

Las políticas de impulso a la evaluación en la educación superior mexicana

JOSÉ ANTONIO ARNAZ DURÁN

CETYS-Universidad

En este ensayo esbozamos algunos elementos para el análisis de las tareas con las que viene impulsándose en México la función de evaluación en las instituciones de educación superior. El propósito es contribuir al conocimiento sobre el sentido y los posibles efectos de esas actividades, atendiendo fundamentalmente a su intención de innovar la *praxis* de la educación superior.

■ 1. La promoción de la evaluación en la educación superior

El término “evaluación” se aplica en relación con objetos y finalidades muy diversos. Sus abundantes definiciones, además, expresan la pluralidad de concepciones que resulta de las múltiples dimensiones de la evaluación. Al respecto, el concepto que tomamos como punto de partida en este trabajo es el siguiente: la evaluación es, por una parte, la *acción* que consiste en juzgar el valor de un objeto; es, por otra, *el juicio mismo que se emite*.

Proponemos este concepto inicial a partir de los siguientes supuestos.

a) Es un hecho que el término “evaluación” se emplea indistintamente con los sentidos de *acción* y *resultado de la acción*. El primero suele enfatizarse cuando la atención es puesta en la transformación de las prácticas de evaluación, en tanto que el sentido de *resultado* se prioriza cuando la evaluación cumple la función de ser fundamento de decisiones o acciones, como es el caso de los juicios de valor que se hacen en los diagnósticos de planes y programas, que justifican las operaciones que se definen en ellos.

b) También es un hecho que en la evaluación educativa se emplean variadas metodologías, que responden a las características de lo que se evalúa, los fines que se persiguen y la concepción de evaluación que se adopta. Pero, en general, la *acción central* consiste en juzgar el valor de aquello que se evalúa y su *resultado* se manifiesta como juicios de valor, explícitos o no. Ello ocurre incluso cuando se pretende suprimir o reducir la subjetividad mediante la medición, pues sus resultados de todos modos son portadores de juicios de valor, como es el caso de las calificaciones escolares que se obtienen contando respuestas “correctas” en los exámenes.

c) Por lo anterior, adoptar un concepto inicial de evaluación que incluyera como notas necesarias; “recopilación de información”, “explicitación de criterios”, “toma de decisiones”, “sistematicidad” o “intencionalidad”,¹ acotaría indebidamente el análisis de la evaluación en la educación superior a las manifestaciones en las que se dan explícitamente esas inscripciones. Un ejemplo del resultado que tendría ese acotamiento, sería que al intentar hacer la historia de la evaluación en la educación superior, su inicio tendría que situarse hasta el momento en el que pudieran reconocerse notas como las señaladas. En este trabajo, por el contrario, asumimos que para comprender la evaluación en la educación superior es necesario analizarla como una actividad con carácter histórico, en el sentido de que se constituye durante su historia, durante el devenir real de sus formas concretas de efectuarse.

d) El concepto que proponemos no incluye tampoco notas valorativas que impliquen restringir la evaluación a lo que se pudiera entender como una “buena” evaluación. Además de las razones expuestas en el inciso anterior, juzgamos que definir lo que la eva-



luación *debe ser*, en función de valores que se proponen para ser realizados en su práctica, tiene que ser el resultado de un proceso de fundamentación a la manera de la construcción de una teoría práctica, como propone Moore,² y no el punto de partida que prescribe cómo entender la evaluación.

Con base en el concepto de evaluación expuesto, entendemos que los cambios promovidos al respecto en la educación superior, durante los últimos años, no han significado su creación *ex nihilo* sino una propuesta para su transformación. Esto, que debiera ser una obviedad prescindible, es necesario afirmarlo en vista del sentido que se le ha dado a éste y a otros cambios, de ser nuevas eras que superan de golpe las limitaciones del pasado; es un fenómeno, cuya máxima expresión se encuentra en las modas que forman parte de los llamados “cambios sexenales”, que es necesario tener presente para comprender el tipo de impulso que se ha dado a la planeación en los años ochenta y a la evaluación en la actual década.

La evaluación, como la planeación y en general la administración en la educación superior, son actividades tan antiguas como la prestación de ese servicio pues sus instituciones necesariamente han tenido que organizarse y coordinar las acciones de sus integrantes, así como prever y anticipar la dirección de su desarrollo. Todo ello implica la permanente toma de decisiones sobre las acciones que han de ser realizadas, con base en juicios de valor sobre las necesidades, los fines, los posibles cursos de acción, los medios y los resultados que se van obteniendo. Esto puede decirse respecto a cada institución pero también en relación con el conjunto de las instituciones de educación superior, como parte del quehacer de la administración pública.

La evaluación no es, entonces, una actividad reciente. Lo novedoso, en



Jiménez Zapata

nuestro país, ha sido el interés gubernamental por que se amplíen y profundicen las acciones que la constituyen, los cambios que para ello han sido implantados en la administración de la educación superior y que la evaluación es ahora un tema explícito importante en la relaciones entre el Gobierno Federal y las instituciones públicas de educación superior.

El interés del Gobierno Federal por ampliar el alcance de la evaluación en las instituciones de educación superior se hizo más notorio a partir de octubre de 1989, cuando fue presentado oficialmente el *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, es decir, el programa para el sector educativo de la administración de Salinas de Gortari. En el *Programa* se hizo explícita la intención gubernamental de promover la evaluación en la educación superior universitaria, como una de sus “acciones principales”:

Impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus actuales niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad. Dicho proceso será técnicamente conduci-

do por una comisión nacional de evaluación de la educación superior, surgida del seno de la CONPES. Esta comisión actuará con el consenso de las instituciones y contará con los apoyos adecuados a la misión que se le encomiende. La comisión habrá de basar su actuación en un conjunto de directrices que contemplen la participación institucional, en función de normas claramente establecidas en cada caso; los resultados serán considerados para la determinación de las prioridades de desarrollo de la educación superior.³

Un mes después de ser presentado el *Programa para la modernización* fue instalada la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, CONAEVA, como comisión de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, CONPES, un organismo constituido por funcionarios del Gobierno Federal, principalmente de la SEP, y por funcionarios de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, ANUIES. CONPES fue creada poco más de diez años antes, en enero de 1979, de acuerdo con un esquema de planeación elaborado durante 1978 por la SEP y la ANUIES.



Una de las primeras actividades de la CONAEVA consistió en la elaboración de un documento⁴ en el que fue definido el marco de referencia con el que habría de operar la Comisión, así como criterios, categorías de análisis, indicadores y procedimientos, destinados a orientar la evaluación de la educación superior, como sistema y a nivel de las instituciones.

En el *Programa para la modernización*, la promoción de la evaluación está expresamente vinculada con uno de sus principales propósitos declarados: mejorar la calidad de la educación. A nivel del discurso, ese mejoramiento no se reduce al nivel macro de la educación superior; por el contrario, se reconocen características representativas de la calidad educativa en el nivel de los sujetos. Se dice, por ejemplo:

Con base en sus propios diagnósticos y programas, las instituciones de educación superior universitaria, han propuesto como parte de su modernización, evaluar sistemáticamente su actividad, planear coordinadamente su desarrollo y diseñar y ejecutar programas de superación académica que permitan atender la demanda educativa con mejor calidad; diversificar la formación del estudiante para hacerlo un profesional con características flexibles, formación multidisciplinaria y una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción; fomentar el trabajo personal y la formación para el autoaprendizaje y la actualización permanente; reforzar los mecanismos de actualización, evaluación y promoción del personal académico...⁵

En el documento de la CONAEVA se recoge del *Programa para la modernización* la relación evaluación-mejoramiento que asume, como queda expresado en los propósitos de la Comisión: "...impulsar un proceso de evaluación nacional, mediante la formulación de criterios y directrices

generales, y de proponer políticas y acciones tendientes a mejorar las condiciones actuales de la educación superior".⁶ Asimismo, en el documento de la CONAEVA se exponen lineamientos referidos a los diversos niveles sistémicos de la educación superior y a todos los elementos y procesos académicos y administrativos.

La creación y operación de la CONAEVA, así como del Sistema Nacional para la Evaluación de la Educación Superior que la Comisión definió en el documento citado⁷, ofrece el interés de ser una muestra muy representativa de lo que es la evaluación en ese nivel educativo. Podemos destacar al respecto las siguientes características:

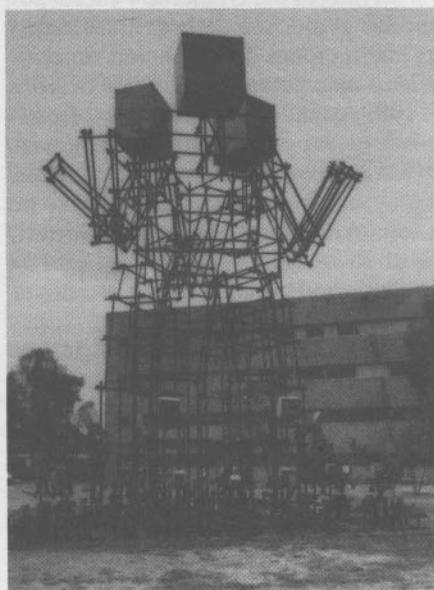
a) En la evaluación de la educación superior, se agudizan los tipos de división social y técnica del trabajo que estratifican a los participantes y les asignan a los niveles relativamente superiores las funciones de dirección y control. Los principales estratos son, desde el punto de vista de las funciones, los directivos, los técnicos, el personal administrativo, los académicos y los estudiantes; desde el punto de vista de

los niveles de poder, también hay que distinguir entre los sectores centrales (como los directivos y técnicos de la SEP o, en su ámbito, de las rectorías) y los sectores periféricos, así como entre los subsistemas administrativo y académico.⁸

b) La evaluación es tan compleja como lo es el sistema del cual forma parte, por lo cual tiene por objeto tanto a las instituciones en lo particular como a la educación superior en su conjunto, en la totalidad de sus funciones y elementos. Sin embargo, no hay en rigor articulación entre los diversos tipos de evaluación, pues cada uno es realizado desde la perspectiva e intereses que tienen sus ejecutores, como consecuencia de una división del trabajo que propicia una visión fragmentaria, enajenada, de las actividades.

c) La evaluación, como la *praxis* educativa de la que forma parte, es una actividad social en la que sus participantes intervienen con variados niveles de conciencia acerca de sus fines particulares y colectivos. En este contexto, las acciones rutinarias, que demandan y a la vez exigen los menores niveles de conciencia, sólo aparentemente hacen posible alcanzar fines colectivos como los que se le asignan a la evaluación de la educación superior, pues en realidad son ineficaces para ello o incluso su efecto es contrario a tales fines, pues constituyen propiamente una práctica que deviene inintencionada.⁹

La acción colectiva no rutinizada, por otra parte, sólo es posible si: a) se impone un curso de acción mediante el ejercicio del poder, o b) se establecen acuerdos basados en consensos. Lo primero se ha intentado pero sin éxito, pues la complejidad de las actividades que se realizan en la educación superior hace inútiles los mecanismos de control heterónomo sobre los sujetos. Lo segundo no se ha buscado realmente, pese a



Jiménez Zapata



las intenciones declaradas por hacer participativa la evaluación de la educación superior.

d) Los niveles teórico y simbólico de la legitimación de la evaluación permanecen restringidos a un reducido número de directivos y técnicos. Por otra parte, son muy limitadas las acciones que promueven el acceso de los profesores y el personal administrativo no directivo a esos niveles, lo cual se traduce en que las representaciones y regulaciones que operan en la práctica correspondan con los niveles del conocimiento autoevidente o de proposiciones teóricas rudimentarias.¹⁰

■ 2. La evaluación y las comunidades institucionales

Las actividades con las que se ha buscado extender la planeación y la evaluación en la educación superior forman parte de un complejo proyecto de innovación educativa, es decir, de un proceso organizado y coordinado de cambio intencional. La innovación educativa es una *práctica*, en el sentido de actividad transformadora, que tiene como propósito transfigurar algo que es, a su vez, una práctica: la educativa.

Ese proyecto ha tenido alcance nacional considerando sus fines y estrategias, cuya operacionalización ha requerido actividades que abarcan desde el propio nivel nacional hasta el del ámbito de los proyectos específicos de trabajo, en las funciones sustantivas y adjetivas de las instituciones de educación superior.

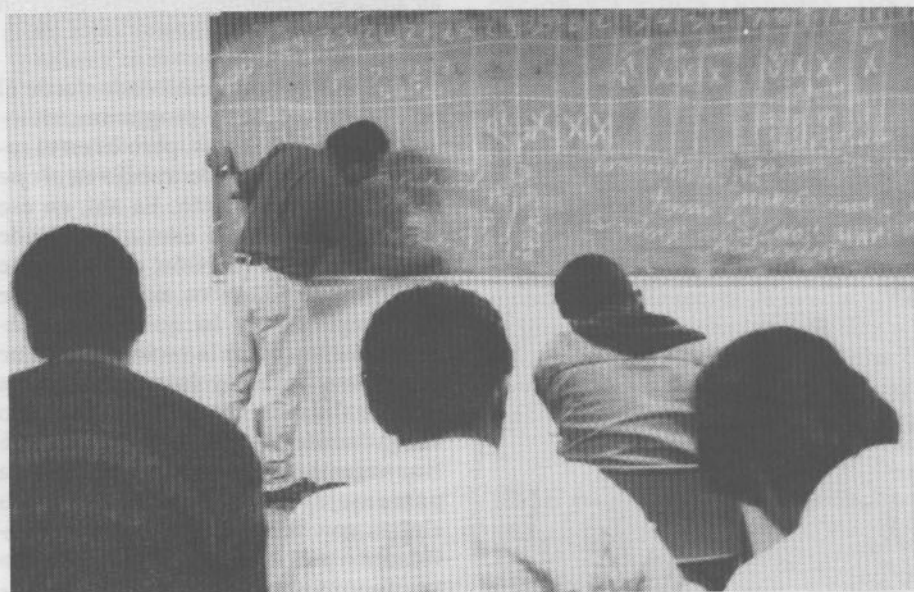
Los resultados alcanzados en ese proyecto distan de ser los esperados. Mencionaremos solamente que, como se ha señalado en algunos estudios, la planeación y la evaluación no tienen en la práctica educativa real el impacto que se ha buscado.¹¹ Aunque evidentemente

son muchos los factores que tienen que ser examinados en el análisis y explicación de esa discrepancia, sólo nos referiremos al que consiste en el insuficiente reconocimiento de que los verdaderos realizadores de ese proyecto tendrían que ser las comunidades de las instituciones de educación superior, sobre todo el personal académico y el administrativo no directivo, insuficiencia por la cual no se ha promovido eficazmente la participación y compromiso de esas comunidades.

Decimos “insuficiente reconocimiento”, porque si bien se ha señalado la necesidad e intención de que la planeación y la evaluación sean participativas, con referencia explícita a las comunidades institucionales, muy poco se ha avanzado en hacerlas posibles. Aunque las diferencias institucionales en cuanto a la participación son un hecho (manifestación de la reconocida heterogeneidad de las instituciones de educación superior), la colaboración de las comunidades, considerándolas en su conjunto, sigue siendo marginal.

En primer lugar porque se ha seguido básicamente un modelo de innovación educativa que la asume

como la *diseminación* de una iniciativa de cambio, originada en un ámbito distinto, que está “por arriba”, a aquél en el que se ha de realizar. Además, la diseminación se ha dirigido a quienes *toman las decisiones* o a quienes realizan las *labores técnicas* requeridas para la toma de decisiones, es decir, respectivamente a los cuadros *dirigentes* o *técnicos*.¹² En resumen, se ha asumido que a las comunidades académicas les corresponde ser receptoras y ejecutoras del proyecto para la implantación generalizada de la planeación y la evaluación, aunque cabe advertir que en el nivel de su aplicación concreta, de su operación, el sentido de ese proyecto tiende a quedar oculto porque cada ejecutor o grupo de ejecutores trabaja en tareas específicas, cuya absorbente cotidianidad es un obstáculo para la toma de conciencia de ese sentido, es decir, “los árboles no permiten ver el bosque”. Así, los diseñadores del proyecto de generalización de la planeación y la evaluación usualmente no son quienes tienen que operacionalizarlo, y para quienes se encargan de ello, los trabajadores académicos y administrativos, ese



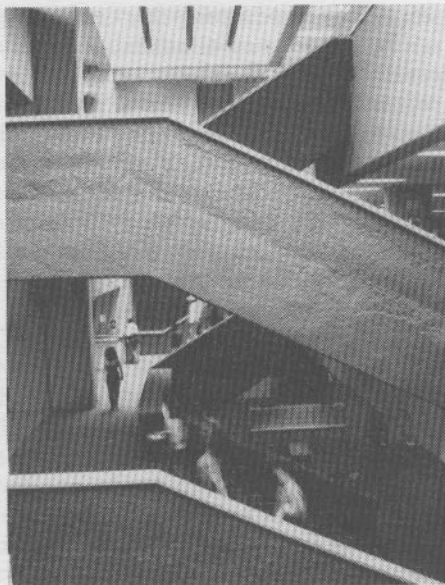
Jiménez Zapata



proyecto difícilmente está presente en sus actividades como finalidad y experiencia consciente.

En segundo lugar, se ha avanzado muy poco en promover la participación de las comunidades porque no se ha buscado cambiar la estructura de las interacciones políticas al interior de las instituciones, así como entre ellas y las instancias gubernamentales. Prevalecen *de jure* y *de facto* las interacciones que confieren el poder de la toma de decisiones a los cuadros directivos, de acuerdo con sus niveles jerárquicos, y, a través de ellos, a los cuadros técnicos, a los llamados "expertos" o "especialistas". Como a ellos "les corresponde" controlar la planeación y la evaluación pues incluyen procesos de toma de decisiones, la posibilidad de incrementar el nivel y tipo de participación de los académicos y los trabajadores administrativos no directivos, es obstaculizada por la resistencia de quienes ven amenazado su poder si se reduce el ámbito de sus decisiones, así como por las estructuras organizativas que legitiman esas interacciones.

El bajo nivel de participación de las comunidades ha contribuido a re-



Jiménez Zapata

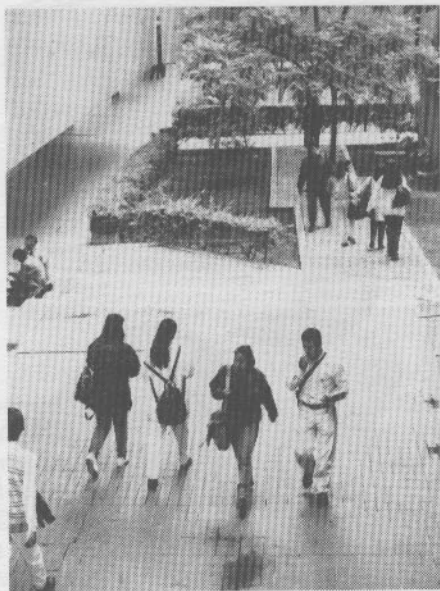
producir el *formalismo* en la planeación y en la evaluación,¹³ entendido como la aplicación más aparente que real de los modelos y las soluciones que se prescriben para una determinada práctica,¹⁴ lo que se traduce en que no todo lo que se dice que se hará se realiza, pero no por circunstancias adversas o incluso errores derivados de la falta de experiencia, sino porque se formularon propósitos sin la intención real de alcanzarlos, cumpliendo meramente con una formalidad.

El formalismo se ha dado desde el nivel de los planes y programas nacionales e institucionales, pero es en el rubro de los proyectos de trabajo en el que se ha operacionalizado. Es ahí, en ese grado de la práctica educativa, donde se hace real la escisión entre lo que debería ser y lo que es, entre lo que se dice perseguir y lo que se pretende realmente, entre la racionalidad que se declara buscar y la sujeción a las irrationalidades. Un ejemplo cotidiano se encuentra en la *aprobación* de financiamientos para proyectos en porcentajes que no tienen relación alguna con sus objetivos, metas, actividades o previsiones de gasto, e incluso tampoco tienen vinculación con los

planes y programas en los que se inscriben los proyectos. Esta forma irracional de *aprobar* financiamientos es tan común que suele ser vista como algo "natural", como un obstáculo a vencer en cada proyecto de trabajo y no algo que debiera ser objeto de modificación radical.

La persistencia del formalismo no es sino una consecuencia, entre otras, de que no se ha arribado a otra forma distinta de entender y practicar la planeación y la evaluación. A esa otra forma, imaginada y vertida en los documentos sobre la generalización de la planeación y la evaluación, se ha aludido con los términos "cultura de planeación" y "cultura de evaluación", que se utilizan con el sentido de que hay que avanzar hacia su consecución. Distingamos: antes de que se haga realidad esa manera imaginada, proyectada, ya existe una cultura de la planeación y la evaluación, es decir, la práctica de las mismas y el conjunto de creencias y valores que las orientan. En rigor, no se trata de pasar de una fase sin cultura a otra con cultura, sino de arribar a una cultura diferente.

Esa referencia a la cultura permite reconocer que el proyecto de innovación al que nos referimos es educativo en dos sentidos. En primer lugar, su finalidad es modificar la práctica educativa, por ejemplo para mejorar su calidad, es decir, tiene a la educación como objeto de transformación. En segundo, tiene como supuesto básico que los agentes de esa práctica modifiquen su actuar, lo cual implica un cambio en sus creencias y en sus valores pues de ambos elementos dependen las acciones que deciden realizar y las formas en que las emprenden. Por consiguiente, el proyecto de innovación es educativo también en el sentido de que requiere de procesos que hagan posible los cambios requeridos en las creencias y en los valores de sus agentes ejecutores.



Jiménez Zapata



En el ámbito curricular se han distinguido con claridad esos dos aspectos, aunque las soluciones no han sido hasta ahora eficaces. Desde el inicio de la década de los años setenta, se ha venido extendiendo la idea de que no son suficientes los cambios en los planes y programas de estudio para mejorar la enseñanza, sino que también es necesario promover la formación de los profesores mediante procesos educativos *ad hoc*. Uno de los factores por los que esa idea no se ha llevado a la práctica de manera eficaz, radica en la pobreza de muchas de las concepciones a partir de las cuales se ha definido, y define, en qué consiste la formación de los profesores y cómo lograrla.

El aspecto más negativo de esa pobreza, es la omisión de las dimensiones política y moral de la práctica educativa en la que intervienen los profesores, pese a que son fundamentales para su participación en la planeación y en la evaluación. Que un académico (y, en lo suyo, un trabajador administrativo) participe de manera sustantiva, no marginal, en el desarrollo del proyecto o proyectos en que se inscribe su trabajo, requiere, además de condiciones institucionales propicias, de actitudes favorables a esa participación, las cuales por sus contenidos axiológicos son ubicables en la dimensión política, como la disposición a ser tolerante y arribar a acuerdos sobre las acciones comunes a realizar, y en la dimensión moral, como las actitudes de respeto y honestidad al plantear y examinar propuestas de acción común.

Para una *nueva cultura* de planeación y evaluación, es necesario promover activamente aspectos como los señalados, mediante procesos educativos fincados en procesos de reflexión que hagan posible la autoevaluación rigurosa y crítica. La autoevaluación, de los individuos y de las comunidades, es el proceso básico de esa *nueva cultura*, es decir, de una nueva práctica, con otras creencias y



Jiménez Zapata

otros valores. Sólo así podrá revertirse, en el plano de lo curricular como en los demás de la educación superior, el estado de cosas al que se refiere Carrión:

Lo que se observa en las IES es que persiste un descreimiento básico en relación con las actividades reguladoras de la institución de parte de estas comunidades, que se manifiesta en diversas formas de resistencia cuando se abre la posibilidad de participación y de toma de responsabilidades de cara a los procesos de planificación.¹⁵

En el actual impulso a la acreditación ya se habla de la necesidad de una *cultura* al respecto. Considerando las experiencias de los últimos 18 años, podríamos acordar la conveniencia de resignificar esa expresión, sobre todo si tomamos en cuenta que lo que se busca es "garantizar" a los usuarios de los servicios educativos que las instituciones y los programas acreditados cumplen con los requisitos de calidad académica...¹⁶. Ahora el cambio cultural tiene que extenderse

al ámbito de la sociedad en su conjunto, o por lo menos de los sectores que se relacionan con ella. Poco se avanzará en materia de acreditación, como ha ocurrido con la planeación y la evaluación, si se asume que su diseño y control está reservada a los dirigentes y los expertos, en tanto que a los demás agentes educativos bastará con indicarles las actividades que han de realizar.

Referencias

1 Un ejemplo de un concepto de evaluación con notas como éstas, es el que proponen Stufflebeam y Shinkfield: "La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.". En Stufflebeam, Daniel L. y Anthony J. Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Cultura (España), 1987. p. 183.

2 "...mientras una teoría científica es básicamente descriptiva y explicativa, una teoría educativa no se dedica a explicar cómo es el mundo. Más bien... su función principal es guiar la práctica educativa. Su función es principalmente prescriptiva y recomendatoria... la teoría de la educación es principalmente una teoría práctica". Cfr. Moore, T.W. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza Ed., 1980. p. 18.

3 Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México, SEP, 1989. Serie Modernización educativa, No. 1, p. 141.



4 Véase CONPES-CONAEVA. "Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior". En CONPES. *Evaluación de la educación superior*. México, SEP, 1990. Serie Modernización educativa, No. 5. pp. 13-134.

5 Poder Ejecutivo Federal, *op. cit.* pp. 129-130.

6 CONPES-CONAEVA, *op. cit.* p. 30.

7 El Sistema fue definido con base en los procesos principales que en él han de desarrollarse: "a) Procesos de evaluación institucional, a cargo de las propias casas de estudio; b) Estudios sobre el sistema de educación superior en su conjunto, a cargo de especialistas; c) Procesos de evaluación inter-institucional... mediante el mecanismo de evaluación de pares...". Cfr. CONPES-CONAEVA, *op. cit.* p. 52.

8 Aquí "administrativo" se utiliza en su sentido más amplio y usual: se aplica, por ejemplo, a quienes realizan tareas de coordinación, como los jefes de departamentos administrativos o los coordinadores de proyectos académicos, pero también a quienes simplemente realizan actividades que operacionalizan la función adjetiva. Una manifestación cotidiana de esta estratificación se da en el hecho de que empleados sin cargos directivos, en oficinas que realizan trámites como los de la expedición de constancias y certificados, pueden imponer al personal académico y a los alumnos requisitos y procedimientos "administrativos", es decir, no estipulados en la normatividad. La picaresca al respecto es del dominio público, pero al lector seguramente le resultará interesante el estudio de caso que se presenta en Romero Keith, José. "Reflexiones y aprendizajes en la tramitación de una tesis de maestría o cómo forjar el carácter dentro de la UNAM". En *Universidad futura*. México, UAM

Atzacapotzalco, Vol. 7, No. 10, invierno de 1995. pp. 121-123.

9 Un caso evidente es el de la evaluación del aprendizaje. Su práctica usual es una forma institucionalizada y rutinizada de ejercicio del poder, a la vez que éste es una de las condiciones que la hacen posible. La rutinización hace posible esa forma de evaluación en la medida en que sus participantes las aceptan como algo natural, haciendo a un lado los fines que supuestamente se trata de lograr con la evaluación del aprendizaje.

10 Cfr. Berger, Peter y Thomas Luckman. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1968. pp. 120-127.

11 Véase: ANUIES. *Propuesta para el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. México, junio de 1996. Mimeo. *passim*. Arredondo A., Victor A. "La estrategia general de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior: resultados preliminares". En Arredondo A., Victor A. (ed. y comp.), *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior*. México, SEP-Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, 1992. p. 158. Hanel del Valle, Jorge. "Panorámica de la planeación de la educación superior". En Fernández, Alfredo L. y Laura Santini (comps.), *Dos décadas de planeación de la educación superior*. México, ANUIES, 1992. pp. 14-15. Fernández, Alfredo L. "Evaluación de la planeación de la educación superior". En Fernández, Alfredo L. y Laura Santini, *op. cit.* pp. 29-33. Pallán Figueroa, Carlos. "La planeación en la historia del desarrollo universitario". En Fernández, Alfredo L. y Laura Santini, *op. cit.* pp. 42-45. Llarena de Thierry, Rocío. "Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior". En Fernández, Alfredo L. y Laura Santini, *op. cit.* p.

75. Landa G., Josú. "Subcomprensión y pseudocomprensión en el ámbito de la planeación y la evaluación de la educación superior". En Fernández, Alfredo L. y Laura Santini, *op. cit.* pp. 117-126. Carrión Carranza, Carmen. "La evaluación de la planeación de la educación superior: análisis de su impacto". En Fernández, Alfredo L. y Laura Santini, *op. cit.* pp. 179-181.

12 "Los cuerpos directivos de las instituciones son hoy el eje fundamental para la ejecución de los procesos de planeación... las instituciones han realizado modificaciones político-organizativas que promueven una simbiosis entre técnica y política, esto es, asegurar tanto el conocimiento técnico como la conducción política del proceso", en Fernández, Alfredo L., *op. cit.* pp. 25-26.

13 ANUIES, *op. cit.* p. 4.

14 Cfr. Payán Figueroa, Carlos. *Bases para la administración de la educación superior en América Latina: el caso de México*. México, INAP, 1978. pp. 68-69.

15 Carrión Carranza, *op. cit.* p. 181.

16 ANUIES, *op. cit.* p. 7.

