

La evaluación de programas académicos de educación agrícola superior bajo el paradigma medioambiental

CORCHADO-NAVARRO, Pilar

P. Corchado

Universidad Autónoma Chapingo (UACH).
jou_572@hotmail.com

González - Hernández, María de los Ángeles, Domínguez - Basurto, Maribel, García-Durán, Atanasio. (eds.) *Educación Ambiental desde la Innovación, la Transdisciplinariedad e Interculturalidad*, Tópicos Selectos de Educación Ambiental- ©ECORFAN-Veracruz, 2015.

Resumen

En la Educación Superior la acreditación de programas académicos es práctica de evaluación vigente en la mayoría de los países del mundo y es un proceso imperativo y necesario para lograr reconocimiento social del trabajo que se realiza. Sin embargo, este y otros procesos de evaluación son reconocidos como mecanismos de control e influencia por parte del Estado y del sector productivo privado. En el caso de la Universidad Autónoma Chapingo la mayoría de sus programas académicos están acreditados, sin embargo, se reconoce “*un vacío institucional: la inexistencia de un sistema de autoevaluación diseñado bajo una perspectiva propia, que aporte criterios, parámetros e indicadores de calidad y eficiencia*”. Además se tiene como reto de la educación agrícola superior la formación de profesionales que atiendan los problemas sociales y ambientales del medio rural. En este sentido se hace necesario adaptar un diseño y ejecución de evaluación de programas alternativo que sea sensible a las necesidades de los diferentes actores o stakeholders, los cuales contribuyen en la formulación de criterios de calidad que correspondan en mayor medida con los retos y objetivos institucionales y busquen dar respuesta integral a las problemáticas de los procesos productivos, económicos, ambientales, sociales y culturales del medio rural. En este documento se presentan avances teóricos de la investigación que tiene por objetivo valorar los elementos de calidad educativa agrícola, presentes y deseables en la UACH, a fin de establecer aquellos elementos que puedan ser utilizados en una evaluación alternativa.

Evaluación sensible, evaluación alternativa, Educación Agrícola Superior y stakeholders.

Introducción

La Educación Superior a partir de la década de los noventa se vio obligada a cambiar debido a la influencia del sector productivo privado, por una parte con la demanda de perfiles profesionales acordes a sus necesidades y por otra parte por la exigencia de organismos internacionales para la evaluación de su calidad, eficiencia y eficacia; lo que por supuesto ha sido el mecanismo a través del cual se somete a las Instituciones de Educación Superior (IES) al sector productivo privado. Siendo uno de esos mecanismos de evaluación la acreditación de programas académicos.

La Educación Agrícola Superior (EAS) no ha estado exenta de los cambios e influencia del sector productivo privado, sin embargo, debe enfrentar el reto de formar profesionales que atiendan la problemática social y medioambiental del sector rural, que por supuesto no es compatible con el sector productivo privado. En este sentido, al momento se apunta la existencia de dos modelos: el paradigma social dominante y un paradigma emergente llamado medioambiental (Victorino y Flores, 2004).

La formación de profesionales que atiendan la problemática del sector rural está implícita en el objetivo de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH): Impartir educación de tipo superior para formar personal con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural (Art.3, Ley que crea a la UACH), a pesar de ello la Universidad cuenta con la mayoría de sus Programas Académicos de Licenciatura (PAL) acreditados, 21 de sus 25, sometándose así a las exigencias del sector productivo privado y dejando de lado su mismo objetivo institucional. Según un estudio realizado por Rueda (2008) la acreditación de PAL en la UACH parece ser una “moda”, que como tal es cuestionada y no conveniente a una considerable parte de la comunidad universitaria, además de que por el hecho de ser llevada a cabo por una Asociación Civil, se presta a interpretaciones en el sentido de que se realiza por intereses comerciales más que académicos.

Así mismo, algunos actores tanto internos como externos a la UACH siguen cuestionando sobre el grado de calidad educativa en la universidad, también se cuestiona si los elementos que se analizan y evalúan son realmente pertinentes para la EAS y sobre las ventajas reales que aseguraban las acreditaciones. En este sentido, la misma Universidad en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009 - 2025 se reconoce “*un vacío institucional: la inexistencia de un sistema de autoevaluación diseñado bajo una perspectiva propia, que aporte criterios, parámetros e indicadores de calidad y eficiencia*”.

Ante dicha problemática resulta conveniente proponer un diseño de la evaluación de PAL que contemple el objetivo de la Universidad y el reto de formar profesionales bajo un paradigma medioambiental. Es decir, que se evalúe la calidad de la educación agrícola desde tres enfoques de calidad: como valor añadido a sus egresados, como adecuación de propósitos y como adecuación al mercado laboral (el que atiende las necesidades del medio rural).

La presente investigación, en proceso, tiene por objetivo general: Valorar los elementos presentes y deseables de calidad de la educación agrícola, a través del estudio de caso con la opinión de actores externos e internos a tres PAL de la UACH (Ingeniero Agroindustrial, Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia e Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural), a fin de establecer los elementos que puedan ser valorados en una evaluación alternativa. Y por objetivos específicos: a) analizar los elementos de calidad que han sido evaluados por las agencias acreditadoras en los PAL de la UACH, para considerar la conveniencia de participar en los procesos de acreditación; b) identificar la opinión de los agentes internos y externos a los PAL en torno a su visión de calidad educativa agrícola para proponer una visión propia de la UACH; y c) proponer elementos de calidad educativa propios de la UACH que pueda ser referencia en la autoevaluación la Universidad.

Enfoques de calidad educativa

Antes de abordar el tema de los procesos de evaluación resulta necesario tener claro que el simple concepto de calidad educativa resulta complejo por las múltiples dimensiones asociadas al mismo y porque puede definirse en tanto términos relativos par establecer comparaciones entre instituciones universitarias como absolutos. Esta complejidad ha dado lugar a diversos enfoques y criterios para su evaluación. Entre las diferentes perspectivas y aproximaciones del concepto de la calidad que aparecen en la literatura se destacan (Morresi, *et al*, 2008):

a) **La calidad como prestigio**, desde esta óptica se entiende que la calidad deviene de la reputación académica y social que tienen las instituciones y que las diferencian de otras.

b) **Calidad en función de los recursos**, desde esta perspectiva se entiende que la calidad depende de la disponibilidad de recursos humanos calificados (profesores con máximo nivel académico y con alta productividad, alumnos excelentes) y equipamiento e infraestructura adecuados.

c) **Calidad como resultado**, el desempeño de una institución desde esta visión está ligado a la trayectoria de sus egresados- inserción laboral, nivel de ingresos.

d) **Calidad como cambio (valor añadido)**, la valoración de una institución se relaciona con el impacto que la misma tienen sobre la conducta de sus alumnos en cuanto a la incorporación de conocimientos, evolución de la personalidad, compromiso social entre otros aspectos

e) **Calidad como adecuación de propósitos** desde este enfoque la calidad de las instituciones universitarias se relaciona con el logro de los objetivos propuestos en su programa institucional.

f) **Calidad como búsqueda de la excelencia**, la cual debe basarse en tres dimensiones: los procesos de formación de profesionales, académicos y científicos; las condiciones institucionales que sostienen a la universidad pública en el marco de su autonomía, responsabilidad social, pluralismo ideológico y respeto por los valores democráticos y; las dinámicas de integración y articulación del sistema educativo entre niveles e instituciones.

Al existir diferentes conceptos de calidad educativa consecuentemente existen diferentes modos de evaluarla, en particular en la Educación Superior (ES) los modelos de evaluación la visualizan desde la teoría de sistemas, identificando las partes que componen el proceso educativo (insumos, proceso y productos). Sin embargo, la evaluación no es meramente un proceso técnico, neutral e inocuo, por el contrario, como toda acción social, posee una dimensión política y en su carácter instrumental, obedece a una lógica de control (Garza, 2004). Ante ello conviene aclarar que en esta investigación se adopta de calidad como valor añadido a sus egresados, como adecuación de propósitos y como adecuación al mercado laboral (el que atiende las necesidades del medio rural; debido a que se busca evaluar de acuerdo a las necesidades de los diferentes actores de los PAL.

Evaluación

En su forma más simple, la evaluación conduce a un juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de si es o no significativo. Daniel L. Stufflebeam define la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el 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 cuanto a modelos de evaluación educativa se tiene todo un desarrollo histórico, Stufflebeam y Shinkfield (1987) definen cinco periodos básicos: el periodo pre-tyleriano, la época de la “inocencia”, la época del realismo, y la época del profesionalismo. En el periodo que prevalece hoy en día, el del profesionalismo, las nuevas conceptualizaciones de Scriven, Stufflebeam, Stake y Eisner reconocen la necesidad de evaluar metas, analizar el perfeccionamiento de servicios, determinar los resultados que se deseaban o no en un programa, y así mismo la necesidad de enjuiciar el merito o valor del objeto de evaluación.

La acción de evaluar no siempre tiene las mismas características. Se han construido diversas tipologías de evaluación que atienden a los momentos en los que se lleva a cabo; a su naturaleza y a las características de aquello que se persigue analizar; a los actores sociales que las realizan y a los procedimientos prioritarios que se utilizan.

Según Pérez (2006), existen varias propuestas de modelos evaluativos de programas, los cuales pretenden fines diferentes en cuanto a orientaciones y nivel de profundidad:

Modelos orientados a la eficacia. Entre esta línea destaca el modelo propuesto por Ralph Tyler, el cual se orienta a comprobar el grado de eficacia de los programas educativos. El modelo de Tyler propone los siguientes pasos a seguir:

- La identificación o fijación de las metas y objetivos del programa o institución.
- Su definición en términos operativos, esto es, de comportamientos observables.
- La identificación de situaciones en que pueda ponerse de manifiesto el logro o no de tales objetivos.

- La elaboración o selección de los instrumentos adecuados para comprobar el logro o no de tales objetivos.
- La comparación entre los resultados apreciados a través de tales instrumentos y los objetivos inicialmente prefijados.

En esta misma línea, se encuentran las propuestas experimentales, las cuales abordan la comparación entre; programas o centros, diseño de dos o más grupos o para apreciar las ganancias o mejoras del programa o del centro, mediante diseños de carácter longitudinal. Estos modelos tienen como finalidad evaluar la eficacia de los programas.

Modelos orientados a los procesos. En esta línea se encuentran Bigman y Suchman, y sus planteamientos buscan conocer las razones del éxito y del fracaso de un programa, así como también los principios que subyacen en los programas que han alcanzado sus metas y hasta la identificación de los medios que permiten el logro de los objetivos.

Modelos complejos. Las causas por las cuales programas de buena calidad en términos técnicos no logran buenos resultados se deben a múltiples factores que deben ser analizados, tales como los recursos disponibles, demandas o exigencias de los destinatarios, desempeño del personal que trabaja en el programa, etc. Por esta razón, surgieron propuestas tendientes a dar respuesta a esta situación altamente compleja. En esta línea, se encuentra la propuesta evaluativa de Stufflebeam, denominada CIPP, es decir, Contexto, Input, Proceso, Producto. Dentro de este modelo se encuentra la propuesta de Pérez Juste, la cual contempla 3 momentos evaluativos dentro del contexto de la evaluación de un programa.

Evaluación de Programas

La evaluación de programas es tanto un proceso como un conjunto de escritos o planes que incluyen unos elementos que presentan los propios contenidos y que generan numerosas preguntas. No hay un único camino para realizar la evaluación de un programa por lo que habrá necesariamente que prestar atención a numerosos elementos a la hora de concretar un diseño o plan de análisis: condiciones organizacionales, necesidades, intereses y valores de los implicados en el proceso, objetivos del programa, recursos necesarios y disponibles, etc. (Tejedor, 2000)

En términos generales la evaluación por criterios consta de varias fases (Perea, 2003):

1. **Programación de la evaluación**, esta incluye el conjunto de trabajos previos al ejercicio concreto de evaluar. Se trata de establecer los supuestos teóricos previos en los que se va a basar la evaluación, sus contenidos preliminares en términos de qué se va a evaluar (necesidades informativas de los actores) y por qué; quién lo va a hacer y para qué; cómo, cuándo y dónde se realizará.

2. **Viabilidad de la evaluación**, hace referencia al conocimiento de las características técnicas del programa, adecuación de la evaluación al contexto; y la aceptación del programa en el contexto.

3. **Diseño de la evaluación**, supone selección del diseño metodológico, la elaboración de criterios e indicadores y la selección de fuentes de verificación.

4. **Ejecución de la evaluación**, supone la puesta en marcha efectiva de los trabajos de recogida, tratamiento y análisis de la información. Es la parte visible de la evaluación, donde el equipo a cargo de la misma desarrolla los contenidos de los Términos de Referencia.

5. **Elaboración del reporte**, se elabora un reporte de acuerdo a los resultados planeados y obtenidos. Se pueden agregar recomendaciones que sirvan de retroalimentación al programa.

Para la primera fase, la extracción de necesidades de información o requerimientos que cada actor tiene con relación a la evaluación se divide en dos fases: La fase divergente o recopilación de todas las posibles las necesidades informativas, para extraer dichas cuestiones se puede acudir a distintas fuentes, como puede ser la documentación del programa o preguntar a los diferentes actores implicados. Fase convergente o de selección de las necesidades informativas, dado que no todas las preguntas identificadas tienen que ser contestadas por la evaluación; ya sea porque son poco importantes, porque despejan pocas dudas o porque no pueden ser asumidas por los costes que implicaría obtener los datos para responderlas (Ligero, 2011).

Una vez definida la programación y viabilidad de la evolución se prosigue al diseño de la evaluación. El primer paso para el diseño de la evaluación es determinar los términos de referencia, que son el soporte documental a partir del cual se construirán los cimientos de la evaluación; deben incluir las preguntas a las que la evaluación debe dar respuesta, temática muy relacionado con los componentes o criterios de evaluación, que serán tratados más adelante. En general, serán elaborados por la institución que encarga la evaluación, ya que es a ella a quien le corresponde establecer los perfiles del proceso y sus áreas sustantivas. Los términos de referencia suelen incluir: antecedentes del proyecto, objetivo de la evaluación, ámbito de la aplicación y métodos, cuestiones a tratar, equipo evaluador, calendario, consulta sobre el programa, elaboración de informes, etc.

Conforme las necesidades informativas manifestadas en la programación de la evaluación y los términos de referencias definidos previamente, debe realizarse el diseño metodológico de la evaluación, ya sea cuantitativo, cualitativo o participativo (Perea, 2003). La evaluación de efectos supone la elección de un diseño adecuado de investigación que permita obtener, analizar e interpretar la información relevante para formular un juicio de valor y toma de decisiones apropiadas (Tejedor, 2000).

Una vez definido el diseño metodológico se prosigue a establecer los criterios de evaluación, que son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado, y estos surgen de las necesidades informativas. De este modo se convierten en los puntos críticos para la valoración de programas o proyectos.

Las personas implicadas en el programa a evaluar reciben el nombre de “stakeholder”, “el que tiene algo que decir” o “tiene algún interés en” (Perea, 2003) y pueden ser ellos quienes emitan los criterios de evaluación.

Una característica relativamente reciente es la progresiva homogeneización de los componentes o criterios manejados en los procesos de evaluación, ejemplo de ello son los procesos de acreditación. El establecimiento de un marco conceptual común a la hora de abordar la evaluación de este tipo de intervenciones es claramente positivo, ya que favorece la comparación entre los resultados de diferentes evaluaciones y facilita el aprendizaje (Perea, 2003). Sin embargo, se ha de tener cuidado al hacer comparaciones de resultados obtenidos en diferentes contextos.

La operacionalización constituye una fase intermedia en el proceso de evaluación. Es posterior a la definición de los criterios de evaluación y se desarrolla de forma paralela al diseño metodológico. La operacionalización es un proceso deductivo que desde los criterios va estableciendo los subcriterios (preguntas), los indicadores y sus correspondientes fuentes de verificación.

De forma secuencial y lógica se va pasando por diferentes fases que desde el concepto más general y abstracto van aportando un mayor grado de concreción. Esta cadena finaliza en el diseño o búsqueda de las fuentes de extracción de información para cada uno de los indicadores (Ligero, 2011) (Perea, 2003). La finalidad de la operacionalización es obtener una información, que de forma sistematizada y coherente, permita establecer en cada uno de los criterios un enjuiciamiento sobre el programa.

La operacionalización se realiza en base a dos ejercicios lógicos: El trabajo vertical consiste en la explicitación de los criterios a través de la definición de preguntas. Y el trabajo horizontal se centra en la construcción de indicadores y la búsqueda de extracción de información. Es muy importante que exista una clara relación lógica tanto en sentido vertical como horizontal en la matriz del diseño de evaluación.

Una vez que se obtienen los criterios, ya sean preestablecidos o extraídos de los diferentes stakeholders, es necesario concretarlos a través de preguntas (también llamadas subcriterios) para que puedan ser evaluables. Los criterios reflejan un estado deseable e ideal para el programa pero requieren al menos de un nivel más bajo y operativo que concrete ese ideal. Aunque los criterios estén muy bien acotados y definidos es inevitable que den cabida a múltiples significados (Ligero, 2011). Los subcriterios configuran la definición operativa de cada uno de los criterios y proceden de varias entradas (Perea, 2003):

- De las necesidades de los “stakeholders” si son relevantes y pertinentes.
- De la matriz de planificación del proyecto.
- De la bibliografía, la experiencia y el estudio del proyecto.

Para realizar la recolección de datos es necesaria previamente la construcción de indicadores para cada uno de los subcriterios seleccionados. Los indicadores tienen como objetivo describir, cuantitativa o cualitativamente, el comportamiento de alguna variable. Un indicador es “una medida observable para demostrar que algo ha cambiado”. Cumplen, por tanto, una función descriptiva. De igual modo pueden cumplir una función normativa, cuando muestran lo que debería ser (se utilizan en este caso como parámetros de referencia). Un indicador da una idea del resultado que se intenta alcanzar o del efecto que se espera obtener (Perea, 2003).

Los indicadores deben ser redactados como condiciones lógicas que si se cumplen contestan a la pregunta de evaluación. Se fija un estado, un punto o una condición a partir del cual se puede contestar afirmativa o negativamente a la pregunta formulada (Ligero, 2011).

El uso de un indicador u otro en la evaluación deberá ser decidido por el equipo en función de aquello que se quiere observar, de los datos disponibles y, finalmente, de acuerdo con la capacidad y los recursos para conseguir la información necesaria. Una vez definidos los subcriterios (las preguntas que debe responder la evaluación) y los indicadores (las señales que definen cómo interpretar la pregunta y dónde buscar la respuesta), los pasos siguientes consisten en recopilar la información y analizarla, con el objeto de emitir juicios de valor sobre aquello que está siendo valorado y emitir las recomendaciones pertinentes.

Las fuentes de verificación son el conjunto de medios o procedimientos que nos permiten analizar hasta qué punto se han cumplido los indicadores, es decir, un indicador que carezca de fuente de verificación resulta un indicador inútil, pues será imposible comprobar su cumplimiento.

Las fuentes de información se constituirán en herramientas que apoyan a los procesos involucrados en los modelos de gestión: diseño, formulación, planificación, ejecución y evaluación. El alcance de la actividad evaluadora está conformado por el conjunto de procesos y actores que intervienen para que el conocimiento se produzca, circule y se utilice en la toma de decisiones. La verificación y manejo de fuentes de información tiene, por tanto, además de lo específicamente correspondiente a la evaluación, el objetivo de promover la producción, disseminación y utilización de conocimientos que contribuyan al buen desarrollo del proceso de evaluación. El equipo evaluador del proyecto deberá identificar las fuentes existentes de información o realizar previsiones para recoger información, como una actividad íntimamente ligada a las diferentes fases del proyecto. Es importante considerar la búsqueda de unas fuentes de verificación no muy costosas, de fácil obtención y moderadamente fiables; esta tarea debe ser realizada y ajustada a cada caso concreto (Perea, 2003).

Estructura Institucional para la Evaluación de PAL en México

En México se han conformado una serie de prácticas de evaluación, de instituciones, de proyectos de desarrollo, de planes de estudio de licenciatura (ahora denominados programas académicos), y de los actores de la educación, tanto académicos en su función de investigación y de docencia, como de estudiantes al ingreso y egreso de sus estudios de formación profesional (Díaz, 2008). Las prácticas de evaluación de PAL dentro de las instituciones educativas de nivel superior se dio en dos tiempos: inicialmente fue establecida como una de las funciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), mediante un modelo de pares académicos; posteriormente se estableció que la acreditación de Programas Educativos de educación superior debía hacerse por medio de agencias u organismos gremiales especializados, representativos de las diferentes profesiones, tal y como se realiza en la mayoría de los países del mundo, creándose así el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) la instancia capacitada y reconocida para conferir reconocimiento formal a favor de dichas agencias. En la actualidad funcionan los dos sistemas paralelos.

De este modo, la acreditación de PAL se define como “el reconocimiento público de que el programa cumple con ciertos principios, criterios, indicadores y estándares de calidad en su estructura, así como en su organización, funcionamiento, insumos y procesos de enseñanza, servicios y resultados” (COPAES, 2015) convirtiéndose en un proceso imperativo y necesario para lograr reconocimiento social del trabajo que se realiza en las instituciones educativas.

Aunque pareciera que buscar la acreditación es el mejor camino para reconocer y alcanzar la calidad en el trabajo institucional, son las Universidades Públicas las que se han mostrado más resistentes al momento de participar en dichos procesos; entre otras razones, porque consideran que con ello es vulnerable su autonomía, además de percibirlo como un sistema de vigilancia (Rueda, 2008). Aunque, la recompensa económica “financiamiento” ha contribuido a vencer las resistencias iniciales ante las acciones de evaluación (Díaz, 2008), es decir, el interés de las instituciones por acreditar sus programas no siempre surge de forma intrínseca o autogenerada; lo que ha causado efectos colaterales: burocratización, comercialización e incluso corrupción (Gago, 2012).

El perfil profesional del agrónomo bajo el paradigma medioambiental

En las propuestas de formación profesional los cambios y adaptaciones curriculares son considerados como la base de la estrategia para lograr pertinencia social. Al momento, se apunta la existencia de dos modelos en Educación Agrícola Superior: el paradigma social dominante y un paradigma emergente llamado medioambiental.

El primero se caracteriza por valores orientados a las fuerzas del mercado, por una producción a gran escala, y por percibir la naturaleza, como algo inagotable y neutral. El paradigma medioambiental propugna por una economía con rostro humano, con una estructura política participativa y democrática, y promueve acciones de interés social. Desafortunadamente, profesores, investigadores, directores y demás profesionales involucrados en la educación agropecuaria, de manera implícita o explícita, han venido apoyando el modelo convencional, bajo la idea de formar profesionales de alta calidad científica y tecnológica que contribuyan al desarrollo agrícola y rural (Victorino y Flores, 2004).

Bajo el surgimiento del paradigma de la producción agrícola sustentable, junto con los cambios que el hombre ha provocado en el ambiente, son algunos de los aspectos que motivan la búsqueda de un nuevo perfil profesional del agrónomo, la necesidad de contar con un profesional que se enfoque a actividades de mantenimiento, fortalecimiento y mejoramiento de los recursos naturales y a la generación de alimentos inocuos.

En el modelo medioambiental del perfil profesional del Ingeniero Agrónomo se incorporan los problemas ambientales y socioeconómicos, además de los técnicos. Los profesionistas agrónomos deberán tener la habilidad y los conocimientos que les permitan identificar y desarrollar las potencialidades productivas existentes en las comunidades rurales, de modo que actúen como agentes de cambio y promotores del desarrollo. La formación de contenido significativo, para mantenerse actualizada, requiere alimentarse de la propia realidad de la región, investigar los problemas, las limitantes y las potencialidades para alcanzar un desarrollo sostenible y equitativo en el sector agropecuario. Por tanto las IEAS tendrán que responder al reto de la obsolescencia, formar profesionales capaces de crear y recrear su propio conocimiento (Victorino y Flores, 2004).

En lo que se refiere al desarrollo sostenible y sustentable que promueve la UNESCO para el milenio se destacan los siguientes principios: producir con sostenibilidad, incremento de las producciones con calidad y seguridad a la salud humana, uso racional del recurso suelo, distribución con equidad social, sostenibilidad ambiental mediante producciones más limpias, preservación del medio ecológico, contribuir al desarrollo de una conciencia agraria ambientalista, uso adecuado de la ciencia y la tecnología, en función de mitigación y adaptación al cambio climático y asimilación de la ciencia y la tecnología como procesos sociales.

Ante los principios que señala la UNESCO y otros respecto al concepto desarrollo sustentable es necesario distinguir tres corrientes principales en el manejo y significación de dicho concepto (Gallegos, 2015). La primera: privilegia el crecimiento económico que debería apoyarse en políticas que busquen asegurarse la base de su propia sustentabilidad ambiental. Para esta corriente el desarrollo sustentable no contradice a la política neoliberal, ni al capitalismo, sino que, aceptando la continuidad del mercado, solo propone medidas que regulen los efectos negativos que se producen en el medio ambiente. La segunda: sostiene que el desarrollo sustentable debe realizar transformaciones en la sociedad que armonicen una adecuada política de medio ambiente con la satisfacción de las necesidades de todos –con políticas redistributivas y con equidad social-, y subraya la necesidad de revisar la vinculación del desarrollo (los modelos vigentes) y el medio ambiente. Es necesario superar el economicismo y adoptar los enfoques sistémicos, asumiendo el desafío de la equidad y la democracia como prerequisites para la sustentabilidad. La tercera: es el planteamiento más radical del ecodesarrollo alternativo, que busca transformaciones sociales más profundas asumiendo una nueva ética ecológica, en la que el cuidado de la naturaleza debe asumir el desafío del respeto a los ecosistemas y a la biodiversidad, incluyendo también a la etnodiversidad humana.

Los modelos culturales deben ser transformados, así como el uso de tecnologías más acordes con los ecosistemas; se debe contribuir a la formación de nuevos modelos de consumo y a la búsqueda de nuevas fuentes de energía. Se han de transformar las relaciones sociales para distribuir el poder y los frutos del desarrollo.

Es importante señalar entonces que el perfil profesional del agrónomo que se plantea no está encaminado en la primera corriente de desarrollo sustentable que espera poder continuar con el productivismo capitalista de siempre tras haber efectuado las correcciones ecológicas del sistema industrial que es imprescindible, y que se espera poder minimizar; se busca transitar de la segunda a la tercera corriente o mejor aun encontrar las alternativas que atiendan la problemática del sector rural tanto social como medioambiental.

Acreditación de Programas Académicos en la UACH

La UACH busca contar con el 100% de sus PA acreditados. Del año 2005 al 2011, 19 de sus 25 programas fueron acreditados: 12 de ellos por el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEAA), 2 por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Ciencia Económica, A.C. (CONACE), 2 por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza en la Contaduría y Administración, A.C. (CACECA), 2 más por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI) y uno más por la Asociación para la Acreditación y la Certificación en las Ciencias Sociales, A. C. (ACCECISO) (Rueda y Victorino, 2012).

Aunque al interior de la Universidad se dio una amplia discusión sobre la participación en los procesos de acreditación, lo que explica en parte su tardía incorporación, el temor a la pérdida de autonomía ha sido contrarrestado por sus posibles ventajas, como la documentación de los procesos educativos y curriculares y la posibilidad de obtener financiamiento adicional para proyectos universitarios (Sandoval y Mata, 2009).

En este sentido, se tiene información de que el primer PAL acreditado en la UACH, no tiene o no ha sabido de aspectos concretos de que se haya obtenido un beneficio para el programa o sus alumnos. En lo que se refiere a los empleadores o instituciones de posgrado, tampoco se tiene ningún conocimiento de alguna ventaja o desventaja de que el aspirante provenga de una institución acreditada, aunque si se reconoce que a través de estos proceso de acreditación, se ha logrado entender mejor el seguimiento de los Programas Educativos. Además en los procesos de acreditación se basan en gran medida a criterios administrativos, más que en académicos y de vinculación con la sociedad. Esto es, en algunos casos, se han otorgado acreditaciones aun cuando los programas no están actualizados, o no se realizan actividades suficientes de vinculación con la sociedad, o no se tienen los estudios correspondientes al seguimiento de egresados, e inserción al mercado laboral, por ejemplos (Rueda, 2008).

Aunque la UACH afianza su reconocimiento público y su pertinencia social a través de mecanismos como la acreditación de sus PAL, es indispensable que los integrantes de la universidad participen en los órganos de evaluación y contribuyan en la formulación de criterios de calidad que correspondan en mayor medida con los objetivos institucionales y busquen dar respuesta integral a las problemáticas de los procesos productivos, económicos, ambientales, sociales y culturales del medio rural (PDI, 2009).

Propuesta. Evaluación alternativa: Evaluación sensible a las necesidades en la UACh

Perea (2003) reconoce tres funciones principales de la evaluación:

- I. La retroalimentación o mejora (improvement) de los proyectos o acciones ejecutadas o en ejecución,
- II. El aprovechamiento de las experiencias del pasado para actividades futuras (enlightenment), y
- III. La rendición de cuentas (accountability) hacia los financiadores, la opinión pública y todos aquellos implicados en los procesos de acción social.

Sin embargo, los procesos de evaluación llevados a cabo por las agencias acreditadoras generalmente tienen la función de rendición de cuentas, y las otras funciones pocas veces son consideradas. Además, Ligeró (2011) distingue la evaluación preordenada y *ad hoc*. La evaluación preordenada (también llamada estandarizada) es aquella donde las cuestiones a evaluar están previamente establecidas, y este tipo de evaluación es la que llevan a cabo las agencias acreditadoras. Mientras que, la evaluación *ad hoc* o sensible a las necesidades de los diferentes actores o stakeholder; se construye identificando los valores, ya sean explícitos o subyacentes, de los diferentes agentes implicados.

Ante esta situación se hace necesaria la evaluación de programas orientada a la retroalimentación o mejora, al aprovechamiento de las experiencias del pasado y sensible a las necesidades de los diferentes actores. La dificultad a la hora de diseñar una evaluación estriba en identificar las fuentes a las que se les otorga legitimidad para participar en el proceso, detectar sus sistemas de valores y necesidades informativas. Monnier (1992) propone tener en cuenta tres subsistemas de actores:

- **Subsistema de la legitimación:** se compone de actores clave a los que denomina responsables legítimos de la decisión. Esta legitimidad puede ser otorgada de forma jurídica, política o científico-técnica.
- **Subsistema de acción:** son los actores que de una forma u otra implementan el programa. Por ejemplo, técnicos, dirección o colaboradores.
- **Subsistema de reacción:** lo componen actores sociales heterogéneos, que reaccionan ante el programa, ya sea porque son los beneficiarios, porque no reciben los beneficios o porque se erigen en defensores de uno u otro grupo.

Entre los actores implicados en un PA de la UACh se pueden, de acuerdo a dicha clasificación, en el subsistema de legitimación: autoridades e informantes de calidad en su calidad de expertos; en el subsistema de acción: administrativos, académicos; y en el subsistema de reacción: alumnos, egresados y empleadores. En el caso de los egresados y empleadores es importante considerar que es un grupo de actores muy heterogéneo ya que se pueden encontrar pequeños productores, empresas, gobierno, el mismo autoempleo, etc y con ello consecuentemente diferentes necesidades, sin embargo para este estudio se busca indagar entre los actores que atienden el objetivo de la UACh, es decir, aquellos que contribuyan a la solución de los problemas del medio rural

Garantizar una amplia y plural participación de agentes críticos en el proceso evaluador nos asegura una mayor riqueza de la información recabada y, por tanto, una mayor legitimidad de las conclusiones. De igual forma, la participación de diferentes actores en la evaluación favorece su implicación y, por tanto, un posterior uso de la misma por todos ellos (Perea, 2003).

Cuando ya se está realizando un tipo de evaluación de PAL, como es el caso de la UACH donde sus PAL ya han sido evaluados y acreditados, resulta ser necesario un diagnóstico. El diagnóstico consiste en cuestionar a los actores involucrados (egresados, académicos, autoridades, administrativos y alumnos) cómo perciben que se están llevando a cabo las acciones para cumplir con cada criterio evaluado previamente por las acreditadoras y en qué medida consideran que dichos criterios contribuyen a mejorar la calidad de la educación proporcionada, es decir, es necesario hacer una evaluación de la evaluación.

Posteriormente a los actores involucrados se les cuestiona respecto a sus necesidades (elementos de calidad de la educación), mismas que puedan ser evaluadas y estén acorde al objetivo de la UACH.

A continuación los criterios de las agencias percibidos como relevantes para la calidad y las necesidades de los actores son utilizados para entrar propiamente al diseño de la evaluación, previamente descrito.

Conclusiones

La propuesta de evaluación sensible a las necesidades de sus actores o stakeholders bajo el paradigma ambientalista exige adaptar el diseño y la ejecución de la evaluación de programas a las necesidades previamente identificadas por los actores. Donde los actores deben estar plenamente identificados con dicho paradigma, las autoridades institucionales tendrán que dirigir sus políticas encaminadas a la mejor organización y funcionamiento técnico, docente y administrativo que permita la formación profesional del agrónomo comprometido a atender la problemática social y medioambiental del medio rural; los docentes de igual forma tendrán que contribuir a la formación profesional del agrónomo con dichas características a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan la formación de pensamiento crítico, humanista y democrático.

Se requiere integrar y satisfacer las necesidades de información de todos los actores de la IEAS, tanto externos como internos. Su participación asegurará la significación y legitimidad del propio proceso evaluador. Dicha tarea sin duda no es un proceso fácil ya que se tiene que comenzar a atender las necesidades que se han descuidado en el afán de cumplir con los indicadores de las agencias acreditadoras, que a su vez enfocan su evaluación a las necesidades del mercado de trabajo capitalista, que aunque es el predominante, no es necesariamente el que tiene por objetivo atender la EAS.

Referencias

COPAES (2015). México: COPAES. <http://www.copaes.org.mx> consultado el 02/02/15.

DIAZ, B. A. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: UNAM. ANUIES.

GAGO H. A. (2012). *Evaluación, certificación y acreditación en la educación superior de México*. México: ANUIES.

GALLEGOS R. M. (2015) El desarrollo humano sustentable no es posible en el capitalismo. La construcción de (algunas) alternativas desde abajo. <http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-3/el-desarrollo-humano-sustentable-no-es-posible-en-el-capitalismo-la-construccion-d>

GARZA V. E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Oct-Dic 2004, Vol. 9, No. 23, pp. 208-216.

LIGERO L. J. (2011) *Dos Métodos de Evaluación: Criterios y Teoría del Programa*. Documento de Trabajo Serie CECOD Número 15 / 2011 Madrid: CEU Ediciones.

MONNIER, E. (1992). *Evaluación de la acción de los poderes públicos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.

MORRESI S., DONNINI N., CERIONI L. L. (2008) *Indicadores de calidad en la evaluación de instituciones de educación superior. Algunas consideraciones críticas*. VIII Coloquio internacional sobre gestión universitaria de América del sur.

PDI (2009) Plan de Desarrollo Institucional 2009 – 2025 UACH, México.

PEREA A. Ó. (2003) Plan Estratégico del Tercer Sector de Acción Social. Guía de Evaluación de *Programas y Proyectos Sociales*. Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social

PEREZ J. R. (2006) Evaluación de programas educativos. Madrid: La Muralla.

RUEDA H. H. (2008). *Análisis de los procesos de acreditación de los programas académicos de licenciatura de la Universidad Autónoma Chapingo*. México: UACH.

RUEDA H. H. y VICTORINO R. L. (2012). *La calidad de la educación superior en la Universidad Autónoma Chapingo: como alcanzarla y como medirla*, en *Diálogo entre saberes I*. México: Porrúa.

SANDOVAL T. M. y MATA. M. M. (2009). *Los procesos de autoevaluación en la Universidad Autónoma Chapino: retrospectiva y situación actual* en Primer Congreso Internacional de Invocación educativa. UACH, México.

STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC

TEJEDOR J. F. (2000) *El diseño y los diseños en la evaluación de programas*. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18, n.º 2, págs. 319-339 Universidad de Salamanca.