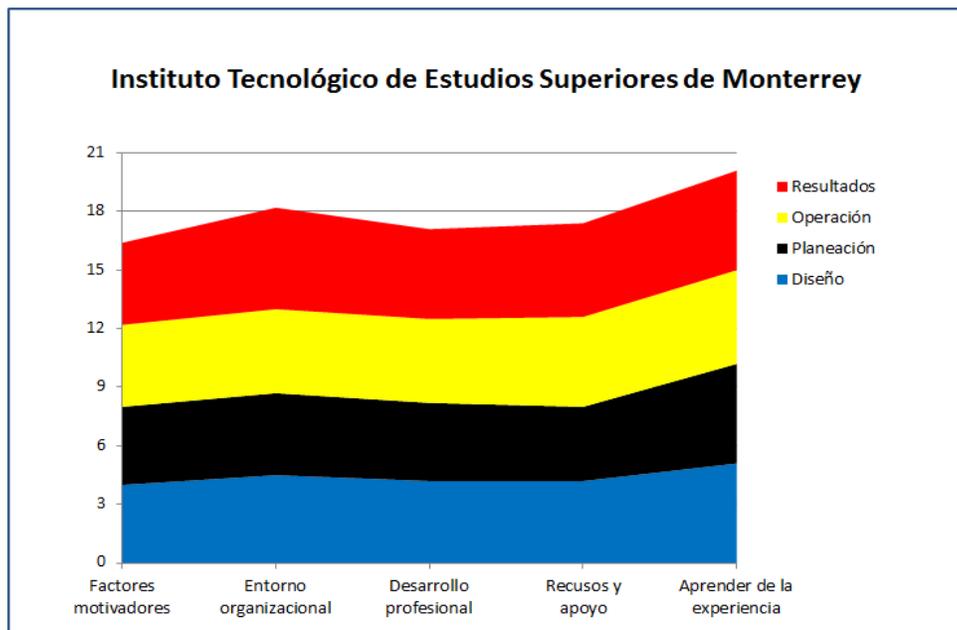
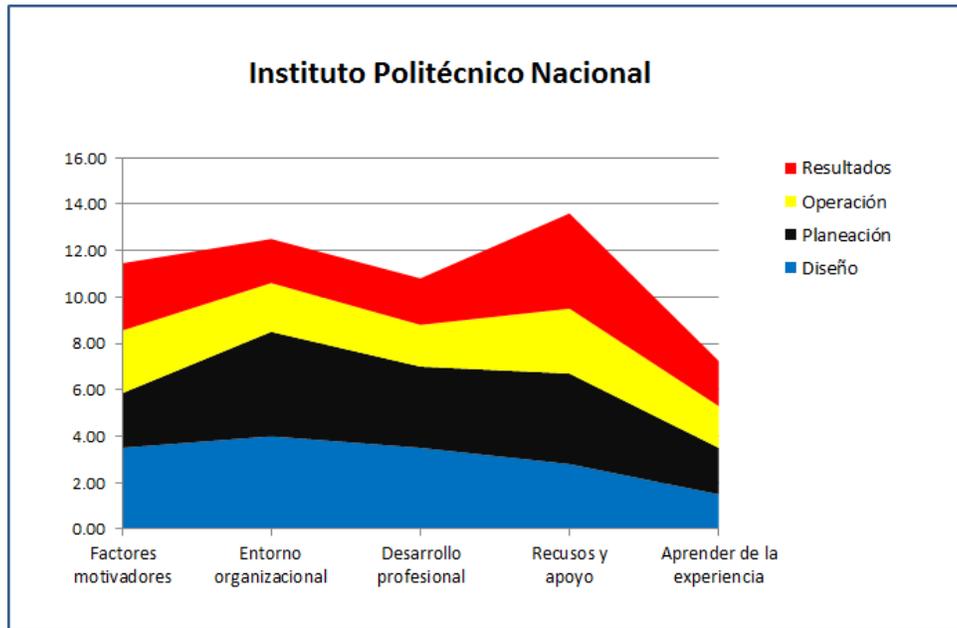
En lo que se refiere a los ámbitos de funcionamiento, la situación es similar. El ITESM alcanza niveles altos; las puntuaciones llegan de 4.10 puntos (factores motivadores) hasta 5.03 (aprender de la experiencia). Sin embargo el IPN tienen nivel bajo-intermedio, con puntuaciones de 1.81 (aprender de la experiencia) a 3.40 puntos (recursos y apoyo).

Figura 3. Análisis comparativo de los ámbitos de funcionamiento



El desarrollo del sistema de evaluación en cada institución corresponde a diferentes etapas de vida del sistema. Se observa en la figura 11 un patrón de desarrollo similar para los dos casos en la demanda de la evaluación, aunque la intensidad varía en cada institución; sin embargo, es notorio el comportamiento débil de los recursos y enlaces así como la oferta de la evaluación en el IPN.

Figura 4. Desarrollo de la evaluación en el IPN e ITESM



Los resultados del diagnóstico horizontal del sistema de evaluación del Instituto Politécnico Nacional son los siguientes:

Factores motivadores: El nivel de desarrollo de los factores motivadores es medio. El sistema de evaluación, en cuanto a diseño es un sistema en vía de consolidación, sin embargo en aprender de la experiencia, se debe fortalecer la evaluación periódica tanto en su uso como práctica, las buenas prácticas deben ser referente de réplica para la orientación de las actividades de planeación, en cuanto a la operación debe observarse que la debilidad que presenta el sistema está declarado que no se concretan los objetivos de la misión, sin la gravedad del anterior debe prestarse atención a la estabilidad fiscal y el historial financiero.

Entorno Organizacional: Este elemento presenta un nivel adecuado en el diseño, planeación y operación, se cuenta con una estructura definida con unidades y personas responsables de la evaluación, el entorno organizacional está poco articulado. El sistema debe vigilar la ausencia de departamentos de investigación evaluativa y fortalecer su creación. El mercado de trabajo para evaluadores es muy limitado. La evaluación no dispone de un respaldo real. En relación a diseño se encuentran actualizados, aprobados y difundidos la estrategia institucional. En relación a la planeación también encontramos un nivel consolidado en las herramientas utilizadas para la medición del desempeño institucional.

Desarrollo Profesional: Uno de los ámbitos bajos es el del desarrollo profesional no existe una oferta formativa reglada para evaluadores, menos aún una carrera completa específica. La evaluación no está todavía integrada en los perfiles profesionales. Sin embargo, se están definiendo las primeras iniciativas de formación especializada para expertos de evaluación. Tampoco se encuentra definidos proyectos colaborativos con otras instancias o instituciones que permitan la transferencia de conocimiento. Se encuentra incipientes acciones de consolidación de redes y listas de evaluadores por área.

Recursos y Apoyo: Este ámbito es el más fuerte del sistema, aunque queda todavía mucho margen de desarrollo. La creación de infraestructuras y de sistemas de apoyo, se debe poner atención en el diseño y la planeación, pues no existen listas de evaluadores o material formativo pedagógico, se debe fortalecer acciones de difusión de resultados de los sistemas de seguimiento e indicadores, así como la estandarizar los procesos mediante metodologías e indicadores a utilizar por el instituto. En relación a la operación los recursos de apoyos financieros es una fortaleza del sistema.

Los resultados del diagnóstico horizontal del sistema de evaluación del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey son los siguientes:

Factores motivadores: Valores intermedios en este campo indican la necesidad de crear nuevas motivaciones para evaluar diferentes aspectos de la institución. Especialmente requiere más atención la difusión de su base legal y sus resultados. Sin embargo la contribución de los objetivos al cumplimiento de las políticas y de la misión es alto, así también su estabilidad fiscal y financiera.

Entorno Organizacional: La valoración de este campo detecta fortalezas en cuanto al diseño, planeación y operación. La organización de la evaluación de sus centros de investigación está en estado avanzado así como su estructura organizacional está orientada sobre resultados siempre apegada a su misión y valores institucionales, sin embargo como punto de oportunidad se debe vigilar el mercado laboral de los evaluadores.

Desarrollo profesional. Este ámbito es un punto fuerte el sistema sólo se tiene que vigilar el hecho de que no existen carreras universitarias aunque en su posgrado se encuentran asignaturas que imparten, tanto maestrías como doctorado, temas de evaluación institucional.

Conclusiones

La información obtenida a partir de los responsables y directivos de los sistemas de evaluación sus prácticas y su impacto en la gestión de las IES, se ha obtenido una tipología de factores y prácticas y se ha podido observar que las decisiones tomadas por los evaluados y evaluadores llegan a tener consecuencias en las instituciones educativas.

En la última década se ha reformado la política educativa, sin embargo, no se han tenido los resultados esperados, parece que el principal reto reside en la aplicación de las reformas, en lugar de en el diseño. Estos cambios estructurales que han influido profundamente en el sentido y los objetivos de la vida institucional, se han manifestado principalmente en el sentido y orientación de las acciones institucionales, afectando de igual forma los procesos de planeación, seguimiento y evaluación de las actividades que rigen el funcionamiento de las instituciones en todos sus órdenes y niveles jerárquicos. Las transformaciones acontecidas y las que aún se encuentran en proceso tienen peculiares repercusiones que caracterizan un comportamiento distinto en cada uno de los órdenes y niveles institucionales.

Los sistemas de evaluación pueden desempeñar un papel central en la producción de los datos pertinentes para facilitar las decisiones efectivas para mantener la aplicación de políticas en el buen camino, y para obtener ideas sobre la eficacia de la estrategia utilizada para imprimir gobernabilidad a la institución. Sin embargo, en algunos casos, las instituciones no tienen la capacidad necesaria para producir los resultados esperados. Evaluar los sistemas y desarrollar la capacidad de evaluación es una estrategia central para mejorar la capacidad de la institución para evaluar el progreso de la implementación de políticas, programas o proyectos con mayor eficacia, a través del uso de los resultados generados por sistemas de evaluación.

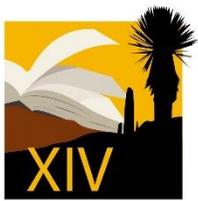
Si bien existe un fuerte consenso para atender los sistemas de evaluación por instancias externas, tienen un papel central la auto evaluación interne conducida por las instituciones para desempeñar el fortalecimiento de las capacidades. Dado que existen diferencias entre las instituciones de educación superior en cuanto a su desarrollo y diseño, la ejecución y conclusión de los programas, el uso de los resultados de los procesos de evaluación así como el grado de gobernabilidad que definen una cultura institucional construida por la conducta de los actores y poderes, internos y externos, impactando en el desarrollo institucional estableciendo niveles de innovación, adaptabilidad, modernización, entre otros.

Es importante la aplicación de un modelo que facilite las estrategias del desarrollo de las capacidades. Ubicando el grado en el que las personas aprendan el valor de la evaluación, la utilidad de los resultados y la elaboración de agendas evaluativas, la evaluación se transformara para estar en una posición más fuerte para influir en el desarrollo de las instituciones de manera intencional, sistemática y sostenible.

Referencias

- Aguerrondo, I., & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF, Panamá. Disponible en: [https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015(1).pdf)
- Cámara, G., et al. (2004), *Comunidad de Aprendizaje: Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*, México: Siglo XXI Editores.

- Cámara, G., (2005), *Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en escuelas públicas*, México: Convivencia Educativa, A.C.
- Elmore, Richard F.(2010), '*Transformation of Learning in Rural Mexico: A Personal Reflection*', Ponencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard, 2010. Disponible en: http://fiftyfold.org/wp-content/uploads/2016/08/Transformation_of_Learning_in_Rural_Mexico-Elmore_Final.pdf
- Fullan, M. (2016). The Elusive Nature of Whole System Improvement in Education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014), *Una Rica Veta. Cómo las Nuevas Pedagogías Logran el Aprendizaje en Profundidad*, London: Pearson. Disponible en: <http://redglobal.edu.uy/wp-content/uploads/2015/08/A-richSeam-ESP.pdf>
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- Malone, Helen Janc (2016), *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*, México: FCE, 2016.
- Meixi, Ng (2016), "Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas". *Didac* 68: 27-35. Disponible en: http://revistas.iberro.mx/didac/uploads/volumenes/22/pdf/Didac68_27junio.pdf
- Rincón-Gallardo, S. y Elmore, R. (2012). "Transforming teaching and learning through social movement in Mexican public middle schools". *Harvard Educational Review*, 82(4), 471-490. Disponible en: <http://fiftyfold.org/wp-content/uploads/2016/08/Rincon-Gallardo-Elmore-HER-article.pdf>
- Rincón Gallardo, S., et.al., (2009), "Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes", en *Reformas pendientes en la educación secundaria*. Santiago de Chile: PREAL.
- SEP (2010), *Diagnóstico y propuestas de mejora del logro educativo en la educación secundaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado de: http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/Diagnostico_Secundaria_2010.pdf



SEP (2013), *ENLACE 2013. Resultados Históricos Nacionales 2006-2013*, México. Recuperado de:

http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf

SEP/SEB (2010a), "Realizan evaluación y balance del Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo", Nota estenográfica, 17 diciembre 2010. Recuperado de:

<http://basica.sep.gob.mx/seb2010/notas/html/estenografias/actividad601.html#sthash.xJLfXGWH.dpuf>

SEP/SEB (2011), *Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) Orientaciones y recomendaciones para operar la EIMLE desde el enfoque de relaciones tutoras*, Ciclo escolar 2011-2012. México. Recuperado de:

<http://www.programassociales.org.mx/sustentos/Puebla579/archivos/Orientaciones%20EIMLE%202011-2012.pdf>

Weiss, E. (coord.), et.al. (2007), *Evaluación externa de la construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005. Reporte Final*. México: CINVESTAV-DIE.

TÁCTICAS EVALUATIVAS Y DEGRADACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y LA DOCENCIA

ALICIA RIVERA MORALES
OSCAR COMAS RODRÍGUEZ

RESUMEN

En este trabajo, en primer lugar, se presentan algunas tácticas evaluativas de la docencia, así como el uso de sus resultados de acuerdo con una encuesta que se llevó a cabo a 108 profesores. En segundo se describe de qué manera estas tácticas sustentadas en las políticas evaluativas han degradado la organización y la docencia en educación superior.

Palabras clave: **tácticas evaluativas, degradación, organización y docencia.**

Antecedentes

Creado en 1971, el Consejo Nacional de Fomento Educativo ha sido el organismo responsable de brindar educación inicial y educación básica a las niñas, niños, adolescentes que viven en pequeñas comunidades rurales donde no es posible instalar los servicios de una escuela regular. La mayoría de esas comunidades presenta altos índices de marginación, un porcentaje importante pertenecen a alguno de los pueblos originarios y hablan una lengua indígena. Los servicios de educación básica son atendidos por 43,856 jóvenes con estudios de educación media superior y superior, quienes durante la prestación de su servicio educativo reciben mensualmente para su traslado y alimentación y al término de éste una beca de 2,559 pesos durante 30 o 60 meses.

Desarrollo

La investigación sobre la efectividad del profesor en educación superior intenta especificar las particularidades de los docentes que contribuyen al desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes (Murray, 2007 citado por Luna 2011). En varios estudios realizados se cuenta hasta hoy, con un corpus de conocimientos fundados en investigaciones que evidencian que determinadas acciones y competencias del profesor tienen efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos (Zabalza, 2001; Nuthall, 2000 citado en Carranza, 2012, *et al.*).

La docencia es una actividad compleja, multidimensional e incierta, en tanto el acto de enseñar involucra diferentes factores que la determinan, como son el contexto institucional, las prácticas educativas y la práctica docente (Luna, 2011). La evaluación de los docentes se restringe a las actividades relacionadas de forma directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera específica con lo que el docente hace antes, durante y después de que ocurre la ejecución didáctica, sus labores prácticamente cubren los aspectos de planeación, exposición de clases, revisión de tareas, trabajos y evaluación de los aprendizajes. *“La evaluación docente en un principio se centraba en valorar únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos”* (Buendía 1996 citado por Muñoz, Ríos, & Abalde, 2002: p.104); el problema se genera en el momento que las opciones son escasas o nulas para mejorar la calidad tanto del sistema como del profesorado y la evaluación sistemática tampoco proporciona demasiada información, realizándose, en la mayoría de los casos, bajo un enfoque sancionador y fiscalizador que provoca la negación, rechazo y aversión del propio profesorado hacia todo aquello que tuviste algo que ver con evaluación. Se contraponen dos visiones que pueden considerarse opuestas: una orientada al control y la otra al perfeccionamiento (Zabalza, 1990 citado en Rueda & Díaz, 2004: p.19). En el primer aspecto se interpreta a la evaluación y se enfoca a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales sobre el personal de una organización educativa y repercute en las dimensiones administrativas, se puede enfocar con una evaluación sumativa en donde se considera relevante la cantidad de logros y productos. En esta visión se puede interpretar una evaluación de producto, misma que se centra en los resultados obtenidos en los aprendizajes logrados entre los alumnos, los trabajos o materiales realizados durante el curso.

La evaluación docente, así concebida, se ha convertido en una de las cuestiones prioritarias en el discurso y la práctica educativa; si consideramos que las instituciones educativas tienen la misión de hacer una selección de los mejores, la evaluación consiste en estándares y controles que permitirán hacer clasificaciones (Comas y Rivera, 2011).

De acuerdo con Best y Kahn (1989); Blaxter (2000) la investigación cuantitativa, que tiende a poner énfasis en los conjuntos de datos relevantes. Para este trabajo se aplicaron 108 cuestionarios y 5 entrevistas a docentes de tres instituciones de educación superior a saber:

1) **Instituto Politécnico Nacional** - Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

2) Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México, imparte estudios a nivel licenciatura y maestría en ciencias sociales, de la salud y químico-biológicas: Biología, Cirujano Dentista, Enfermería, Ingeniería Química, Médico Cirujano, Psicología y Química Farmacéutico Biológica (QFB); Especialidades: Estomatología del Niño y el Adolescente, Estomatología en Atención Primaria, Salud en el Trabajo, Farmacia Industrial; Maestrías: en Ciencias Biológicas, en Administración, en Psicología, en Trabajo Social y Maestría en Enfermería; y Doctorado en Ciencias Biológicas y Psicología.

3) Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 092 Ajusco. La UPN es un conjunto heterogéneo compuesto por 70 Unidades, 200 subsedes y tres Universidades Pedagógicas Estatales con carácter de organismos públicos descentralizados, estas entidades se encuentran ubicadas a lo largo y ancho del territorio nacional, por ello es una de las Instituciones de educación superior con mayor cobertura a nivel nacional y constituye un sistema universitario que focaliza su trabajo en el sector educativo.

En estos escenarios se llevaron a cabo las entrevistas y se aplicó el cuestionario a 108 docentes: hombres 75% de UPN; el 53% UPIICSA; FESZ UNAM (45%). Con *mayor edad se ubican en la UPN*: el 75% la edad oscila entre los 56 y 65 años; en la FES el 56 % cuenta con esta edad. Mientras que los docentes de *menor edad trabajan en UPIICSA* 56 % (36 y 45 años de edad) y un 28 % menciona tener entre 46 y 55 años, mientras que sólo el 16 % refleja tener de 56 a 65 años de edad. El profesorado de la FES cuenta con mayor antigüedad como docente (entre 31 y 40 años de servicio (56%). Le siguen los de la UPN que dicen tener entre 21 y 30 años de servicio; mientras que los de UPIICSA (65 % tiene de 11 a 20 años). El nivel máximo de estudios se ubica en la UPN (75%) cuenta con estudios de doctorado. En la FES el 67% es doctor. En UPIICSA el 63% reporta tener maestría como máximo grado de estudios, un 34 % reporta tener licenciatura y sólo 3% reporta doctorado.

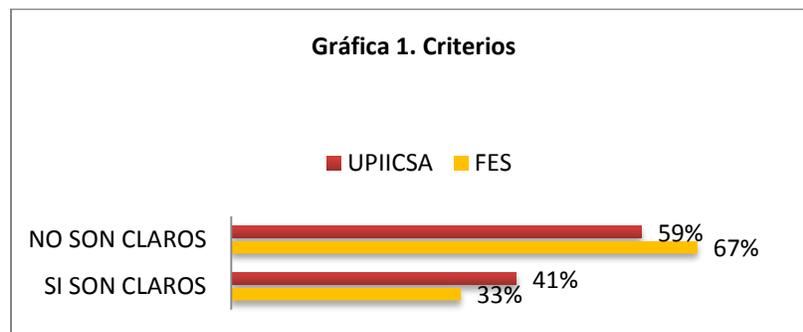
Sobre las Tácticas evaluativas

De acuerdo con los datos se observa en todos los casos, para evaluar a los docentes, se utilizan cuestionarios aplicados a los estudiantes de manera electrónica o presencial, al finalizar el semestre escolar. *En la FES se usan otros instrumentos, tales como “Tabla de puntaje a actividades académicas (formación y superación, formación de recursos humanos, apoyo institucional,*

investigación, etc." (profesor de la FES). En UPIICSA es un requisito para la inscripción el llenar el cuestionario de evaluación.

La mayoría de los docentes no está de acuerdo con este procedimiento, señalan que tiene grandes deficiencias, dicen que: *"no es un instrumento objetivo que mida el desempeño real"*. (Profesor UPIICSA); *"no es objetiva"* (Profesor UPIICSA); *"se debe buscar una forma de obtener datos más reales, pues en muchas ocasiones los estudiantes contestan por cómo se llevan con el profesor"* (Profesor UPIICSA).

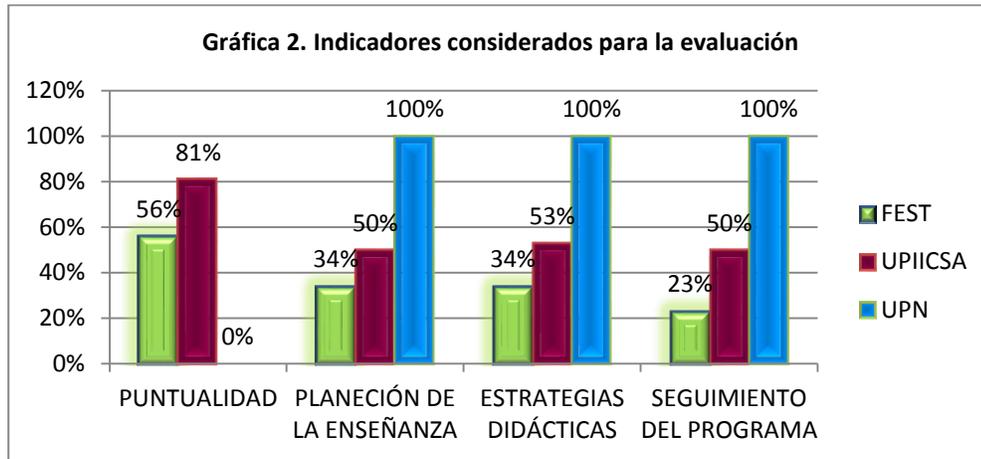
En relación con los criterios señalan que éstos no son claros; así lo reporta el 59% de los profesores de UPIICSA, y el 67% de la FES.



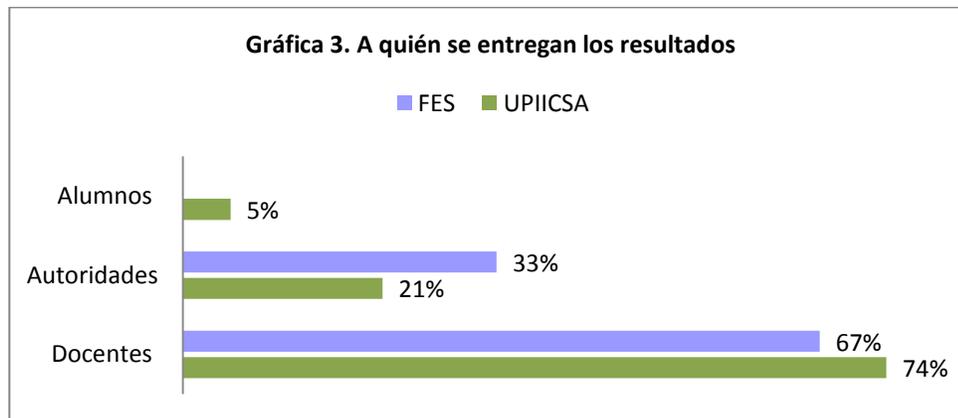
Comentan que *"está muy mal elaborada...no se ha planeado bien para los fines que se supone es"* (Profesor UPIICSA); mencionan que la evaluación *"es confusa y tramposa"* (Profesor UPIICSA). Estos comentarios coinciden con (Conzuelo & Rueda, 2010) quienes dicen que los procesos de evaluación han sido descuidados en el diseño técnico, reflejan poca claridad en los criterios y finalidad de la evaluación docente. Se plantea que la evaluación así desarrollada carece de utilidad; es factible con poca ética y exactitud al revelar virtudes y defectos.

Indicadores, resultados y su uso

En cuanto a indicadores se coincide en plantear algunos propuestos por Zabalza (2003): 1) planificación de la enseñanza, 2) seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, 3) estrategias didácticas; y se agrega la asistencia y puntualidad. Así se manifiesta en la gráfica 2. En las tres instituciones se evalúa la planeación, estrategias y seguimiento del programa. Le sigue la puntualidad, en un 81% en UPIICSA, el 56% en FES; le siguen las estrategias didácticas y, finalmente seguimiento del programa.



Los datos muestran que sólo se aplican instrumentos con la finalidad de controlar, supervisar pero no para mejorar la enseñanza en educación superior. Sobresale que los resultados son entregados a los docentes en la mayoría de los casos, no obstante en la FES en el 33% de los casos se presenta primero a las autoridades (Ver gráfica 3).



Aunque coinciden en que la finalidad de la evaluación debería ser la mejorar la práctica docente, sin embargo un 38% de la población señala se usan para ganar incentivos económico, becas y promoción docente.

En cuanto a los resultados, se entregan en la mayoría de los casos a los docentes, ellos deberán tomar decisiones para atender las debilidades detectadas, y proponer mejoras a su práctica. La institución no da seguimiento a los resultados de la evaluación y tampoco le brinda algún tipo de apoyo al profesorado con miras a mejorar los procesos de enseñanza y mucho menos los de aprendizaje. Carece de diagnósticos serios que sirvan para guiar acciones de las autoridades

académicas para elevar la calidad educativa. Tampoco le brindan información a los docentes para aprender sobre su práctica ni conocer la influencia que ésta tiene en sus educandos. Por tanto la evaluación dista mucho de proporcionar información comprensiva amplia que permita una mejora en la educación.

Evaluar a los profesores se ha utilizado como mecanismo de control a partir de un modelo o norma supuesta: se dice que alguien está ubicado por abajo o por encima; él es mejor que otro, se les compara (Díaz & Rueda, 2006). Éstos pueden ser los motivos por los que se algunos profesores se resisten a la evaluación porque se sienten en riesgo de perder su trabajo: *"...No queremos que nos evalúen, somos muy collones, sobre todo porque pensamos que si nos evalúan con la intencionalidad negativa podemos correr algún riesgo"*(Profesor UPN) , o no están de acuerdo con las tácticas evaluativas y el uso de los resultados: *"No es de utilidad para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje ni mejora del desempeño docente"* (Profesor UPIICSA).

Así queda confirmado por los encuestados cuando señalan que se lleva a cabo como un requisito de supervisión, para los estímulos etc. *"Es sólo un trámite burocrático, pues no hay retroalimentación"* (Profesor FES); *"... no refleja la realidad, ya que se realiza posteriormente a la evaluación de los alumnos, lo que hace que su opinión no sea imparcial"* (Profesor FES).

Es evidente que se carece de una buena gestión de la evaluación en las instituciones; no se da seguimiento a los procesos evaluativos, sus resultados ni se toman decisiones para apoyar al profesorado en su práctica docente. Desde esta perspectiva, de ninguna manera los resultados que de ella emanen pueden contribuir a la mejora de la enseñanza y la formación de profesionales y ciudadanos mejor cualificados, con un desarrollo profesional y personal acorde con la realidad que vivimos.

Las consecuencias de la gestión de la evaluación: la degradación

La evaluación, así entendida e insertada en las políticas gubernamentales como un instrumento de diagnóstico cuyos datos, no orientan al establecimiento de un componente crítico y que en todo caso, se apoya prioritariamente en la aplicación de exámenes e instrumentos estandarizados y descontextualizados en los que predominan los aspectos normativos más que los académicos afecta negativamente al personal docente y a las organizaciones escolares en: la precariedad del ingreso del profesorado, la inestabilidad laboral permanente (evaluación periódica),

enturbia el clima laboral y presiona para favorecer el trabajo individual en detrimento del trabajo colegiado, produce formas de interacción cotidiana a partir de la clasificación interna entre quienes pueden responder de diferente manera ante las exigencias de la evaluación por un lado, y por otro y al mismo tiempo, induce una clasificación externa que etiqueta y establece una jerarquía, como resultado del proceso de sometimiento a la evaluación. Es decir, la evaluación se convierte en fin en sí misma y se aísla de sus protagonistas.

La calificación etiqueta en lugar de ayudar a superar los problemas e incluir a los protagonistas del sistema educativo con el fin de promover el desarrollo de una sociedad democrática y con compromiso ciudadano con la innovación y la mejora educativa en todos sus niveles, alejándose de la propuesta inicial que plantea al proceso de evaluación como un proceso permanente que permite mejorar, paulatinamente la calidad académica y no meramente como un corte o imagen fotográfica de un momento en particular.

Ante ese panorama corresponde cuestionarnos si: los procesos de evaluación en educación superior, la adecuación de planes y programas y el sistema de recompensas económicas a los productos del trabajo académicos, denominados en nuestro país estímulos o becas, han actuado como parte de una sinergia institucional que promueve la actualización de saberes, contenidos, organización académica y compromiso de todos los actores de la comunidad académica. Desde luego que no es así, por el contrario, la evaluación, vista desde esta perspectiva y puesta al centro por las políticas, fomenta una degradación del sistema educativo y no una mejora en los procesos y prácticas educativas. En este sentido pareciera que en nuestro país no vamos en la misma dirección de lo que apuntan Martín y Sauvageot (2011), acerca del panorama de la Educación Superior en los albores del siglo XXI que muestra una serie de características y compromisos que hacen que la cuestión de la garantía de la calidad, a través de la evaluación sistemática, oportuna y crítica alcance una importancia no presente en épocas anteriores.

La propuesta del gobierno federal de que estos beneficios económicos a los salarios se convertirían en una palanca de cambio y en una multifuncionalidad académica con resultados de mayores productos académicos y mayor número de citas en revistas especializadas, no parece ser el resultado de un beneficio significativo cuando observamos la no variación de procesos que afectan a la vida universitaria tales como deserción, permanencia, índices de reprobación, infraestructura, y equipamiento obsoletos, disminuciones presupuestales, lentitud en la actualización de planes y

programas y una pesada burocracia preocupada más por la rendición de cuentas que por la mejora de los procesos educativos, a pesar de la exhibición institucional de indicadores de evaluación, los cuales no son apropiados ni reconocidos por la comunidad.

De acuerdo con Gil Antón (2014:431-32) los efectos que produce la continuidad sin crítica y la persistencia de políticas públicas educación superior, afecta relaciones académicas e institucionales a partir de consolidar un escenario de contenidos invariantes que obstruyen la visión crítica y la dinámica propositiva y formalizando a mediano y largo plazo la continuidad matizada por los elementos y factores que coadyuvan a la subordinación y a la dependencia .

Las dificultades que ha enfrentado la evaluación, no sólo para cumplir sus objetivos sino también para colaborar en la mejora de los procesos educativos en educación superior y las metas que significaron un compromiso con el cambio y la actualización permanente aún no se han resuelto en su totalidad y quizá sean éstas las principales integrantes causales, para preguntarnos: ¿dónde quedaron las acciones y las metas derivadas del análisis de los indicadores? ¿qué uso se le otorgaron a los resultados de la evaluación que lejos de propiciar la mejora de la educación superior se ha degradado el sistema educativo?. (Porter-Galetar, L.,2007) indica que “ en la universidad de papel” que la autoevaluación institucional como proceso no fue necesariamente un inductor del cambio en las universidades, sino más bien una estrategia pragmática que permitió a las universidades atender una política institucional que no promovía el seguimiento de los resultados ni la adecuación de los indicadores, entonces todos estos ejercicios de autoevaluación fueron parte de las respuestas institucionales a las políticas del Estado y no parte de las respuestas que la universidad debía ofrecer a una sociedad que cada día absorbía y aplicaba, por un lado, el cambio tecnológico y por el otro, demandaba de las universidades una innovación pedagógica en las formas de enseñar disciplinas y establecer compromisos sociales (Porter-Galetar, L.,2007).

Las dimensiones de las nuevas políticas educativas y la adopción de las mismas por las universidades que hasta aquí hemos reseñado, nos permiten delinear procesos y los rasgos principales que atravesaron a la universidad y reorientaron el derrotero pedagógico universitario. Entre los procesos más significativos podemos señalar la dependencia absoluta del subsidio federal, la falta de renovación de plazas, las dificultades jubilatorias para un retiro digno de los miembros de las comunidades académicas, el exceso de normativa para regular las propuestas de cambio, modificación y actualización de planes y programas, y finalmente el énfasis puesto en la organización

interna de todos los procesos que permiten mantener el funcionamiento de la universidad día tras día pero sin visión de futuro. En cuanto a la reorientación, el auspicio del reconocimiento económico a los productos del trabajo académico así como la jerarquización y prioridad de algunas actividades sobre otras han dejado como resultado que aquello que no tiene estímulo económico ahora no se hace y aquellas que se llevan a cabo sin beneficio, ahora debilitadas en virtud de que los espacios de diálogo con los estudiantes, la atención extra clase a sus problemas de formación, el seguimiento constante a sus proyectos de investigación así como la incorporación de estudiantes a proyectos de investigación, son tareas no reconocidas por los programas de estímulo económico

Otro factor que ha contribuido a la continuidad sin crítica se puede asociar con las políticas del estado mexicano que se han enfocado a partir de los estímulos a promover dentro de una institución académica la reorganización y el desarrollo de funcionalidades del sujeto a partir de la revisión de vivencias cotidianas, reconocimiento de micro regulaciones y orientación del trabajo individual en un escenario de búsqueda de satisfactores dobles: uno el personal y otro secundario, el organizacional.

Estas políticas han convertido a la institución en una suma de normas organizativas donde los actores con base en razones prácticas y económicas las convierten en estrategias activas que coadyuvan a la plusvalía de sus trabajos. Finalmente, de manera continua y día con día la organización de la nueva práctica educativa y su reconocimiento económico induce un cambio en la institución que se ha construido a partir de diversos bloques de beneficios individuales.

Este énfasis puesto en los beneficios individuales a partir de productos académicos que pueden ser asociados a puntos para obtener un estímulo económico ha ido demeritando, porque no se obtienen los mismos beneficios económicos, el trabajo permanente de actualización de planes y programas, así como la revisión continua de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Frente a este panorama de reorganizaciones internas derivadas del proceso de evaluación Fernández Lamarra (2006) señala, la “cultura de la evaluación” se va incorporando lentamente y de manera desigual en las instituciones de educación superior, donde predomina una tendencia hacia la “burocratización” de los procesos de evaluación y acreditación, con características sólo normativas y procedimentales formales, señalándose una excesiva ambigüedad e imprecisiones en las concepciones y definiciones de calidad utilizada.

Pensar que una sola acción económica puede abarcar los campos señalados y procesos de la vida universitaria es creer que los indicadores por sí mismos resuelven los problemas de la educación superior. Lo que nos lleva a sostener que la evaluación al centro, tal como está planteada en las políticas educativas, sólo conduce a degradar el sistema educativo.

Como señala Boyer (2003), *necesitamos de académicos que no sólo exploren diestramente las fronteras del conocimiento sino que también integren ideas que conecten pensamiento a la acción...* y comprendan que la vida moderna requiere atender dos escenarios principales: 1) acceder a más información y depurar contenidos y 2) mayor participación en la propuesta y compromiso con los cambios (Boyer, 2003:107).

Conclusiones

Las tácticas evaluativas que se introducen en la educación superior tal como se proponen sólo conducen a la degradación de la organización y de la docencia. La lógica del cambio y de la innovación demandan que todas las prácticas educativas conjuguen en su accionar aspectos tales como: una normativa dinámica que permita atender *on time* y con oportunidad el cambio, un abandono de los espacios de confort de la vida académica que apoyados en una definitividad y certidumbre laboral actúan como elementos retardatorios del cambio y la actualización de planes, programas, políticas y normas institucionales, sin olvidar la voz de los alumnos que proponen prácticas innovadoras, así como una atención a las capacidades disciplinares que requiere el mundo del trabajo para un profesional universitario.

Ante esta situación como universitarios tenemos la responsabilidad y el interés de profundizar en acercamientos teóricos y metodológicos a la educación como derecho humano, que promueve la ciudadanía activa, el trabajo colaborativo, el respeto y el enriquecimiento de las expresiones culturales de los y las mexicanas y la convivencia. Abrir espacios de diálogo poniendo sobre la mesa ideas para construir procesos evaluativos que consideren heterogeneidad educativa que caracteriza a nuestro país, vinculado a un proyecto de nación más libre, justa y educada.

Referencias bibliográficas

- ANUIES. (1984). La evaluación de la educación superior en México. ANUIES: México.
- Blaxter, L., & Tight, C. &. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.

- Bourdieu, P. (1988). *Capital cultural, escuela y espacio social*. pp86-93 México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2005). Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza. En *Capital cultural escuela y espacio social* (I. Jiménez, Trad., 6a. ed., págs. 129-144). México: Siglo XXI editores.
- Boyer, E. L. (1999). *Una Propuesta Para La Educacion Superior Del Futuro*. UAM Azcapotzalco/Fondo de Cultura Económica.
- Carranza, G. C. (2012). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una vision constructivista*. México : UPN .
- Comas, O. & Rivera, A. (2011). La docencia universitaria frente a los estímulos económicos. *Educacao Sociedade & Culturas*, 41 - 54.
- Díaz, F., & Rueda, M. (2006). *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Fernández Lamarra, N. (2006). La evaluación y acreditación de la calidad. Tendencias y perspectivas .*Revista de la Universidad del Azuay*, 40, 145-165.
- Gentili, P. Coord. (2009). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. CLACSO: Argentina.
- Gil Antón, M (2014) La educación superior en México: los costos de las monedas. En: *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Brunner, J. J y C. Villalobos (Eds) Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Inga, M y Velásquez, S (2005) .*La evaluación y Acreditación de la Calidad en las nuevas leyes de Educación Superior de América Latina*. Perú: Universidad Mayor de San Marcos. 4-12 www.oie.es/evaluacióneducativa/evaluacióneducativa/evaluaciónacreditación_calidad_nuevas_leyes_AL.pdf.
- IPN. (2014). *Manual de calidad*.
- IPN. (s.f.). *Página Oficial del IPN*. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de <http://www.ipn.mx/Paginas/inicio.aspx>
- Landinelli, J. E. (2005). Las finalidades públicas de la universidad en el contexto de la globalización. En *Internacionalización de la educación superior y convergencias universitarias en el mercosur* (pág. 223). México: Seminario UNESCO Forum.
- Lastra, R., & Comas, Ó. (Abril-Junio de 2014). *Publicaciones Anuies*. Obtenido de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista170_S2A3ES.pdf

- Luna, E. (2011). *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes*. México: UABC: Miguel Ángel Porrúa .
- Luna, S. (2000). *Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- Martín, M., Sauvageot, C. (2011) *Constructing an indicator system or scorecard for higher education. A practical guide* .Paris .International Institute for Educational Planning. UNESCO. (acceso12-11:www.iiep.unesco.org).
- Muñoz, M., Ríos, M., & Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs. Evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103 - 134.
- Porter-Galetar, L. . (2007). *La universidad de papel : ensayos sobre la educación superior en México* (2a. Edición ed.). D.F., México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Rueda, M. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. Mexico: Plaza y Valdés.
- Rubio Oca, J. (2006). Mejora y aseguramiento de la calidad de la educación superior. En J. Rubio, *La política educativa y la educación superior en México. 1995 2006: Un balance*. (págs. 226-230). D.F., México: FCE/SEP.
- Rubio Oca, J. Coord. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. Fondo de Cultura Económica: México.
- UNAM. (2010 - 2014). *Plan de Desarrollo Institucional*. México: UNAM.
- UNAM. (octubre de 2015). *Página Oficial de la UNAM*. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/organizacion/junta-de-gobierno>
- UPIICSA. (2013 - 2016). *Plan de trabajo para el desarrollo de la UPIICSA*. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de http://www.upiicsa.ipn.mx/Conocenos/Documents/Informaci%C3%B3n%20General/plan_trabajo_050214.pdf
- UPIICSA. (s.f.). *Página Oficial de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas*. Recuperado el 16 de octubre de 2015



UPN. (2012). *Agenda estadística*. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/846-agenda-estadistica>

UPN. (s.f.). *Áreas académicas*. Recuperado el 16 de octubre de 2015, de <http://www.upn.mx/index.php/areas-academicas>

UPN. (s.f.). *Organización académica de la unidad Ajusco*. Recuperado el 15 de octubre de 2015, de : <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/organizacion>