



7, 8 y 9 de Octubre de 2010

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL: UN ESPACIO DE RETOS Y DESAFÍOS PARA LA MEJORA DE LOS PROGRAMAS DEL POSGRADO DE LA UNAM.

Graciela González Juárez

ggonzalez@posgrado.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

En la UNAM desde el 2001 se implementó la autoevaluación institucional, como una vía para dar cuenta de la calidad de los programas de posgrado que se constituye en dos directrices: en la primera, se rediagnostican las fortalezas y debilidades de los programas de posgrado, en la segunda, el objetivo es atender la participación en las evaluaciones externas, específicamente ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). A casi diez años de su implementación, se pone en perspectiva su diseño como vara o parámetro de medición, pues en él se encuentra la clave de la calidad a la que se aspira.

Del diagnóstico de la autoevaluación en el posgrado de la UNAM: los alcances de la vara que se utiliza para medir

En el posgrado de la UNAM, la autoevaluación institucional se concibe como un proceso de reflexión interno para el mejoramiento de la calidad de los programas de maestría y doctorado, es un ejercicio colegiado en el que la información cuantitativa y cualitativa de éstos, sirve de base para las discusiones de los diversos cuerpos colegiados, para identificar las áreas fortalecidas y las de oportunidad, así como las formas estratégicas que contribuyan a mejorar la calidad, con la mirada de los propios actores que participan en su operación.



El ejercicio es quinquenal, y se conduce con la Guía de Autoevaluación¹, documento en el que se contemplan cinco ejes de análisis: 1. Contexto: internacional, nacional e institucional; 2. Estructura: plan de estudios, personal académico, alumnos, infraestructura física y material y recursos financieros; 3. Proceso: gestión académico-administrativa, docencia, tutoría, investigación y vinculación; 4. Resultados: egreso y seguimiento de graduados, productividad académica y eficiencia terminal y 5. Se refiere al diagnóstico derivado de las reflexiones del ejercicio de autoevaluación. Se concluye con la entrega de un informe final, a partir de ese momento, inicia una etapa de procesamiento de la información que cada programa de posgrado entregó, y se rinde el informe correspondiente en una reunión convocada ex profeso. Se establecen las líneas estratégicas de atención prioritarias para el posgrado de la UNAM, a las que se les da seguimiento anual. A la fecha, dos ejercicios de autoevaluación han tenido lugar en este subsistema de estudios: el primero en 2001² y el segundo en 2005, en éste último, se contó con la participación de los 40 programas de posgrado. Los principales resultados reportados en el ejercicio de autoevaluación institucional 2005³, se muestran a continuación:

Alumnos: Del 2001 al 2005, la población escolar del posgrado muestra un incremento, al pasar de 16,500 a 19,765 alumnos, concentrada principalmente en el área de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas y de la Salud, esta última con el mayor número de doctorantes. El crecimiento promedio anual del posgrado se mantiene constante: 4% total, 5% doctorado y 5% en maestría. El crecimiento de la población escolar por área en 2005, muestra un incremento de 8.6% en Ciencias Biológicas y de la Salud y de 8.5% en Humanidades y Artes. En contraparte, se observa que Ciencias Sociales cae a - 4.1% y Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, a 2.2%.

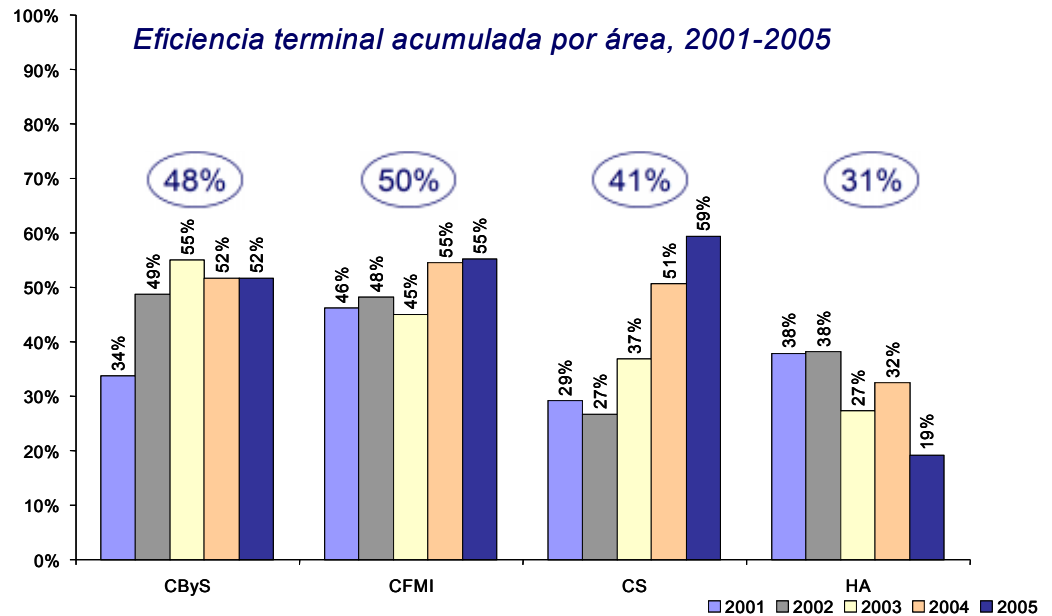
Graduados: La eficiencia terminal acumulada del posgrado, muestra una tendencia de crecimiento, al pasar de 35% en 2001 a 48% en 2004 y 46% en 2005. Esta

¹ Disponible en: www.posgrado.unam.mx

² A través de la entonces la DGEP con apoyo de la DGEE a partir de un piloteo llevado a cabo en el segundo semestre del 2000 con los programas: Maestría y doctorado en ciencias bioquímicas, posgrado en ciencia e ingeniería de la computación, posgrado en ciencias políticas y sociales, maestría y doctorado en filosofía de la ciencia, y maestría y doctorado en lingüística (Plan de desarrollo del posgrado de la UNAM 2002-2007).

³ Informe de autoevaluación institucional 2005, Coordinación de Estudios de Posgrado.

tendencia se mantiene por área, siendo Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, la más alta con 50% en promedio. Por los datos mostrados, se puede observar que la graduación en el posgrado ha mejorado (Figura 1).



NOTA: La cifra que aparece en el círculo corresponde al promedio de la ETAcumulada por área para el periodo 2001-2005.

FUENTE: Subdirección de Evaluación de la Coordinación de Estudios de Posgrado.

Figura 1. Muestra la eficiencia terminal acumulada por área del posgrado de la UNAM.

Operación de los programas de posgrado: el elemento que se identificó fue que los mecanismos de admisión son heterogéneos: escasos, laxos ó excesivamente rígidos. En el caso de los de maestría, especialmente en el área de Humanidades y Artes y de Ciencias Sociales, se tiene un alto porcentaje de alumnos de medio tiempo. Se requiere fortalecer los mecanismos de seguimiento de egresados, que permitan la consolidación de planes de estudio y áreas de inserción de sus egresados.

Diagnóstico: El posgrado de la institución, cuenta con una sólida planta académica de tutores, con una producción académica de calidad. Ofrece una amplia y diversificada gama de posgrados a nivel nacional. Algunos posgrados como Geografía, Astronomía, Ingeniería Petrolera, Bibliotecología y Música, son únicos en el país y en América Latina. Adicionalmente, se cuenta con un sistema de información académica de posgrado que contribuye a su conducción colegiada.



Por lo que respecta a las áreas de oportunidad: la actualización permanente de los planes de estudio, la definición de la orientación de los programas, la consolidación de la multi e interdisciplina de los programas, la integración de la movilidad estudiantil a los planes de estudio, lograr un desarrollo homogéneo del sistema tutorial en las áreas de conocimiento, elevar la eficiencia terminal, disminuir tiempos internos de graduación, dar seguimiento a los becarios y a los egresados, evaluar el impacto de nuestros graduados en la sociedad, lograr el reconocimiento a la calidad para todos los programas de posgrados de la UNAM, integrar a los alumnos a grupos y proyectos de investigación, promover el intercambio académico a nivel nacional e internacional y de actividades académicas posdoctorales para una mayor vinculación con los sectores social, productivo y gubernamental; la atención a estas áreas, a través de sus propios actores favorece sin duda, la autorregulación de la institución.

Los actores de la evaluación, enfrentan diversas concepciones de autoevaluación institucional sustentada en diversos fines, incompatibilidad de los indicadores e incluso, diversidad en las categorías; por lo que coexisten diferentes tipos, según el objetivo que se pretende alcanzar: la diagnóstica, para la evaluación externa y para la acreditación, en una misma institución e incluso en un mismo programa, según la instancia evaluadora⁴. Es decir, se utiliza la misma nomenclatura y atributos diversos para la regulación de las IES, por parte del Estado; ejemplo de ello es la utilización de las mismas categorías con diferentes indicadores, enfatizando modelos dicotómicos de resultados, estáticos, casi mecánicos y reduccionistas centrados en los insumos y los resultados, tales como: rigor en los mecanismos de ingreso, tiempo de dedicación de alumnos y tutores, proporción alumno-tutor, características del núcleo académico básico, líneas de investigación del programa, seguimiento a egresados, etc.

La falta de dinamismo en la autoevaluación se refleja en su propia definición, Arias (1986), la concibe como un proceso de autoanálisis desarrollado por los propios integrantes de una institución, tiene su origen en la investigación de soluciones para los problemas detectados y en la búsqueda de la satisfacción de las demandas

⁴ No es de sorprender que en la evaluación de la calidad de la educación superior en el país, coexistan tanto el CONACYT, como los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES); con paradigmas de autoevaluación diferentes.



sociales. Sin embargo, el término de autoanálisis se vincula con aspectos de la clínica y de la personalidad de los individuos más que de las prácticas que tienen lugar en el ámbito educativo y la valoración o juicio académico que hace respecto de ellas; por tanto, se requiere de una evaluación más dinámica, que enfatice el conocimiento real en que se estructura su función y no únicamente la información, por ejemplo, de las competencias de los egresados para responder a problemas reales en una sociedad globalizada, competitiva y en constante cambio (Abreu y Cruz, 2008). Asimismo, se reconoce que existe una tendencia a dejar de lado aquellas características que resultan difíciles para el evaluador, independientemente del peso que tengan los procesos en los que están inmersos los programas de posgrado; la importancia de la vigilancia entre lo que se dice que se va a evaluar, y lo que efectivamente se evalúa (Glazman, 2005).

En un esfuerzo por complementar la evaluación de la calidad, la autoevaluación institucional tiene como complemento a la evaluación externa; siendo ésta última, una práctica orientada al logro de objetivos y al balance costo-beneficio con la finalidad de dar cuenta de los resultados de un programa de posgrado, como aseveran los estudios de Tyle, Bloom, Hammond, Metfessel y Michael, Popham, Provus así como Lessinger, Stenner y Webseter & Keraney (en Sanz, 1998).

La evaluación externa del posgrado de la UNAM ante el CONACYT

La vara mide aquello para lo que se diseña, lo que no, termina por nulificarse o desaparecer. Las políticas neoliberales en la educación superior relacionadas con un controvertido concepto relacionado con la “calidad”⁵ y que a fin de cuentas se traduce en un listado o padrón de instituciones o programas reconocidos, cuyo ingreso está definido en gran medida por los resultados de la eficiencia terminal por cohorte⁶ que muestran los programas de posgrado.

⁵ Se define por Gago (1995), con cinco ejes esenciales: Eficacia, que se refiere a la medida en que se logran los propósitos; Eficiencia, en la forma de utilizar los recursos; Pertinencia, en el logro de las expectativas de la disciplina y el desarrollo social; Trascendencia y equidad, que sirve hoy y mañana, asequible y viable a más personas.

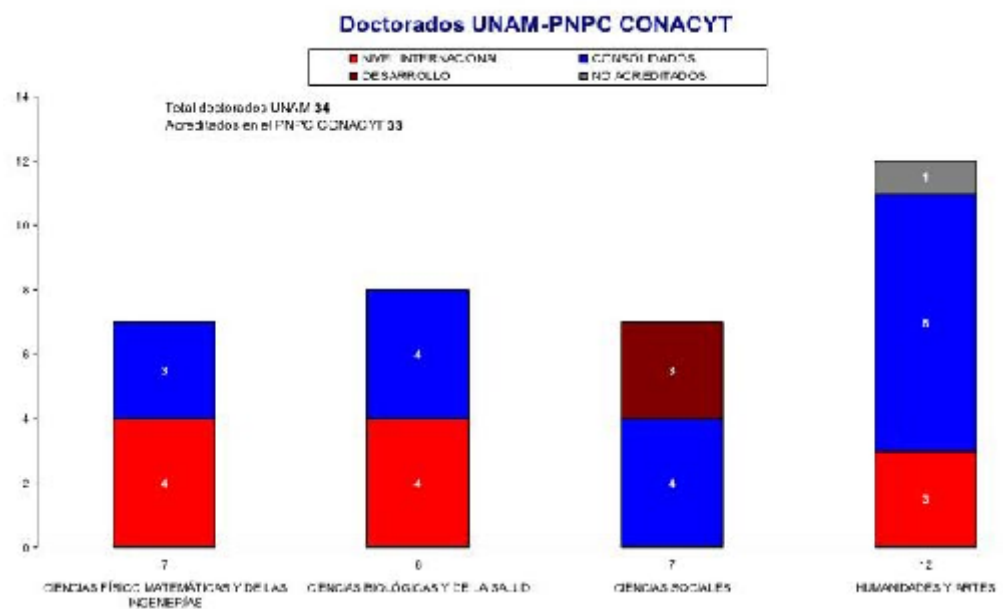
⁶ Se define como el porcentaje de graduados de una cohorte con respecto a su generación de ingreso.



La evaluación externa propuesta por el CONACYT ha pasado por tres grandes programas desde los noventas: el Padrón de Excelencia, el Padrón de Fortalecimiento al Posgrado Nacional (PFPN), y el actual Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con dos niveles: el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) que los clasifica en: Competencia Internacional y Consolidados; un segundo de Fomento a la Calidad (PFC) con dos vertientes: en Desarrollo y de Reciente Creación.

Por su parte, el posgrado de la UNAM ha participado en forma continua en ejercicios de evaluación externa ante el organismo evaluador, desde hace diecinueve años, en 1991 con el Padrón de Excelencia, hasta el actual PNPC. Actualmente, los 40 programas de posgrado vigentes en la institución, contienen 83 planes de estudio (34 de doctorado y 49 de maestría); 70 de ellos, lo que representa el 85%, están acreditados en el PNPC.

En cuanto a los doctorados, todos han participado en evaluaciones externas en los diversos niveles de calidad del PNPC. La distribución por área de conocimiento y nivel se muestra en la figura 2.



FUENTE: Subdirección de Evaluación de la Coordinación de Estudios de Posgrado.

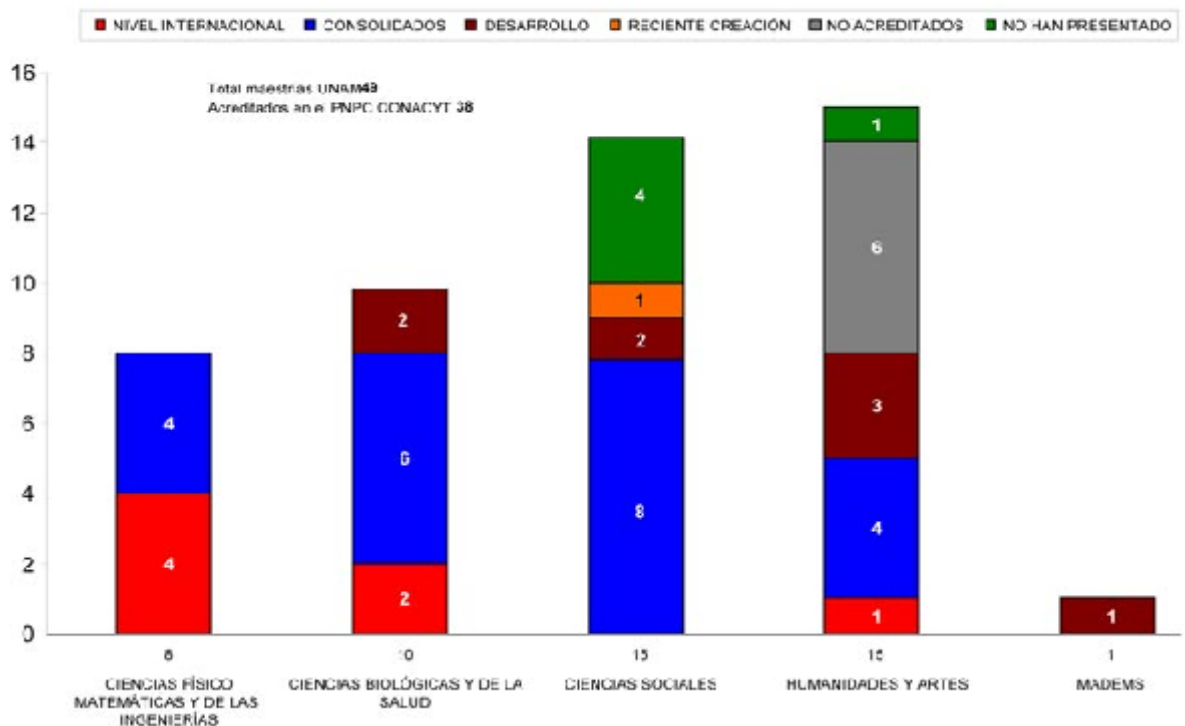
Figura 2. Muestra la distribución del número de programas de doctorado por nivel de acreditación en cada una de las áreas del posgrado de la UNAM.

En el nivel de maestría (Figura 3), se muestra que de las 49 existentes, 38 están reconocidas ante el organismo, por su calidad en alguno de los niveles definidos para ello.

El posgrado de la UNAM en su conjunto, ha sido actor y protagonista de la llamada era de la evaluación como la llama Díaz-Barriga (2008) y como todo proceso tiene una parte negativa, pues según Didrikson (2007), la evaluacionitis es una nueva enfermedad, que se basa en la exacerbada valoración por todo, para todo y para todos, sin distinción.

Sin embargo, la evaluación no parece ser sólo la enfermedad, sino el remedio genérico para las enfermedades que aquejan a la educación superior del país, a saber: reprobación, rezago, deserción y eficiencia terminal; que son en sí mismas, dificultades con características y complejidad propias, pero que pretenden ser atendidas de la misma forma.

Maestrías UNAM-PNPC CONACYT



FUENTE: Subdirección de Evaluación de la Coordinación de Estudios de Posgrado.

Figura 3. Muestra la distribución del número de programas de maestría por nivel de acreditación en cada una de las áreas del posgrado de la UNAM.



Finalmente, con el propósito de valorar la experiencia de la UNAM en evaluaciones externas, puede aseverarse que su modelo educativo y estructura de operación en el posgrado, es poco comprendida fuera de la propia institución y un ejemplo de ello, son los programas multisede, su prestigiada planta académica de tutores, la movilidad académica y la flexibilidad en los planes de estudio cuyas opciones de graduación son diversas, la conducción colegiada, sus premios y reconocimientos internacionales que son parte de las fortalezas institucionales; pero que a la luz de los indicadores de evaluación externa, no es suficiente. Si los indicadores para evaluar la calidad de las instituciones de educación superior, no diferencian su calidad de acuerdo con su dimensión, región y contexto particulares; se pone en duda su validez y los aspectos relevantes que diferencian a una institución de otra, o a un programa de otro, *terminan por tener poca o nula importancia*.

Estas experiencias son resultado de la dinámica en la que convergen dos áreas de tratamiento de la evaluación: una de corte pedagógico y otra de carácter pragmático. Asevera la autora, que la primera se sustenta en elementos teóricos y conceptuales que la conducen bajo principios de análisis y reflexión de los procesos y las prácticas de autoevaluación favorecen la autorregulación en sus actores, prácticas, procesos y resultados a lo interno de los programas académicos, al menos en el marco del “deber ser”. Sin embargo, la autora enfatiza también que en la evaluación existe una veta administrativa, de carácter práctico y orientado a emitir un juicio amplio en torno a situaciones, sujetos, actividades e instituciones o programas.

Finalmente, el escenario de evaluación de los programas de posgrado atravesado por un halo economicista ha generando el denominado efecto Mateo, es decir, “al que más tiene, más se le dará y al que menos tenga, aun lo poco que tiene se le quitará” así que las IES con mayor cobertura y oferta cosechan más apoyos en becas, proyectos y prestigio por ser re-conocidos.

También se ha favorecido, la incorporación de significantes, significados y percepciones de los actores que reflejan la violencia simbólica ejercida por el Estado y en la que, en términos de Bourdieu, los agentes sociales han otorgado poder a



través de las relaciones de dominación, que transcurren de manera inconsciente para los actores, lo que asegura su existencia.

La formación de investigadores en el posgrado vs la formación de técnicos académicos

Un elemento trascendental de este nivel de estudios, es constituirse como la cuna para la formación de investigadores en maestría y doctorado, lo que involucra competencias de diversa naturaleza y complejidad.

La formación de investigadores es por excelencia un objetivo del doctorado. En la UNAM la población escolar total en este nivel fue de 4,227 en 2008-2009, distribuida en las cuatro áreas, como sigue: Ciencias Sociales (3,794), Ciencias Biológicas (3,558), Humanidades y Artes (2,593) y finalmente Físico Matemáticas e Ingenierías (2,493).

En la formación de investigadores en el posgrado de la UNAM, participan 4,923 tutores que se distribuyen en las entidades académicas que participan en los 40 programas que conforman el posgrado (maestría y doctorado), de ellos, el 70% pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, debido a su destacada actividad en la investigación y su productividad académica.

Adicionalmente los datos del posgrado de la UNAM para maestría y doctorado, muestran la profesionalización de los estudios, observando una mayor concentración en programas de maestría de alta demanda como son el caso de administración, derecho, sociología, psicología, etc. El panorama anterior hace necesario el cuestionamiento del tipo de investigador que se privilegia y su pertinencia más allá de sus competencias.

Por su parte, la maestría funciona en dos vertientes: por un lado, formando a los especialistas que se requieren para la docencia en la licenciatura y por otro, como plataforma de iniciación de investigadores potenciales.

No obstante, en México es el doctorado donde por excelencia se forman los investigadores (Porter, 2007), por lo que no existe un modelo mexicano de doctorado, las prácticas se han orientado a lograr el status en el padrón de CONACYT y otros programas con la finalidad de asegurar becas para los



estudiantes. La formación de doctores en el país tiene diversos fines, lo que se traduce en el mejor y mayor de los casos, en la formación de técnicos académicos que no responden a la realidad local, y mucho menos a la solución de problemáticas reales con la creatividad que el país requiere. En este sentido, argumenta el autor que las universidades se han convertido en simples agencias certificadoras de grados, y no en auténticas agencias de valoración de la calidad de los programas.

El papel del tutor de posgrado en la formación de investigadores en la UNAM

En las evaluaciones del CONACYT, la tutoría es una práctica que se evalúa en dos sentidos: la proporción alumno-tutor y los tutores con tesis asignadas, en éste último, se considera la participación del co-tutor entre los indicadores de la calidad. Por supuesto, en la autoevaluación, se consideran algunas preguntas reflexivas orientadas a la pertinencia, suficiencia y calidad de los tutores, generalmente del Sistema Nacional de Investigadores.

Sin embargo, en el posgrado de la UNAM la figura del tutor atraviesa la formación de investigadores. En este tenor, la investigación, muestra que existen dificultades en cuanto a las prácticas de tutoría, pues el acompañamiento de los estudiantes es un elemento esencial en su formación y no existe una visión compartida por los tutores en este tenor. Incluso muchos de ellos son tutores nominales, por su parte los tutorados buscan estrategias de formación a través del apoyo de sus profesores, pares y demás académicos para su formación hacia la investigación. Sánchez y Arredondo (2001), el tutor no sólo enseña a investigar, sino da seguimiento a la trayectoria de los alumnos, acompaña en la elaboración de una tesis y forma investigadores, contribuyendo principalmente a la construcción de identidades diferenciadas para hombres y mujeres en las que participan tanto los tutores como los tutorados. En la conformación de la identidad existen factores que impactan el tipo de involucramiento del tutor y el alumno y por tanto, del investigador en formación, y por mencionar solo algunos están: la comunicación, que establece la empatía y el sexo de los participantes (González, 2010).

Ha habido una generalización sobre la tutoría que ha de cuidarse, pues solo puede hablarse de su importancia si se ha establecido un vínculo pedagógico que la sustente y que a la manera de Bourdieu, se explica en el habitus, diferenciado y



diferenciante según el sexo de los participantes que devienen en prácticas incorporadas y condicionadas por la familia y la sociedad. Es necesario precisar en este sentido, que la tutoría es una práctica social en la formación de los investigadores, en la que las historias de vida de los actores juegan un papel fundamental.

CONCLUSIONES

Son diversos los dilemas que se tienen que resolver para dar cuenta de la transformación de los programas de posgrado, a través de indicadores de la autoevaluación institucional, con la mirada de las necesidades de la propia universidad y su liderazgo. En estas tareas, la evaluación externa es necesaria más no suficiente por el sesgo que representa el criterio arbitrario y por estar ligada a la competencia por recursos económicos.

La finalidad del posgrado es la formación de investigadores, y los programas de posgrado tienen que valorar las competencias de sus egresados así como asegurar el compromiso social de formar a los profesionales que una sociedad en vertiginoso cambio demanda. De acuerdo con Didrikson (2007), “en vez de estar padeciendo indicadores vale la pena mejor emprender un rumbo propio, asumir las consecuencias de un cambio de fondo y no sólo reiterarlo en el discurso sino emprender un camino crítico con respecto a esta evaluacionitis, enfermedad que parece incurable”.

REFERENCIAS

- Abreu, H. L., y Cruz de la, F. G. (2008). Evaluación del Posgrado: evaluación en la obiedad o evaluación de la capacidad de innovación. Ponencia en *Congreso Internacional de Evaluación Educativa*, 16, 17 y 18 de octubre 2008. Tlaxcala, México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2003). *Población escolar de posgrado, resúmenes y series históricas*. Recuperado mayo 12, 2009, de <http://www.anuies.mx>
- Arias, B. T. (1986, diciembre). Fundamentos teóricos y metodológicos de la autoevaluación. *Revista Acción Educativa*, 6 (7), 24-33.
- Díaz-Barriga, A. F. (2008). Teoría del Test y prueba PISA 2006. Conferencia magistral en *Congreso Internacional de Evaluación Educativa*, 16, 17 y 18 de octubre 2008. Tlaxcala, México.



- Didrikson, A. (2007). *Evaluación*. Secretaría de educación. Recuperado agosto 20, 2009, de http://www.educacion.df.gob.mx/index.php?option=com_content&task=category§ionid=10&id=46&Itemid=82
- Gago, A. y Mercado, C. R. (1995). La Evaluación en la Educación Superior Mexicana. *Revista de Educación Superior*, 2 (96).
- Glazman, N. R. (2005). *Las caras de la evaluación educativa*. México: Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Apoyo al Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, J. G. (2010). *El papel de la tutoría en la formación de investigadores en la Maestría: Un estudio de caso*. Tesis no publicada de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Porter, L. (2007). *La búsqueda inexistente de un modelo mexicano de doctorado. Reestructuración de la universidad y del conocimiento*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)-UNAM.
- Sánchez, P. R. y Arredondo, G. M. (2001). *Pensar en el Posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNAM*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), Plaza y Valdés.
- Sanz, O. R. (1998). *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Madrid, España: Pirámide.
- Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2007). Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado (PNPC). Recuperado octubre 15, 2009, de www.conacyt.mx
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2002). *Plan de Desarrollo del posgrado de la UNAM 2002-2007*. México: Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria-UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2005). *Guía de autoevaluación para los programas de posgrado de la UNAM*. México: Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2006). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México: Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria-UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Agenda Estadística 2009. Recuperado octubre 25, 2009, de www.planeacion.unam.mx.