

# **CAMBIOS Y RETOS EN LA GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN POR PARES ACADÉMICOS EN MÉXICO**

Marco Aurelio Navarro  
Luís Iván Sánchez  
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

## **RESUMEN**

Cierta preocupación sobre la calidad de la educación superior tuvo como efecto que hacia la última década del siglo XX, el gobierno mexicano integrara en su agenda un conjunto de políticas y mecanismos dirigidos al “mejoramiento de la calidad”. Entre estos, se creó un organismo no gubernamental con el propósito de realizar una evaluación externa de programas educativos del nivel superior, utilizando un esquema de pares académicos. La presente comunicación enfoca la evolución de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) con el propósito de comparar dos tipos de gestión en su evolución histórica. De una gestión para insumos y procesos hacia una gestión para resultados. El análisis permite concluir que al cambiar el propósito de la evaluación, cambiaron también la metodología, los procedimientos, los evaluadores y en consecuencia también el tipo de gestión. Pero sin embargo, aun cuando los resultados aparentemente se incrementaron, el problema que originalmente se buscaba atender mediante la política pública aún persiste, ya que no hay evidencias suficientes de que la calidad de la educación superior haya mejorado.

## **1 INTRODUCCIÓN**

Hacia la última década del Siglo XX, las preocupaciones por la calidad de la educación llevaron al gobierno central mexicano hacia el diseño de políticas e instrumentos para su mejoramiento. Destacan, entre otros, la creación de un fondo para la asignación de recursos extraordinarios, un centro nacional para la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes, así como también una instancia para la evaluación de programas educativos mediante la participación de pares académicos. El presente documento enfoca su análisis en la gestión de ésta última iniciativa, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Desde su creación a la fecha, los CIEES fueron transformando su enfoque de la evaluación de programas, a partir de un cambio de enfoque en la gestión de sus tareas, lo cual trajo consigo también un cambio en los propósitos de la evaluación. El objetivo del presente documento es el de comparar los procesos de gestión realizados en un primer período de los CIEES que va desde su creación hasta el año 2000 con un segundo período que inicia en el 2000 y se extiende hasta el 2006. Mientras que en el primer período se pudo observar un

cierto interés por los insumos y los procesos en la gestión de la evaluación, hacia el segundo período se puede observar una mayor importancia por los resultados.

Se advierte que, para los efectos de esta comunicación, por gestión nos referimos, en un sentido amplio, al conjunto de procesos que con una dirección y un sentido, hacen posible que una organización cumpla con el cometido para la que fue creada, y no nos referimos solamente a la gerencia administrativa de los recursos organizacionales.

El análisis de la transformación del estilo de gestión, llama la atención sobre algunos puntos a discutir, no solo sobre los insumos, procesos, resultados utilizados, sino también sobre la naturaleza y fines de la evaluación practicada por los CIEES. Cuestiones por demás importantes en el momento actual de revisiones y reflexiones para la agenda sexenal.

Para abordar el objetivo aquí propuesto, utilizando algunos criterios provenientes del proceso de análisis las políticas públicas, en un primer término se plantean algunos elementos y categorías que serán utilizadas para el análisis comparativo de los períodos mencionados. Se introduce al lector sobre aquellos principales factores que causaron una cierta preocupación por la calidad de la educación superior y que trajeron por consecuencia la creación de los CIEES, entre otras medidas. Estas categorías permitirán trazar un bosquejo significativo de ambos períodos, destacando aquellos elementos que se desean comparar, lo cual se hace en un tercer apartado, para finalmente en un capítulo conclusivo, dejar señalados algunos elementos que permitan identificar y discutir problemas para su mejora incrementalista, que en el terreno de las políticas públicas sugiere que éstas no se crean de nueva cuenta sino que solo se replantean para ser más efectivas.

## **2 EL ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

La evaluación de la educación superior se inscribe en el terreno de las políticas públicas, no solo porque tiene que ver con la esfera de lo público, en el sentido de que es del interés de un amplio y dinámico sector de la sociedad, sino también porque tiene que ver con el cumplimiento de los objetivos para los que fueron creadas las instituciones públicas de ese nivel educativo. Pero además de lo anterior, y sobre todo, porque habiéndose diseñado como parte de una política destinada a solucionar un problema, ha pasado a formar parte de la agenda gubernamental.

El análisis de las políticas públicas es un proceso cíclico que puede incorporar distintas fases, de acuerdo a la metodología utilizada para tal propósito, aunque en términos generales contienen las fases de identificación del problema, diseño de las políticas,

implementación, monitoreo o evaluación de resultados, impacto y redefinición del problema.

La evaluación de las políticas permite facilitar la reorientación o la terminación de un programa o política (DERY, 1984, p. 104). Así, la evaluación de las políticas públicas tiene por función proporcionar información acerca del desempeño de las mismas, es decir, “la medida en la que necesidades, valores y oportunidades son realizadas a través de la acción pública“(DUNN, 1994, p. 405).

Frente a la amplitud de aspectos a evaluar de las políticas públicas, se debe tomar una posición respecto al objeto y propósito de la evaluación, ya que estos serán diferentes según si sus fines son académicos, financieros o políticos. En este sentido, el análisis que aquí se despliega busca un interés en el mejoramiento de la gestión de los CIEES.

De acuerdo a Paula Amaya (2005), la evaluación puede contribuir a la gestión, entre otras cosas porque puede dar una mayor claridad estratégica en roles, estándares de rendimiento, distribución de tareas; es decir el fortalecimiento sobre el “cómo” se alcanzarán los objetivos. A lo que nosotros podríamos añadir, claridad en los objetivos de la evaluación por pares.

En este sentido, para la gestión de la evaluación por pares, tendrá sentido una evaluación estratégica de las políticas públicas que considere aspectos relacionados, primero, con la noción que se tenga del problema (que en nuestro caso se refiere a la calidad de los programas educativos), con los sujetos que operan un programa y su metodología (los evaluadores y la metodología para la evaluación, que son insumos), con el procedimiento seguido para la evaluación de los programas (procesos seguidos para ejecución de la evaluación) y con los reportes de evaluación y recomendaciones (que serían los productos de este sistema).

Para el análisis a emprender, entonces, después de un breve resumen sobre la percepción general del problema que la evaluación por pares busca resolver, se realiza una breve descripción de la gestión de la evaluación por pares de los programas en ambos períodos estudiados, para posteriormente realizar una valoración comparativa.

### **3 EL PROBLEMA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La noción de calidad de la educación es una noción polisémica y polémica. Tiene distintos y variados significados y por lo mismo se encuentra rodeado de una discusión inagotable. Por la diversidad de aristas en su comprensión, su abordaje es complejo desde el punto de vista del diseño de políticas para su atención y se requiere buscar referencia en el

contexto en que se percibió como un problema público y se integró a la agenda gubernamental.

A partir de los años setentas, la educación superior mexicana inició un proceso de acelerada expansión. De ochenta instituciones que existían al iniciar la década se terminó con 260 y la matrícula del nivel de licenciatura pasó de 80 mil a más de un millón de estudiantes, pasando la tasa de participación del grupo de edad de 2.7% a 13.1%, mientras que el número de profesores creció de 10 mil a 80 mil (Casillas: 1993:34).

Para la siguiente década, la de los ochentas, la expansión se vio un tanto desacelerada ya que en el total del gasto gubernamental para educación, el correspondiente a educación superior se redujo del 21% al 16% (Kent et al: 1996:47). Esta disminución del financiamiento hizo difícil continuar con la construcción de aulas, la adquisición de equipos y laboratorios, así como la contratación de profesores. Sin embargo el problema generado por el déficit fiscal adquiriría una dimensión mayor desde la perspectiva de las demandas de calidad que el nuevo contexto planteaba a las universidades.

El reconocimiento del problema de la calidad estaba ligado a los efectos de un acelerado crecimiento sin el correspondiente respaldo financiero. Una evaluación realizada hacia finales de los ochenta por un equipo del International Council for Educational Development, capitaneado por Philip Coombs, explicaba que el problema de la calidad de la educación superior mexicana estaba relacionado con la enorme expansión de la matrícula y la gran diferenciación de instituciones y programas en un escenario de restricciones financieras (ICED: 1990). Posteriormente, en otra evaluación practicada por la OCDE años más tarde, se añadía que la expansión trajo consigo grandes desigualdades de los servicios educativos entre las regiones y los grupos sociales, así como disparidades en la distribución de estudiantes por áreas profesionales y entre el número de graduados y la capacidad de absorción de los mercados de trabajo (OECD: 1997)

En la tesitura de las restricciones financieras para la educación superior pública, la iniciativa privada encontró una buena oportunidad para iniciar su propia expansión. Si en 1970 la matrícula de las universidades públicas era de 29 mil, para 1980 fue ya de 99 mil, para 1990 ya se acercaba a los 200 mil estudiantes. Este es tema para otra discusión pero conviene dejarlo anotado, en tanto que en esa época el imaginario social percibía como contrapartida de la educación pública, “una educación de calidad”.

La crisis de calidad de la educación superior pública estaba en entredicho como resultado de la crisis fiscal de los ochentas. ¿Cómo era posible que un sector universitario tan enorme, pero tan pobre, pudiera atender las nuevas demandas de la economía? Así planteado

el problema, su interpretación era ambigua: como un problema de falta de recursos financieros, de disparidades frente al empleo, de inequidades en su distribución, o de imagen publicitaria, carente de planeación, de administración inadecuada o de contenidos irrelevantes.

La creación de los CIEES, como también fue el caso de otros organismos, tanto en el caso de México, como en el de otros países, en referencia a los problemas del desarrollo, fue un efecto más de la llamada “década perdida”, caracterizada por el déficit fiscal en el que incurrieron las naciones al emprender programas de desarrollo que posteriormente no pudieron financiar por la caída internacional de los precios del petróleo, aunado a la ola internacional de devaluaciones y su consiguiente crecimiento del endeudamiento interno y externo.

En noviembre de 1989 nace la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de la Subsecretaría de Educación Superior; sus funciones y responsabilidades serían las de “concebir y articular un proceso nacional de evaluación de la educación superior que tenga un carácter continuo y permanente; definir criterios y estándares de calidad para las actividades de este nivel educativo y apoyar los diferentes y más adecuados mecanismos y grupos para el desarrollo de tales funciones” (Mercado, 1993, p.121). Un propósito adicional para esta Comisión fue el de diseñar un modelo alternativo para asignar recursos públicos con base en la evaluación del desempeño institucional (CONAEVA, 1990).

Durante 1990, la CONAEVA trabajó en el documento *Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior*, en el que se incluía la constitución de los CIEES, y fue aprobado por la IX Asamblea General Extraordinaria de ANUIES. El mismo organismo prepara otro documento más para ser aprobado por la siguiente Asamblea de ANUIES en 1991: *Estrategia para la Integración y Funcionamiento de los CIEES*. En dicho documento se señalaba que sus objetivos serían (Mercado, 1998):

- a) la identificación de los logros y deficiencias de los programas académicos y de las funciones de las instituciones;
- b) el análisis de las causas de estos logros y deficiencias; e
- c) la formulación de recomendaciones para el mejoramiento de los programas y de las funciones .

Hasta ese momento la CONAEVA no definió el problema de la calidad de la educación. Tácitamente, esa tarea la dejó en manos de los cuerpos técnicos de los distintos organismos creados para realizar procedimientos de evaluación. Por ello, el perfil de los pares

evaluadores era fundamental, en tanto que la definición de sus metodologías de evaluación incluía una comprensión del problema de la calidad de la educación superior pública de México, como punto de arranque de sus marcos de referencia. La CONAEVA, por su parte, solo fue el nombre de un equipo pasajero que produjo los documentos aprobados por instituciones y organismos. Para el año siguiente, su existencia estaba restringida a los ámbitos del discurso político y sus documentos de trabajo ya formaban parte del “archivo muerto” de la burocracia. La Comisión jamás volvió a pronunciar palabra, ni tan siquiera a través de algún documento.

## **4 LA EVOLUCIÓN DE LOS CIEES**

En este apartado, de manera resumida, se describe la evolución de los CIEES en dos períodos de su historia, siendo el primero de 1991 al 2000 y el segundo del 2000 al 2006. Esta periodización se establece a partir de la introducción de un nuevo factor, que como se verá más adelante, transformó la gestión y operación de los CIEES y se relaciona con el momento en que la evaluación por pares fue ligada a un programa de financiamiento extraordinario para las instituciones de educación superior. Los aspectos que se tocan en esta descripción son los enunciados en el primer apartado de este trabajo (evaluadores, metodología, procedimiento, reporte y recomendaciones), la descripción de estas categorías permitirán el análisis comparativo de ambos períodos.

### **4.1 Primer período: 1991-2000**

En el mismo año en el que se aprobó el documento de creación de los CIEES, 1991, se instalaron los primeros cuatro Comités: Administración y Gestión Institucional, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, Ingeniería y Tecnología. Los siguientes cuatro Comités fueron creados entre 1993, siendo estos los de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Difusión y Extensión de la Cultura, así como Educación, Artes y Humanidades. Por último, en 1994 se creó el Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

#### **4.1.1 Los pares evaluadores**

Cada uno de estos nueve Comités se integró con un Vocal Ejecutivo, nueve pares académicos y uno o dos asistentes. El primero de ellos, quién funge como coordinador de

cada Comité, tendría que ser un académico con experiencia y prestigio en su campo de conocimiento y tendría que residir en la Ciudad de México para poder trabajar de tiempo completo en la sede de los CIEES. Los pares fueron seleccionados por un comité integrado con representantes de la Subsecretaría de Educación Superior y de la ANUIES, a partir de propuestas enviadas por los Rectores de las universidades públicas estatales. El perfil de los pares requería que fuesen profesores de tiempo completo, con amplio reconocimiento en su campo y preferentemente con grado académico de doctorado.

Eventualmente se recurrió al esquema de “pares invitados” para cubrir aquellos casos de programas específicos en que los pares titulares se declaraban incompetentes, como por ejemplo en Arqueología o Biblioteconomía. Los asistentes fungen como personal de apoyo al Vocal y se contratan directamente por la Coordinación General de los CIEES. En términos generales, los elementos involucrados en los CIEES oscilaban entre las 100 personas.

Por las características del perfil requerido, en la gran mayoría de los casos los seleccionados fueron académicos *seniors* con amplia experiencia en la docencia y la investigación. Se advierte que algunos de los Comités, como es el caso de Educación, Artes y Humanidades, nunca tuvieron completa su plantilla de pares evaluadores. Se advierte también, que el nombramiento de los pares fue expedido por el Secretario de Educación en turno con un carácter honorífico, es decir, sin salario o compensación alguna (excepto por una cantidad menor a 200 dólares mensuales considerados como *pocket money*). Se puede tipificar como una categoría de trabajo “voluntario”.

#### **4.1.2 Metodología**

Una vez instalados los Comités, el primer trabajo fue diseñar la metodología para la evaluación de programas educativos, para lo cual se dio amplia libertad a cada uno de los Comités. Las únicas indicaciones del Coordinador General fueron dos: que se trataba de una evaluación diagnóstica y que se consideraran en dicha evaluación tanto los insumos, como los procesos y productos de los programas. Esta evaluación, además, sería practicada exclusivamente a aquellos que lo solicitaran a través de sus correspondientes Rectores, con una motivación inspirada en la actualización curricular y la rendición de cuentas.

No fue un trabajo fácil. Al interior de cada Comité las discusiones fueron amplias y arduas. Entre los académicos de cada área de conocimiento hay distintas perspectivas tanto sobre la evaluación y sus procedimientos, como sobre los programas educativos y sus particulares problemáticas, máxime cuando las sesiones de trabajo solo podían ser realizadas

una vez al mes, concentrando a los pares de cada Comité en la Ciudad de México. El trabajo de diseño metodológico de cada Comité tuvo avances desiguales, esta etapa tuvo una duración de uno a dos años; y mientras que unos Comités resultaron más cargados hacia perspectivas cuantitativas, otros lo hicieron hacia perspectivas más cualitativas. Pero en todos los casos se produjeron marcos de referencia muy estructurados, coherentes y sobre todo, consensados.

#### **4.1.3 Procedimiento**

Un procedimiento típico constaba generalmente de tres momentos: la elaboración de un pre-diagnóstico, visita de evaluación y elaboración de reporte/recomendaciones. Brevemente se describen a continuación.

Una vez recibida la solicitud de evaluación y enviada toda la documentación solicitada mediante una guía, los asistentes producían un documento base del programa a evaluar que sería enviado a los pares para su lectura previa a la sesión del Comité. Una vez en sesión, se discutía el documento de cada programa por el conjunto de pares del Comité para elaborar algunas interrogantes e hipótesis de trabajo para llevar a la visita.

En la visita (generalmente por dos días) en la que se distribuían dos pares por programa a evaluar, para entrevistar a los diferentes actores del programa (incluyendo empleadores de los egresados), se programaba una reunión cerrada entre los pares, para intercambiar algunas impresiones e iniciar una primera aproximación hacia las principales observaciones y recomendaciones. Esta visita de evaluación era financiada totalmente con el presupuesto de los CIEES.

Cabe hacer mención de que en este procedimiento, las decisiones sobre la naturaleza de las observaciones y el planteamiento de las recomendaciones fue siempre un trabajo colegiado, por lo que todo el procedimiento podía tener una duración de tres a cuatro meses.

#### **4.1.4 Resultados**

Terminada la visita, cada par enviaba sus notas al Vocal para integrarlos en un reporte preliminar, mismo que era enviado a los pares para que en una siguiente reunión fuera discutido de manera colegiada, vigilando que las observaciones y recomendaciones fueran aprobadas por consenso. Una vez aprobado el reporte en su totalidad, este pasaba a la mesa de corrección de estilo y programar una visita de entrega a las autoridades, generalmente hecha por el Vocal en compañía de alguno de los pares.



En total, entre el período en que los CIEES terminaron y probaron su metodología y hasta el año 2000, se evaluaron 1,288 (De la Garza: 2006) programas, para los que se emitieron sus correspondientes reportes de evaluación, observaciones y recomendaciones

#### **4.2 Segundo período: 2001-2006**

A partir del 2001, se introdujeron cambios en las políticas de evaluación. Como bien lo menciona el actual Coordinador General de los CIEES, “a solicitud de la Secretaría de Educación Pública, a partir de 2001, los CIEES iniciaron la clasificación de los programas evaluados en relación con sus posibilidades de lograr con la acreditación” (De la Garza: 2006). Adicionalmente, el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) adicionó como indicadores de desempeño, a ser valorados para la asignación de recursos extraordinarios, la proporción de programas en el nivel 1 de los CIEES o acreditados por organismos reconocidos por el COPAES.

La introducción de estos dos nuevos elementos en la evaluación por pares transformó no solamente las motivaciones por la evaluación, sino también cada uno de los aspectos previamente analizados. La calificación se hizo más importante que la evaluación y sus observaciones. Obtener un nivel 1 (que significa que el programa es acreditable en el corto plazo) favorece las oportunidades de recibir financiamiento adicional, por lo que la solicitud de evaluaciones se multiplicó y no era posible atenderlas de la manera en que los CIEES venían trabajando. Para hacer frente al diluvio de nuevas demandas, la gestión de la evaluación por pares se orientó por necesidad hacia la obtención de resultados: ¿cómo evaluar más programas en menos tiempo y sin incrementar recursos?

##### **4.2.1 Los pares evaluadores**

Para empezar, ya no era posible pretender evaluar una cantidad mayor de programas con la misma cantidad de pares evaluadores. Se hizo necesario recurrir de manera más extensiva al esquema de “pares invitados”, hasta un punto tal en que ya no fue necesario que contaran con doctorado en su campo, ni tampoco que fuesen profesores de tiempo completo en las universidades públicas. Ser profesor de un programa ya evaluado y estar disponible para viajar a las instituciones a evaluar pareció ser suficiente para convertirse en par. Surgió entonces una nueva generación de pares evaluadores, en su gran mayoría jóvenes que encuentran en los CIEES una fuente de prestigio que les da posicionamiento en su propia

institución. La experiencia que ganan al evaluar otros programas es productiva para su propia institución, se debe reconocer.

“Atender las nuevas demandas de evaluación ha requerido un esfuerzo adicional para incrementar la capacidad logística de los CIEES, sin menoscabo de la rigurosidad de sus procesos, por lo que se impulsó la capacitación e incorporación de 2003 a 2006 de casi 1,800 distinguidos pares académicos de las instituciones de educación superior, con lo que su cantidad actual rebasa ya los 2,200”.(DE LA GARZA, 2006) Su capacitación consiste en un “briefing”, ya en la visita de evaluación, que consiste en la explicación de las guías y formatos utilizados para capturar observaciones y posibles recomendaciones. Los gastos de la visita de evaluación son sufragados por la propia institución evaluada, ya sea mediante el presupuesto de la propia institución o mediante las asignaciones del mismo Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI). Con excepción de los casi 200 dólares (ya no mensuales, sino por programa evaluado) para *pocket money* del evaluador, que sigue corriendo a cuenta del presupuesto de los CIEES. Es decir, los evaluadores continúan realizando su trabajo como “voluntarios”.

#### **4.2.2 Metodología**

La metodología inicialmente diseñada no consideraba la acreditación. Es decir estaba diseñada para diagnosticar los programas en función de los propósitos (objetivos generales, específicos y perfiles de egreso) que los mismos programas se proponían. En la lógica de la metodología no se evaluaba para determinar que tan distante estaba el programa de su posible acreditación, por lo que no era posible asignar niveles 1, 2 y 3 con esa perspectiva metodológica.

Para atender a la petición de la SEP se diseñó un instrumento para todos los comités, consistente en cerca de cien variables con tres escenarios para que los pares calificaran a los programas y determinar así el nivel que les correspondía. Ejercicio para el que realmente no se requería un perfil altamente especializado.

La evaluación para la acreditación fue ganando terreno en detrimento de la evaluación diagnóstica, de tal manera que se produjeron instrumentos de fácil manejo para la nueva generación de evaluadores, que terminaron por convertirse en una *check list* de los documentos que tiene y no tiene un programa educativo.

Para el manejo de las instituciones se diseñó una guía para la autoevaluación en la que ellos mismos analizan sus fortalezas y debilidades, señalando sus propias necesidades. Para quienes se encuentran involucrados en el proceso de autoevaluación ha resultado muy útil el apoyo de quienes han participado como evaluadores, dando por resultado el inicio de un pequeño mercado de consultores para la evaluación y de paso también para la acreditación. Por supuesto que las instituciones están dispuestas a invertir en la contratación de evaluadores que los apoyen en la preparación de la evaluación.

#### **4.2.3 Procedimiento**

Una vez que los CIEES reciben una solicitud para ser evaluados, se envía a los responsables del programa un listado de la documentación con la que deben de contar, además de una guía para proceder a la autoevaluación. Una vez que terminan la autoevaluación, la envían a los CIEES y estos a su vez al par (ojo, no necesariamente a los pares) que invitarán para evaluar dicho programa. Esto puede ser incluso una semana antes de la visita de evaluación ya concertada.

En la visita, el par evaluador invitado es acompañado por un analista, que le auxiliará tanto en el manejo de la documentación/información, como en las entrevistas y en aspectos logísticos. En una entrevista final con los responsables del programa, el evaluador les expone verbalmente una visión general de los aspectos evaluados mencionando algunas de las deficiencias encontradas y, en algunos casos, les anticipa el nivel que a su juicio les corresponde.

#### **4.2.4 Resultados**

Posteriormente el par enviará al Vocal su reporte de evaluación, incluyendo observaciones y recomendaciones. La versión final del documento será terminada por el Vocal y eventualmente será entregada, en reunión de trabajo, a los responsables del programa. No hay entre los pares una discusión colegiada de los problemas encontrados ni de las recomendaciones emitidas. Es frecuente que los evaluadores no conozcan la versión final del reporte de evaluación. Pero el tiempo en que se produce un reporte de evaluación es de tres a cuatro semanas.

Ciertamente que con una gestión enfocada en resultados, los CIEES han mostrado un avance acelerado, impulsando “la mejora continua y el aseguramiento de su calidad a través de un conjunto de políticas establecidas en el programa Nacional de Educación 2001-2006... En ese primer año, los CIEES, de más de mil programas evaluados de Licenciatura y Técnico Superior Universitario, identificaron a 287 como acreditables y para noviembre de 2006, a 1,207, de casi 2,000 evaluados; es decir, los CIEES en este sexenio casi duplicaron los programas evaluados... (y), los programas en clasificación en el nivel 1 aumentaron más de 400% . Designados en el nivel uno de Licenciatura casi el 40% se encuentra ya acreditado y una proporción considerable ya iniciaron sus procesos de acreditación ante organismos reconocidos por el COPAES.

## **5 CONCLUSIONES**

Como se puede observar a lo largo de esta comunicación, el problema que dio origen a las políticas públicas de evaluación de la educación superior fue el problema de la calidad. En consecuencia, se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), entre otros organismos.

Cada uno de los CIEES se integró con un puñado de especialistas que diseñaron una metodología para la evaluación diagnóstica de los programas académicos, desde la perspectiva y del conocimiento de sus propios campos disciplinarios. La gestión de la evaluación por pares tenía como propósito el mejoramiento de la calidad de los programas, identificando sus problemas y haciendo recomendaciones para solucionarlos. La evaluación se realizaba sobre los programas que lo solicitaban y su motivación era básicamente intrínseca, es decir se buscaba una retroalimentación externa para mejorar su calidad. Los avances eran relativamente lentos porque así lo requerían sus metodologías y procedimientos.

A partir del 2001, la SEP solicitó a los CIEES que evaluara los programas en función de su preparación para la acreditación y a las instituciones de educación superior les envió el mensaje de que obtendrían un financiamiento adicional si conseguían la acreditación de sus programas. En consecuencia, para los CIEES la evaluación diagnóstica pasó a segundo término y la evaluación para identificar sus faltantes para la acreditación subió a un primer término, al calificar los programas con niveles 1, 2 o 3, según sus posibilidades de ser acreditables en el corto, mediano o largo plazo, respectivamente.

Dado que lo propósitos de la evaluación fueron entonces diferentes y las solicitudes de evaluación sufrieron un incremento considerable, ya no hubo razón para conservar la

metodología original, ni los procedimientos, ni tan siquiera el perfil inicial de los pares evaluadores. La gestión se volcó hacia la producción de resultados para incrementar la cantidad de programas evaluados, de reportes y recomendaciones emitidas y, sobre todo, la identificación de programas susceptibles de ser acreditados en el corto plazo, para así promover ahora los procesos de acreditación.

Como resultado de este tipo de gestión, México cuenta ahora con más programas acreditables y acreditados (no hay aún organismos acreditadores para todas las áreas), que tienen más oportunidades de recibir financiamientos adicionales, pero no existen aún evidencias de que los programas académicos hayan mejorado su calidad. O en todo caso aún persiste el problema heredado por la CONAEVA, de definir y evaluar la calidad.

## REFERENCIAS

AMAYA, Paula. Evaluación de políticas públicas: ¿“dar cuenta” o “darse cuenta”? X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile, 18 - 21 Oct. 2005.

CASILLAS, Miguel A. "Notas sobre la evaluación y la planeación de la educación superior en México". *Planeación y Evaluación de la Universidad Pública en México*. UAM-X, México, 1993. p.33-40

CONAEVA "Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior". Evaluación de la Educación Superior. Cuaderno 5 de Modernización Educativa 1989-1994, SEP, México, 1990.

DERY, D. (1984). *Problem definition in policy analysis*. Studies in government and public policy. Lawrence, Kan: University Press of Kansas. Citado por Amaya, 2005.

DE LA GARZA, J. (2006) Programas Académicos de Licenciatura y Técnico Superior Universitario evaluados por los CIEES y clasificados en el nivel 1 de su padrón (acreditables). [www.cies.edu.mx](http://www.cies.edu.mx) 20/07/2007.

DE VRIES, W. El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa: Reformas en evaluación y financiamiento. *En Acosta, A. Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973 – 1998*. Ciudad Juárez. Universidad Autónoma de ciudad de Juárez, 1999.

DUNN, William N. (1994), *Public policy analysis*, Ed. Prentice-Hall, Inc., New Jersey, citado por Amaya, 2005.

International Council for Educational Development. *A strategy to raise the quality of Mexican public universities*, Essex Connecticut Aug. 1990.

MARQUINA, Mónica (2006) La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales. <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1331.pdf> visitado: 29/07/2007

MERCADO DEL COLLADO, Ricardo. "Lineamientos para la consolidación y operación permanente del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (recomendaciones y estrategia para 1992)" en *Planeación y Evaluación de la Universidad Pública en México*. UAM-X , México, 1993. p. 121-146

MERCADO DEL COLLADO, Ricardo. "La experiencia de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en Malo, Salvador y Arturo Velásquez (Coords.) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. Miguel Ángel Porrúa, México, 1998. p.159-169

OCDE. *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México, Educación Superior*. Paris, 1997.

ZORRILLA, Juan y Eugenio Cetina. "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México" en *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. Malo, Salvador y Arturo Velásquez (Coord.). Miguel Ángel Porrúa, México, 1998. p.133-158.