

Categorías Empleadas en la Autoevaluación de Programas de Educación Agrícola Superior

Gabriel Córdova Duarte* y Elva Rosa Barbosa Jaramillo*

RESUMEN

Buscando determinar las categorías utilizadas en los procesos de autoevaluación de las Instituciones de Educación Agrícola Superior, se desarrolló el presente trabajo de tipo cualitativo, durante abril y mayo del 2004, mediante una comparación de las categorías establecidas por el Comité de Ciencias Agropecuarias, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, con las de otros autores, habiéndose podido comprobar que todas las proposiciones son incompletas y que se requiere ampliar el número de categorías para que la autoevaluación sea más integral y cumpla con su objetivo de mejorar la calidad educativa.

ABSTRACT

Searching in order to determine the categories used in the program evaluation processes of the Agricultural Institutions of Higher Education, gave way to the present qualitative type work developed during April and May of the 2004 by comparing the established categories proposed by the Committee on Animal and Forest Sciences of the Inter-institutional Committee for the Evaluation of Higher education and those of other authors. It was verified that all the categories proposed are incomplete and they need to be expanded so that the program evaluation process will be more integral and fulfil its goal of improving the quality of education.

Recibido: 5 de Abril 2005
Aceptado: 5 de Julio de 2005

INTRODUCCIÓN

La globalización e internacionalización de la educación plantean una serie de demandas hacia los centros educativos, sus académicos, alumnos e infraestructura, con propósitos de mejorar la docencia, la investigación, la extensión y la administración que ahí se desarrolla y como consecuencia, ofrecer una respuesta eficiente y eficaz al contexto en que se ubican.

Las acciones de mejoramiento y eficacia obedecen a un sinnúmero de problemas, entre los que destaca la baja calidad educativa que ofrece la educación mexicana; prueba de ello, son el décimo lugar promedio obtenido entre los países de América Latina en una prueba de conocimientos a nivel masculino, se alcanzó el noveno lugar, mientras que las mujeres se ubicaron en el undécimo (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001).

Con base en esas situaciones, a partir de la década de los 70's, en México, se han planteado una serie de políticas tendientes a mejorar la calidad de la educación, pero no es hasta la década de los 90's, cuando se inicia su puesta en práctica con los problemas y beneficios que acciones de este tipo acarrearán tanto a nivel de sistema como de institución y de programa.

Dentro de las acciones implementadas destacan la evaluación de alumnos y egresados por medio de los exámenes del CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación), ya sea el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) o bien el EXANI (Examen Nacional de Ingreso) en sus diversas versiones, asimismo, está en su apogeo la acreditación de programas de diferentes carreras, entre las que se ubican las de Medicina Veterinaria, de Administración y de Agronomía, por citar algunas. Se encuentra pendiente (aunque se trabaja en generar las bases), la certificación de profesionales, de maestros, y la acreditación de instituciones; se tienen los elementos para iniciar la internacionalización de las funciones sustantivas de los programas y de las instituciones; se reorganizan también las asociaciones e instituciones evaluadoras y acreditadoras, con el propósito de mejorar y hacer más eficientes dichos procesos; en fin, está en proceso una renovación completa en la educación superior mexicana.

Palabras clave:

Categorías, Autoevaluación, Educación agrícola.

Keywords:

Categories, Autoevaluation; Agricultural education.

* Académicos del Instituto de Ciencias Agrícolas de la Universidad de Guanajuato. Correo electrónico: gabrib@dulcinea.ugto.mx

Por la importancia que tiene el nuevo paradigma educativo, que se está conformando, para los protagonistas de las instituciones educativas, es obvio que conocer las características y formas de llevar a cabo cada uno de los procesos mencionados, se reflejará en una participación más activa de ellos, para que con conocimiento de causa, tomen una posición crítica fundamentada; ambas situaciones, a la larga, serán benéficas en todos sentidos.

Para lograr la calidad de la educación superior se tienen que fomentar, entre otros aspectos: la autoevaluación, la evaluación diagnóstica, la acreditación y la aplicación de los exámenes de calidad de la educación superior (Mejía, 2002), por lo que se puede afirmar que para alcanzar la calidad, se requiere evaluar. La evaluación es un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante; como resultado se concretan juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones; la evaluación es un proceso que puede ser endógeno, exógeno y mixto (ANUIES, 1997). Dentro del proceso endógeno se ubica la autoevaluación, donde se manejan tres enfoques: el destinado a la rendición de cuentas; el enfocado a la gestión de la calidad; y el que se basa en la responsabilidad como un puente entre la profesionalización y el desarrollo curricular e institucional.

La evaluación con fines de acreditación, se define como un proceso continuo que busca mejorar la calidad académica de las instituciones de educación y los programas que imparten, para dar respuesta real a las necesidades del medio; es además, exclusiva para programas que cuentan con egresados (Gallego, s.f); se caracteriza por abordar de manera integral los distintos elementos que conforman una institución o dependencia e implica por tanto, señalar con precisión y exactitud los aciertos y desaciertos en que se ha incurrido, para realizar acciones que retomen las fortalezas y subsanar las debilidades.

El Comité de Ciencias Agropecuarias (CCA), señala que un programa de licenciatura deberá llevar a cabo ciclos periódicos de autoevaluación, sistemáticos, profundos y completos cada dos o tres años como mínimo, el resultado debe ser presentado ante los órganos colegiados correspondientes y dado a conocer a la comunidad académica de la carrera; dicha autoevaluación deberá compararse con los criterios de calidad, seleccionados por el propio programa a partir del análisis del entorno relacionado con la licenciatura y de lo interno, donde se consideran las potencialidades, trayectoria y particularidades de cada programa (CCA, 2001).

La autoevaluación tiene básicamente dos propósitos: medir el progreso alcanzado en los objetivos previamente establecidos en una Institución, dependencia o programa y la acreditación por evaluadores externos. En lo interno, se busca: identificar si el programa ha cumplido con las normas fijadas; fomentar la participación del personal en estudios de este tipo; estimular el mejoramiento de la planificación institucional para mejorar la calidad; y, proponer acciones que enmarquen correcciones, fortalecimientos operativos, así como el establecimiento de nuevas estrategias (Viñas-Román, 1996).

La autoevaluación debe responder a tres preguntas básicas en torno a la dependencia o al programa: ¿Qué está haciendo? ¿cómo lo está haciendo? y ¿qué tan bien lo está haciendo? (Rodríguez, 1991); la autoevaluación debe describir en detalle las áreas del programa académico, destacando sus aciertos, errores, logros y deficiencias, sin distorsionar la realidad y medir cuantitativa y cualitativamente el grado de desarrollo de una Institución o de un programa.

La autoevaluación tiene que buscar medir la calidad, entendida como la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser (Mejía, 2002), pero al intentar hacerlo se enfrenta una seria problemática, ¿qué indicadores se deben usar? Éstos, dependen de la perspectiva que se tenga para apreciar el programa educativo. Hasta el momento se manejan cuatro perspectivas: valoración del impacto producido en los estudiantes, considerar el prestigio de las instituciones, enfatizar la calidad de los recursos existentes, y el enfoque sobre los resultados (Romay, 1994).

Las dos últimas perspectivas han prevalecido en los distintos momentos de evaluación realizados en las Instituciones de Educación Superior (IES). La calidad de los recursos existentes se basa en tener excelentes profesores, alumnos brillantes, suficiente presupuesto, apoyo a la investigación e instalaciones adecuadas; lo que se mide considerando el promedio obtenido por los alumnos, número de becas y volúmenes en la biblioteca, entre otros. La ventaja de este enfoque es que la información es fácil de obtener; el procedimiento a seguir es seleccionar ciertos criterios, desarrollar sus índices y obtener la información. El enfoque sobre resultados considera la productividad de los docentes, logros de los estudiantes, el grado de satisfacción de los empleadores con respecto al desempeño de los egresados, así como la contribución de la institución a la solución de los problemas del entorno.

Bajo esos enfoques, determinar las categorías (maneras de sistematizar y organizar la información so-

bre la realidad de los programas) y criterios (pautas o patrones que se consideran deseables en una determinada función), que guíen la autoevaluación, juegan un papel determinante en ese proceso, pues tradicionalmente, en la evaluación de programas académicos se deja a libre albedrío de la dependencia, la selección de las categorías y criterios a emplear. Al respecto, normalmente las Instituciones de Educación Agrícola Superior (IEAS) toman como elementos de referencia las categorías y criterios propuestos por el Comité de Ciencias Agropecuarias (CCA) de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), sin realizar un análisis ni crítica de los mismos, por lo que es necesario efectuar un estudio que considere dichos elementos.

Con base en ello, el presente estudio plantea los siguientes objetivos: a) Determinar, mediante investigación bibliográfica, las categorías utilizadas en el proceso de autoevaluación de las IEAS, de tal manera que dicho proceso sea lo más integral posible, para mejorar efectivamente el quehacer educativo de las instituciones de educación superior; b) establecer las categorías y criterios comunes a todos los autores, para definir las categorías básicas de las propuestas de autoevaluación y sugerir especial cuidado de las IES en ellas; c) precisar las categorías y criterios utilizados solamente por los CCA, así como los que deja de lado, para integrar una propuesta que considere la mayoría de las categorías a emplear en un proceso de autoevaluación y que ésta cumpla más eficazmente su papel.

METODOLOGÍA

El presente estudio cualitativo del tipo comparativo y descriptivo, se realizó de abril a mayo del 2004, mediante la consulta bibliográfica sobre las variables acerca del proceso de autoevaluación que consideran diversos autores. Se consultaron diversos documentos, seleccionándose los de dos autores que manejan el esquema Dominicano, un autor español, uno de una fundación educativa y el documento en que se basa la evaluación de programas silvoagropecuarios.

Dichos documentos son:

- Guía para el Autoestudio de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (AADA, 1989);
- Evaluación Institucional del Nivel Terciario: Contexto Dominicano (Rodríguez, 1991);
- Cómo Hacer una Evaluación de Centros Educativos (Ruiz, 1999);

- Hacia una Dinámica de la Certificación de la Calidad Educativa. Fundación Educativa ESUMER (Gallego, sf); y

- Marco de Referencia para la Evaluación del Comité de Ciencias Agropecuarias (CCA, 2001).

El procedimiento seguido fue básicamente cotejar las categorías y criterios que para la autoevaluación considera el CCA y compararlo con los señalados por los demás autores, para con ello derivar las fortalezas y debilidades de los indicadores que manejan los CCA.

Las variables evaluadas fueron:

1. Categorías y criterios utilizados en la autoevaluación. Para establecer las variables utilizadas en dicho proceso, se consultaron todos y cada uno de los autores y se establecieron las variables comunes a ellos, para posteriormente seleccionarlas y considerarlas como parte del proceso de autoevaluación.
2. Categorías y criterios que son comunes a todos los autores. Para determinar esta variable, con las propuestas de categorías y criterios de cada uno de los autores, se elaboró una tabla para fijar las categorías o criterios que comparten los autores considerados. El manejo de esta variable fue a nivel de categorías y criterios señalados por cada autor.
3. Categorías y criterios que solamente son abordados por los CCA. Esta variable se determinó, con base en la tabla indicada, visualizando las categorías y criterios señalados por el CCA y que no son abordados por los demás autores.
4. Categorías y criterios abordados secundariamente (que no son considerados como categorías e indicadores básicos del CCA). Para trabajar esta variable se revisaron las categorías o criterios que señalan los autores consultados; a continuación se analizó el Marco de Referencia del CCA para confrontar el planteamiento.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

a) Categorías y criterios utilizados en la autoevaluación

No obstante que existe variación en las categorías y criterios que maneja cada autor, especialmente de acuerdo al país o grupo que se analice, se considera que las siguientes son las categorías y criterios que se deben operar en el proceso de autoevaluación (Tabla 1):

- *Marco normativo y desarrollo*, donde se considere la filosofía, misión, visión, objetivos y proyecto educativo;

• la *organización, administración y gobierno*, que incluye la estructura administrativa, su funcionamiento, las características de los directivos y su forma de gobernar; • el *currículo o programa académico*; • la *planta académica*, analizando su formación y desempeño en las funciones sustantivas y adjetivas; • los *estudiantes*, su admisión, trayectoria en la carrera y finiquito de la misma; • la *infraestructura* disponible en la carrera, • el *financiamiento*, su distribución y organización; • la *biblioteca y recursos de aprendizaje disponibles*; • la *función investigación*; • la *extensión y la vinculación*; • la *relación entre las funciones sustantivas*; • la *evaluación de estudiantes y profesores*; • los *egresados*; • la *publicidad del programa*; y • la *educación abierta y a distancia*.

Es importante valorar las categorías e indicadores sugeridos, pues éstos son sólo una guía hasta que no demuestren su efectividad para analizar y valorar de manera objetiva el desempeño de cada una de las IES (Taborga y Casillas, 1994); además, esas categorías serían el rango amplio de indicadores deseables, donde es necesario apoyar a las IES para que cuenten con la información respectiva (Martínez, 1991).

b) **Categorías y criterios de la autoevaluación comunes a los autores analizados**

De los aspectos que comparten los distintos autores evaluados, en cuanto a variables a utilizar son (aunque con distintos nombres), la filosofía, misión, visión y objetivos, la planta académica, aunque Gallego (sf), enfatiza en los sistemas de selección del personal docente, la infraestructura y el financiamiento. Bajo esa homogeneidad parece ser que la disponibilidad de un proyecto educativo, los profesores, la infraestructura y el financiamiento son los puntos básicos que debe

Tabla 1.

Análisis comparativo de categorías utilizadas por varios autores para los procesos de autoevaluación.

CCA, 2001	AADA, 1988	Rodríguez, 1991	Ruiz, 1999	Gallego, sf
Marco Normativo, desarrollo	Filosofía, misión, visión y objetivos	Filosofía, misión, visión y objetivos	Proyecto educativo	Denominación académica del programa
	Organización y gobierno	Organización y administración	Organización	Estructura académico administrativa
currículo		Currículo o programa académico		Aspectos curriculares básicos
Planta académica	Comunidad académica	Personal docente y de investigación	Comunidad educativa	Sistemas de selección del personal docente
Estudiantes	Estudiantes y admisiones	Estudiantes		
Infraestructura	Planeamiento, finanzas, presupuesto y planta física	Sistema de planificación y presupuesto	Planeamiento, finanzas, presupuesto y planta física	
Financiamiento		Planta física, facilidades y equipo		Infraestructura física
Investigación				Formación por investigación
Extensión y vinculación. - Educación continua	Extensión y educación continua	Extensión, Investigación e innovaciones		
	Facilidades y Servicios	Biblioteca, recursos de aprendizaje y publicaciones		Dotación de medios educativos
	Funciones de la Universidad			
		Personal directivo y administrativo		
		Evaluación profesoral y estudiantil		
			Medio o clima escolar	
				Egresados
				Bienestar universitario
				Publicidad del programa
Relación docencia investigación, extensión				
Educación abierta y a distancia				

cuidar todo centro educativo (Tabla 1). Estas categorías serían en parte el listado primordial que sugiere Martínez (1991), sea obligatorio de todas las IES y al mismo tiempo verificar su confiabilidad.

c) Categorías y criterios abordados por el CCA de los CIEES

Un aspecto importante que destaca la evaluación del CCA (2001), es la **educación abierta y a distancia** que tanta importancia tiene en la actualidad y que no es contemplada por ningún otro de los autores revisados. El Comité justifica dicha educación basado en tres aspectos fundamentales: en algunos casos el costo de la educación presencial es muy alto, pues el alumno tiene que salir de su hogar con todos los gastos que ello implica; determinados estudiantes tienen que trabajar para mantenerse o ayudar al sostenimiento de la familia, por lo que le es imposible asistir a la educación presencial. Todo esto aunado al hecho de que la baja matrícula de algunas IES las ha obligado a buscar alternativas para elevarla, como la educación abierta y a distancia. Además, el avance y la tecnología actual descubren grandes oportunidades para las IES, pues la tecnología modifica las estructuras productivas, sociales y políticas que exigen a las IES la generación de estrategias para identificar nuevas demandas formativas en cada una de las prácticas profesionales (Fresan, 1998).

Una categoría substancial en la evaluación de la educación superior es la **investigación**, que la AADA (1989) y Ruiz (1999) no incluyen en su propuesta de autoevaluación; la investigación contribuye a la formación de recursos humanos y deberá ser una categoría básica en todo proceso evaluativo de las IEAS. El CCA (2001) señala que un programa de investigación deberá ser sustentado en un marco de referencia, que debe precisar las prioridades de investigación, las necesidades de los investigadores y de grupos interdisciplinarios, la participación de los alumnos, así como contar con una visión prospectiva.

El CCA (2001) clasifica la investigación en tres: básica, aplicada y educativa; el enfoque es novedoso pues tradicionalmente la investigación educativa no se considera como sobresaliente en las IES. En la medida en que el documento recupera dicha investigación, también le confiere una gran responsabilidad al señalar, por un lado, que su objetivo es indagar los fundamentos, enfoques y métodos que permitan crear en los universitarios una conciencia crítica sobre el saber humano, científico y tecnológico a través del aprendizaje, y por otro, la considera el vínculo entre la básica y la aplicada, con el proceso educativo y con la

difusión y la extensión; dicho Comité también reconoce los campos propios de dicha investigación.

La función extensión no es abordada por Ruiz (1999) y Gallego (sf), pero sí por los tres restantes autores. La importancia que el CCA le da a dicha función se observa al definirla como una de las funciones universitarias esenciales que tiene por objeto llevar a la sociedad los beneficios del conocimiento, la cultura y en general la actividad universitaria. Con base en ello, el no considerar esta función en la autoevaluación sería como conceptualizar a la universidad enquistada en sí misma y sin relación con el contexto.

Una categoría que sólo maneja el CCA es la **relación docencia-investigación-extensión** y la justifica en el sentido de que un proceso enseñanza-aprendizaje dinámico y eficaz demanda una adecuada relación docencia-investigación, por lo que se requiere de la participación de al menos el 25 % de profesores y estudiantes en dichos proyectos, además del incremento sustancial de prácticas en la comunidad, para que el estudiante domine la práctica agropecuaria. Este planteamiento identifica al profesor desde una triple visión, como docente, investigador y extensionista e implica que realice un tipo de investigación ligada u orientada a las necesidades del plan de estudios, que quizá sea lo más adecuado, pero como lo indica Fernández (1993), para lograr esa visión se requiere conocer las diferencias de cargas de trabajo, tipo de actividad y perfil del profesor, actividades que se deben identificar muy bien antes de iniciar el proceso de autoevaluación.

d) Categorías o criterios abordados secundariamente por el CCA de los CIEES

En este punto debe destacarse un elemento significativo señalado por Gallego (sf) y es el relativo a **los egresados**; el autor subraya la importancia del indicador, al separarlo de los demás indicadores, mientras que el CCA (2001), aborda dicho indicador de manera dispersa y ubicado en varios lugares, pues lo toca en la función extensión con una actividad concreta, también se aborda en el rubro de estudiantes.

El CCA indica que el seguimiento de egresados y los estudios sobre el impacto social de los programas tienen el propósito fundamental de retroalimentar a la institución y conocer la opinión de los empleadores sobre el desempeño de los egresados, Fresan (1998), agrega que dichos estudios permiten diagnosticar la realidad, inducen a la reflexión sobre los fines y valores de las instituciones y pueden aportar elementos para redefinir el proyecto de desarrollo de las institu-

ciones. Por la importancia que tienen los egresados en la evaluación de un programa, deberán ser considerados no como un elemento más en un indicador, más bien deben aparecer como una categoría propia en dicho proceso.

Es de llamar la atención que de los autores revisados sólo Rodríguez (1991), destaca como una categoría al **personal directivo y administrativo**, mientras que el CCA (2001), parece enfocarse más al aspecto académico que al administrativo, pues prácticamente no toca el esquema **organizativo-administrativo** y al personal que lo conforma, ésta es una de las grandes debilidades de la propuesta de evaluación del CCA (2001), pues tanto la estructura como las características del personal directivo, son fundamentales para mejorar la calidad de cualquier programa, y como lo señalan Gil (1991), y Altbach (1991), se requiere profesionalizar a los administradores, mejorar la administración del financiamiento y de los sistemas de contabilidad y costos, e integrar más la planeación a las actividades universitarias.

Además, el ambiente de relaciones humanas, los valores y actitudes que predominan en las instituciones son básicos para la calidad (Gil, 1991) y en buena medida los administradores son los responsables de ello; a lo que se agrega que en los procesos de autoevaluación, la participación activa de los directivos, el fomento de una comunicación eficaz y una dirección sabia y eficiente, son fundamentales para el éxito del proceso (Simoneau, 1991).

Gallego (sf), menciona una categoría interesante que por las características de la educación agronómica actual, baja matrícula y pérdida de nichos de influencia, es muy importante y es la relativa a la **publicidad del programa**.

Las carreras de agronomía requieren, casi obligatoriamente, realizar grandes campañas publicitarias sobre las características y bondades del programa que ofrecen, así como las ventajas propias de la licenciatura agronómica, para que los futuros demandantes tengan conciencia plena del campo de acción de la carrera y de las competencias que requiere un agrónomo. El objetivo de esas acciones es elevar la matrícula y captar estudiantes más conscientes de las habilidades y aptitudes requeridas para el ejercicio de la agronomía.

Ruiz (1999) y Gallego (sf) mencionan otras categorías e indicadores como la evaluación del profesor y del alumno, el medio o clima escolar, la proyección

social y el bienestar universitario, que el CCA (2001) considera como indicadores secundarios. A manera de ejemplo, el medio o clima escolar es abordado en la categoría currículo, considerando diversas interacciones entre estudiantes-profesores, estudiantes-profesores-recursos físicos, estudiantes-recursos y medios, estudiantes-ambiente institucional, estudiantes-profesores-entorno, interacciones entre estudiantes, interacciones entre profesores, profesores-recursos-medios, profesores-ambiente institucional, y, profesores-entorno.

CONCLUSIONES

Las categorías e indicadores manejados por cada autor de los considerados, son incompletas, por lo que se requiere complementarlas, de tal manera que sea más integral el proceso de autoevaluación.

El análisis comparativo realizado indica las potencialidades que tienen el Marco de Referencia para la Evaluación del CCA al proponer diversas categorías para realizar la autoevaluación, pero también deja entrever las debilidades que posee. Ubicados en las fortalezas, se encuentran la educación abierta y a distancia, la investigación, la función extensión, así como la relación docencia-investigación-extensión.

Considerar dichos indicadores refleja varios aspectos: la importancia que le otorga el CCA a la actualización de las IES; la implementación de alternativas educativas que ubiquen a las IES en la vanguardia, tanto de nuevos procesos educativos, como de cuestiones tecnológicas permite abordar el proceso educativo de una manera integral y sistémica y no únicamente desde la perspectiva de la función docencia.

El CCA debe abordar la organización, administración y las características del personal directivo con la importancia que dichas variables juegan en la formación del estudiante y en el desarrollo del programa, pues hacerlas a un lado significa dejar de evaluar un gran porcentaje del comportamiento de una institución y programa, con lo que se puede enmascarar y llegar a conclusiones erróneas en los procesos de evaluación. También es deseable elevar a categoría el indicador de egresados e incluir la publicidad del programa, por la importancia que tienen para el mejoramiento de la carrera, pues ambos son del tipo externo y representan alternativas importantes, tanto para la retroalimentación en el funcionamiento interno e impacto externo de la licenciatura, como para la difusión y conocimiento del programa y de la profesión, así como para captar interesados con pleno conocimiento de las habilidades y aptitudes requeridas por la profesión.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. (1991). La educación superior hacia el año 2000. *Universidad Futura*. 2(6 y 7): 68-78.
- ANUIES. (1997). La evaluación y acreditación de la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*. 26(10):57-91.
- AADA (Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación). (1989). *Criterios de excelencia*. Santo Domingo, D. N., mayo de 1989. Policopiado 44 p.
- CCA (Comité de Ciencias Agropecuarias). (2001). *Marco de referencia para la evaluación*. Comité de Ciencias Agropecuarias. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. SEP, ANUIES, CONAEVA, CONPES.
- Fernández, R. H. (1993). Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. *Perfiles Educativos*. 61:19-25.
- Fresan, O. M. (1998). Los estudios de egresados una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las Instituciones de Educación Superior. p.19-31 en: *Esquema básico para estudios de egresados*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones. ANUIES.
- Gallego, V. J. E. (sf). Hacia una dinámica de la certificación de la calidad educativa. Fundación Educativa. ESUMER. <http://www.esumer.edu.ca/paginas/autoevaluacion.html>. 2003.
- Gil, A. M. (1991). ¿Cómo nos ven? El informe Coombs. *Universidad Futura*. 3(8 y 9): 41-50.
- Martínez, R. F. (1991). Sugerencias para la evaluación de Instituciones de Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*. 3(79):121-133.
- Mejía, R. B. (2002). El aseguramiento de la calidad en la educación superior. http://www.ut.edu.co/idead/celebracion/docs/bmr_ponencia.doc.
- Observatorio Ciudadano de la Educación. (2001). La educación de México en el panorama latinoamericano. 4p agosto del 2001. Comunicado No.60
- Rodríguez, R. L. (1991). La evaluación institucional del nivel terciario: contexto dominicano. *Revista de la Educación Superior*. 3(79): 97-112.
- Romay, M. M. L. (1994). Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de programas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*. 23(91): 82-92.
- Ruiz, R. J. M. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. 3a. ed. NARCEA, S. A. Ediciones. Madrid.
- Simoneau, R. (1991). La evaluación institucional: Conceptos teóricos. *Revista de la Educación Superior*. 3(79): 205-217.
- Taborga, T. H. y Ma. de L. Casillas, M. (1994). Avances y dificultades del proceso de evaluación de las IES públicas. *Revista de la Educación Superior*. 23(89):105-119.
- Viñas-Roman, J. A. (1996). *El autoestudio y la acreditación: próximo paso en la reforma universitaria de América Latina y el Caribe*. Ponencia presentada en la XI asamblea general del REDCA. Puebla, Mex. 2-4 oct. Policopiado.