

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

**RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN DE LA
FUNCIÓN DE DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN DE LA CULTURA EN LAS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

T E S I N A

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

NORMA VILLEGAS LÓPEZ

BAJO LA DIRECCIÓN DE: MTRO. PEDRO GÓMEZ SÁNCHEZ

Agradezco:

Primero y antes que nada a Dios mi creador, por ser mi sentido de vida, por haberme dado salud, fortaleza y decisión para lograr alcanzar por fin esta fase de mi desarrollo profesional, por bendecirme para llegar hasta donde he llegado.

A quienes me enseñaron a nadar contra la corriente, mis amados padres, por su gran amor y apoyo y por inculcarme los valores esenciales de la vida y motivarme día a día, gracias a su guía soy lo que soy.

A mi esposo por su amor incondicional, su apoyo y fe en mi.

A mi hijo por regalarme esas horas que eran destinadas para él.

A mis hermanos por ser siempre mi fuerza en su unidad.

Al Dr. Luis Ponce Ramírez, por su apoyo y confianza

Al Lic. Fernando de la Mora Bermejillo por sus sabios consejos y su mano siempre amiga.

A cada uno de los profesores que ayudaron en mi formación.

A todas aquellas personas que de un modo u otro me han facilitado el camino para la realización de este modesto trabajo.

A todas las personas que han creído en mi...

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
EXPERIENCIA PROFESIONAL.....	8
MARCO TEÓRICO – METODOLÓGICO	37
La Evaluación Educativa	38
Función de Difusión y Extensión de la Cultura	58
PROPUESTA	61
GLOSARIO.....	68
BIBLIOGRAFÍA	72

**“Lo que no se define no se puede medir.
Lo que no se mide no se puede mejorar.
Lo que no se mejora se degrada siempre”**
(Lord Kelvin, 1885)

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos de la educación superior es, sin duda, el mejoramiento de su calidad.

El propósito de este trabajo es el reflexionar sobre el tema de la evaluación de una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, para presentar después una serie de propuestas que permitan promover la importancia de la misma.

Otro concepto a incluir en esta reflexión es el de evaluación, generalmente entendida como una actividad cuyo resultado se expresa como un juicio sobre el mérito o valor de un objeto o servicio. Así, cuando me refiero a la evaluación de la calidad de la función, lo refiero como un juicio de valor sobre un atributo o un conjunto de atributos acerca de los insumos, procesos, resultados o productos, o de las relaciones entre ellos.

Asimismo, este documento deja ver, que la evaluación es lo que nos permite calificar lo adecuado, lo bueno, lo malo, etc. de los atributos de la función.

Por lo tanto, es importante hacer la distinción entre calidad y evaluación, pues mientras la calidad implica un proceso de mejora continuo sobre sus elementos, también requiere necesariamente de la evaluación. Aunque muchas veces calidad y evaluación son equiparadas, cada concepto es único y tiene su propia función. La calidad plantea el propósito hacia el mejoramiento, y la evaluación proporciona las herramientas metodológicas, los juicios críticos y las propuestas para el mejoramiento.

Se presenta a la evaluación de la función como una actividad importante con un propósito concreto, en donde los juicios establecidos precisan un trabajo sistemático.

Uno de los primeros contenidos que se abordan es la visión a través de la experiencia profesional sobre la evaluación de la función de difusión y extensión de la cultura que realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

Bajo el contexto de la evaluación de la educación superior y del marco de una de las funciones sustantivas, argumento que el mejoramiento de la calidad institucional es un proceso permanente, en donde siempre habrá mejores formas de hacer las cosas o propósitos más nobles que la institución deberá perseguir para el beneficio del propio estudiante y para el desarrollo social en una relación recíproca. Es decir, las instituciones de educación superior deberán atender de diferentes maneras tanto a las necesidades y problemas que ésta plantee, como ser motor de nuevas ideas, conocimientos, avances científicos, etc.

Lo más relevante que expone el presente trabajo, es la percepción de como la evaluación, permite identificar aciertos, errores y los retos para mejorar la calidad de los programas y actividades de la función sustantiva de difusión y extensión de la cultura, sentando las bases para planificar nuevas acciones y estrategias que son insumos para nuevos proyectos y programas en el intento de alcanzar un amplio desarrollo y favorecer la armonía e integridad institucional.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

En la última década, el debate sobre el futuro de la educación superior ha estado presente en toda la comunidad internacional, destacando el carácter de los sistemas educativos y sobre todo la necesidad de revisarlos y transformarlos para enfrentar demandas de una nueva naturaleza, que tienen que ver con el mundo globalizado en el que se encuentra circunscrita la sociedad actual.

La educación superior mexicana, tiene como objetivo esencial la preparación de profesionales capacitados técnicamente, pero orientados por un conjunto de valores sociales y de referentes culturales amplios y diversos, que les permitan participar tanto en la dinámica económica actual como en los procesos de cambio sociocultural que lleva implícitos.

Las tendencias actuales en educación superior señalan que la educación es hoy, probablemente más que en otros momentos, un área de significativa importancia para el cumplimiento de un conjunto de propósitos que permitan a México participar en el contexto mundial tanto en el ámbito económico como del conocimiento.

La educación, tiende a convertirse, básicamente, en un recurso para incrementar la productividad y la competitividad, para renovar las estructuras económicas, sociales y culturales para enfrentar los cambios que de ella se derivan. Para ello, las instituciones, especialmente las de educación superior, han tenido que reorientar y adecuar sus propósitos y esquemas de funcionamiento, obedeciendo a ciertos patrones de racionalidad.

En este contexto, la evaluación como uno de los elementos de la planeación de las instituciones de educación superior, ha tomado capital importancia. El número de países que tienen en operación sistemas para evaluar la educación en el nivel superior ha ido en aumento; algunos cuentan con una basta experiencia como es el caso de los Estados Unidos de Norte América con más de un siglo, pero en su mayoría han instrumentado estos sistemas en los últimos treinta años.

Los sistemas de evaluación presentan diferencias; en la mayoría la evaluación se realiza con fines de acreditación, a diferencia de los sistemas

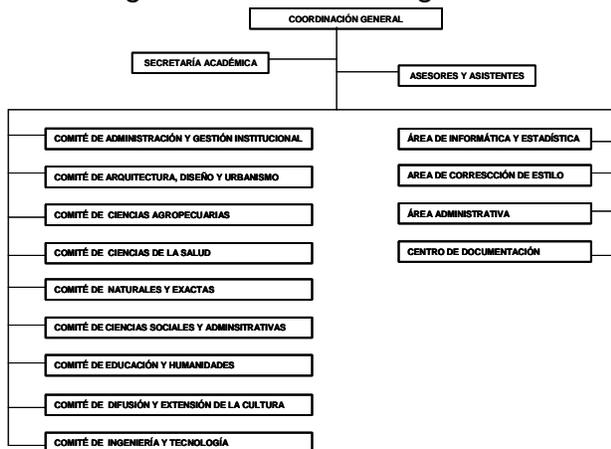
Europeos que no especifican este fin. Sin embargo tienen rasgos comunes: la evaluación por pares externos y el propósito de contribuir a asegurar la calidad de la educación de nivel superior.

En nuestro país, se inician acciones en este campo a partir de 1990, una vez aprobado el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, cuyo antecedente fue el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el cual se conciben ya los términos de calidad, eficiencia e innovación, además de considerar a la evaluación como medio para lograrlo.

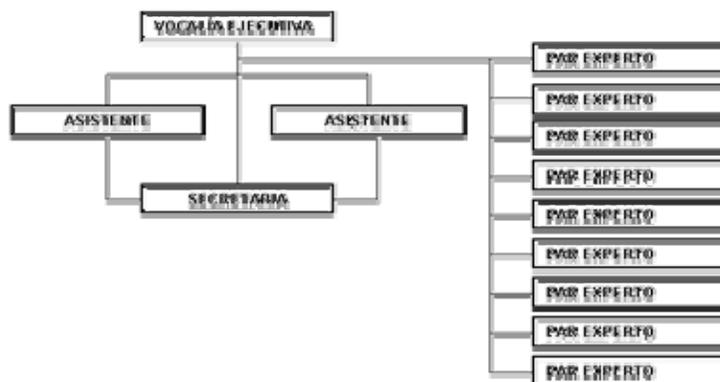
El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, incluyó tres procesos: en primera instancia, la autoevaluación de las instituciones sobre sus funciones académicas y administrativas; la evaluación del Sistema de Educación Superior, a cargo de especialistas e instancias específicas; y la evaluación interinstitucional por pares académicos, que abarcó los programas educativos y las funciones de Extensión y Difusión de la Cultura y de Gestión y Administración Institucional. Esta última fue asignada a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), constituidos en 1991.

Los CIEES, están integrados por nueve Comités, siete constituidos para evaluar programas académicos por áreas del conocimiento y dos para evaluar las funciones institucionales. El propósito fundamental de estos comités, es el de conocer la situación existente de programas y funciones, para detectar logros y deficiencias y proponer estrategias de mejoramiento de la calidad, mediante el análisis valorativo con base en los criterios acordados en cada comité.

Los CIEES, presentan la siguiente estructura orgánica:



Cada uno de los nueve comités como instancia colegiada está conformado por nueve pares expertos en el área, de distintas universidades del país, seleccionados por su reconocimiento y trayectoria académica, una vocalía ejecutiva y su cuerpo operativo, además de pares invitados que no forman parte de la estructura formal.



La conformación de esta estructura de participación amplia se sectoriza en comités que atienden diferentes áreas de conocimiento: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades e Ingeniería y Tecnología, así como dos que atienden las funciones institucionales de Gestión y Administración y Difusión y Extensión de la Cultura.

Desde su constitución, cada uno de los comités, fue integrado por nueve pares, expertos en los asuntos propios de los programas y las funciones que evaluarían, esto es, pares porque son miembros representativos y activos de la comunidad académica de la educación superior del país, que se seleccionan por su reconocida formación y trayectoria, con una participación a título personal y temporal, cuya labor les ha permitido enriquecer su experiencia y coadyuvar al mejoramiento de la calidad educativa de ese nivel de estudios, así como a potenciar el trabajo de los CIEES como organismo a través del trabajo colegiado; su labor ha sido y es el eje de la labor evaluativa y del trabajo en general de cada comité. Además, colaboran pares invitados que provienen también de instituciones de todo el país.

El trabajo de cada comité es coordinado por un vocal ejecutivo, también experto en el área propia del comité, auxiliado por un cuerpo operativo, que son los asistentes, profesionales de diversas áreas del conocimiento que apoyan labor del Comité; los comités son coordinados por un coordinador general, apoyado por un secretario académico, su equipo de asesores y asistentes. Los CIEES son ya un organismo consolidado, con una estructura definida y estable, que contribuye al conocimiento, el diagnóstico y la formulación de propuestas de transformación necesarias para el sistema de educación superior en su evolución a niveles más altos de calidad, con referentes nacionales e internacionales a través de los procesos de acreditación.

Mi desarrollo profesional desde enero de 2000, ha sido en el apasionante campo de la evaluación, específicamente como asistente del Comité de Difusión y Extensión de la Cultura. He tenido el privilegio de participar en la programación y operación de la evaluación diagnóstica de los CIEES, organismo que a través del desarrollo de funciones como:

- La realización de la evaluación diagnóstica para identificar la situación que guardan las funciones y las tareas de la educación superior en un área determinada,
- El reconocimiento que pueden otorgarse a unidades académicas o a programas específicos, con relación a criterios y estándares de calidad establecidos,
- La dictaminación de proyectos o programas que solicitan apoyos económicos adicionales, a solicitud de las instancias de la administración pública que proporcionan esos recursos,
- La asesoría, a petición de las instituciones de educación superior, para la formulación e instrumentación de programas y proyectos

Es así que, desde su creación éste organismo ha logrado:

- Definir sus estrategias de operación, los universos de trabajo, las formas de atención y los criterios de operación.

- Elaborar su metodología general y los marcos de referencia de la evaluación, de los diversos comités.
- Integrar a los pares a las teorías de evaluación y, en particular, al ejercicio de la evaluación diagnóstica, de modo tal que han alcanzado una formación de expertos en áreas disciplinarias específicas y en las funciones institucionales mencionadas.
- Elaborar diversos estudios documentales acerca de las experiencias nacionales e internacionales en materia de evaluación y acreditación, así como formar a los miembros de los comités y a los del equipo de apoyo técnico.
- Elaborar diversos estudios y análisis transversales relacionados con el universo de trabajo.

Con más de una década de trayectoria, los comités han concentrado su labor aportando sugerencias de mejora de la calidad para el desarrollo de programas y funciones de las instituciones de educación superior pública y privada del país. Las evaluaciones realizadas han contribuido al conocimiento más exacto de la situación y requerimientos de las universidades, siendo un apoyo en la reorientación de la mejora continua de la calidad, además de contribuir a tener una visión general del nivel educativo y sobre todo a promover la toma de decisiones que se requieren para un adecuado desarrollo.

La metodología utilizada por los CIEES, se caracteriza por abordar diferentes aspectos que integran el objeto de la evaluación (programa educativo o función institucional), tomando en consideración el contexto en el que se desarrolla; poniendo énfasis en los programas y los procesos que allí se llevan a cabo, apoyándose predominantemente en metodologías y técnicas que privilegian lo cualitativo y lo etnográfico, empleando principalmente la observación y la entrevista para recopilar información.

El modelo de evaluación instrumentado por los CIEES, intenta ser adaptable, ya que puede abarcar las distintas dimensiones y técnicas de la

evaluación. Un aspecto relevante de este tipo de evaluación es que la misión del evaluador será la de familiarizarse con la realidad cotidiana que esta investigando, sin manipular, controlar o excluir variables. De tal suerte que esta metodología se basa en la comparación entre la realidad observada y el modelo de la institución y el marco de referencia del comité que realiza la evaluación.

Cada comité cuenta con un marco de referencia en el que se plantean los principios y referentes particulares para evaluar de acuerdo con su universo y ámbito específico de trabajo.

A través de mis actividades cotidianas en el Comité de Difusión y Extensión de la cultura y de conocer de cerca los éxitos y necesidades de las instituciones de educación superior de mi país, he podido comprender la verdadera importancia de la evaluación diagnóstica, la cual permite incluir todos los aspectos que inciden en el funcionamiento institucional, considerando los avances científicos y tecnológicos, las necesidades sociales, las particulares de las regiones y la especificidad de las instituciones, detectando las causas de logros o deficiencias. Asimismo, he tenido la oportunidad de formular recomendaciones que sustento y planteo de la mejor manera para contribuir en el mejoramiento de las áreas de la función.

Las funciones específicas que desarrollo son las de:

- Asistir al vocal ejecutivo en los trabajos del Comité.
- Participar en el seguimiento del programa de trabajo del Comité.
- Solicitar, recopilar, organizar y sistematizar la información requerida para los trabajos del Comité.
- En colaboración con la Dirección de Informática y Estadística, diseñar y operar la base de datos del Comité (Control de Proyectos).
- Asistir al Vocal Ejecutivo para convocar a las sesiones del Comité.
- Elaborar el programa anual de sesiones del Comité.

- Elaborar la planeación y organización de los programas de visitas a las IES y auxiliar a los pares en las mismas.
- Solicitar y supervisar la realización de los trámites necesarios para la contratación de personal, los requerimientos del Comité y las visitas a las IES.
- Mantener comunicación permanente con el Vocal Ejecutivo y los Pares.
- Integrar los documentos generados por el Comité, turnarlos para su edición e impresión y supervisar la marcha de los trabajos.
- Turnar las versiones preliminares de los documentos a la Dirección de Informática y Estadística y presentar al Vocal Ejecutivo la versión corregida.
- Participar en la elaboración de prediagnósticos, guía de entrevistas, concertación de visitas, análisis de la información, y en la integración de las versiones preliminares de los trabajos del Comité.
- Participar en el diseño y aplicación del marco de referencia para la operación del Comité.
- Informar al Vocal Ejecutivo sobre el avance de los trabajos del Comité.
- Mantener actualizada la información relevante de las IES.
- Investigar y recopilar información diversa relativa a los trabajos del Comité.
- Elaborar el directorio y mantenerlo actualizado con datos de los expertos y organismos especializados en la evaluación, de acuerdo a su área y disciplina de conocimiento.
- Diseñar y operar el sistema de seguimiento de recomendaciones.
- Diseñar instrumentos de medición del impacto de la evaluación de la función.
- Colaborar en la elaboración de estudios comparativos sobre el posicionamiento de la función en las instituciones de educación superior (estudios de caso, mejores prácticas, etc.).

- Contribuir en la elaboración y actualización de instrumentos y guías de evaluación.
- Apoyar al vocal ejecutivo en la coordinación de los trabajos conjuntos propios de la Alianza Estratégica ANUIES – CIEES, para el desarrollo de la función.
- Coordinar la elaboración de documentos propios de la función, susceptibles de ser difundidos.
- Participar en el grupo de trabajo responsable del diseño e implementación del Modelo CIEES para evaluar programas educativos.
- Integrar el informe final de evaluación.
- Participar en la vinculación del Comité con otras instancias homólogas.
- Dar seguimiento a los planteamientos y prácticas relativas a la vinculación, la difusión y extensión de la cultura que se desarrollan en otras instancias nacionales e internacionales.
- Apoyar a la Coordinación General en trabajos específicos que le asigne al Comité.
- Aquellas otras afines o similares que le asigne el Vocal Ejecutivo.

El comité en el que me ubico en la estructura de los CIEES, orienta sus esfuerzos a la evaluación de una de las funciones sustantivas de toda institución de educación superior, cuyo propósito es el desarrollo de las relaciones entre la misma comunidad universitaria y de ésta con su entorno. La difusión y Extensión de la Cultura se orienta a reconocer las necesidades y la problemática del desarrollo social, económico y político de la región, haciendo disponible el conocimiento generado y acumulado en los procesos de enseñanza e investigación, así como de las expresiones culturales de las bellas artes y las humanidades, utilizando estos elementos para retroalimentar la orientación de las líneas de la cultura, la investigación y de las labores docentes, manifestando simultáneamente así la identidad institucional.

Esta función sustantiva, tiene el compromiso institucional de hacer llegar los bienes, productos y servicios que genera la institución, a los sectores de la sociedad de su entorno.

Además, he podido constatar como por medio de las actividades de esta función las instituciones contribuyen a mantener vigentes nuestras tradiciones, se fomenta y promueve la riqueza del folklore nacional y coadyuva al incremento y fortalecimiento de espacios de producción y disfrute de la cultura, además de contribuir en aquellas acciones de divulgación de hechos, como un proceso constante y retroalimentador.

Para el estudio y tratamiento de la función, en el Comité se han determinado ciertas subdivisiones: Extensión de los Servicios, Difusión de la Cultura y Vinculación.

En lo que a extensión se refiere, se encuentran los servicios institucionales que ofrecen las instituciones y con los cuales pretenden contribuir al análisis y a la solución de problemas de sectores y grupos específicos de la sociedad, mediante la aplicación del conocimiento científico, tecnológico y humanístico que tenga a su alcance y a través de la utilización de sus recursos humanos y materiales.

Parte de mi trabajo en el área es, ubicar a través de las subdivisiones citadas a la función en el esquema institucional.

En el caso de la difusión cultural, se considera a la difusión y divulgación del arte y las humanidades, en donde la difusión artística y humanística que tiene como propósito el fomentar la creación, recreación y conocimiento de las manifestaciones del arte, así como de ciertas expresiones y tradiciones populares. Además, la divulgación en este ámbito pretende, hacer más comprensibles algunas de estas expresiones a públicos que tienen poco contacto con ellas.

La difusión y divulgación científico-tecnológica, se ubica con la encomienda es la de dar a conocer a estudiantes, profesores e investigadores, los avances y resultados de la generación y aplicación del conocimiento que tiene lugar en la institución, a través de un lenguaje técnico, propio de cada una de las disciplinas o áreas de la ciencia, en virtud de que se dirige hacia audiencias especializadas.

También la divulgación del conocimiento científico y tecnológico pretende dar a conocer y hacer accesible dicho conocimiento a la población que no está familiarizada o dedicada formalmente al estudio de las ciencias.

En cuanto a los Medios de Comunicación Social, se abordan en la evaluación de la función, ya que son parte de la infraestructura y equipo para el desarrollo de algunas de las actividades de la función. Estos se conciben de dos maneras distintas dentro, por una parte, pueden ser expresiones artísticas con valor y contenido propios y por otra, constituirse como la infraestructura (o parte de ella) de las acciones de difusión, extensión o vinculación, cuyo propósito fundamental es lograr una cobertura más amplia de dichas acciones, ya que los medios de comunicación social, son instrumentos de penetración de masas para lograr determinados fines.

En este sentido, se revisa si las instituciones de educación superior cuentan con medios de comunicación escritos, radioeléctricos y audiovisuales, los cuales deberán centrar sus actividades de formación, educación, información, organización, socialización y entretenimiento constructivo de la población.

Los aspectos relativos a los servicios institucionales en el ámbito de la función, también son examinados, bajo la premisa de que estos pueden tener dos orientaciones: internos, dirigidos a la propia comunidad institucional y externos, orientados a diferentes grupos de población en la comunidad local, estatal, regional, internacional.

La vinculación, como fundamento para la relación entre la universidad y su entorno y circunscribe la interacción entre las diferentes entidades académicas, centros y dependencias universitarias con el entorno social y productivo. Que busca el enriquecimiento de las funciones universitarias a través de la congruencia de éstas con las necesidades y demandas reales de los diversos sectores, mismas que tratan de ser solucionadas bajo un esquema de beneficios recíprocos y ayuda mutua. Y que tiene la orientación de gestionar los sistemas, métodos y prácticas que propicien una interacción entre las diferentes entidades académicas,

centros y dependencias universitarias con el entorno social y productivo; también es objeto de estudio del Comité.

Estas subdivisiones las abordo mediante un esquema metodológico que se ha ido modificando y consolidando a lo largo de más de diez años de experiencia del Comité; dicho esquema esta integrado por cinco ejes presentados en una Guía, en donde cada uno de ellos cuenta con sus propios indicadores y criterios para obtener la mayor cantidad de información que permitan obtener un acercamiento lo más cercano y objetivo posible.

Para efectos valorativos, y en razón de la heterogeneidad y complejidad de la función que tiene en cada institución, formas, estructuras y contenidos diversos, se ha hecho necesario orientar la evaluación desde la perspectiva de cada área responsable de realizar proyectos, programas y servicios relacionados con los ámbitos de atención convenidos, de tal manera que a partir de la revisión de los programas específicos se pueda arribar a la valoración general de la función.

El Comité de Difusión y Extensión de la Cultura, constituido en enero de 1993, con el propósito de evaluar la función, desde su creación a la fecha ha realizado la evaluación diagnóstica de 31 instituciones de educación superior. Cabe destacar que para estos efectos se formuló en 1996 el Marco General de Referencia, que establece los propósitos, la metodología, las categorías de análisis, los criterios e indicadores para la evaluación de la función.

En 2004, dio inició la revisión de los instrumentos para evaluar la función y se cuenta ya con un Modelo de Evaluación que se está poniendo a prueba y el cual incluye los lineamientos considerados en el Programa Nacional de la Difusión de la Cultura y los Servicios, recientemente actualizado.

El Modelo actual del Comité en el que colaboro, centra el objeto de la evaluación en los ámbitos de atención de la función (Difusión de la Cultura, Extensión de los Servicios y Vinculación) y en los ejes que dan sustento al desarrollo de los programas, proyectos y servicios encomendados a las áreas responsables de ejercer la función.

En este contexto, la Guía está integrada por cinco ejes de desarrollo que tienen que ver con la intencionalidad institucional, la estructura, la infraestructura la gestión administrativa y los resultados.

Cada eje contiene los indicadores para evaluarlo ordenados por categorías de análisis, así como un conjunto de preguntas orientadoras y los medios de verificación correspondientes.

Esta Guía es utilizada para cada área encargada de realizar actividades de la función que conforman el universo compuesto por los aspectos que se desglosan por cada ámbito de atención.

En el primer eje denominado *intencionalidad*, se establece un acercamiento con la misión y visión de las instituciones de educación superior, con la intención de estimar el grado de definición institucional de la función de difusión de la cultura, extensión de los servicios y vinculación, contenidas en los documentos normativos y de planeación vigentes, reflexionando sobre su congruencia con la misión y visión institucional.

También en este eje, se verifica si la normatividad existente regula con precisión las atribuciones y responsabilidades de los órganos e instancias responsables del ejercicio de la función, los aspectos relevantes que derivan de ella, incluido el servicio a usuarios y a comunidades externas, así como la correcta aplicación de los recursos obtenidos. Además se estiman los procesos de actualización y modificación para que estos resulten acordes con la realidad institucional.

Se valoran igualmente las políticas internas, en materia cultural, de extensión de servicios y vinculación, considerando las directrices y lineamientos que prevalecen en el entorno estatal y nacional. Así como, sus procesos de planeación, programación, presupuestación y evaluación de la función a la luz de los programas y proyectos específicos que dan cobertura a todas las áreas de la función.

Se compara, como las unidades orgánicas responsables de la función orientan, validan, supervisan y evalúan sus actividades de acuerdo con los objetivos establecidos en los programas.

En síntesis este eje da cuenta del marco conceptual y normativo de la función (expresado en la misión y visión y en la legislación institucional); que regulan el desarrollo y consolidación de los programas de la función; el ciclo de los procesos de planeación - evaluación y del mejoramiento y aseguramiento de la calidad.

La valoración de este eje permite conocer la pertinencia, coherencia y eficiencia del modelo de la función respecto a los objetivos que se propone; la efectividad de los instrumentos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad, así como el clima académico en el que se desarrolla la función.

Las categorías que se valoran en este eje son: misión y visión, normatividad y políticas generales, y planeación-evaluación.

El segundo eje es el de *estructura*, a través de la cual se evidencia la coordinación orgánica de las instituciones de educación superior, mediante el análisis de la estructura organizacional y procedimientos para la coordinación interna con los responsables de la función en otras dependencias institucionales y su relación en el desarrollo de las actividades de difusión cultural, extensión de los servicios y vinculación. Distinguiendo si la institución otorga suficiente importancia a la función en el ámbito de sus áreas de actividad.

Se considera además, la suficiencia en cuanto al número de personal y la congruencia de su perfil con las necesidades de desarrollo de los programas de la función, así como lo concerniente a los programas para la actualización y capacitación, y los sistemas para la promoción y otorgamiento de estímulos al desempeño individual y colectivo.

También se solicita argumentación, sobre la articulación de los programas de la función con la docencia e investigación, verificando si esta relación con las áreas del conocimiento; prevé la inclusión de las actividades de la función en planes y programas de estudio, propicia su actualización y favorece la experiencia

profesional de los alumnos; observa criterios para reconocer la participación de alumnos en actividades de difusión, extensión y vinculación; divulga la investigación que realiza la institución y considera la opinión de los académicos en torno a estas actividades.

Se examina igualmente, la relación que la función tiene con su entorno en el ámbito externo, a través del establecimiento de relaciones con los diversos sectores sociales y de la cobertura con respecto a las necesidades del entorno.

Las categorías que se valoran en este eje son: recursos humanos, capacitación y relación con la docencia e investigación.

Infraestructura es el tercer eje, mismo que hace referencia a la calidad y cantidad de instalaciones y equipos con los que cuenta la institución para llevar a cabo de manera eficiente, sus actividades de difusión cultural, extensión de los servicios y vinculación. Este eje permite que se describan los espacios en el autodiagnóstico y posteriormente se constate insitu el número y estado de foros, salas, auditorios, teatros, oficinas, cabinas, almacenes, instalaciones deportivas, talleres, laboratorios, unidades de servicio, y demás espacios requeridos por las áreas. Ya que las actividades de difusión cultural y extensión de los servicios, vienen incursionando en espacios alternativos condición que permite a la institución lograr un mayor nivel de inserción en el entorno social.

De la misma forma, se solicita información sobre los programas de mantenimiento físico y técnico, que permiten brindar un servicio de calidad (higiene, seguridad y funcionalidad) a la comunidad. Así como del equipo con relación a las necesidades de servicios que demandan los usuarios internos y externos. Y sobre el equipo, se estima su actualidad y suficiencia, y su mantenimiento con base en programas preventivos y correctivos.

Entonces el eje de infraestructura hace posible conocer la suficiencia y funcionalidad de los recursos físicos necesarios para el logro de los objetivos operativos de la función y mostrar la efectividad de los programas de equipamiento.

Además, la valoración de este eje permite conocer la capacidad, funcionalidad y uso de las instalaciones y, también, la eficacia de los programas de actualización de mobiliario, equipos y acervos.

Las categorías que se valoran en este eje son: instalaciones, equipo y mantenimiento.

El siguiente eje es el de *gestión*, visto a la luz de los indicadores determinados para observar las evidencias sobre los procesos que se utilizan en la consecución de los programas y proyectos de la función; la suficiencia de los recursos para realizarlos. De igual manera los recursos alternos mediante eventos y productos que promueve la institución.

Es en este eje, en el que se da cuenta de la eficiencia y eficacia de los procedimientos operativos incluyendo el manejo de los recursos.

La valoración de este eje permite conocer la agilidad de los procesos académicos administrativos para el desarrollo de la función.

Las categorías que se valoran en este eje son: el funcionamiento institucional y las finanzas.

Finalmente se estiman los *resultados* y el *impacto* que tienen los programas, actividades y proyectos de difusión, extensión y vinculación, al interior de la institución, y su implicación en la mejora de programas de estudio; en la formación profesional integral de los estudiantes, y del progreso en las condiciones del entorno; la actualización y desarrollo de profesores e investigadores; en el fomento de la identidad de la comunidad con la institución y en el saneamiento del clima organizacional.

Se estima asimismo, la opinión tanto pública como especializada que emana del entorno social y en donde se puede observar el reconocimiento a la labor académica y cultural llevada a cabo por la institución.

El eje de resultados da cuenta de los logros obtenidos mediante los programas y proyectos de la función; del impacto en la formación integral de los

estudiantes, y de la trascendencia social de la generación, aplicación y difusión del conocimiento.

La valoración de este eje, permite conocer la efectividad y el impacto final de la función conforme a la misión y objetivos institucionales.

Las categorías que constituyen el objeto de evaluación son: impacto interno e impacto externo.

En conclusión, el análisis realizado por los programas, proyectos y servicios desarrollados en cada área, denominado autoevaluación dará cuenta de la percepción que la institución tiene de los mismos y, una vez integrados, mostrará el estado que guarda la función en su conjunto; los resultados de este serán el punto de partida para la evaluación diagnóstica externa de la función.

Las instituciones de educación superior organizan la función, de acuerdo con misión y visión y se ve reflejada en su estructura integrada en una o varias direcciones, departamentos o divisiones, los cuales no siempre están adscritos a la misma dependencia. Existen estructuras creadas con el fin de atender una o varias áreas de la función o diversos programas y actividades; por su parte, las propias facultades, escuelas, centros de investigación, división de estudios, etcétera, llevan a cabo actividades o incluso programas formales de difusión y extensión. Es decir que no existe, necesariamente, una identificación única de la estructura de la función.

En atención a esta diversificación de actividades y reconociendo la variedad de áreas que conforman la función, la evaluación la abordamos en dos niveles:

- a) una valoración general de la función que abarca todas las dependencias, áreas, programas y actividades que desarrolla la institución en este ámbito, independientemente de su ubicación en la estructura institucional y,
- b) una valoración específica por área, programa o actividad.

Las áreas representan una forma de organizar y sistematizar la información sobre la función, agrupando programas y actividades en rubros generales. Si bien

estas son invariables, sus contenidos (programas o actividades) pueden modificarse en función de lo que cada institución desarrolla en lo particular.

El énfasis de mi trabajo se ha centrado en apoyar a la institución a identificar con la mayor claridad posible las principales fortalezas y debilidades que presenta, y a elaborar sobre esa base estrategias y planes para superar las deficiencias identificadas.

Por esta razón, la operatividad de la metodología el procedimiento que desarrollo, mismo que es utilizado por todos los Comités para la realización de la evaluación diagnóstica en las instituciones de educación superior comprende las siguientes etapas:

Concertación

En esta etapa la institución de educación superior interesada en participar en el proceso de evaluación establece contacto con la Coordinación General de los CIEES. Generalmente es por medio de un documento signado por el Rector de la institución y en el cual solicita el apoyo para realizar la evaluación correspondiente, con ello se da la formalidad necesaria para iniciar el proceso. Una vez realizado esto, se giran instrucciones internas a las Vocalías Ejecutivas de los diferentes Comités para iniciar operativamente dicho proceso, se designa a un funcionario institucional el cual fungirá como enlace entre la institución y los diferentes Comités, que es quien se responsabiliza de coordinar y dar seguimiento al proceso de evaluación solicitado. Con esta etapa se inicia un proceso que podría desarrollarse en aproximadamente 16 a 20 semanas.

Previsita

En ocasiones y ante solicitud expresa de las instituciones, la vocalía efectúa una visita previa a la de evaluación para establecer una comunicación más cercana con las autoridades y explicitar las actividades los procedimientos que realizará el Comité durante la evaluación diagnóstica y poder aclarar cuales de las expectativas respecto a la evaluación se podrán satisfacer. Esta actividad se denomina previsita. Además de presentar de forma más cercana los propósitos de

la evaluación a los responsables de las áreas, éstos tienen la posibilidad en dicha sesión de exteriorizar sus dudas y comentarios al respecto.

Esta etapa se ha utilizado también en últimas fechas para presentar la metodología pero sobre todo para inducir y sensibilizar a las áreas que serán objeto de evaluación, de tal suerte que la siguiente fase que será la de integrar la autoevaluación se desarrolle de la mejor manera posible.

Las actividades que he llevado a cabo durante la etapa de la previsita han versado desde el desarrollo de la agenda para las sesiones hasta la elaboración de material y presentación de algunas partes de la metodología.

Autoevaluación

Posteriormente, la institución y la vocalía continúan en constante comunicación interactuando respecto al objetivo, naturaleza y alcances de la evaluación, así como del procedimiento y requerimientos para llevarla a cabo.

En esta fase la vocalía solicita a la institución la realización de un ejercicio de autoevaluación, a través de las respuestas a una guía (Por cada una de las áreas que integran o realizan acciones institucionales de difusión y extensión). Esto permite obtener una visión sobre la situación que guarda cada área de la función, así como la dependencia coordinadora de la misma. Igualmente se envían a la institución la solicitud de los documentos que darán sustento a varios de los cuestionamientos de la guía. Debe quedar claro, sin embargo, que de no contar con el documento disponible para su envío inmediato esto no debiera detener el proceso, pues bastará inicialmente la respuesta y envío de la guía.

A las instituciones se les presenta la guía y se les propone a través de un taller, el diseño del proceso a seguir, una etapa de recolección de información para efectuar una descripción actualizada del área, a la luz de los criterios de evaluación definidos para el área o programa.

Así como, un análisis crítico de la información recogida y la elaboración de un informe de autoevaluación que integra los resultados de ésta.

El uso flexible de estos instrumentos permitirá obtener por una parte, un núcleo común de información respecto de la oferta de los programas de las distintas instituciones, y por otra, complementarlo con los antecedentes que cada institución estime más adecuados a la luz de su propio proyecto institucional.

Mi responsabilidad en esta etapa es la de registrar, organizar y analizar la información de manera tal, que no quede sin respuesta ningún aspecto de la guía, ya que de ello dependerá el contenido del documento que se integrará y que servirá de guía para contrastarlo con la realidad institucional durante la visita in situ.

Prediagnostico

Los ejercicios de autoevaluación de las áreas son el fundamento para la elaboración del prediagnóstico correspondiente a la función en la institución, que como su nombre lo indica es un diagnóstico previo de la situación que guardan las áreas de la función. A su vez, la vocalía consulta la información disponible en ANUIES, SESIC, etc. y en el acervo propio de los CIEES respecto a los programas de la institución, lo cual permite al Comité tener un primer acercamiento con estas actividades; asimismo, se considera la posibilidad de solicitar más información a la institución a fin de complementarla para la realización del documento previo que sirve de base a la evaluación. El prediagnóstico se concluye cuando toda la información disponible se analiza y organiza de acuerdo con los lineamientos establecidos en el Marco de Referencia del Comité, la elaboración de este documento, también es parte de mis labores, lo integramos de manera conjunta mi compañero de trabajo, que es otro asistente, siempre bajo la dirección del Vocal Ejecutivo.

Plan de Visita

Una vez integrado el prediagnóstico, procedo a distribuirlo entre los pares expertos del Comité, quienes lo analizan y realizarán las anotaciones correspondientes para que puedan contrastarlo durante la visita. Este trabajo permite a los evaluadores detectar la información adicional necesaria; identificar los criterios que se emplearán para seleccionar a los informantes calificados que

deberán ser entrevistados; diseñar los instrumentos y estrategias para las entrevistas correspondientes que serán realizadas durante la visita a la institución.

En este momento se está en condiciones de programar la visita, ante lo cual me pongo en contacto con el enlace de la institución por evaluar y definimos las fechas apropiadas para realizarla, los procedimientos y requerimientos logísticos para llevarla a efecto.

Visita a la Institución

Durante el transcurso de los días de visita (dos o tres dependiendo del número de áreas a evaluar en cada institución) se realizan entrevistas al personal que dirige, coordina y participa en la realización de este tipo de actividades; se entrevistan a diversos representantes de los sectores privado, público y social que patrocinan, conocen o son usuarios, beneficiarios o participantes de las actividades y servicios de la institución y, se observan diversos sitios y acciones de difusión y extensión entre los que desarrollan las áreas de la función de la institución.

Mi experiencia en esta etapa del proceso que es la visita de evaluación, me ha permitido constatar, modificar o ampliar la información del prediagnóstico y apreciar aspectos de la realidad institucional de los programas que no es posible verificar a través de documentos, como son: la atmósfera institucional y los procedimientos de coordinación que existen entre el personal, las condiciones en que se encuentran la infraestructura y el equipo, la opinión de usuarios, beneficiarios y participantes de los servicios de la institución, así como la opinión y precisión de los problemas o estrategias de solución aplicadas por los funcionarios y personal de las áreas visitadas.

Informe de Evaluación

Después de la visita, el Comité en pleno analiza la calidad, utilidad, eficiencia, eficacia y pertinencia del proceso seguido; de este modo el análisis de la información pasa del nivel diagnóstico al valorativo. Se procede a integrar los reportes parciales al reporte final de acuerdo con los criterios y áreas señaladas por el Marco de Referencia del Comité y los lineamientos generales propios de los

CIEES, que incluyen tanto elementos descriptivos sobre la institución, como recomendaciones concretas para mejorar su desempeño. Una vez integrado el informe final de la evaluación, que contiene una valoración general de la función, una valoración específica por área o actividad y sobre todo con las recomendaciones elaboradas en el ánimo de promover la mejora continua de la función en la institución; es así como procedo al envío del mismo a cada uno de los pares evaluadores del comité para que lo sancionen, corrijan o modifiquen de acuerdo a su experiencia durante la visita de evaluación. Posteriormente se envía al área de corrección de estilo para sus últimas adecuaciones. Una vez consensuado y revisado el documento, se le hace llegar a la institución, directamente al Rector con copias para los responsables de la función y se espera que la institución al recibirlo lo discuta al interior para identificar las mejores estrategias para efectuar los ajustes necesarios en sus programas o actividades. Se espera asimismo, que las recomendaciones incluidas en el informe se ajusten cuando sea necesario de acuerdo a la óptica de los funcionarios institucionales, concluyendo de esta manera un primer ciclo.

Seguimiento de las recomendaciones

Una etapa posterior, es en la cual el comité hace un seguimiento de las recomendaciones que emitió como resultado de la evaluación, con el fin de conocer la forma en que las ha cumplido la institución y la repercusión que ello ha tenido en el desarrollo de los programas educativos y en el de las funciones, según corresponda.

El seguimiento de las recomendaciones puede ser preparatorio para apoyar el ingreso de los programas respectivos a procesos de acreditación de los programas académicos, en el caso de la función esta situación no se da aún, ya que no hay algún organismo acreditador de la misma.

Después de un lapso de tres a cinco años de la primera evaluación, se acuerda con la institución otra visita de evaluación, con el fin de favorecer las acciones de mejora emprendidas, identificar nuevos problemas y coadyuvar con las instituciones a consolidar sus logros.

En resumen, podría argumentar que el objeto de la evaluación externa del Comité es validar los resultados de la auto-evaluación. El procedimiento usado para estos fines es el análisis de dicho ejercicio por parte de la comisión de pares evaluadores, que visitan la institución y elaboran un informe respecto de los temas centrales que son objeto de evaluación. Se enfatiza el rol de los pares evaluadores en la perspectiva de una evaluación de resultados. Deberán, por tanto, concentrar su papel en la calidad del proceso autoevaluativo y del plan de acción resultante, y en la información proporcionada por la institución acerca de su vinculación con el medio externo, particularmente, con las oportunidades de inserción social.

Sin embargo, las visitas de los pares evaluadores no agotan las alternativas de evaluación externa. Hay otros antecedentes, algunos de los cuales pueden incorporarse dentro del ejercicio de auto-evaluación, como son las opiniones de representantes del entorno.

No obstante, y con base en mi experiencia, a pesar de que la función es catalogada en los documentos oficiales como función sustantiva, en materia presupuestal se le ha llegado a considerar como una actividad no prioritaria o de segundo orden. Por tanto, las políticas de modernización educativa han privilegiado la docencia y la investigación, sin considerar el equilibrio que debiera existir entre las funciones que integran y definen a las instituciones de educación superior. Es así que la docencia y la investigación se conciben de manera aislada, respecto de la difusión y extensión de los servicios, no se ha sabido reconocer suficientemente su trascendencia en la formación de valores y actitudes en estudiantes, profesores e investigadores, aspectos indispensables para el desarrollo de una verdadera consciencia social y un sentido de comunidad.

La conformación del Comité de Difusión y Extensión de la Cultura dentro de los CIEES en 1993-1994 marca el interés por mejorar el funcionamiento de las áreas y la calidad de los servicios que la función genera.

En este contexto, considero que los procesos de evaluación externa que se realizan respecto a la función de difusión y extensión de la cultura, función sustantiva de las instituciones de educación superior (IES) son de capital

importancia. Ya que en esta función descansa la responsabilidad de fomentar el desarrollo de esas experiencias culturales y de la formación de valores en la comunidad universitaria, aunque ésta no sea siempre cabalmente reconocida.

En primera instancia haré referencia al ámbito de la evaluación como proceso de indiscutible utilidad para alcanzar la calidad en los procesos; para posteriormente hacer consideraciones sobre la evaluación de la función de la difusión y extensión de la cultura. Particularmente aquella que es tarea de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Tomando en cuenta que las características particulares que la función presenta en la actualidad y que determinan la viabilidad de su evaluación se explican por su proceso de desarrollo. Por lo que realizaré la presentación de los momentos y características más relevantes de dicho proceso.

Finalmente compartiré algunas reflexiones sobre las características de la función y las particularidades de su evaluación, desde la perspectiva de la formación integral del universitario, en donde adquiere un sitio definitivo en la formación de los alumnos. Considerando además que éste ha de ser motor y guía de la formación social en su conjunto y permitirá que los integrantes de las instituciones de educación superior (académicos, estudiantes y egresados) ejerzan con responsabilidad su función histórica.

Haciendo énfasis en la importancia de los trabajos sobre evaluación de la función de difusión de la cultura, extensión de los servicios y la vinculación como una herramienta para impulsar una dimensión de desarrollo y calidad académica de la función. Con la convicción de que, la evaluación como proceso asuma un enfoque que determine e induzca el mejoramiento de la función y su incidencia en la formación integral de los alumnos.

Mi interés, además de obtener un título profesional es promover a través de mi trabajo recepcional, la reflexión en un aspecto muy concreto que se refiere a la revaloración de la función de Difusión y extensión de la cultura y los servicios en las instituciones de educación superior. Ya que, revalorizar el papel de la función

resulta imprescindible en el propósito de priorizar y fortalecer la función social de las universidades.

Además, como resultado de mi trabajo durante seis años en este Comité de Evaluación, pondré de manifiesto mi experiencia surgida de las visitas in situ en las universidades de todo el país.

Tratando de expresar, como es que los programas y proyectos de difusión y extensión se fundamentan en un concepto amplio de servicio a la sociedad, mantienen su carácter académico; propician la interrelación sistemática con la docencia e investigación; integran sus proyectos, motivan la participación de profesores y alumnos y generan respuestas flexibles y oportunas a la sociedad.

Y de cómo tanto la opinión tanto pública como especializada que surge del entorno social expresa reconocimiento a la labor académica y cultural llevada a cabo por las instituciones.

La intención principal de mi trabajo es presentar los referentes generales de la evaluación de la función de difusión y extensión de la cultura en las instituciones de educación superior, mediante una visión coherente de la función trascendente de la evaluación interinstitucional. Que permita observar que, realizar un proceso de evaluación bajo el contexto de las funciones sustantivas universitarias, implica desarrollar sistemas que ponderen adecuadamente los elementos cuantitativos y cualitativos de sus procesos, capaces de asimilar la multiplicidad de objetivos y la heterogeneidad de las acciones que realizan las diversas áreas de las funciones.

Con la firme convicción de que este trabajo será un espacio de reflexión para que la vida cultural en nuestras instituciones se redimensione para incidir directamente en la calidad de la educación que en ellas se imparte y sobre todo en sus resultados.

El tema del presente trabajo, es producto, además de mi experiencia, de la interacción con las instituciones de educación superior (IES) de México, con los organismos rectores del sistema de educación superior que le dieron origen: SEP-SESIC, ANUIES, y con otros organismos nacionales e internacionales dedicados a procesos de evaluación y planeación educativa.

Intentaré expresar y reconocer la evolución y consecuente maduración del sistema de educación superior y de la cultura de la evaluación interinstitucional, que irrumpió hace poco más de diez años como una actividad inédita en México y que hoy por hoy, es un pilar sólido que ha promovido, fomentado y propiciado la superación permanente de los procesos educativos en las instituciones de educación superior (IES) de México.

Asimismo, confirmaré la importancia de la evaluación interinstitucional y de las tareas que originalmente le fueron asignadas a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuyo significado se ha enriquecido e incrementado a través de las etapas de desarrollo, y que ha derivado en un proceso de aprendizaje constante para evaluadores y evaluados, que, al consolidarse, me ha llevado a asumir el compromiso y responsabilidad institucional de trascender e impulsar el mejoramiento permanente de la educación superior de nuestro país mediante el desarrollo cotidiano de mi trabajo.

En la actualidad se vive en una época caracterizada principalmente por la necesidad que tiene la sociedad por el conocimiento, la información y el replanteamiento de los paradigmas establecidos. Esta corriente ha tocado también a las instituciones educativas las cuales cambiaron el orden de sus intereses dado que el desarrollo económico, tecnológico y científico, dio paso a la atención del recurso humano, los valores y la interacción de éstos. Las Instituciones de Educación Superior, no son ajenas a este cambio, que se torna más difícil en organizaciones como las universidades, debido a que tradicionalmente son más conservadoras.

La relación que hay entre el entorno y las universidades es de suma importancia para una sociedad, ya que en la mayoría de los países, es la sociedad la que proporciona los fondos con que se financian éstas, lo que las obliga a velar por la correcta utilización de los recursos. Para llevar a cabo esta misión, se han creado mecanismos que controlan y cercioran la eficacia y eficiencia en el uso de esos fondos. Es aquí donde la evaluación de las instituciones universitarias ha cobrado capital importancia y comienza a ser necesaria y de aplicación cada vez

más estricta, con el fin, de asegurar el cumplimiento de los fines, el logro de los objetivos y de satisfacer las necesidades de la sociedad en general.

Otro factor que ha contribuido con el desarrollo de la evaluación es la proliferación de instituciones de educación superior (IES). Esta expansión va desde el número de estudiantes, profesores e infraestructura, hasta el aumento en el número de instituciones que se encuentran respaldadas con fondos privados.

Es por ello que considero que, las instituciones de educación superior deben hacer un esfuerzo por entender las señales de la sociedad, y si la sociedad muestra una dinámica de cambio, las instituciones tienen que seguirla. Tienen que formar profesionales que correspondan al entorno actual. Las instituciones no deben sacrificar la formación integral, humanista con conciencia social y respeto al medio ambiente y la comunidad.

Hasta hace pocos años no existían sistemas de información y procesos de evaluación de la calidad de los servicios educativos o de la investigación. Y aún hoy día la cultura y los procesos de evaluación se están desarrollando y sobre todo permeando en la conciencia de las instituciones.

Las universidades forman parte del sistema de educación superior que constituye un componente central de la conciencia social y la inteligencia colectiva y debe contribuir a la concertación y efectiva integración cultural, social y económica de nuestro país.

En las universidades se considera fundamental el diálogo y el trabajo interdisciplinario, orientados a la integración de diversos campos del conocimiento y enfoques teóricos y metodológicos.

Las universidades del Siglo XXI deberán, deberán por tanto desempeñar un papel enérgico en la rápida expansión de la generación y divulgación del conocimiento y de la información, y disminuir la idea de que el conocimiento y la información sean objeto de control de grupos con poder.

Por ello, para una sociedad como la nuestra, no solo es imperante lograr la cobertura total de la enseñanza, sino también el desarrollo de procesos de

evaluación para asegurar el control de la calidad de la educación. Esta evaluación implica la necesidad de medir, no sólo variables de referidas al servicio académico, sino también, variables de entrada y de procesos.

Es necesario que las instituciones de educación superior y sobre todo las públicas se sometan a procesos de evaluación, internos y externos. Esta evaluación debe ser integral para que determine: la calidad en la docencia, la investigación, la acción social, la difusión y divulgación del quehacer artístico, cultural y científico, así como la pertinencia de los planes de estudio y la eficiencia administrativa.

Además, si se le otorga el verdadero valor que tiene en sí la función, con fundamento en procesos sistemáticos y complementarios de autoevaluación y evaluación externa, se dará su revaloración en cuanto a su aportación a la formación integral de los estudiantes y de la comunidad interna de las IES y a la democratización de la cultura, es decir, al acceso e inclusión de la comunidad externa en sus tareas y resultados.

Asimismo, su reorganización, en cuanto a la refuncionalización de sus normas, políticas, estructuras, contenidos y formas de operar, de manera que resulte pertinente y relevante para la institución y para la sociedad.

La gran variedad de actividades que caracteriza al campo de competencia de esta función sustantiva la convierte en una función compleja, justamente porque abarca todos aquellos conocimientos, servicios y expresiones culturales y profesionales que una institución de educación superior puede hacer llegar a comunidades de personas ajenas al campo a que corresponden. Propagar, generalizar y divulgar, dentro y fuera de la institución, lo que se genera al interior de la institución, constituye un verdadero reto no exento de dificultades.

Entre los principales problemas que ha enfrentado el ejercicio de la función está su esencia diversa, con la consecuente dificultad de definir una denominación adecuada, de establecer una jerarquía y responsabilidad de las unidades encargadas de llevar a cabo la función; otro problema, es la dimensión de su ámbito potencial de competencia, que contrasta con el tamaño y posibilidad reales

de las unidades a cargo; otro más, la relación entre las actividades que corresponden al ejercicio de la tercera función y las de docencia e investigación, así como la poca o nula contribución a la formación integral de alumnos y académicos. Tampoco es de extrañar que en la función se incluyan, sin responder a un criterio definido, actividades que no encuentran un ámbito específico en la institución.

En los últimos años, a la complejidad descrita ha venido a contribuir de manera importante la inclusión en el ámbito de la función de un aspecto denominado “vinculación”, y que se refiere a la relación de las instituciones con sus homólogas y los sectores de la sociedad que producen bienes y servicios, incluidas las instituciones de gobierno de los niveles municipal, estatal y federal, y en cuyas características se observa, en primer lugar que todavía no todas las instituciones la realizan; la falta de planeación y evaluación de las actividades; la insuficiente participación de la comunidad; y la carencia de regulación normativa.

Por lo que su evaluación, contribuirá a formular una definición, contenidos y formas de expresión claros, que respondan a las necesidades actuales, tanto de la educación superior, como de la sociedad en que están inmersas las instituciones que la imparten, y que tengan el consenso de las mismas instituciones y de las autoridades educativas encargadas de la coordinación de este nivel educativo en el país.

MARCO TEÓRICO – METODOLÓGICO

La Evaluación Educativa

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones. Asimismo, la evaluación necesariamente está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y actualmente incluida por la naciente cultura evaluativa.

Existen señalamientos que sugieren que la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez, de tal forma, que resulta relevante lo bueno y lo malo de la realidad evaluada. En consecuencia, se advierte que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable, concebida como una fuerza positiva en cuando a que contribuye al desarrollo y se utiliza para identificar las fortalezas y las debilidades, con miras hacia una mejora continua.

También se debe tener claridad sobre sus principales usos como: el perfeccionamiento, la recapitulación y la ejemplificación. Otra posición señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto de los docentes como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. De tal suerte que la evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar el progreso.

Es así que todo proceso que se sustente como evaluación institucional debe tener como condición obligada la participación de la comunidad educativa, de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación.

La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de los procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad de

la educación. Para ello, es necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa a través de una verdadera cultura de la evaluación.

La experiencia en la aplicación de la evaluación, ha demostrado que las personas no están dispuestas a emprender procesos participativos sino encuentran motivación y justificación para cambiar las prácticas tradicionales. Sin distinguir que también en estos procesos se indaga acerca de sus necesidades, expectativas y del compromiso que se asume ante el desarrollo de la evaluación.

El tipo de evaluación que la institución elija se relaciona con el propósito de la misma; posteriormente se hace referencia a las funciones y a las normas de la evaluación.

Cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, según autores como Posner 1998; Hernández, 1998 y Díaz Barriga, 1999, debe cumplir con determinadas funciones como las que se señalan a continuación:

Función diagnóstica: La evaluación debe caracterizar la planeación, ejecución y administración del proyecto o programa, debe constituirse en síntesis de sus principales fortalezas y debilidades. De tal manera, que le sirva de guía a las autoridades correspondientes y le permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad.

Función instructiva: El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores. Por lo tanto, las personas que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

Función educativa: A partir de los resultados de la evaluación, donde se conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño. Por lo tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación del plan o programa y las motivaciones y actitudes del personal hacia el trabajo.

Función autoformadora: Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Gradualmente la persona se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel dentro de la institución. Desarrolla habilidad en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe y necesita conocer; de manera que desarrolla la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el desarrollo personal. De tal manera que el carácter formador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad.

Además, la función autoformadora es la que se persigue en los procesos evaluativos, ya que de la experiencia obtenida se puede concluir que es un proceso difícil dado que se presentan obstáculos tales como: la resistencia al cambio, el poco interés en asumir compromisos de participación y el miedo a enfrentar nuevos retos. La evaluación es un proceso de análisis y reflexión constante, hasta lograr un cambio de actitud ante las situaciones problemáticas que se están evaluando y mejorando.

Igualmente se hace necesario señalar las normas básicas de la evaluación.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society, formularon dos conjuntos de normas para la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield). El trabajo de estas organizaciones ha sido guiado por dos premisas básicas:

La primera señala que, la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable.

La segunda, se fundamenta en que una evaluación formal proporciona una comprensión más amplia y una mejora verdadera.

En general, las normas del Joint Committee, recomiendan que los evaluadores y las personas involucradas en el proceso de evaluación colaboren entre sí para que las evaluaciones cumplan cuatro condiciones fundamentales:

- Ser útil al facilitar información acerca de virtudes y defectos, así como proponer soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

Estas normas pueden aplicarse en cualquier etapa del proceso evaluativo, ya sea al decidir si hay que realizar la evaluación, al planearla y llevarla a cabo, al presentar los resultados y aplicar las conclusiones. En los procesos de evaluación participativa, se parte generalmente analizando las funciones de factibilidad y ética. La función de utilidad está muy ligada a la de exactitud, lo que depende, en gran medida, del nivel de compromiso y responsabilidad con que se desarrollo el proceso de evaluación.

Es menester también, señalar el ámbito en el que se ha desarrollado el concepto de evaluación; se distinguen varios períodos que responden a diversas generaciones, a continuación trataré de abordar de manera sucinta elementos que ubican los diferentes períodos.

El origen y desarrollo de la evaluación educativa, se puede ubicar en el siglo XX. La evaluación surgió como la expresión práctica más significativa de la aplicación de las teorías y métodos de la ciencia social a los problemas planteados por la ingeniería social. Se puede argumentar que la evaluación educativa está vinculada con la planeación y el control sociales y su valor fundamental es el del orden (cuyo objetivo es la administración de los individuos). Esta manifestación se dio sobre todo en los Estados Unidos y en Gran Bretaña.

Tratando de acotar y de acuerdo con la revisión bibliográfica, los períodos de la evaluación se ubican en cuatro generaciones: la de medición, la descriptiva, la de juicio y la constructivista. La generación de la medición, incluye el período pre-tyleriano, la generación descriptiva el período tyleriano, por su parte, la generación de juicio contempla los períodos de la inocencia y el realismo y, en la cuarta generación se ubican los períodos del profesionalismo y autoevaluación.

Período pre-tyleriano. Este es el período más antiguo, como dato curioso se cree que este tipo de evaluación data aproximadamente del año 2000 a.C.

Consideran que este período se inicia a finales del siglo pasado y sigue vigente. Tiene relevancia a finales del siglo pasado, en los Estados Unidos, con el inicio del movimiento para la acreditación de instituciones y programas educativos y, en los primeros años de este siglo, con la aparición de los tests estandarizados como instrumentos de medición y evaluación. Se ha caracterizado por apuntar la atención de la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, medición que se realiza mediante tests o pruebas; a este período se ha denominado primera generación: que refiere a la medición.

En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler presenta una renovada visión de la evaluación. Plantea el modelo para evaluar el logro de los objetivos. Para Tyler, la evaluación determina en que medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios y se le llama segunda generación: descriptiva.

La evaluación se usó como un término alternativo a medición, prueba o examen, en consideración de que implicaba un proceso mediante el cual los valores de una empresa son reconocidos. El propósito de la evaluación era llevar a cabo verificaciones periódicas sobre la efectividad de las escuelas e indicar aspectos en sus programas en donde el mejoramiento fuera necesario. Se entendió también como la validación de los supuestos sobre las cuales opera una institución educativa.

La metodología desarrollada por Tyler borró las fronteras entre evaluación y desarrollo. Educar era cambiar los patrones de conducta de los estudiantes; de donde se derivaba que el currículum podía ser construido a través de la especificación de conductas deseables. La evaluación consistía, simplemente, en la verificación del logro de los objetivos.

La mayor parte de la primera obra de Tyler se refirió al salón de clase y a lo que los maestros individualmente podían hacer. Aunque originalmente se desarrolló en el contexto del mejoramiento de cursos universitarios, fue extendido a las escuelas. En éstas, su trabajo pretendía destacar la importancia de las iniciativas locales y la participación de los maestros en la construcción de un currículum basado en las necesidades de la comunidad. Su metodología influyó, diez años más tarde, los primeros intentos de evaluación de algunos programas de acción social y de un sistema de innovaciones a partir de fondos nacionales.

Surge después de la Primera Guerra Mundial; en este período se considera insuficiente una evaluación centrada en el rendimiento del estudiante por lo que optan por la evaluación caracterizada por una descripción de patrones que evidencien fortalezas y debilidades en relación con objetivos determinados.

A finales de la década de los cuarenta y durante los primeros años de la década de los cincuenta, en los Estados Unidos, se hace evidente una expansión de las ofertas educativas y, por consiguiente se incrementa la práctica de la evaluación del personal docente y de la evaluación educativa. En este periodo prevalecen los principios propuestos por Tyler para la evaluación educativa, centrados en la medición de los resultados.

Con la expansión educativa que se dio en los 50's y 60's, vinieron las preocupaciones por la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio, lo que condujo al uso de sistemas de información y de procedimientos para monitorear los programas como parte de la administración social.

Durante los años 60, en los Estados Unidos, la evaluación se comienza a profesionalizar y, a raíz de ese fenómeno, en educación se plantea la exigencia de elaborar nuevos proyectos para el desarrollo del currículum; especialmente, en

ciencias y matemática, este periodo aparece después de 1957 y se le denomina tercera generación: de juicio. Este se caracteriza por “los esfuerzos para fortalecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque conserva el de técnico, y se mantienen también las funciones descriptivas.

A finales de la década de los 60's se hace la crítica del modelo de evaluación tradicional y en los 70's surgieron nuevas formas para evaluar las innovaciones educativas. En esta misma época, los tomadores de decisiones, quienes perseguían la efectividad y la eficiencia, utilizaban la medición y los exámenes para encontrar formas de vincular los insumos económicos a los resultados educativos.

A partir de los 70, la evaluación empieza a tomar auge como una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y el control.

En las últimas décadas, con la proliferación de instituciones de educación superior, en Latinoamérica, se ha visto la necesidad de competir por calidad académica. Se parte del antecedente que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación deben buscar el crecimiento epistemológico y el desarrollo personal de todos los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que conduce a procesos de autoevaluación con miras a la acreditación de carreras profesionales.

Por su parte, la evaluación iluminativa, que surge en 1972, a raíz de la reunión en conferencia de un grupo de 14 investigadores con experiencia en prácticas evaluativas, para buscar alternativas al modelo evaluativo de Tyler, entre los más destacados se pueden citar a Robert Starke por Estados

Unidos, David Hamilton, Marcolm Parlett y Barry MacDonald por Gran Bretaña. La principal crítica al modelo de Tyler, basado en objetivos es que valora sin explicar. Por lo tanto, la conferencia recomienda un replanteamiento total de las bases lógicas y las técnicas de los programas evaluativos existentes que condujo al desarrollo de la evaluación iluminativa.

Consideran que los intentos de valoración de los productos educativos deben dejar paso a un estudio intensivo del programa como totalidad: su base

lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades, la metodología iluminativa contempla el programa como un todo, procurado poner énfasis a la descripción cualitativa del fenómeno y menos a la descripción cuantitativa.

El modelo denominado evaluación iluminativa es propuesto por Parlett y Hamilton, en donde el objetivo principal es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción.

Se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que ayuden a las partes interesadas a identificar los aspectos y procedimientos del programa que permitan lograr los resultados deseados. Estos autores consideran que la nueva propuesta evaluativa requiere no sólo del cambio de metodologías sino también de nuevas suposiciones y conceptos para comprenderla desde dos aspectos: el sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje. Este tipo de evaluación consiste en una estrategia de investigación general, que se base en un problema de investigación; por lo tanto, el evaluador se debe familiarizar con la realidad cotidiana del objeto de investigación. Se utilizan ciertas técnicas para la recopilación de datos, tales como: cuestionarios, tests y el análisis de contenido de fuentes documentales.

Se distinguen tres etapas de una evaluación iluminativa Parlett y Hamilton: la fase de observación, en la cual se investigan todas las variables que afectan el resultado del programa. La fase de investigación, en la que se seleccionan los aspectos más importantes del programa en su contexto y, la fase de explicación donde se exponen los principios generales subyacentes a la organización y operación del programa.

El propósito principal de los estudios evaluativos es contribuir a la toma de decisiones. El informe del evaluador está dirigido a tres grupos responsables de tomarlas: participantes, usuarios, participantes y beneficiarios del programa, además de los grupos externos interesados y los investigadores y otras áreas institucionales.

Cada grupo toma decisiones distintas, es por ello que no es suficiente emitir un juicio dicotómico, funciona o no funciona el proyecto o programa evaluado. La

persona responsable de la evaluación se debe comunicar con la audiencia de una manera más natural y efectiva que en la evaluación tradicional.

Aunque también existen críticas sobre la posición evaluativa tradicional, y se advierten algunas reservas acerca del método iluminativo, en cuanto a la preocupación por el "mérito " o "valor" de un currículo o una práctica educativa. Parlett y Hamilton reconocen que la amplia utilización de técnicas abiertas, de progresiva concentración y datos cualitativos sigue permitiendo gran parcialidad. Sin embargo, sugieren que ésta se puede contrarrestar al poner en duda las interpretaciones preliminares, al considerar inevitable el efecto de quien evalúa el desarrollo y la evolución del programa.

Cada período ha estado acompañado de reformas curriculares que responden a las necesidades del contexto sociocultural y laboral del momento.

Sin embargo, esencialmente son dos los grandes bloques o paradigmas que enmarcan los distintos modelos: los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos. Los primeros predominaron hasta la década de los pasados años sesenta, y los segundos surgieron como alternativas por la insuficiencia e indeterminación de los primeros para responder a las expectativas de los administradores, gestores y realizadores de programas de formación.

Los métodos cualitativos aparecen porque los cuantitativos no lograron encontrar suficientes respuestas sobre el funcionamiento, el proceso, los resultados y el impacto de la formación, ya que los métodos cuantitativos se centran básicamente en la evaluación de logros de los objetivos, desde una concepción restrictiva de la evaluación, referida simplemente al éxito en términos de adquisiciones observables, como sinónimo de rendimiento académico.

La diferencia entre ambas líneas metodológicas, no es solamente el giro que tuvo lugar en torno al objeto de evaluación, proceso de recolección y tratamiento de la información, técnicas de investigación, sino que es más profunda. Cada una de ellas entraña un discurso epistemológico diferente, se fundamentan en paradigmas distintos y antagónicos, que implican distintas concepciones de la realidad, diversas maneras de entender la ciencia o la

naturaleza del conocimiento e incluso de los procedimientos para comprender los fenómenos humanos.

De acuerdo con Patton (1980), existen distintos modelos de evaluación, y cada uno responde a intenciones distintas, formas de recopilar la información, el uso y relación con los tomadores de decisiones, énfasis en los insumos, procesos, productos o de tipo integral. Algunos de ellos son:

- La evaluación orientada hacia los objetivos
- La evaluación como investigación
- La evaluación basado en la crítica del arte
- La evaluación iluminativa
- La de evaluación libre de metas
- La evaluación para la toma de decisiones

No obstante que estos modelos son totalmente compatibles con métodos de la evaluación cualitativa (comprehensiva), los juicios que emite el evaluador se ajustan a criterios que requieren de datos numéricos específicos, a los que se otorga significado o sentido de acuerdo con el contexto y la interpretación de los involucrados en el objeto de estudio.

De la misma forma, la evaluación, en su forma más simple, se expresa mediante una opinión de que algo es significativo, lo cual no necesariamente lleva a una decisión de actuar de cierta manera, aunque hoy en día sea utilizada para este propósito. La evaluación termina al establecer un juicio sobre el valor de algo según House, 1980.

Se llega a este juicio valorando o jerarquizando algo de acuerdo a qué tan bien el objeto reúne un conjunto de estándares o criterios. La evaluación, entonces, es esencialmente comparativa. El objeto puede ser calificado como “bueno” o “malo”, cuando la referencia es el grupo entero de objetos o el objeto promedio del grupo; o bien como “mejor” o “peor”, si es comparado con un subconjunto particular del grupo.

En esencia, la evaluación, considera adoptar un conjunto de estándares, definirlos, especificar el grupo de comparación y deducir el grado en el cual el objeto alcanza los estándares. Lo anterior permite al evaluador hacer, en un segundo momento, un juicio sobre el valor del objeto evaluado.

El juicio de valor puede ser expresado mediante palabras comunes de tipo descriptivo y no necesariamente por calificativos como “bueno” o “malo”. El uso de ejemplos y anécdotas puede servir para este propósito, ya que el juicio de valor reside en cómo son usadas las palabras, más que en cuáles.

El proceso de evaluación real es complejo y no se ajusta a una mera deducción a partir de estándares; más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, en donde quien evalúa verifica sus juicios contra aquellas situaciones particulares en las que se siente confiado de conocer sus resultados.

Aún más, los estándares pueden estar en conflicto unos con otros, y será necesario balancearlos y establecer precedencias relativas entre ellos, algunas veces de manera intuitiva.

Cuando el evaluador es distinto al que toma las decisiones, hay otro factor que interviene: la credibilidad. Adicionalmente a esto, la preocupación del tomador de decisiones no es sólo atender al grupo de comparación y los estándares, y cómo éstos son pesados relativamente entre sí, sino también si los hechos son correctos y si están presentados por el evaluador de forma verdadera.

La evaluación no sólo debe ser verdadera y creíble, sino además justa. Al considerar un programa público, el evaluador debe preocuparse de que la evaluación reúna las normas esperadas de los procedimientos de toma de decisiones que afectan al interés público. La evaluación no es sólo una actividad interpersonal, sino colectiva y la comunidad más amplia de intereses debe ser tomada en cuenta.

No obstante, las situaciones de ventajas y beneficios que encierra en sí el proceso de evaluación, existen críticas a las formas tradicionales de evaluación y en particular al modelo de objetivos:

En 1963 J. Myron Atkin en su trabajo *Some evaluation problems in a course content improvement Project*, afirmaba que el modelo de objetivos limitaba el alcance de la reforma curricular y trivializaba la naturaleza del aprendizaje.

En ese mismo año 1963, Lee J. Cronbach en *Course improvement through evaluation*. Deja ver que la evaluación había venido a ser excesivamente dependiente de las rutinas y rituales de los exámenes. Enfatizaba su utilidad en el mejoramiento de los cursos y no en la obtención de juicios terminales. Argumentaba que los exámenes eran insuficientes, pues los resultados de la innovación son siempre multidimensionales. Preocupado por extender el rango de evidencias para describir un programa y buscaba que la evaluación se centrara en aspectos que requerían más atención y revisión.

Para 1967 Michael Scriven, presentaba su principal argumento en contra del modelo de objetivos, en *The methodology of evaluation*, presentando una extrema relativización de la evaluación, ya que en él no existían procedimientos para juzgar el valor de las metas mismas. En el fondo estaba la creencia de que los hechos y los valores podían ser adecuadamente separados para permitir un conocimiento confiable con independencia del interés humano.

También en 1967 Robert Stake, planteaba la pregunta sobre el tipo de evidencia que debería ser reunida por un evaluador en *The countenance of educational evaluation*. En donde el contexto era el temor de los educadores y administradores locales de un mayor control federal y de las comparaciones dañinas que se podían hacer. Pensaba que las evaluaciones en curso no respondían a las preguntas de los educadores. Su modelo pugnaba por una evaluación que reflejara la complejidad y particularidad de los programas educativos, para lo cual se debería ampliar el rango de los datos relevantes a ser considerados. La evaluación, no sólo debería permitir hacer juicios acerca de la efectividad de un programa, sino también entender el proceso de innovación.

Ya para 1975 Lawrence Stenhouse, en su documento *An introduction to curriculum research an development*, en el cual da a conocer su postura señalaba que el modelo de objetivos conducía a una visión equivocada de la educación y

del conocimiento. Educar tiene que ver con el desarrollo de la autonomía personal. Según este autor “La educación eleva la libertad del hombre mediante la introducción en el conocimiento de su cultura como un sistema que le permite pensar”. El modelo de objetivos no reconocía lo necesario de las conductas de los estudiantes y su pretensión de predecirlas contradecía el propósito de la autonomía. La segunda razón para rechazar el modelo subyacía en la afirmación de Stenhouse de que el desarrollo curricular pasaba necesariamente por el desarrollo de los maestros. La claridad en los fines, no es justificable en términos del conocimiento, ni es el camino para mejorar la práctica. Según Stenhouse, la mejor forma de mejorarla era la propia crítica de los maestros. Su estrategia para mejorar el currículum se basaba en hacer al maestro un investigador y no en descansar en evaluaciones externas.

Por su parte Beyond en 1975, argumentaba que tanto la investigación experimental como la correlacional eran inadecuadas para satisfacer las necesidades de conocimiento de los programas sociales. Sugería la necesidad de estudios descriptivos.

No obstante las críticas también han surgido propuestas alternativas:

Fueron relevantes cuatro conferencias realizadas en Cambridge, Inglaterra a partir del inicio de los 70's, con el objeto de explorar acercamientos no tradicionales a la evaluación educativa y establecer algunas guías para su desarrollo futuro. Se buscaba justificar prácticas metodológicas y funciones políticas alternativas para la evaluación. El cambio de paradigma abrevaba en la tradición de las investigaciones humanistas, fuera de la psicometría, el experimentalismo y la encuesta social.

En la primera de ellas, se estableció que la evaluación debería: a) responder a las necesidades y perspectivas de diferentes audiencias, b) iluminar los complejos procesos organizacionales, de enseñanza y de aprendizaje, c) ser relevante para las decisiones públicas y profesionales por venir, y d) reportarse en un lenguaje accesible a sus audiencias. Recomendaba también que fueran usados datos proporcionados por la observación, cuidadosamente validados, (algunas

veces en substitución de datos proveídos por preguntas y exámenes); que la evaluación se diseñara de tal forma que fuera lo suficientemente flexible para responder a eventos no anticipados (que su foco fuera obtenido de manera progresiva, en lugar de con un diseño preordenado), y que las posiciones de valor del evaluador, tanto si fueran resaltadas como constreñidas por el diseño, se hicieran evidentes a los patrocinadores y a las audiencias de las evaluaciones.

Los autores ya mencionados Malcolm Parlett y David Hamilton, en 1972 con su trabajo *Evaluation as illumination: a new approach in the study of innovatory programmes*; proporcionan la fuerza y la legitimación a quienes deseaban ampliar el alcance metodológico de la evaluación; rechaza la tradición psicológica de la investigación educativa: la psicometría; propicia un enfoque más sociológico, al enfatizar los aspectos culturales y no tecnológicos de las innovaciones.

Ya para 1979, había adquirido importancia política la rendición de cuentas y un excesivo énfasis en la administración. Para entonces, la evaluación educativa compartía los problemas de la investigación vinculada a las políticas. Entre los problemas detectados, se encontraban: la inadecuación de las teorías sobre políticas y los procesos para establecerlas; el énfasis usual en la evaluación de programas en cuanto opuesto a la evaluación de las políticas; el deterioro en la relación entre evaluadores y sus patrocinadores, clientes y otras audiencias, con frecuencia debido a la abierta naturaleza política de la innovación; la dificultad de hacer coincidir las necesidades de información de los tomadores de decisiones y el servicio a audiencias múltiples dentro de la escala de tiempo establecida por los administradores de los programas; una historia de productos rechazados, especialmente por los administradores quienes esperaban reportes que simplificaran sus tareas en lugar de hacerlas complejas; el problema de mantener la independencia; la vulnerabilidad personal e institucional vinculada a las formas de evaluación naturalística que emplean retratos de las personas y descripciones amplias de los climas y contextos institucionales, y la naturaleza conservadora de la investigación naturalística, la cual favorecía la descripción sobre el análisis.

A fines de los 70's era claro que la evaluación había tenido poco impacto en las políticas educativas y que en donde lo había tenido había hecho más complejo el proceso de toma de decisiones. No se alcanzaba el propósito de proporcionar información útil y confiable. El cinismo y la desilusión invadieron a quienes consideraban los resultados de los estudios en gran escala de evaluación cuantitativa y a los procedimientos de evaluación institucionales.

El diseño experimental había mostrado que con frecuencia se daba un conflicto entre la confiabilidad y la relevancia, mientras que el costo y la complejidad de evaluar los experimentos sociales sugerían un conflicto similar entre las necesidades impuestas por los tiempos y la justeza en las apreciaciones.

La mayor parte de las definiciones de evaluación sugieren que su propósito es proveer de información para la toma de decisiones. Se la ve y es financiada, las más de las veces, como una tarea utilitaria. Usualmente, la evaluación se justifica en términos de la necesidad política o administrativa de la información que produce y de su capacidad para racionalizar la toma de decisiones sobre políticas, esto hace que toda evaluación tenga un carácter político por naturaleza.

La nueva evaluación es pragmática, desde el punto de vista metodológico, y responde a situaciones particulares, poniendo su atención en las preguntas, preocupaciones, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisión. El paradigma hipotético deductivo se ha hecho a un lado y se acoge otro de decisiones que enfatizan métodos múltiples, acercamientos alternativos y el hacer coincidir los métodos de la evaluación con las preguntas y las situaciones específicas. Se llega a decir que el propósito más importante de la evaluación es responder a los requerimientos de información de las audiencias, particularmente, en formas que tomen en cuenta las variadas perspectivas de sus miembros. La intención es incrementar la utilidad de los resultados, aun sacrificando la precisión proporcionada por las mediciones.

Stake, señala que la evaluación que responde a su carácter particular confía más en una comunicación natural que formal. Responderá a este carácter, si está directamente orientada más a las actividades del programa que a sus

propósitos, si responde a los requerimientos de información de las audiencias y si se refieren las distintas perspectivas de valor de las personas que intervienen al reportar el éxito o fracaso de un programa.

Detrás de la intención de hacer a la evaluación más responsiva, se encuentra la intención de obtener una teoría más amplia tanto de su validez como de su utilidad. Estas teorías no están aún elaboradas.

Investigación naturalística ha sido el término genérico que vino a ser usado para describir muchos de los acercamientos alternativos a la evaluación que obtuvieron prominencia en los setentas como reacción a las formas tradicionales de evaluación. Incluyen, entre otros, los siguientes: evaluación holística (MacDonald), evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton), evaluación democrática (MacDonald) y evaluación responsiva (Stake). Se han caracterizado como acercamientos que atienden la pluralidad de las audiencias y asumen el carácter político de la evaluación. Se caracterizan de la siguiente manera:

En comparación con los modelos clásicos, tienden a ser más extensivos no necesariamente centrados en datos numéricos, basados en la actividad del programa más que en su intento, y más adaptables no constreñidos por diseños experimentales o preordenados. A su turno, muy probablemente son sensibles a los diferentes valores de los participantes en el programa, suscriben métodos empíricos que incorporan trabajo de campo etnográfico, desarrollan materiales de retroalimentación formulados en el lenguaje natural de los destinatarios, y desplazan el lugar de los juicios formales, del evaluador a los participantes

En su forma más generalizada, se considera a la evaluación como la aplicación de métodos de investigación para resolver un problema de acción.

El debate sobre si la evaluación es o no investigación ha ocupado a muchos evaluadores desde principios de los 80's. Si lo es, la evaluación debería ser juzgada con los mismos estándares de la investigación; si no lo es, deberán estar claros, tanto las preguntas que la evaluación puede plantear, como los criterios apropiados para juzgar su éxito.

Una pregunta fundamental: ¿hasta dónde las evaluaciones deben de tomar en cuenta la variación y el contexto local o trabajar dentro de un marco metodológico estandarizado y con frecuencia político?. La pregunta tiene implicaciones políticas y epistemológicas. Divide a la comunidad de evaluadores entre aquellos que abogan por diseños de investigación preordenados y los que favorecen estudios que responden a la situación.

Los rasgos teóricos de la evaluación educativa la señalan como una actividad práctica, particular y política. Adicionalmente, y de manera temprana se le ubicó como una actividad de servicio. Más tarde, como una actividad ética y de carácter persuasivo.

Por su parte, la metodología de los CIEES para efectuar la evaluación, corresponde al enfoque teórico de la evaluación iluminativa. Dicho modelo, como ya lo señale anteriormente tiene su origen en las experiencias evaluativas puestas en práctica por Malcolm Parlett en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), en Boston, entre 1967 y 1969, y luego por D. Hamilton en la Universidad de Edimburgo, en el Reino Unido. El autor lo bautizó como modelo iluminativo, debido a que busca “iluminar” las zonas oscuras de un programa u objeto de evaluación para comprenderlo mejor. La iluminación de dicha zona oscura proporciona una cantidad importante de información sobre los contextos ocultos, o virtualmente invisibles, que tienen gran influencia en los procesos evidentes.

Mención especial merece este modelo, propuesto por Parlett y Hamilton en 1977, porque surge como alternativa a los modelos convencionales de corte cuantitativo. Las características más relevantes de la evaluación hecha bajo este modelo, son que:

Tiene una tendencia holística, porque se abordan los diferentes aspectos que integran el objeto de evaluación (programa educativo o institución) y toman en cuenta el contexto en que se desarrolla el programa de que se trata.

Es hermenéutica, porque acentúa gran interés en el lenguaje como la expresión de los significados que tienen las instituciones, los programas y los procesos que allí se desarrollan para los involucrados.

Se orienta más a la descripción e interpretación de los datos que a la medición y la predicción. Se apoya predominantemente en metodologías y técnicas que privilegian lo cualitativo y lo etnográfico (sin que esto represente descartar lo cuantitativo que ofrece dimensiones a los significados expresados). Al respecto, se pide a los sujetos involucrados que interpreten los beneficios que proporciona el programa objeto de evaluación y, a su vez, el evaluador hace una interpretación acerca de dichos beneficios, apoyado por las entrevistas realizadas.

El trabajo de evaluación se desarrolla en el propio campo donde se aplica el programa y no bajo condiciones experimentales de laboratorio.

Es fundamental el análisis de los procesos más que el de los productos, aunque estos no se descuidan.

Se emplea, principalmente, la observación y la entrevista, como métodos de recopilación de información.

Finalmente, la evaluación iluminativa es sensible, dado que se preocupa por dar respuesta a las preguntas de los beneficiarios y usuarios del programa educativo o de la institución, así como de los participantes y responsables en su operación y administración.

Los propósitos de este modelo son los siguientes:

Valorar el programa educativo o la institución con especial énfasis en cómo opera o cómo funciona, cómo influyen en él las situaciones en las que se aplica, las ventajas y las desventajas de su instrumentación, cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los participantes.

Descubrir y documentar lo que significa participar en el programa educativo o la institución, desde la perspectiva del lugar y el papel que desempeñan los distintos actores involucrados en él.

Discernir las características significativamente más relevantes del programa educativo o la institución, es decir las constantes que se observan en los diferentes fenómenos que registra el programa educativo o la institución y sus procesos decisivos.

La evaluación iluminativa, es una estrategia global que puede adoptar diversas formas. Pretende ser adaptable, ya que puede cubrir las distintas dimensiones, metas y técnicas de la evaluación, y es ecléctica, en el sentido de que proporciona al evaluador una serie de tácticas investigativas cuya elección dependerá del problema que deba investigarse o el aspecto del programa que se adopte como objeto de evaluación.

Un aspecto fundamental de la evaluación iluminativa, estriba en que la preocupación del evaluador será familiarizarse con la realidad cotidiana la cual está investigando, sin intentar manipular, controlar o eliminar las variables situacionales.

El diseño de evaluación, desde la perspectiva iluminativa es altamente flexible, si bien existe una guía original, es común la adaptación a las condiciones de cada programa educativo o institución.

Parlett y Hamilton (1977), distinguen tres fases en la evaluación iluminativa, mismas que son retomadas en el tipo de evaluación que realizan los CIEES:

Observación. Se investiga una amplia gama de variables que afectan el resultado del programa.

Investigación. Consiste en la selección de fenómenos y el planteamiento de cuestiones de manera coherente, con el fin de realizar una lista sistemática y selectiva de los aspectos más importantes del programa en su contexto.

Explicación. Distinguir causa- efecto, en donde se exponen los principios generales subyacentes a la organización, estructura y funcionamiento del programa y configuración de los modelos causa-efecto que se puede registrar en las diferentes operaciones del programa

Los datos se recogen desde cuatro áreas: observación, entrevistas, cuestionarios y test, y fuentes documentales e históricas. Se destacan como problemas y posibilidades al subjetivismo, la interpretación personal y los alcances reales de la investigación.

La evaluación educativa, implica enfrentar dificultades, incertidumbres y controversias. La evaluación como parte del proceso educativo, está directamente relacionada con las concepciones de educación, de curriculum, de institución y de rol docente. Tiene profundas connotaciones ético-políticas con evidentes efectos sociales. Cuenta con aportes teóricos propios y requiere de procesos metodológicos pertinentes, rigurosos y adecuados a los contextos, actores y finalidades.

En el modelo de evaluación como iluminación se utiliza este tipo de contratos en los que se recogen los criterios que guían las relaciones evaluador-cliente-evaluado, propusieron cuatro guías que los investigadores iluminativos no debieran negarse a adoptar:

1. Los investigadores no deben investigar a terceros siguiendo procedimientos bajo los que ellos mismos no desearían ser investigados.

2. Los investigadores serán receptivos a diferentes puntos de vista, al tiempo que evitarán confabular o comprometerse en demasía con ciertas posiciones.

3. Los informantes deberán ser tratados con respeto y no ser presionados para que participen si ellos no lo desean; se les debe dar la oportunidad de expresarse en un asunto que les concierne

4. Las personas estudiadas deben experimentar que se han visto favorecidas, más que perjudicadas, por su participación en el estudio; no debe sentir que han sido ignoradas.

Función de Difusión y Extensión de la Cultura

Como otro referente teórico se puede señalar el contexto las características particulares que la función en el contexto de la evaluación diagnóstica.

El surgimiento de la función de extensión, puede ubicarse en Gran Bretaña, hacia 1790, con la creación de programas de educación formal para los adultos.

El desarrollo de la Revolución Industrial, hizo necesario ampliar la educación hacia sectores más amplios de la población, especialmente de los trabajadores, dando lugar así a nuevas modalidades educativas no formales. Es por ello que, durante los siglos XVIII y XIX, tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos, la educación de adultos recibió un impulso extraordinario.

Por ejemplo, en 1842, en Sheffield, Inglaterra, se creó el primero de los Colegios de la clase obrera, orientado a satisfacer las necesidades educativas y de capacitación de la comunidad circundante. Posteriormente, en 1867, en la Universidad de Cambridge se estableció el primer programa de extensión, iniciándose así una actividad que luego fue aplicada y desarrollada en gran número de universidades de habla inglesa y en otras que estuvieron en sus áreas de influencia.

La UNESCO señala que Los primeros trabajos de acercamiento sistemático de la universidad a la comunidad comenzaron alrededor de 1873.

En América Latina, la extensión universitaria se convirtió en preocupación de las instituciones de Educación Superior a partir del movimiento de Reforma Universitaria, iniciado en Córdoba, Argentina en 1918.

En 1949 se realizó el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas y en él se confirma la función social de la universidad y su expresión a través de la extensión: se enfatiza el postulado de que la universidad es una institución al servicio de la comunidad, que debe realizar una acción sistemática y permanente de carácter educativo, social y cultural para acercarse a los problemas del pueblo, resolverlos y orientar a las fuerzas colectivas.

La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) convoca, en 1957, a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, que se realiza en Santiago de Chile y emite un conjunto de planteamientos y recomendaciones que tratan de puntualizar la teoría latinoamericana en el campo.

Posteriormente, en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, que se llevó a cabo en México en el año de 1972, replantea algunos aspectos: se cuestiona el carácter asistencialista de la extensión, la falta de participación de la sociedad en las decisiones que le conciernen y se propone, con una fuerte influencia de las teorías y experiencias de Freire en el terreno de la alfabetización, que la extensión y la difusión deben ser liberadoras en el sentido de que tienen que favorecer la concientización de los individuos acerca de la realidad para que asuman el compromiso de actuar sobre ella y la transformen.

Más recientemente, el origen de la función de extensión y difusión de la cultura en las instituciones de educación superior nacionales se asocia con la actividad realizada por la Sociedad de Conferencias creada por Antonio Caso. Asimismo, la difusión y extensión de la cultura, como una tarea propia de la universidad apareció de manera formal en nuestro país en el Proyecto de Ley Orgánica de la Universidad Nacional (1910), presentado por Ezequiel A. Chávez.

La incorporación de la función de Difusión y Extensión de la Cultura en los planes institucionales de desarrollo y en los planes nacionales se inicia también en la década de los 70's. Las instituciones de educación superior desarrollan un importante esfuerzo de planeación con el propósito de controlar el impacto de su crecimiento acelerado y de racionalizar su desarrollo a corto y mediano plazo.

De esta manera, la función se incluye en el Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos para la década 1981-1991. En este documento se enfatiza la necesidad de que exista una relación más estrecha con las otras funciones sustantivas, mediante una precisión de sus fines y características. Se señala, asimismo, la necesidad de mejorar la asignación presupuestal a la función (al

menos 10% del presupuesto institucional) y la necesidad de fortalecer la formación del personal dedicado a ella.

La función, ha venido transformando sus áreas de actividad de acuerdo con la política educativa nacional y con las institucionales, pero también con las necesidades del contexto. Actualmente, ante el proceso de cambio en la economía del país y su inserción en los diferentes bloques económicos y comerciales, se aprecia la expansión y consolidación de actividades que pueden considerarse estratégicas en el apoyo al desarrollo económico y social.

Debe considerarse que la Difusión y Extensión de la Cultura es una función sustantiva de las Instituciones de Educación Superior, que se sitúa en un mismo plano de horizontalidad con la docencia y la investigación y cuyo propósito fundamental es el desarrollo de las relaciones entre dichas instituciones educativas y la sociedad.

No obstante la heterogeneidad conceptual de la Difusión y Extensión, la función se ha conformado como un área específica dentro de las instituciones de educación superior, que cuenta con sus propias formas, contenidos, estructuras, modalidades de operación y retroalimentación que van modificándose y adaptándose en función de los cambios sociales e institucionales.

Existe un marco de referencia para la función, el Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios (PNECS), realizado en el seno de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Por otra parte puede señalarse que el proceso técnico de evaluación de la función y de los programas de difusión y extensión de la cultura incluye la definición de un conjunto de categorías que se utilizan tanto para la valoración como para la integración del enfoque respectivo.

Asimismo, la metodología de evaluación se ha realizado una caracterización del objeto de evaluación la función globalmente considerada y sus respectivas áreas y programas así como una definición de sus propósitos y su alcance.

PROPUESTA

Actualmente se vive en una época que se caracteriza principalmente por la necesidad que tiene la sociedad por el conocimiento, la información y el replanteamiento de los paradigmas establecidos. Esta corriente ha tocado también a las organizaciones las cuales cambiaron la jerarquización de sus intereses, dado que el desarrollo económico, tecnológico y científico, dio paso a la atención del recurso humano, los valores y la interacción de éstos. Las Instituciones de Educación Superior no son ajenas a este cambio, que se torna más difícil en organizaciones como las universidades, debido a que tradicionalmente son más conservadoras.

La relación entre la sociedad y las universidades es de suma importancia para una sociedad, ya que en la mayoría de los países, es la sociedad la que proporciona los fondos con que se financian éstas, lo que las obliga a velar por la correcta utilización de los recursos. Para llevar a cabo esta misión, se han creado mecanismos que controlan y cercioran la eficacia y eficiencia en el uso de esos fondos. Es aquí donde las evaluaciones de las instituciones universitarias han cobrado importancia y comienzan a ser obligatorias y de aplicación cada vez más estricta, con el fin, de asegurar el cumplimiento de su misión, el logro de los objetivos y de satisfacer las necesidades de la sociedad en general.

En el mundo globalizado, la educación, en general, es impactada en varios niveles. A saber, y entre otros: la standarización derivada del uso de tecnologías aplicadas al quehacer educativo; las exigencias de correspondencia entre los objetivos de la educación y los del sector productivo; la necesidad, en los hechos, de que las instituciones públicas de educación superior (IES) busquen e implementen alternativas de financiamiento distintas al recurso oficial.

En el aspecto cultural, la globalización restringe los alcances y el desarrollo de las culturas nacionales, regionales y locales, permitiendo, por efecto de las prácticas derivadas del pensamiento globalizado, que la penetración cultural de los países altamente desarrollados se produzca de manera natural, por la sencilla razón de que representa esa cultura y esos valores del llamado mundo desarrollado, el ideal a seguir para los países subalternos cuya inserción en el

esquema de la globalización se presenta como su única oportunidad de acceder a los niveles de vida que se tienen en las metrópolis industrializadas.

En el caso de nuestro país, es precisamente esa idea de la modernización circunscrita a los parámetros externos la que se ha venido promoviendo, e imponiendo, en los últimos años.

Se asume esta visión, en la lógica de la ineludible inserción en el esquema globalizante de la economía, que la educación debe responder a las nuevas exigencias de competitividad en el plano internacional, sobre todo considerando las condiciones específicas de la economía mexicana y sus requerimientos para una mejor y más rentable participación en el esquema mundial.

Los procesos de evaluación y de acreditación en México, han sido planteados como un mecanismo para fomentar la calidad de la educación superior. La búsqueda de la calidad ha sido el tema, preocupación y meta expresados en planes nacionales e institucionales desde hace más de una década. La necesidad de lograr una mayor calidad de los procesos y resultados de la educación ha sido también una inquietud planteada cada vez con mayor intensidad, hasta el punto de considerar que la calidad es un atributo imprescindible de la propia educación; ya que toda educación debe ser de calidad.

En el ámbito internacional, la evaluación es un proceso reconocido como medio idóneo para el mejoramiento de los sistemas de educación superior.

En el caso de México, al igual que en muchos otros países de Latinoamérica, las proposiciones en esta materia se han venido realizando con el interés creciente de que éstos puedan responder a sus propias circunstancias históricas, sociales y educativas. Es de suponer que el interés por incrementar la calidad se mantendrá en los próximos años, dada la importancia que la educación superior tiene en el desarrollo económico y socio-cultural de las naciones.

En la proporción en que la evaluación externa y especializada representa un mecanismo para orientar las tareas educativas de la formación profesional, de acuerdo con prácticas y resultados ampliamente reconocidos, nacional e internacionalmente, se convierte en un medio indispensable para el mejoramiento

general en la calidad de los sistemas de educación superior. De ahí que, la evaluación tenga un papel estratégico dentro de las políticas educativas orientadas a promover cambios relevantes en la organización, eficiencia y eficacia de los sistemas de educación superior.

Se advierte que la evaluación ha seguido cursos diferentes y presenta particularidades especiales en cada país, pero en todos los casos implica un proceso que promueven la calidad en las instituciones y sus programas educativos, debido a las repercusiones que tiene en la sociedad a través del ejercicio profesional de los egresados.

El presente trabajo tiene por objeto resaltar la importancia de la evaluación de la función de difusión y extensión de la cultura, función sustantiva de las instituciones de educación superior, a través de la cual se relacionan con otras IES y los sectores social, público y privado del ámbito local, regional, nacional e internacional.

Destacar que la participación de la función de difusión y extensión en el proyecto global de las instituciones de educación superior en el momento actual y para el futuro supone, entonces, un replanteamiento de sus características, prácticas y alcances.

Esta función la que debe constituir la estrategia y la vía para que se realice el proceso de intercambio de conocimientos y valores entre las instituciones de educación superior y la sociedad, en un entorno caracterizado por el cambio en diversos órdenes.

Por lo que resulta, fundamental la revaloración y reorganización de ésta, con base en procesos sistemáticos y complementarios de autoevaluación y evaluación externa. Revaloración en cuanto a su aportación a la formación integral de los estudiantes y de la comunidad interna de las IES y el acceso y participación de la comunidad externa en sus tareas y resultados.

Reorientación de sus normas, políticas, estructuras, contenidos y formas de operar, de manera que resulte pertinente y relevante para la institución y para la sociedad.

Así con base en mi experiencia, puedo argumentar que la evaluación de la función debe promover que:

1. Las IES requieren relacionarse con su entorno, esto es los sectores y segmentos sociales, mediante procesos en los que todos los actores se beneficien recíprocamente;
2. En los planes y programas de desarrollo de la función debe prevalecer los valores y principios de equidad y responsabilidad, tanto de la comunidad institucional como de la sociedad externa, así como el propósito de contribuir a la preservación y mejoramiento de las formas de vida.
3. En el ejercicio de la función se deben respetar los rasgos culturales específicos de las comunidades del entorno institucional;
4. Las actividades de la función deben ser congruentes, es decir, responder sobre todo a las características, necesidades y expectativas de la comunidad regional, aunque sin descuidar las de los ámbitos nacional e internacional, buscando un equilibrio adecuado;
5. Con el ejercicio de la función las IES conocen, impulsan y proyectan las prácticas sociales, con la consideración de que el entorno institucional es cambiante y que, por tanto, la comprensión del mismo debe ser actualizada;
6. A la función se le debe considerar con la misma importancia que tienen la docencia y la investigación;
7. Las actividades de la función se pueden desarrollar de manera curricular y extracurricular;
8. La función debe contribuir a la formación integral de los alumnos, así como a su preparación en competencias laborales y profesionales;
9. El ejercicio de la función fomenta la interacción entre las funciones sustantivas;

10. La regulación de la función debe quedar expresada en los ordenamientos institucionales;
11. La difusión cultural no es sólo la actividad artística, ésta es una de sus expresiones; la función abarca todas las manifestaciones sociales produce y que la caracteriza, incluido el conocimiento (generación, transmisión y aplicación).

La evaluación es un proceso dinámico, sistemático, riguroso, transparente, abierto y participativo, apoyado en datos, informaciones, fuentes y agentes diversos y explícitamente incorporado en el proceso de toma de decisiones.

Dicha evaluación debe dar como resultado elementos medulares que posibiliten planear y poner en marcha acciones pertinentes para la superación de la calidad y eficiencia de los procesos académicos de conducción y administración.

También este trabajo intenta a partir de la recuperación de mi experiencia, hacer especial reflexión sobre la evaluación diagnóstica que han llevado a cabo los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior CIEES, ya que este organismo a lo largo de su historia a evaluado miles de programas académicos de todas las instituciones de educación superior en nuestro país, siendo los comités verdaderos catalizadores de cambios efectivos de calidad.

Es evidente que, a través de una estructura y procedimientos cuidadosamente definidos, los CIEES, representan una opción válida, cuya labor propositiva es válida para conducir acciones eficaces en la medida en que las instituciones o las autoridades educativas en general consideren la necesidad de impulsar los cambios pertinentes.

Al Comité de Difusión y Extensión de la Cultura, le corresponde evaluar una de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, con la responsabilidad de contribuir al desarrollo y consolidación de las diferentes áreas que la conforman. Para tales propósitos se hace también necesario realizar acciones concretas como:

- a) Llevar a cabo un análisis valorativo de la función en su conjunto y de cada programa en específico, haciendo uso de las categorías de análisis y criterios de valoración señalados en el Marco de Referencia del Comité, con un especial énfasis en su impacto al interior y al exterior de las IES.
- b) La detección de la problemáticas y la identificación de las necesidades más inmediatas de la función, para que se le proporcione una atención prioritaria.
- c) La realización de un estudio evaluativo con carácter longitudinal a cerca de las áreas de la función, clasificadas ya sea por su potencial de desarrollo o pro su problemática actual.
- d) Definir y difundir parámetros nacionales y proponer estrategias generales de mejora continua para su consolidación.

De tal suerte que, es necesario que las instituciones de educación superior y sobre todo las estatales se sometan a procesos de evaluación, internos y externos. Esta evaluación debe ser integral para que determine: la calidad en la docencia, la investigación, la acción social, la pertinencia de los planes de estudio y la eficiencia administrativa.

Además de emprender un proceso amplio de reflexión en torno de los conceptos, acciones y eventos que conforman la actividad de difusión y extensión universitaria; actividad que deberán desarrollar sus instancias y autoridades responsables. La experiencia institucional acumulada y el análisis y comparación de modelos y programas de difusión, extensión y vinculación de otras Instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, deberán constituir insumos valiosos para definir un modelo que satisfaga los intereses institucionales y las necesidades sociales del entorno.

GLOSARIO

Adecuación	Si el aspecto a evaluar está en proporción y tiene correspondencia con otros de la misma u otras categorías, así como con los objetivos, fines y la visión definidos. Considera la capacidad de adaptación de un programa o función a los cambios ulteriores.
Cobertura	Relación existente entre el alcance de las dimensiones cuantitativas y cualitativas de una institución o programa educativo y de los aspectos o áreas que debe cubrir. Proporción de usuarios atendidos en relación con los servicios demandados en la entidad federativa y en el país.
Congruencia	Si cada uno de los aspectos a evaluar tiene relación y no se contraponen con otros de la misma categoría ni con los de otra.
Criterio*	Referente axiológico definido <i>a priori</i> , en función del cual se emiten juicios de valor.
Divulgación	Formas y alcances de la propagación de normas, programas y proyectos de las IES en su comunidad.
Eficacia	Capacidad para cumplir en el lugar, cantidad y calidad los objetivos y metas establecidos, en tiempo y forma.. Suele expresarse con indicadores como proporción de objetivos de aprendizaje que logra un alumno, o proporción de participantes que logran el estándar o parámetro establecido como meta del programa. Sus índices son, entre otros, tasa de graduación o titulación, tasa de reprobación y eficiencia terminal.
Eficiencia	Se refiere al logro de los objetivos y metas con el mínimo de los recursos, incluido el tiempo. Que un aspecto al realizarse, y con los resultados obtenidos, es ágil en su desempeño y no es oneroso al programa o la institución. Refleja el mejor aprovechamiento de los recursos utilizados para la realización de las acciones que se prevén a fin del cumplimiento de una meta o acción determinadas.

* Adoptado por el Secretariado Conjunto de la Conpes.

Efectividad	Se refiere a los logros obtenidos en los resultados del desarrollo de un aspecto, y según las actividades realizadas, conforme a los objetivos y propósitos originales.
Evaluar	Emisión de un juicio de valor, resultante de la contrastación de un índice con su parámetro correspondiente, mismo que expresa un criterio determinado.
Impacto	Efectos positivos o negativos esperados, o no, de un programa en un contexto determinado.
Indicador	Expresión cuantitativa o cualitativa del valor y relación entre dos o más propiedades de un fenómeno.
Misión	Expresión de la razón de ser de una unidad académica y sus objetivos esenciales, fundamentándose en los principios o valores institucionales.
Normatividad	Normas o conjunto de normas aplicables a las funciones institucionales.
Observancia.	Si las disposiciones escritas son respetadas por la comunidad institucional y se llevan a cabo en la realidad.
Oportunidad	Realización o consecución de una acción en un tiempo convenientemente determinado.
Parámetro	Magnitud medible de los valores ideales o deseables de un indicador, dentro del cual se valoran las categorías y sus aspectos, según el criterio aplicado. Debe también ser claro, puesto que con él se contrasta el índice encontrado en la evaluación.
Pertinencia	Medida en que los resultados corresponden y son congruentes con las expectativas, necesidades sociales, postulados, preceptos, etc.
Productividad	Es la cantidad generada de unidades de producción, acordes con los objetivos preestablecidos.
Resultados	Productos, situaciones, circunstancias, fenómenos, etc., obtenidos en el desarrollo de las actividades o funciones.

Relevancia	Nivel de importancia asignada a un proceso, programa educativo o institución.
Suficiencia	Se refiere al grado en que la cobertura alcanza para satisfacer los requerimientos del programa educativo o de la función institucional. Es decir, si la existencia basta para atender las necesidades.
Viabilidad	Condiciones técnicas, económicas, administrativas, institucionales y legales suficientes para el desarrollo o aplicación de una norma, un plan, un proyecto o una acción en el sistema.
Vigencia	Validez, actualidad y aplicación en tiempo y espacio de disposiciones emanadas de un sistema, en una institución, programa educativo o función institucional.
Visión	Situación perfecta a la que aspira una institución o programa educativo.

BIBLIOGRAFÍA

1. AGUERRONDO, Inés. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. OEA/ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación, año XXXVII, número 116, III, 1993, Bs. As., Argentina. 1993.
2. ALVIRA, Francisco M. (1996). Metodología de la evaluación de programas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (Colección: Cuadernos Metodológicos No 2).
3. ALLENDE, Carlos María de. Evaluación y Acreditación en las Instituciones de Educación Superior. Bibliografía Comentada. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México. 1998.
4. ANECA Programa de Evaluación Institucional. Guía de Autoevaluación (versión digital). Ediciones ANECA, España 2003.I.S.B.N: 84-688-3345-2.
5. ANGELES, Gutiérrez, Ofelia. Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios, en Revista de la Educación Superior No. 81 (enero – marzo 1992), ANUIES, México.
6. ANGELES, Gutiérrez, Ofelia. La extensión de la cultura y los servicios, su contribución a la vinculación de la educación superior en el sector productivo, en La Educación Superior y su Relación con el Sector Productivo, ANUIES – SECOFI, México (1992).
7. ANUIES. Evaluación y acreditación de la educación superior en México. México, ANUIES, Revista de la Educación Superior, n.101, enero-marzo 1997: 57-92.
8. ANUIES. "Aprobó la XXIX Asamblea General una estrategia para seguir impulsando la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación". ANUIES, México, Confluencia, año 6, n.67, septiembre de 1998: 3-6.
9. APARICIO, Felipe M. (2000). Universidad y Sociedad en los albores del 2000. RELIEVE, vol. 6, n.
10. ARROYO, Manuel. Estudio socio histórico de la extensión universitaria, una lectura política, en Colección Documentos de Investigación Educativa. UPN, 198.
11. ASTIN, A.W. y PANOS, R. J. (1983). La evaluación de programas educativos. México, D. F.: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
12. BARRIOS, Maritza (1983). "Estudio Analítico del proceso de investigación Evaluativa" PLANIUC, 2 (1983) 4: 96-149.
13. BLANCO, Adolfo. Desarrollo de directivos y calidad total en la organización; Adolfo Blanco, Andrés Senlle. -- Madrid: ESIC, 1988. -- 220 p.: il. ; 23 cm. -- (Cultura empresarial e innovación). -- ISBN 84-7536-052-3.
14. BRUNNER, José Joaquín (1996), Calidad y evaluación en la educación superior; en E. Martínez y M. Letelier (eds.) (1997), Evaluación y

acreditación universitaria - Metodologías y experiencias (Nueva Sociedad/UNESCO/O.U.I./USACH, Caracas, pp. 9-44)

15. CARRIÓN, Carranza Carmen, Valores y principios para evaluar la educación. Ed. Paidós. México 2001.
16. CASILLAS García de León, Juan. Papel social de la extensión de la cultura y los servicios en las instituciones de educación superior, en Revista de la Educación Superior No. 64, ANUIES, México.
17. CASTILLO, Rogelio. La Evaluación de la educación Superior. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. CIEES. Mimeo. 2000.
18. CASTILLO Nechar, Marcelino. Rescate e investigación de la cultura: ¿Por la identidad nacional, regional y/o cultural?, en Revista La Colmena, Núm. 3, UAEM, México (1994).
19. CASTREJÓN Díez, Jaime. El concepto de universidad. Ed. Trillas 2ª. Edición. México, 1990.
20. CACEI (Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería) (1995), La acreditación: un reto para mejorar la calidad de la educación superior (CACEI, México, 8 p.).
21. CESU, La Extensión Universitaria, Lectura sobre Extensión Universitaria, en Deslinde, Cuadernos de Cultura Política Universitaria (enero de 1981) No. 133 pp. 46 – 65, México, S7f.
22. CHILE/Consejo Superior de Educación (1993), Criterios de Evaluación de Universidades (CSE, Chile, 20 p.)
23. CIEES/Comité de Difusión y Extensión de la Cultura/SEP Secretaría de Educación Pública (1999), Marco de referencia para la evaluación (SEP/ANUIES, México, 48 p.).
24. CIEES/Comité de ingeniería y tecnología/SEP Secretaría de Educación Pública (1994), Marco de referencia para la evaluación (SEP/ANUIES, México, 35 p.).
25. CIEES. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, Comité de Ciencias de la Salud, (2000). Marco de referencia para la evaluación, 2ª ed. México, D. F.: CIEES, SEP, ANUIES, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.
26. CIEES. Comités Interinstitucionales para La Evaluación de la Educación Superior, Comité de Ciencias Sociales y Administrativas (1998). Marco de referencia para la evaluación, México, D. F.: CIEES, SEP, ANUIES, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.
27. CIEES. Documento de Trabajo de la Coordinación General. Evaluación de Resultados: Base de una Evaluación integral, integrada y significativa. Material de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 2. México. CIEES; CONAEVA. ANUIES, CONPES.

28. CIEES. Documento de Trabajo de la Coordinación General La Evaluación Interinstitucional de la Educación Superior en México. Material de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 9. México. CIEES; CONAEVA. ANUIES, CONPES.
29. COLOMBIA/Comité Nacional de Acreditación (1996), Lineamientos para la acreditación (C.N.A., Colombia, 52 p.)
30. Comité National D'evaluation (C.N.E.)(1988), Méthodologie de l'évaluation (Bulletin du C.N.E., no. 6, Paris, mai 1988, 4 p.).
31. CONALCULTA. Lecturas sobre extensión universitaria, en Programa Nacional de Cultura 1990 – 1994, México.
32. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), Marco general para los procesos de acreditación de programas académicos de nivel superior, México, 2001.
33. CONPES, Estrategia para la Integración y funcionamiento de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, México, s/f.
34. Cuba/Ministerio de Educación Superior (1990), Reglamento de inspección de la educación superior (MES, Cuba, 55 p.)
35. DAHLLOF, Urban et al. (1990), Dimensions of evaluation in higher education (Jessica Kingsley/ OECD, England, 1991, 192 p.).
36. DELGADO, Kenneth. Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes. Editorial: Logo, Lima, Perú. (209 pp.). 1995.
37. DE LA GARZA Vizcaya, Eduardo (2002). “La evaluación educativa”. Seminario sobre políticas de educación superior. Xalapa, Ver. Instituto de Investigaciones en Educación www.uv.mx/iie (Febrero 2004).
38. DE OLIVEIRA Carvalho, Abigail y Fernando Spagnolo (1996), Veinte años de evaluación de posgrados en Brasil: la experiencia del CAPES; en E. Martínez y M. Letelier (eds.) (1997), Evaluación y acreditación universitaria - Metodologías y experiencias (Nueva Sociedad/UNESCO/O.U.I./USACH, Caracas, pp. 151-186)
39. Documento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Lineamientos para la Evaluación Institucional. (Aprobado por Resolución No. 094-CONEAU-1997. Argentina, 1993.
40. Fundación Nexos. La Educación y la Cultura Ante el Tratado de Libre Comercio. Ed. Nueva Imagen, México (1994).
41. GAGO, Huguet Antonio. Apuntes Acerca de la Evaluación Educativa. Secretaría de Educación Pública. México. 2002.
42. GARCÍA, Pedro et al. (1995), Experimenting institutional evaluation in Spain (Higher Education Management, Paris, vol. 7, no. 1, March 1995, pp. 101-118).

43. GONZÁLEZ, González Jorge, et. Alt. Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación. Unión de Universidades de América Latina, A.C. (UDUAL). México. 2004.
44. GONZÁLEZ, Ramírez Teresa. Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. Ed. Aljibe, S. L., España. 2000.
45. GUERRERO González Juan. Bases para la Construcción de Indicadores de Gestión Universitaria.
46. GUEVARA, Niebla G. y N. García Canclini (coord). La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio. México, Nexos/Nueva Imagen, 1992 : 398 p.
47. GUZMÁN, Alba. Abriendo la Caja Negra de la Evaluación. Artículo presentado en la revista Foro Universitario, No. 94, UNAM, México, 1991. Material de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 3. México. CIEES; CONAEVA. ANUIES, CONPES.
48. Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Orense, 2 - 2ª. 28020 Madrid. 53. p.p
49. HOUSE, Ernest R. (1994). Evaluación, Ética y Poder. Madrid, Morata.
50. HOYOS, Vásquez Guillermo. Participación del Estado, de la Comunidad Académica y de la Sociedad en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia CNA. Documento Académico.
51. IBARRA, Mendivil Jorge Luis, Mendoza Rojas Javier, Acuña Monsalve Patricia. Acciones de Transformación de las Universidades Públicas Mexicanas 1994 – 2003. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México.2005.
52. IBARROLA, María. La Evaluación del Trabajo Académico desde la Perspectiva del Desarrollo Sui Generis de la Educación Superior en México. Material de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 7. México. CIEES; CONAEVA. ANUIES, CONPES.
53. Instrumentos metodológicos comunes para la evaluación de la calidad y la acreditación en el marco Europeo de la Declaración de Bolonia (UIMP, Santander, 2004), 159. p.p.
54. LABRANDERO, Magdalena y Santander, Carlos. La extensión académica en México: una mirada retrospectiva, en Revista Perfiles Educativos No. 4, CESU, México.
55. LEPELEY María Teresa, Gestión y calidad en educación. Mc-Graw-Hill, Chile 2001.
56. LORIA, Díaz Eduardo. La competitividad de las universidades mexicanas. Una propuesta de evaluación. Universidad Autónoma del Estado de México. Ed. Plaza y Valdés. México. 2002.

57. LICEA de Arenas, Judith, La Extensión Universitaria en América Latina. Sus leyes y reuniones Ed. UNAM. México (1982).
58. LUCIO L, Dora. (s/f). "El Carácter Ético de la Evaluación." www.cpar.sep.gob.mx/dgef/index.html (Enero de 2004).
59. LLORENS Báez, Luis. Planeación y extensión universitaria; el problema, en Revista de la Educación Superior No. 81 (enero-marzo de 1992), ANUIES, México.
60. MARQUIS, Carlos (1995), Los avatares de la evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina; en M.E.C. (ed.) (1996), La evaluación universitaria en América Latina (M.E.C., Uruguay, pp. 13-33)
61. MARTINEZ, Eduardo y Mario Letelier (eds.) (1997), Evaluación y acreditación universitaria - Metodologías y experiencias (Nueva Sociedad/UNESCO/O.U.I./USACH, Caracas, 208 p.)
62. MARTÍNEZ, Rizo Felipe. Nuevos Retos para la Educación Superior. Funciones, actores y estructuras. Asociación Nacional de Universidades. (ANUIES). México. 2000. 155 p.p.
63. MEADE, Phil (1995), Managing quality by devolution (Higher Education Management, Paris, Vol. 7, no. 1, March 1995, pp. 63-80).
64. Ministerio de Educación Superior de Cuba, Programa de Desarrollo de la Extensión Universitaria en la Educación Superior. s/f.
65. MUNGARAY, A et alt. "Retos y perspectivas de la educación superior de México hacia finales del siglo". México, Banco Nacional de Comercio Exterior, Comercio Exterior, vol.44, n.3, marzo 1994: 21-241.
66. NAVARRO, Leal Marco Aurelio. La evaluación externa y sus efectos en la administración universitaria. Material de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 20. México. CIEES; CONAEVA. ANUIES, CONPES.
67. NEAVE, Guy (1990), La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa Occidental 1986-88 (Universidad Futura/UAM, México, vol. 2, no. 5, 1990).
68. OROZCO, Silva Luis Enrique. La Calidad de La Universidad. Más Allá de toda Ambigüedad. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia CNA. Documento Académico.
69. PALENCIA, Javier. Sobre la extensión universitaria, en Revista de la Educación Superior No. 81 (enero-marzo de 1992), ANUIES, México.
70. PÁRAMO, Rocha Guillermo. Sentido Cultural de la Autonomía Universitaria y de la Vigilancia de su Calidad. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia CNA. Documento Académico.
71. PÉREZ Rocha Manuel Ing., "Las aportaciones de la evaluación diagnóstica a la educación superior en México", en Colegios y Profesiones, Revista de la Dirección General de Profesiones, 2da. Epoca, 1997, p. 57.

72. PÉREZ, Rocha Manuel. Evaluación: crítica y autocrítica de la educación Superior. Material de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 13. México. CIEES; CONAEVA. ANUIES, CONPES.
73. PÉREZ, Rocha Manuel. Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior. Material de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 22. México. CIEES; CONAEVA. ANUIES, CONPES.
74. PÉREZ, Rocha Manuel. Evaluación y Autoevaluación. Algunas definiciones. Material de Apoyo a la Evaluación Educativa. No. 27. México. CIEES; CONAEVA. ANUIES, CONPES.
75. Programa Nacional de Cultura 2001 – 2006. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México. 2001.
76. Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios. Aprobado en la XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Coordinación General de Apoyo a la Extensión de la Cultura y los Servicios México. 1996.
77. PRONATASS (Ministerio de Educación) (1993), Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria Estrategia, procedimientos e instrumentos. (Ministerio de Educación, Argentina, 180 p.)
78. RESÉNDIZ Núñez Daniel Dr., Agenda Mexicana para mejorar la calidad de la educación superior. Conferencia internacional sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior, 1997.
79. Red Universitaria de Evaluación de la calidad. Evaluación de la calidad de la Educación Superior. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. España. 1998
80. RESTREPO, Gómez Bernardo. Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación Científica en Sentido Estricto. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia CNA. Documento Académico.
81. REVELO, Revelo José. Sistemas y Organismos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Iberoamericana. Reto de Garantía y de Fomento de la Calidad. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia CNA. Documento Académico.
82. RUIZ Lugo, Lourdes. La extensión de la cultura y los servicios en las universidades públicas del país, en Revista de la Educación Superior No. 81 (enero-marzo de 1992), ANUIES, México.
83. SEBASTIÁN, Jesús. La Dimensión Internacional en los Procesos de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Consejo Nacional de Acreditación de Colombia CNA. Documento Académico.
84. Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, 2001.

85. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP, Indicadores para el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFIS).
86. Seminario Desarrollo de la calidad en universidades de América Latina. Documento Final. Ciudad de México, octubre 2001.
87. STAROPOLI, André (1990), La evaluación institucional: el papel de los actores principales en la educación superior; en E. Martínez y M. Letelier (eds.) (1997), Evaluación y acreditación universitaria - Metodologías y experiencias (Nueva Sociedad/UNESCO/O.U.I./USACH, Caracas, pp. 107-118)
88. STAROPOLI, André (1990), The evaluation of research; in Urban Dahllöf et al. (1990), Dimensions of evaluation in higher education (Jessica Kingsley/OECD, England, 1991, pp. 86-100)
89. SESIC. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (2004). "Oferta Educativa de Estudios Superiores". <http://sesic.sep.gob.mx/cgi-bin/index.pl>
90. SLMONEAU, Richard. La Evaluación Institucional: Conceptos Teóricos. Academia de Evaluación Institucional. Québec. Canadá.
91. SEP. ANUIES (1989). Manual de Planeación de la Educación Superior. Introducción al Proceso de Planeación, Vol. I, México, D. F.: ANUIES.
92. TAVENAS, Francois. Garantía de Calidad: Referencial Compartido de Indicadores y Procedimientos de Evaluación. European University Association. EUA. 2004.
93. TIANA FERRER A. (1997). "Tratamiento y uso de la información en evaluación." www.campusoei/calidad/tiana.htm. (Febrero 2004).
94. UABC, Normas y Lineamientos para las Acciones de Extensión Universitaria de la UABC, Mexicali, Baja California, México (marzo de 1994).
95. UAEM, Memorias del Congreso Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios en las Instituciones de Educación Superior, México (1987).
96. UNAM, La Extensión Universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México, tomo I, México (1979).
97. UNAM, La Extensión Universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México, tomo II, México (1979).
98. VAN DER WEIDEN, Marianne (1995), External quality assessment and feasibility of study programs (Higher Education Management, Paris, vol. 7, no. 1, March 1995, pp. 119-130)
99. Varios autores Evaluación de la Calidad y Acreditación. Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC) Ediciones ANECA, España 2003. I.S.B.N: 84-8198-505-8.

100. INT VELD, Roeland (1990), Amenazas y oportunidades en la evaluación de la educación superior; en E. Martínez y M. Letelier (eds.) (1997), Evaluación y acreditación universitaria - Metodologías y experiencias (Nueva Sociedad/UNESCO/O.U.I./USACH, Caracas, pp. 45-74).