# La institución universitaria frente a la fragmentación promovida por los procesos de evaluación

Óscar J. Comas Rodríguez*
Alicia Rivera Morales**

## Antecedentes

En México la preocupación por iniciar procesos de evaluación surge desde hace más de tres décadas de manera autogenerada en algunas universidades. Ésta se instrumenta de forma generalizada a partir de las políticas promovidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Las finalidades de la evaluación universitaria han transitado desde la acreditación o certificación de instituciones que han obtenido mediante este proceso un tipo de reconocimiento social, hasta el incremento de las evaluaciones internas para otorgar al personal académico un tipo de reconocimiento individual por la docencia impartida, por la investigación realizada, o por la suma de actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura. En otros casos y más allá de la asimetría entre lo individual y lo institucional, se tiene la evaluación de grupos frente a la de dependencias de educación superior; la evaluación de la gestión frente a la de la rendición de cuentas y la evaluación-certificación de laboratorios y equipos frente a la que se realiza

*Doctor en educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
**Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

para los procesos y servicios. En definitiva, la evaluación ha escalado todos los ámbitos y niveles de la vida universitaria.

## La evaluación y la institución universitaria

El escalamiento de los procesos de evaluación debe analizarse como una parte de los modelos de financiamiento que desde finales de la década de los ochenta se aplican para las instituciones universitarias. De ellos distinguimos dos modalidades principales: una anual de financiamiento regular u ordinario y otra de carácter extraordinario con periodicidad variable. La primera se destina para atender mayoritariamente los rubros de servicios personales, gastos de mantenimiento e incremento en costos de operación. En tanto que la segunda, constituida por fondos complementarios asignados, previa evaluación de los proyectos institucionales, ha avanzado en distintos rubros (equipamiento, proyectos, programas educativos, planta académica, servicios, etcétera) con base en procedimientos y mecanismos que han significado para las instituciones un verdadero proceso de adaptación institucional obligado e ineludible.

Dentro de esta segunda modalidad podemos citar el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación y Acreditación (FIUPEA), el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU); para las universidades estatales, el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), que apoya la construcción de infraestructura edilicia y desde una visión integral al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Adicionalmente, y como otra forma de participar en la competencia por recursos extraordinarios, mediante la mejora de la calidad y la legitimación social, se promovió la evaluación y la acreditación de los programas educativos (PE) de licenciaturas, el primero realizado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el segundo por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En el caso de los programas de posgrado la evaluación continuó siendo responsabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), en

tanto que la evaluación de los productos de investigación de los profesores quedó desde principios desde hace más de 25 años a cargo del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Además de lo anterior debemos citar los procesos de evaluación-certificación de laboratorios y equipos y la evaluación-certificación de servicios y procesos administrativos realizados por agencias u organismos privados.

Los procesos evaluados y los intereses institucionales y privados con el tiempo han promovido nuevas formas de atender la evaluación, ya sea por segmento, digamos programas educativos, docencia o investigación, o bien por agrupamientos que permiten jerarquizar dependencias educativas e instituciones universitarias con una resultante que se deriva de la segmentación de procesos y fines de la evaluación. Hacemos referencia a la fragmentación del espacio institucional universitario en una serie de partes que, con órbitas distintas y con poca interacción entre ellas, redefinen un espacio universitario que participa en el juego de intereses económicos, institucionales, de grupos e individuos. Esas órbitas de evaluación también describen trayectorias diseñadas por organismos externos dedicados a la certificación tanto de procesos administrativos como de equipos y laboratorios de investigación, todo ello a partir del concepto de normas ISO 9000. De todo lo anterior tampoco quedan fuera los egresados, los cuales, con un segmento de evaluación específico diseñado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), también participan de los procesos de evaluación.

De acuerdo con lo anterior, individuos, instituciones, agencias y organizaciones externas atienden y responden con diferente grado de éxito a procesos evaluativos. La consecuencia no deseada de esta segmentación de procesos y visiones sobre los fines de la universidad, sus comunidades y sus productos es la configuración de una universidad fragmentada en la que se diversifican los objetos, los procesos, las funciones, los grupos y sujetos a evaluación. Ahora puede describirse a las instituciones universitarias desde la óptica de los programas educativos de licenciatura o de posgrado, por el número del SIN y por el de estímulos, por la rendición de cuentas, por las actividades de las dependencias de educación superior (DES), por sus cuerpos académicos (CA), dejando de lado aquella visión de la universidad que la identifi-

caba como centro educativo y cultural con una misión en la que destacaban tanto la inserción social y productiva del conocimiento como el espíritu crítico.

La universidad se ha vuelto operativa y está ocupada en atender las múltiples tareas de la evaluación y ha cerrado los ojos ante su misión original, catalizando un raro activismo de las partes que la componen, que al entenderse una como separada de la otra han producido una consecuencia que cada vez es más evidente: la fragmentación universitaria.

En el caso del PIFI (Proyecto Integral de Fortalecimiento Institucional), su modelo de acción en un inicio buscó ser complementario de la vida y organización universitarias. Con el tiempo, un efecto indeseado, producto quizá del afán institucional de allegarse recursos extraordinarios, promovió, a partir de su operación en las instituciones, la pérdida del énfasis como modelo complementario para transformarse en un espacio de evaluación –planeación especializada– que tensionó desde individuos hasta dependencias, desde funciones sustantivas hasta adjetivas de servicio y administrativas, desde proyectos de investigación hasta los programas educativos con consecuencias interconectadas por sus relaciones e interacciones, tales como:

- aumento de segmentos de evaluación;
- aparición de la tensión entre lo institucional y lo grupal
- inducción de una diferenciación institucional, e
- incremento de la organización en detrimento de la institución universitaria

## *1. Aumento de segmentos de evaluación*

En el cuadro 1 pueden observarse los principales programas, segmentos de incidencia y organismos responsables. De acuerdo con la información señalada en el cuadro 1 el aumento de programas y objetos y/o segmentos que han de someterse a la evaluación en las instituciones de educación superior, ha llevado a que cada institución universitaria debe dar respuesta en diferentes niveles, tales como: el institucional, el grupal, por dependencia, por individuo, por programa educativo

## Cuadro 1

*Segmentos de evaluación*

| *Organismo* | *Programa* | *Segmento en el que incide* |
|---|---|---|
| SEP | PROMEP | Perfil deseable (reporta también en PIFI datos e indicadores)<br>Nuevos PTC (*idem*)<br>Cuerpos académicos (*idem*)<br>Becas de maestría y doctorado (*idem*) |
| | FIUPEA | Evaluación y acreditación<br>Programas educativos |
| | FAM | Construcciones universitarias |
| | PROADU | Desarrollo universitario |
| | PIFI | Dependencias de educación superior<br>Gestión<br>Institución<br>Proyectos de investigación, servicio y vinculación<br>Capacidad académica<br>Competitividad<br>Rendición de cuentas |
| SEP Anuies | CIEES<br>COPAES | Programas educativos de licenciatura(reportan también en PIFI datos e indicadores) |
| SEP Anuies | CENEVAL | EGEL (reporta también en PIFI datos e indicadores) |
| SEP Conacyt | Evaluación de Posgrados | Posgrado nacional |
| | Sistema Nacional de Investigadores (SNI) | Investigación (reporta en PIFI datos e indicadores) |
| (Institución universitaria) | Estímulos | Docencia |
| Comisiones dictaminadoras | | Investigación<br>Permanencia |
| | Tabulador de promoción y permanencia | Cambios de categoría y nivel |
| | Órganos colegiados | Proyectos de investigación y difusión de la cultura |
| | Comités editoriales | Productos del trabajo publicables de investigación, docencia e investigación de la cultura (reportan también en PIFI datos e indicadores) |
| Organismos y asociaciones externas | Programa de Certificacion | Procedimientos administrativos institucionales (ingreso a la universidad) |
| | Normativa ISO 9000 | Certificación de laboratorios, procedimientos, técnicas y equipos<br>Servicios bibliotecarios y asistenciales, clínicas y consultorías (reportan también en PIFI datos e indicadores) |

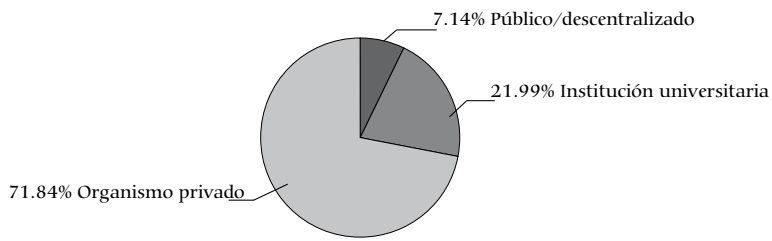
y por tipo de equipo, laboratorios. La rendición de cuentas de los recursos agrupa a estos 28 segmentos de evaluación que no pueden entenderse de manera aislada sino interrelacionada, con diferentes rangos e importancia de participación de los unos en los otros. En la gráfica 1 se representa la distribución de incidencias por organismos, siendo los del sector público descentralizado los más recurrentes con 71.84 por ciento y el de menor incidencia es el privado con sólo 7.14 por ciento.

En relación con los tiempos, podemos imaginarnos el siguiente ejercicio: por un lado, si tenemos 28 segmentos de evaluación y le dedicamos a cada uno de ellos cuando menos una semana, significa que la institución universitaria dedica 196 días a atender la evaluación; por el otro, si el año escolar universitario sólo tiene 219 días, eso significa que la universidad invierte 23 días en atender su misión, a los órganos colegiados, a los proyectos de vinculación, etcétera. Esto trae algunas consecuencias, como las siguientes: en primer lugar, la universidad se fragmenta, se convierte en papel y se silencia frente al compromiso y a la demanda social, perfilándose como una institución aislada; en segundo lugar, debe especializar a un sector de su comunidad para que atienda con oportunidad y eficiencia un volumen creciente de evaluaciones y, en tercer lugar, debe sopesar los tiempos y el costo-beneficio que le aporta atender los procesos de evaluación frente a la consolidación de su misión específica.

En cuanto a los tiempos, siguiendo con el mismo ejercicio imaginativo anterior, podemos representar gráficamente su distribución porcentual.

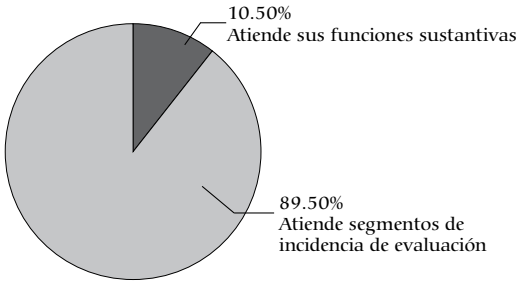
GRÁFICA 1

*Distribución de ámbitos de incidencias por organismo*



GRÁFICA 2

*Distribución porcentual por tiempos*




La gráfica 2 muestra que se dedica el 89.5 por ciento del tiempo a realizar procesos evaluativos que permitan atender los diversos segmentos de incidencia, mientras que el periodo dedicado a desarrollar las funciones sustantivas docencia, investigación y difusión es menor a la cuarta parte del tiempo.

## 2. La tensión entre lo institucional y lo grupal: el comienzo de la organización

De todo lo anterior parece desprenderse una primera consecuencia de doble significado: el institucional y el grupal. La institución debe dar respuesta oportuna a estos programas, en tanto que los grupos de académicos y de gestión deben de comprometerse con los diferentes segmentos de evaluación, así como documentar procesos específicos. Entonces, al irse segmentando la evaluación tanto por programas como por actores que participan en ella, la reorientación del espacio institucional comienza a ser evidente en la lucha por recursos extraordinarios, por participación en posiciones emblemáticas y de prestigio y en definitiva, en la batalla por la construcción de una imagen universitaria que atiende a la evaluación como parte de una función sustantiva que transforma y adultera su misión inicial.

Una universidad que, según la *Tipología de instituciones de educación superior* tiene perfil IDIL.D: instituciones de educación superior orientadas a la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y que

ofrecen programas desde licenciatura y posgrado hasta de doctorado, nos preguntamos: ¿cómo podría responder su comunidad y su gestión, al mismo tiempo, a las funciones e indicadores de su perfil y a los segmentos de evaluación antes enunciados?[1]

Sin dejar de reconocer que es fundamental la organización, como una de las dimensiones de la gestión universitaria, para planear la evaluación y el presupuesto dejando de lado la misión, visión e intencionalidades establecidas en un proyecto académico que guíe las acciones en torno a las funciones sustantivas, no es menos importante que el juego de las partes nos haga debilitar, inclusive esclerotizar, el sentido de consolidación de la institución frente a la organización.

## 3. La diferenciación institucional

Otra consecuencia es la diferenciación institucional ya que no todas las instituciones pueden responder con solvencia y además ofrecer buenos resultados en todos los segmentos de evaluación. Con el paso del tiempo comienzan a diferenciarse por segmentos de evaluación y resultados favorables y desfavorables. El cierre (o aumento) de brechas entre un segmento y otro se va supeditando a las posibilidades de los espacios organizativos y compromisos de gestión.

Algunas de las evaluaciones sobre estos programas de Rollin Kent *et al.*,[2] muestran que, además de la problemática relacionada con la

[1]Según esta Tipología hay tres subconjuntos:

IDILD.E: instituciones que ofrecen programas del nivel de licenciatura y una amplia variedad de programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado), y cuya oferta educativa se concentra en una o dos áreas del conocimiento, y se conforma por programas tipo práctico (P), científico-práctico (CP), básico (B), intermedio (PI) o práctico-individualizado (PI).

IDILD.D: instituciones que ofrecen programas del nivel licenciatura y una amplia variedad de programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado), y cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento, y se conforma por programas de tipo práctico (P), científico-práctico (CP), básico (B), intermedio (PI) o práctico-individualizado (PI).

IDILD.M: instituciones que ofrecen programas del nivel licenciatura y una amplia variedad de programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado), y cuya oferta educativa se distribuye en más de dos áreas del conocimiento y se conforma por programas de tipo práctico (P), científico-práctico (CP), básico (B), intermedio (PI) o práctico-individualizado (PI). Pueden tener varios campus y la distribución de las áreas del conocimiento en los mismos es heterogénea (ANUIES, 1999). Colección Documentos: *Tipología de instituciones de educación superior*.

[2]Rollin Kent, Wietse de Vries, Sylvie Didou y Rosalía Ramírez, "Financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación", en *Tres décadas de políticas de Estado en la educación superior*, México, Anuies (Biblioteca de la Educación Superior), 1998.

heterogeneidad académica de las IES, tienen una limitada capacidad de incidencia una vez que se han conseguido sus principales objetivos o que han cubierto las necesidades de recursos humanos o materiales foco de su atención. En este sentido, es necesario innovar de manera gradual este tipo de programas y al mismo tiempo formular nuevas alternativas de vinculación con las propuestas del gobierno federal, ya que frente a esta tendencia de aplicar evaluaciones que permiten conocer tanto la dinámica de los procesos educativos como los logros académicos, es importante además construir y formular futuros universitarios que atiendan con oportunidad no sólo las evaluaciones, sino que también observen de manera comprometida, con nuevas acciones, los cambios políticos, sociales y tecnológicos.

La diferenciación institucional resulta de la necesidad de dar respuestas diferentes a nuevas demandas y circunstancias. La inserción de la educación superior en las leyes del mercado trajo un régimen de gran competencia entre las instituciones, sin que se les hayan creado mejores condiciones para competir. Una de las maneras de aumentar la competitividad consistió en inventar nuevos tipos de instituciones y otras formas de organización, una consecuencia no prevista y que ha generado desarticulación en las DES y los CA que las conforman.

## 4. *Institución universitaria* vs. *organización universitaria*

Es importante tratar, aunque brevemente, sobre una distinción de naturaleza esencial entre los términos "institución" y "organización", los cuales definen dos concepciones distintas de educación superior y de sociedad, pues expresan dos paradigmas diferentes, y por lo tanto, tienen mucho que ver con el concepto de calidad.

Las referencias centrales de una "institución" educativa son los acuerdos que una sociedad y sus distintos grupos promocionan en torno a valores más o menos comunes, aunque puedan ser contradictorios en muchos aspectos y que constituyen en última instancia la ciudadanía y el espíritu de nacionalidad en su sentido más fuerte. Una vez que pertenecen al campo de la educación, las instituciones han de comprenderse como agentes de las transformaciones sociales; es decir, tienen como misión esencial la de colaborar con la construcción de las

personalidades y de la sociedad por medio de las acciones y actitudes científicas y pedagógicas.

Sin embargo, un importante cambio de naturaleza y de sentido tiende a transformar las instituciones educativas en "organizaciones". Perdiendo el sentido de instituciones y asumiendo las formas y mentalidades de las organizaciones, ellas también pierden el carácter mediador entre individuo y sociedad, o sea, dejan de considerar como un alto valor la construcción de la personalidad y el desarrollo de la sociabilidad o, en otras palabras, de sujetos autónomos.[3]

En este sentido se puede afirmar que la implantación de estos programas ha logrado que la evaluación forme parte de la vida cotidiana de las instituciones. Autoridades, académicos y estudiantes la reconocen, aunque le asignan diversos significados. Sin embargo, es innegable que entre las instituciones de educación superior ya se ha generalizado la tendencia a establecer planes de desarrollo institucional y locales, con una mayor participación del personal académico.

A pesar de lo anterior es necesario impulsar la articulación real y operativa entre los diversos procesos de evaluación. Hay varios programas de evaluación que actúan simultáneamente sobre un mismo objeto o segmento, pero no necesariamente operan con los mismos criterios.

Aunque algunos autores señalan el inicio de una cultura de evaluación a partir de estos procesos, es necesario hacer notar que la desarticulación funcional y operativa entre las partes nos impide hablar de un sistema de evaluación.[4]

Se ha impuesto una temporalidad excesiva de evaluación, en donde no queda claro cuál es el tiempo que dedica una institución para realizar su tarea sustantiva: la académica. Además, los diversos

[3]Pedro Krotsch, Antonio Camou y Marcelo Prati (coords.), *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, pp. 320 y 321.

[4]No podemos desconocer que hay un empleo abusivo del término cultura. Este es quizá un rasgo de la década de los noventa y principios del siglo XXI, pues se llama cultura a múltiples acciones: cultura del uso del agua, cultura del respeto a los derechos humanos, cultura de la tolerancia. Este abuso del empleo del término elimina un sentido clásico con el que se vinculaba el concepto cultura, entendido como conocimiento y comprensión amplia de múltiples fenómenos que afectan a lo humano, incluyendo la historia del pensamiento, la historia de las ideas, la historia de la tecnología y la historia del saber científico.

## Cuadro 2

*Avance en los indicadores de capacidad y competitividad académica durante la operación del PIFI*

| *Indicador* | *2002* $X_1$ | *2008* $X_2$ | *Diferencia* $X_2-X_1$ |
|---|---|---|---|
| Población de PTC* | 22,987 | 28,929 | 5,942 |
| PTC con doctorado | 15% | 28.20% | 13.2% |
| PTC con maestría o especialidad | 47% | 52.4% | 5.4% |
| PTC con licenciatura | 38.4% | 19% | 19.4% |
| PTC miembros del SNI | 1,899 | 3,997 | 2,098 |
| CA consolidados | 34 | 360 | 326 |
| Programas educativos en el nivel 1 de los CIEES | 587 | 2,064 | 1,477 |
| Programas educativos acreditados | 97 | 1,566 | 1,469 |

Fuente: Óscar Comas Rodríguez, Ma. Magdalena Fresán Orozco, Angélica Buendía Espinosa, Isabel Gómez Morales, "La Universidad Mexicana y el PIFI: una mirada desde la economía institucional", Primer Seminario Nacional de Economía Institucional "Fronteras del Análisis Económico de las Instituciones", UAM, unidades Cuajimalpa y Xochimilco, 2008.

*Nota: PTC (Profesor de tiempo completo).

programas de evaluación, por medio de sus criterios, modelizan lo que se puede considerar una institución, un programa o un académico de calidad, con lo cual se pierden múltiples sentidos que responden a lo singular.

Si bien hay formalmente una aceptación de la evaluación, no se puede negar que los diversos actores en ocasiones realizan su tarea para atender los elementos que conforman los procesos de esa evaluación, en detrimento de la dinámica inherente al trabajo académico.

Las nuevas prácticas de evaluación se desarrollaron en un escenario de alta improvisación. No se contaba con antecedentes suficientes en el desarrollo de esta disciplina, no se contaba con especialistas formados en este campo, ni se promovió una discusión nacional sobre su sentido. La falta de rigor conceptual –en el campo de la evaluación–, la ausencia de una discusión sobre sus corrientes o escuelas de pensamiento, convirtió al sistema de evaluación nacional en un acto eminentemente empirista, en el que se negaba la tradición de una disciplina.[5]

[5]Ángel Díaz Barriga *et al.*, *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM, IISUE, ANUIES, Plaza y Valdés Editores, 2008.

En *La universidad de papel*, libro coordinado por Luis Porter, se señala que "…va dibujando esa institución imaginaria en la que se impone la supremacía del procedimiento como juicio sumario de comportamientos que, al ser codificados mediante datos, han quedado por ello mismo vaciados de contenido".

## Reflexiones finales

Indudablemente, el impulso de los procesos evaluativos en las instituciones de educación tenía como propósito la mejora de los servicios educativos ofrecidos; sin embargo, los efectos imprevistos nos llevan a afirmar que la certificación continua del trabajo académico que se ha impuesto en las universidades pervierte las relaciones entre los diversos actores, ya que la labor educativa tiene que ajustarse a los criterios de satisfacción de las evaluaciones externas, lo que genera formas distintas de organización y diversidad de objetos o segmentos que habrán de someterse a procesos evaluativos en detrimento de las funciones sustantivas.

Uniformar la evaluación para todas las instituciones, sin considerar su cultura y la complejidad del trabajo académico, trae consigo una evaluación del quehacer universitario con pocos efectos en la mejora del mismo.

Los sistemas de evaluación implican una fuerte carga administrativa para las instituciones de educación superior. El costo y la escasa validez para evaluar la producción académica hacen injustificable la política de evaluación para la mejora de la calidad educativa. Es oneroso procesar evaluaciones, o realizar reuniones ex profeso para la realización del PIFI, sin que tengan un fruto específico, más allá del control y otorgamiento de incentivos. Por otro lado, los actores se ven sometidos a una especie de certificación continua y las instancias de gestión se someten a un escrutinio constante que no incide de manera notable en la calidad institucional.

Los procesos de evaluación tienen fines diversos; así se manifiesta en la función ejercida por los actores responsables de establecer y operar los mecanismos evaluativos. De la misma forma se observa que los propósitos de los organismos encargados de las políticas pueden

ser diferentes de los de cada universidad, de los profesores, de los investigadores y de los estudiantes. Por ello, tal como afirma Ardoino,[6] la evaluación debe entenderse como problemática, no como instrumento y desde esta perspectiva es posible advertir sus cualidades de plurirreferencialidad e intersubjetividad, con lo que su objetivo pasa a ser el de cuestionar el sentido y significado de los fenómenos educativos para generar opciones para la mejora de los mismos.

Se ha profundizado el debate y la necesidad de evaluar se correspondió con el interés de las instituciones por buscar la calidad, en una lógica economicista de productividad o eficiencia y rendición de cuentas. De acuerdo con algunos autores, las evaluaciones realizadas en las IES no han dado respuesta a las crecientes demandas y exigencias institucionales y sociales. Tales resultados se pueden atribuir, primero, al predominio de una concepción tradicional, ortodoxa de la evaluación (como acto fiscalizador y controlador); en segundo lugar, a una administración universitaria que busca todo menos la excelencia académica y en tercer término a una rigurosidad técnica alejada de la rutina institucional, porque los procesos evaluativos se han realizado con base en juicios externos, tales como eficacia, eficiencia, pertinencia y calidad. Aunque la evaluación forma parte de la vida institucional no se llega a la dinamización y transformación de los programas y servicios que ofrecen las universidades.

La evaluación no tiene relevancia en sí misma: su función más importante es la de mejorar los servicios dirigidos a los alumnos. Es importante realizarla de manera participativa a fin de que permita una reflexión sobre la práctica y se convierta en un elemento que facilite la mejora de la universidad.

[6] *Cfr*. J. Ardoino, "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación", en M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós Educador, 2000.