

Modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior

Cristina Contera¹

Resumen: El objetivo de esta presentación es la conceptualización de una idea de calidad de la educación superior y su evaluación. Para ello nos proponemos en primer lugar realizar una revisión de las concepciones de dos organismos internacionales (Banco Mundial, UNESCO) con el objetivo de identificar las tendencias dominantes en cada caso. En segundo lugar presentaremos Modelos de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior analizando sus supuestos políticos, filosóficos y metodológicos.

Palabras claves: Evaluación, Calidad, Educación Superior, Modelos.

Abstract: The aim of this presentation is to conceptualize an idea of quality in tertiary-level education and its evaluation. To do so we are going to revise, first, the conceptions of two international organizations (World Banc, UNESCO) in order to identify the dominant trends for each case. Then, we are going to present Models for Evaluation of the Quality in Tertiary Education, analyzing their phylosophical, political and methodological underlying conceptions.

Key-words: Evaluation, Quality, Tertiary Education, Models

1. Introducción:

El objetivo de esta presentación es la conceptualización de una idea de calidad de la educación superior y su evaluación. Para ello nos proponemos en primer lugar realizar una revisión de las concepciones de dos organismos internacionales (Banco Mundial, UNESCO) con el objetivo de identificar las tendencias dominantes en cada caso. En segundo lugar presentaremos Modelos de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior analizando sus supuestos políticos, filosóficos y metodológicos.

2. La evaluación de la calidad: Banco Mundial y UNESCO.

En la base del análisis acerca de la evaluación está el problema de la calidad y de cuáles serían los indicadores más adecuados para su valoración. En este sentido nos pareció de interés analizar el tema desde la perspectiva del Banco Mundial y de la UNESCO ya que son discursos instalados en el imaginario y la cultura de los actores

universitarios y atraviesan la mayor parte de los debates actuales acerca de la calidad de la educación superior. El rastreo de los componentes claves de cada uno de los planteos posibilitó una caracterización en torno a dos grandes ejes: el eje del *control* y el del *perfeccionamiento* de la calidad. Las reflexiones expresamente referidas al tema responden a definiciones más amplias que ambos organismos han realizado en materia de educación superior.

2.1. La evaluación de la calidad desde la perspectiva del Banco Mundial: el "control" como estrategia.

Desde esta perspectiva, el grado de legitimación alcanzado por las instituciones de educación superior está asociado al desarrollo de culturas académicas y matrices institucionales de corte "fiscalizador" en condiciones de facilitar y promover el desarrollo de programas permanentes de "control" de logros y resultados obtenidos. Parece oportuno vincular esta afirmación inicial a la idea de evaluación en tanto *accountability* exclusivamente. Se concibe a la evaluación como "el ejercicio técnico de comprobación de lo realizado en los centros universitarios conforme a los objetivos pre-especificados y formulados o bien a través de rendimientos académicos o bien a través de criterios más economicistas y productivos" (Angulo, 1998:82)

En este sentido es posible identificar, en materiales del Banco Mundial, los rasgos más destacados de esta nueva

¹ Master en Investigación Educativa, Candidata a Doctora en "Educación Internacional Comparada", UAEM-México, Coordinadora de la Unidad de Planeamiento y Evaluación (UPE) de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR.

cultura. El desarrollo de las instituciones de educación superior según afirmaciones presentes en el libro: "La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia" (1995) dependerá en gran medida de la posibilidad de establecer o fortalecer en esas instituciones "organismos de fiscalización que puedan analizar políticas, evaluar solicitudes de financiamiento, supervisar el desempeño de las instituciones y facilitar a los estudiantes la información acerca de los resultados de las instituciones" (Banco Mundial,1995:15). Es factible rastrear a lo largo del libro la preocupación del Banco por la *medición de los desempeños*, como uno de los elementos claves en la medición de la calidad y la eficacia institucional. Ejemplo de ello son las siguientes afirmaciones: "Los indicadores de desempeño son de máxima eficacia cuando están claramente relacionados con las metas institucionales y se usan como elementos de ayuda para la adopción de decisiones (...)" (Banco Mundial,1995:72); "El principal factor determinante del desempeño académico es, quizás, la capacidad de evaluar y vigilar la calidad de los resultados de la enseñanza y la investigación" (Banco Mundial,1995:78) y agrega "(...) las calificaciones de los estudiantes, los análisis de los esquemas de los cursos, las evaluaciones a cargo de los jefes de los departamentos y los colegas y los premios a los docentes" (Banco Mundial,1995:78-79) son los métodos empleados con mayor frecuencia para evaluar la enseñanza. El Banco Mundial atribuye así una gran importancia a las inversiones destinadas a: "Innovar en la enseñanza, la organización y el contenido de los programas de estudio y en los métodos de evaluación del desempeño de los estudiantes", "Perfeccionar los exámenes y los procedimientos de selección"; "Establecer sistemas de acreditación y evaluación del desempeño" (Banco Mundial,1995:100).

En el documento "El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar" de Elaine El-Khawaw, realizado con el apoyo del Banco Mundial y que circuló ampliamente en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, realizada en París en el mes de octubre de 1998, se analiza la necesidad de un mayor control de la calidad en educación superior por parte de los países señalándose que "La adopción de sistemas oficiales de control de calidad que se observa en

muchos países y regiones, es una de las tendencias más importantes que han afectado a la educación superior en las últimas dos décadas" (El-Khawaw,1998:7). El tránsito hacia un paradigma de control de calidad señalado en el documento como uno de los desafíos planteados para el próximo milenio, plantea la necesidad de definir con claridad los parámetros de medición de los aprendizajes adoptando decisiones sobre "los objetivos de aprendizaje que deberán evaluarse y sobre las pruebas indicadoras del logro de dichos objetivos" (El-Khawaw,1998:16). La definición de indicadores de desempeño y el desarrollo de sistemas globales de calificación deberán ser las preocupaciones de los países que deseen alcanzar estándares de calidad aceptables. Para ello se presenta como alternativa viable la actuación concertada de los países coordinada por un organismo multinacional a los efectos de: "determinación de las capacidades o los conocimientos generales que deberían caracterizar a quienes obtienen un título de enseñanza superior, independientemente de dónde o cómo lo obtuvieron; creación de normas internacionales de rendimiento de los alumnos, especificados por profesión o disciplina; evaluaciones de la capacidad institucional sobre la base de normas internacionales, realizadas por equipos de examinadores y preparadas específicamente para establecimientos universitarios de investigación en universidades, institutos técnicos, etc." (El-Khawaw, 1998:18)

2.2. La evaluación de la calidad desde la perspectiva de la UNESCO: el "perfeccionamiento" como objetivo.

Del análisis de documentos de la UNESCO, así como de las declaraciones de sus representantes, es posible identificar una idea dominante acerca de la calidad de la educación superior caracterizada por una adhesión a la necesidad de trabajar en torno a su perfeccionamiento y mejoramiento permanente. De acuerdo al trabajo de González y Ayarza (1996) y tomando la clasificación de Harvey y Green reseñada por los autores, estaríamos frente a una concepción de la "calidad como transformación" (González y Ayarza, 1996:13). Esta idea está basada en la noción de cambio cualitativo. "La transformación

"La evaluación como control es una idea demasiado estática, cerrada y conlleva una noción de castigo; la evaluación, como ayuda a la toma de decisiones, es más dinámica, abierta y conlleva una noción más constructiva."

2 Nos referimos a los Documentos de UNESCO: "La Educación Superior en el SXXI: visión y acción" (UNESCO,1998); "Declaración Mundial sobre la Educación Superior", (UNESCO,1998); "Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior" (UNESCO,1995), "La UNESCO frente al cambio de la educación superior en

América latina y el Caribe",Memorias del Acto realizado en el Parlamento Uruguayo, Montevideo, 1995 y el "Informe final y Plan de Acción", de la Conferencia regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, noviembre de 1996.

no se refiere sólo a cambios físicos, sino que también implica trascendencia cognitiva (...). Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y por tanto presumiblemente lo enriquece” (Ibid, subrayado mío).

En el marco de definiciones que sobre la educación en general y la educación superior en particular viene sosteniendo la UNESCO, se expresa en documentos recientes² que si bien la evaluación de la calidad es fundamental para buscar soluciones que viabilicen opciones educativas cualitativamente superiores, “esa evaluación no debe efectuarse teniendo en cuenta tan sólo los aspectos financieros, ni se debe relacionar exclusivamente con el funcionamiento global de las instituciones de educación superior, que se prestan mejor a una medición cuantitativa en forma de indicadores de calidad. Se debe prestar la debida atención al respeto de los principios de libertad académica y autonomía institucional. Pero estos principios no deben invocarse para oponerse a los cambios necesarios ni para proteger estrechas actitudes corporativistas o privilegios que a la larga podrían tener un efecto negativo sobre el funcionamiento de la educación superior” (UNESCO,1995).

En la Conferencia Regional realizada La Habana (1996) se señala que: “El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, y que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como contrapartida necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía. La educación superior podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento”. En esa Conferencia, la Comisión dedicada al análisis del problema de la Calidad de la Educación Superior, la Evaluación y la Acreditación define la calidad como “la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser”. Y agrega: “es una construcción humana, una consecuencia de acciones deliberadas que procuran alcanzar resultados satisfactorios, acordes con finalidades preestablecidas. El problema es no imponer a la práctica de la educación superior un concepto de calidad que violente las cualidades inherentes a ella”. Este tratamiento acerca de la calidad se estructura articulada a la evaluación y la acreditación en la medida que son instrumentos permanentes de mejora institucional si se conciben como “contrapartida de una autonomía responsable” y “trasunta el compromiso de las instituciones académicas con las aspiraciones de su medio social”.

“El control se suele interpretar como un juicio de las personas; la evaluación por el contrario, se fija en las acciones y los resultados como algo colectivo y que constantemente se trata de mejorar y de hacer más pertinente”

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (París,1998) se señalaba la necesidad de incorporar el concepto de *seguro de calidad* elaborado por Donald Ekong que implica que todas las políticas, sistemas y procesos van dirigidos a asegurar el mantenimiento y aumento de la calidad de los productos educativos proporcionados por la institución. Un sistema de seguro de calidad es un medio empleado por la institución para asegurarse a sí misma y a los demás que se han cumplido todos los requisitos para que los estudiantes alcancen los estándares que la institución se ha fijado. (UNESCO,1998:28).

Más adelante, en el mismo documento se señala que la calidad de la educación superior depende estrechamente de la evaluación y de la cultura de la evaluación fundamentando esta afirmación de la siguiente manera: “Si es cierto que, por analogía con el control de calidad, tan querido por las empresas en los últimos decenios, el concepto de evaluación se ha identificado demasiado con un control de la correspondencia entre los rendimientos reales y los esperados, en la actualidad está adquiriendo un sentido más amplio para pasar a designar un proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados. La evaluación como control es una idea demasiado estática, cerrada y conlleva una noción de castigo; la evaluación, como ayuda a la toma de decisiones, es más dinámica, abierta y conlleva una noción más constructiva. El control se suele interpretar como un juicio de las personas; la evaluación por el contrario, se fija en las acciones y los resultados como algo colectivo y que constantemente se trata de mejorar y de hacer más pertinente” (UNESCO,1998:33).

En Conferencia presentada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, el Ing. Jorge Brovetto en representación de la Asociación de Universidades GRUPO MONTEVIDEO (AUGM), Uruguay, señalaba: “La educación superior está enfrentada a un enorme desafío como nunca antes lo había estado. Para afrontarlo con posibilidades de éxito será imprescindible encarar con firmeza su transformación y en consecuencia emprender los cambios necesarios, es decir, aquellos que puedan dotarla de la máxima eficiencia social, entendiendo por tal la capacidad de satisfacer, sin limitaciones ni discriminaciones de tipo alguno, la creciente demanda de educación masiva de calidad altamente pertinente ante los requerimientos de la sociedad como así también consciente de las carencias e inquietudes que en esa sociedad se verifica” (Brovetto,1998:6).

En esa misma dirección, Marco Antonio Días afirma: “Evidentemente, la evaluación hoy en día es una necesidad. Las

instituciones tienen que dar cuentas a la sociedad, pero, en educación, no basta con elaborar un correcto diagnóstico de los males. No basta comprobar que hubo una caída de calidad en el crecimiento de los efectivos. Hay que buscar soluciones realistas que mejoren la calidad en función de las necesidades de la sociedad. No hay que hacer como aquellos que, luego de diagnosticar un dolor de cabeza, sugieren que se corte la cabeza del paciente. El dolor se acaba, pero el paciente se muere...” (Dias, 1997:33).

Este breve acercamiento a las posturas sostenidas por el Banco Mundial y la UNESCO en materia de evaluación de la calidad del servicio que brindan las universidades, permite realizar las siguientes afirmaciones:

1. Que tanto el Banco Mundial como la UNESCO han realizado tratamientos del tema coherentes orientados por lógicas en la mayoría de los casos distintas y hasta opuestas. Mientras que el Banco Mundial prioriza la política fiscalizadora del Estado con respecto a las universidades y pone el énfasis en la medición de los desempeños y en el control de los resultados obtenidos; con la intención de revisar las matrices históricas incorporando una cultura de la evaluación orientada hacia esas metas; la UNESCO recupera el respeto hacia las prácticas y las misiones históricas de las universidades públicas y autónomas. La evaluación se guía en todos los casos por la responsabilidad de dar cuentas a la sociedad -con un criterio de sensibilidad y compromiso con las aspiraciones y necesidades sociales-, y se orienta hacia la mejora y perfeccionamiento permanente en el cumplimiento de sus funciones sustantivas.

2. Ambos organismos fundamentan la necesidad de cambiar e innovar. Pero mientras que para el Banco Mundial el cambio que las universidades necesitan implica un pasaje a organizaciones más eficientes desde el punto de vista de sus resultados, para la UNESCO la preocupación central sigue siendo el obtener una mayor eficiencia social, esto es, responder cada vez mejor a las necesidades y demandas sociales brindando una educación cada vez más excelente, pertinente y equitativa a la mayor parte de la población, sin excluidos de ningún tipo.

A continuación presentaremos una aproximación a los modelos teóricos de evaluación de la calidad. Estos modelos han sido contruidos a partir de supuestos que ya han sido esbozados en el apartado anterior, desde una perspectiva predominantemente pedagógica. Nos interesó analizar los implícitos presentes en los modos posibles de encarar la valoración de procesos que ocurren en el interior de instituciones educativas. En el interjuego de estas concepciones se instala una idea de evaluación de la calidad, que surge como consecuencia de la interacción de piezas que no siempre adquieren la suficiente visibilidad. Es importante aclarar que esta presentación no debe verse como un simple ejercicio especulativo, tampoco como una visión estereotipada de la realidad. Los modelos teóricos

determinan un “deber ser” posible y se constituyen en una guía para el análisis de casos particulares.

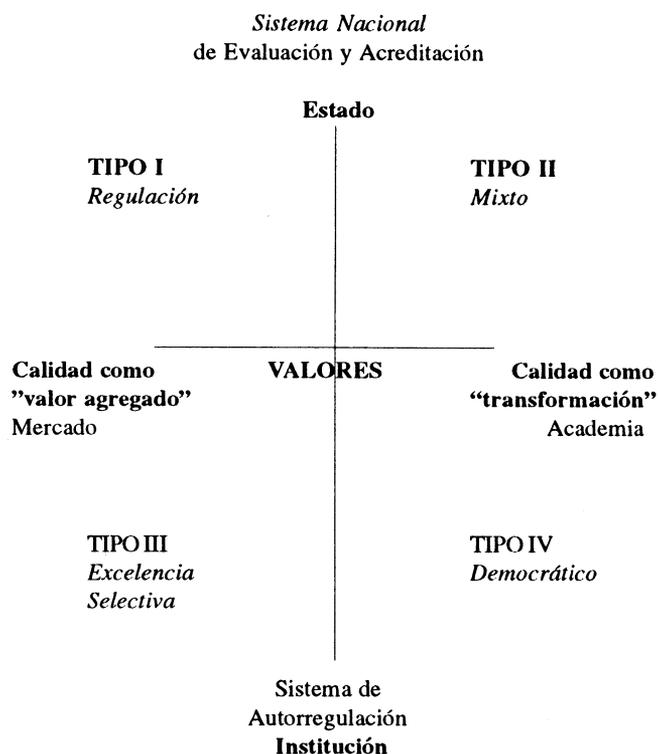
3. Evaluación de la calidad: Un modelo para armar

3.1. Concepto de Modelo

“Un modelo es una simplificación instrumentada lógicamente, que proyecta acciones complejas del hombre y de la sociedad, y que nos permite, en un nivel de abstracción muy alto, poder entender la acción compleja en forma simplificada” (Castrejón Díez, 1991:13). Según Jacques Attali un modelo “es una descripción de una realidad en la forma de conceptos y de relaciones recíprocas. El conjunto de la definición de los conceptos y de las relaciones entre estos últimos constituye el modelo. Es una descripción de la realidad, una maqueta en cierto modo, que puede funcionar y cuyas evoluciones pueden seguirse” (Attali, J., s/f; 9-12; citado por Ana Hirsch, 1995:1)

Según Ana Hirsch (1995) los modelos:

- “parten de un cierto conocimiento y de la descripción de la realidad que busca entenderse;
- son construcciones teóricas, que no se encuentran tal cual en la realidad, pero que permiten interpretarla;
- son útiles para sintetizar y clarificar ideas esenciales y sus conexiones;
- son procesos de abstracción que implican conceptos y variables y sus relaciones;
- permiten entender procesos complejos en forma simplificada;
- tienden a transformarse a medida que el problema en estudio se va entendiendo en mayor grado y se van incorporando elementos de mayor nivel explicativo.
- proporcionan retroalimentación respecto a las concepciones e ideas originales;
- ayudan a comunicar el razonamiento, porque hacen explícita la conexión entre cursos de acción alternativos y sus impactos;
- pueden referirse a fenómenos y procesos de distinto nivel, desde un problema práctico y concreto hasta la explicación de grandes problemas o espacios sociales;
- pueden conformar estados deseables, ideales o utópicos, que permiten interpretar la realidad” (Hirsch, A., 1995:3)



3.2. Construcción del modelo teórico de evaluación de la calidad de la educación superior.

A partir de la propuesta del Dr. Castrejón Diez (1991) es posible diseñar un modelo explicativo de la relación entre la evaluación y la calidad de la educación superior considerando "espacios conceptuales" a partir de un espacio cartesiano, tomando categorías opuestas (Castrejón Diez, 1991:7). Un primer eje polariza el concepto de calidad. En uno de los extremos ubicamos la calidad concebida exclusivamente como "valor agregado", "valor dinero" y en el otro extremo ubicamos la calidad como "transformación" (González y Ayarza, 1996:13).

En el eje vertical ubicamos en el extremo superior el "Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación" y en el extremo inferior el "Sistema de Autorregulación". De esta manera, estaríamos frente al siguiente diagrama:

Hemos definido así una tipología a partir de dos grupos de variables. El Primer cuadrante es el Tipo I, un sistema de *Regulación*; donde el control del proceso de evaluación y/o acreditación está en manos del Estado y se guía por la lógica del mercado. Importa básicamente el control estatal de la utilización de los recursos públicos y

la medición de la eficiencia institucional. Eficiencia concebida como el logro de los objetivos propuestos con el mínimo costo dados los recursos disponibles. El Tipo II representa un sistema de *Regulación* al igual que el primero pero orientado por criterios de calidad definidos con la participación de los académicos. Es un Sistema *Mixto*. Si consideramos el ejemplo del Sistema Nacional de Acreditación de Colombia podemos decir que de acuerdo a este modelo, el peso está en la autoevaluación institucional y la evaluación de pares. De acuerdo a lo señalado por Luis Enrique Orozco, la implementación del sistema de acreditación colombiano se realiza en base a acuerdos acerca de "la naturaleza de servicio público de la educación, a la educación como derecho fundamental y a la autonomía con responsabilidad" (Orozco, 1999:7). En cuanto a los objetivos de este sistema, se define a la calidad como prioridad. La acreditación se entendería, según Orozco como "un instrumento mediante el cual el Estado daría fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior" (ibid). Sin embargo el factor determinante para ubicar el sistema colombiano de acreditación en este Tipo *Mixto* es justamente la tensión existente entre la intención del Estado al crear un sistema de acreditación estatal y a la vez fomentar a través de su organismo coordinador del sistema de la educación superior los procedimientos de la autorregulación (Orozco:1999,10).

El Modelo de Tipo III representa a los procesos evaluatorios de instituciones estatales o no, cuyo objetivo principal es acercarse a estándares de calidad definidos en agencias internacionales con un criterio predominantemente productivista. Domina el criterio de *excelencia selectiva* (Barrow, 1996). La evaluación y la planeación son utilizadas para la reestructuración y la reubicación de los recursos. Esta estrategia recibe, según Barrow, el apoyo del cuerpo docente y de los investigadores afines al lenguaje y metodología de la meritocracia. En este modelo, donde los académicos utilizan el espacio inster-institucional para llevar a cabo consultorías externas; los estudiantes y profesores de grados más bajos, están ausentes de los programas internacionales ya que la investigación crece y se amplía a través de contactos internacionales y del desarrollo de relaciones con industrias y universidades de otros países. Los programas de estímulo a la productividad instalados en la universidad mexicana son ejemplo de este modelo³. La aplicación del mismo según lo consignado por

3 En México existen, hasta el momento los siguientes programas: Sistema nacional de Investigadores (1984), Programa de Estímulos a la Productividad (1990) para docentes de universidades públicas; Carrera Magisterial (1992) para los profesores de Educación Básica.

analistas mexicanos (Díaz Barriga, 1997; Rollin Kent, 1996) ha tenido efectos perversos contribuyendo a la mayor segmentación del mercado académico. Sus resultados implican una nueva modalidad de retribución académica diferenciada al personal académico y la puesta en práctica de estos programas ha estado precedida según Ángel Díaz Barriga "por una general descalificación profesional del trabajo de los académicos, tanto investigadores, como fundamentalmente docentes" (Díaz Barriga, 1997:10).

El Modelo de Tipo IV *Democrático*, se caracteriza por su carácter anticipatorio y proactivo. La evaluación democrática supone la utilización de criterios éticos en su realización y requiere de un contexto que defienda la veracidad, la credibilidad, la negociación, y la voluntad de profundizar en las implicaciones de lo evaluado.

El proceso de autoevaluación podría instalarse en un contexto institucional propenso al cambio y la transformación, con voluntad política de impulsar la revisión de aquellos factores retardatarios u obstaculizadores de los cambios necesarios. Si eso ocurre, como señalan Arocena y Sutz "la autoevaluación aparece como un indicador del potencial interno para gestar cambios, más que como la herramienta o la estrategia para impulsarlos" (Arocena, Sutz, 1999:71). La autoevaluación, eventualmente, podría crear un contexto de emancipación⁴ en la medida en que proporcione a todos los involucrados un conocimiento veraz y válido de la situación en la que se encuentra la institución. De esta manera estaría proporci-

onando las herramientas necesarias para un análisis de los problemas existentes. El desarrollo de una conciencia emancipadora implica básicamente el logro de una mayor autonomía⁵ o como se denomina en EEUU, "empowerment"⁶ de los académicos. La posibilidad real de diseñar escenarios alternativos de desarrollo futuro, ya no dependerán del proceso de evaluación en sí, sino del grado de organización y conciencia de los colectivos docentes. Si esto ocurre, el proceso de autoevaluación tiene posibilidad de transformarse en dispositivo de cambio y transformación real, a partir del protagonismo de los distintos actores y de que se produzcan efectivamente rupturas y reconfiguraciones⁷. En este modelo importa sobre todo el clima institucional, la existencia de culturas académicas colaborativas⁸ y dispuestas al debate y la confrontación de ideas, así como matrices institucionales democráticas y participativas y una percepción fuerte de la necesidad de cambiar. El papel de los profesores en este contexto es fundamental ya que "han de ser capaces de arriesgarse en la interpretación, la comprensión y el examen de las consecuencias para la acción" (Simons, H., 1995:224) y poder valorar lo que hacen "con respecto a normas críticas generadas por ellos mismos". (Simons, H., 1995:225).

Asimismo, en la intersección de los dos ejes de nuestro diagrama se encuentran los valores y principios generales que se expresan en cada una de las distintas formas que pueden adoptar los "Modelos de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior". La opción por un modelo par-

4 Esta idea me la ha proporcionado el Dr. Félix Angulo, con quien he compartido algunas de las preocupaciones vinculadas a este trabajo.

5 José Contreras (1997) y Ángel Pérez Gómez (1995, 1998) han contribuido al esclarecimiento de una idea de "autonomía" de los docentes a partir del reconocimiento del carácter ético y axiológico de sus prácticas. "El docente se mueve constantemente en el terreno de los valores y de los conflictos por la repercusión moral y política de sus prácticas." (Pérez Gómez, A., 1998:191).

6 Se entiende por tal, el poder político y epistemológico que permite un mayor control y autonomía por parte de los profesores sobre sus propias condiciones de trabajo, potenciando a su vez, la capacidad de reflexión de los profesores en tanto sujetos capaces de pensar por sí mismos, en condiciones de disponer de estrategias de razonamiento diversificadas con el propósito de analizar e interpretar las situaciones y tomar decisiones.

7 La idea la tomamos de los trabajos de investigación realizados por la Dra. Deni-

se Leite de la UFRGS. En la fundamentación de su Proyecto de Investigación: "Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade" señala con respecto a las innovaciones que el carácter innovador estaría condicionado a la presencia de: -una ruptura con los paradigmas vigentes; -una transición hacia nuevas concepciones; -una reconfiguración de saberes/poderes/conocimientos.

8 Según Andy Hargreaves (1996, tanto la cultura de la colaboración como la colegialidad son concebidas como fundamentales para la ortodoxia del cambio ya que promueven el crecimiento y el perfeccionamiento garantizando la implementación exitosa de los cambios. Citando a Shulman, (1989) señala que "La colegialidad y la colaboración del profesorado no sólo son importantes para la elevación de la moral y de la satisfacción del profesor... sino que son absolutamente necesarias si queremos que la enseñanza se sitúe en el orden más elevado... La colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se beneficien de sus experiencias y continúen progresando durante su actividad profesional".

ricular de evaluación no es una elección neutral sino que responde a distintos modos de concebir la educación y por ende su calidad. En esta presentación analizaremos específicamente los valores subyacentes a los modelos de Regulación y Democrático en particular.

3.3. Modelo de Regulación y Modelo Democrático

En esta sección abordaremos el análisis de los Modelos I y IV exclusivamente, desde tres puntos de vista: filosófico, político y metodológico.

Los conceptos manejados para la construcción del Modelo Tipo I que denominamos *Modelo de Regulación* y del Tipo IV que hemos identificado con el nombre de *Modelo Democrático* hacen referencia a lo señalado por Denise Leite (1994): "las Universidades se encuentran en el seno de las contradicciones y empujes generados por los polos de la regulación y la emancipación, debiendo "repensar sus funciones tradicionales y descubrir por dentro, cuáles son las nuevas prácticas que apuntan a rupturas y transiciones paradigmáticas" (Leite, D. y otros, 1994:46).

• Modelo de Regulación:

Desde el punto de vista filosófico este modelo se orienta por una racionalidad instrumental⁹ donde predomina un interés *técnico*. Los juicios objetivos de eficacia instrumental se basan enteramente en la evidencia concreta del grado en que determinado curso de acción conduce a las consecuencias (u objetivos) pretendidos (Elliott, 1996:125). El enfoque instrumental, según lo que señala Ángel Pérez Gómez (1993), resalta la calidad de los productos. Desde este punto de vista, "la calidad de cualquier empresa o actividad se relaciona fundamentalmente con la

eficacia. Los medios y los procesos no tienen más significación en sí que la función instrumental que cumplen para conseguir los objetivos presentados; son, por tanto, independientes de los fines y se justifican por la eficacia que consiguen. El fin justifica los medios y éstos son éticamente indiferentes" (Pérez Gómez, 1993:103).

Desde el punto de vista político es claramente un modelo cuya intencionalidad explícita es que las universidades públicas "rindan cuentas" (*accountability*) del uso del presupuesto asignado por el Estado. Estos objetivos se inscriben en contextos de surgimiento de una nueva forma de Estado, el "Estado Evaluador" y se sustentan en los valores¹⁰ de: competitividad, esfuerzo individual y productividad propios del mercado. El objetivo último será, según José Joaquín Brunner, sustituir la asignación incremental de recursos por una asignación "evaluada". En esta perspectiva la enseñanza, según Pérez Gómez, es un instrumento técnico al servicio de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigencias económicas externas, cuya determinación se les escapa precisamente a quienes participan en la vida cotidiana de las instituciones educativas (Pérez Gómez, 1993:104).

Desde el punto de vista metodológico, el modelo se sustenta en enfoques predominantemente cuantitativos ya que se parte de un análisis costo-beneficio, insumo-resultados y se desconocen o simplemente se ignoran los procesos. Se pone el énfasis en la búsqueda de "indicadores de rendimiento"¹¹, fijación de estándares, pruebas y tests con un objetivo de control. Se hace hincapié en la "medición de los desempeños" de los alumnos, docentes y de la propia institución, predominando el carácter punitivo de la evaluación. "El principal factor determinante del desempeño académico es, quizás, la capacidad de evaluar y vigilar la calidad de los resultados de la enseñanza y de la investigación" (Banco Mundial, 1995:78). De manera desigual y

9 Se entiende por "racionalidad instrumental" la adecuación de los medios a los fines. Un comportamiento racional es el que realiza fines con el mínimo de esfuerzo y un máximo de satisfacción. Señala Ana Hirsch que al "separar juicios de hecho y de valor, éstos últimos pasaron a ocupar un lugar muy secundario y en muchos casos son inclusive contemplados como innecesarios e irracionales; dejando de lado el desarrollo integral del hombre" (Hirsch, A., 1997:48).

10 Según Ana Hirsch "Los valores son un modelador básico de las decisiones humanas. El sistema de valores, en tanto cuerpo organizado de principios y reglas de preferencia, funciona como elemento fundamental en los procesos de selección de alternativas, solución de conflictos y toma de decisiones. Se convierten en criterios de juicio, preferencia y elección. Los

hechos de valor son los criterios últimos de evaluación" (Hirsch, A., 1999:18).

11 Señala Nigel Norris (1998), que los indicadores de rendimiento o "Performance Indicator", como usualmente ha sido traducido, son: "datos o series temporales que reflejan y registran cambios a través de un número significativo de dimensiones relevantes, a través de los cuales se juzgará la eficacia y eficiencia de un sistema para alcanzar unos objetivos" (Norris, N., 1998:1).

12 Andy Hargreaves (1996:197-198) señala que la cultura del "individualismo" refiere a un fenómeno social y cultural complejo. Lo característico aquí es la carencia de análisis conjuntos, la falta de inquietud por compartir ideas y experiencias, la ausencia de cierta necesidad por indagar y ampliar la propia profesionalidad o la preocupación por los valores y los fines de la educación que persigue la institución.

heterogénea, se han venido diseñando sistemas de *merit pay*, incremento de aranceles y cuotas estudiantiles, perfeccionamiento de los exámenes y procedimientos de selección, sistemas de acreditación y evaluación de los desempeños, establecimientos de sistemas de *ranking* entre instituciones de educación superior y definición de categorías (A,B,C.), sujetas a adjudicación diferenciada de los recursos provenientes del Estado. Se apunta así, desde el punto de vista de los profesores al desarrollo de culturas *individualistas*¹². De acuerdo a la tipología elaborada por Andy Hargreaves (1996) se trataría, más específicamente de una cultura adscrita al individualismo *estratégico* ya que se trata de la forma utilizada por los profesores para construir y crear pautas individualistas de trabajo como respuestas a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral (Hargreaves,1996:197-198). Como señala adecuadamente John Elliott *"si la reflexión práctica se estructura únicamente como una forma de razonamiento técnico o instrumental, no sólo no habría posibilidad de una reflexión filosófica personal sobre los valores, sino tampoco de una dimensión ética de las prácticas sociales"* (Elliott,1996:70). De todas maneras es importante señalar que *"este punto de vista sobre la enseñanza como práctica moral no excluye la dimensión técnica, pero la sitúa en el contexto más general de los valores educativos. No se contemplan las evaluaciones de la enseñanza como simples juicios de eficacia instrumental sino que supone la crítica de los objetivos buscados, de los métodos utilizados para lograrlos o de ambos, sobre la base de las incoherencias percibidas respecto a los valores y principios profesionales que convierten la enseñanza en un proceso educativo"* (Elliott,1996:126). En este mismo sentido Pérez Gómez afirma que limitar el concepto de calidad de la enseñanza a la medida de los productos observables a corto plazo, *"no supone sino una muy miope y pobre restricción de un campo tan complejo y extenso, que conduce inevitablemente a la ignorancia en el terreno del conocimiento y a la imprudencia en el terreno de la acción"* (Pérez Gómez,1993:106).

• Modelo Democrático

Este modelo se construye a partir de la idea de autorregulación, que según Kells (1993) articula de modo sistemático la evaluación, la certificación de la calidad y el

13 Andy Hargreaves señala que **«El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de profesores o por la comunidad docente, en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los docentes en lo que éstos piensan, dicen y hacen»** (Hargreaves, 1996:190)

control por parte de las mismas instituciones. Desde el punto de vista filosófico parte de la crítica a la racionalidad instrumental la que se percibe como incapaz de argumentar la calidad valorativa de los fines con los que se relaciona. Se recupera el interés *emancipatorio* concebido no exclusivamente como el interés cognoscitivo práctico de la ciencia, como interés emancipador a través de la autorreflexión, según lo planteado por Habermas, sino como "un fin último, un valor y un proceso que apunta como ideal regulativo, como posibilidad y como anticipación a la asociación de individuos autodeterminados de forma racional y justa" (Ródenas,1990:101). De esta manera sería posible analizar el potencial emancipatorio de cierta racionalidad. Racionalidad que es definida por Adolfo Sánchez Vázquez como *"práctica, histórica y axiológica"*. La emancipación es un acto racional y *"no puede despojarse de la dimensión liberadora que es consustancial con ella"* (Sánchez Vázquez,1987:117).

Para Elliott (1996) un modelo de evaluación emancipador es en definitiva, un modelo de innovación que necesariamente desencadena (o implica) cambios en la cultura práctica del profesorado y en los estilos de gestión tradicionales instalados en los contextos donde se desarrolla la evaluación. Estos cambios se producen a partir de la *"apropiación"* por parte de los docentes del control del proceso de evaluación y de la pugna constante entre los elementos de la cultura académica que se deben dejar atrás y los que luchan por permanecer. Dicha apropiación, se concibe como momento clave del proceso y es posible a partir de la existencia de espacios de negociación y de las propias contradicciones, retóricas y ambigüedades instaladas en los colectivos docentes y en los propios programas autoevaluatorios, aún en los gestados por los propios académicos.

Desde el punto de vista político, a diferencia del Modelo de Regulación, se orienta hacia la defensa de la autonomía y la capacidad de autogobierno de las instituciones de educación superior. La autoevaluación es un proceso anclado en la *"responsabilidad social"* de las instituciones del Estado de "dar cuentas" a la sociedad con el objetivo de analizar la eficiencia social, la pertinencia, la equidad y la calidad de los servicios que brindan. El proceso se sustenta en valores propios de la academia; interés por la producción del conocimiento y su distribución, la pertinencia social del mismo, la equidad y transparencia de sus decisiones, la participación y la autonomía institucional y docente. Valores tales como la *"libertad académica"* el *"respeto por las ideas de los demás"*, la *"probidad moral y ética"* son los puntales de la ética dominante de una academia orientada por la lógica de la búsqueda del conocimiento. *"Desde su primera organización formal, la educación superior ha sido una estructura social para el avance y transmisión del conocimiento. Si hay algo fundamental*

para la educación superior es este concepto central de conocimiento. En los sistemas de educación superior el conocimiento se descubre, conserva, trasmite y aplica” (Van Vught, 1993)

Desde el punto de vista metodológico, no se observan exclusivamente los resultados sino que se considera la transformación de la “caja negra” en “caja transparente” (Laurin, 1999). Importan los insumos y los productos pero sobre todo el análisis de los procesos. Para ello se sustituyen los indicadores de rendimiento por los de calidad y se opta por una selección de procedimientos y técnicas que combinan lo cuantitativo con lo cualitativo. Según Elliott, “la dimensión cualitativa de la enseñanza, se manifiesta en el mismo ejercicio profesional más que en sus resultados. Consiste en la medida en que los profesores llevan o no a la práctica en sus interacciones con los estudiantes, los valores que definen su identidad profesional como educadores” (Elliott, 1996:126). Se intenta “construir el caso” e ir diseñando estrategias evaluatorias que partan del conocimiento de las características regionales y locales, de los contextos institucionales específicos y las culturas académicas¹³ dominantes. Se trata sobre todo de identificar los elementos constitutivos de la matriz institucional para analizar las tramas de legitimidades que operan al interior de cada facultad, instituto, escuela o cátedra y que le dan sentido a las acciones que allí ocurren. El proceso de autoestudio debería constituirse desde este punto de vista, en un dispositivo de calidad, perfeccionamiento institucional y desarrollo de la profesionalidad de los docen-

tes para que éstos estén en condiciones de operar una reconfiguración de los saberes y conocimientos e inclusive de las prácticas culturales matizadas en lo institucional. El proceso de conocimiento de la realidad institucional podría eventualmente aportar a la construcción de culturas colaborativas del profesorado, como resultante del natural proceso de someter a crítica sus prácticas y concepciones con relación a la acción educativa. Asimismo, dicho conocimiento podría contribuir a la revisión de las configuraciones y teorías, de las perspectivas, valores, supuestos y creencias del modo dominante de cumplir las diferentes funciones universitarias. Por último, una mirada abarcadora de la complejidad institucional y del “entramado simbólico” que da sentido al modo peculiar con que se cumplen dichas funciones, permitiría reflexionar acerca de las posibilidades de desarrollo y perfeccionamiento integral de las universidades objeto de estudio.

Coherentemente con lo planteado en el inicio de esta sección, es importante destacar que la simple “apropiación” por parte de los actores del proceso de evaluación, no asegura el carácter democrático del mismo. La democracia hay que construirla, hay que transitarla y en todo caso, el proceso de autoevaluación puede reforzar la autonomía tanto de la institución como del profesorado o puede disminuirla. Dependerá en gran medida de la respuesta que le demos a los siguientes interrogantes planteados por

MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD	
TIPO I REGULACIÓN	TIPO IV DEMOCRÁTICO
POLOS TENSIONALES	
1. Interés técnico	1. Interés emancipatorio
2. Racionalidad instrumental	2. Racionalidad valorativa
3. Enfoque cuantitativo	3. Enfoques cuanti/cualitativos
4. “Accountability” ¹⁴	4. Responsabilidad social
5. Indicadores de “rendimiento”	5. Indicadores de “calidad”
6. Evaluación con criterio punitivo y de control	6. Evaluación como perfeccionamiento y transformación
7. Procesos basados en una ética competitiva	7. Procesos basados en la colaboración y participación.
8. Evaluación “retroactiva” y puntual.	8. Evaluación “proactiva” y permanente

¹⁴ Concebida como “rendición de cuentas”. auditoría, exclusivamente.

Simons(1999:221)

1. ¿Quién controla el proceso?
2. ¿Quién tiene acceso a los productos de la evaluación?
3. ¿Cuáles son los intereses a cuyo servicio se pone el proceso?

En el esquema siguiente visualizamos la relación entre los conceptos desarrollados en el análisis de los Modelos de Regulación y Democrático. Se presentan como polos antagónicos entre los que se establecen tensiones diversas y variaciones de acuerdo al lugar en que nos ubicamos en la distancia virtual entre cada polo.

4. Constataciones:

- Que la evaluación de la calidad de la educación superior es una cuestión clave que requiere de una aproximación múltiple y compleja. Esto es, se trata de revisar los supuestos políticos y éticos en los que se apoyan las elaboraciones teóricas acerca de la calidad que servirán de sustento a las distintas formas de implicación y compromiso que adoptan los actores involucrados: estado, sociedad, empresas, universitarios, etc.
- Que la forma cómo se conceptualice la idea de "calidad" condiciona las definiciones que se adopten en el terreno de la educación en general y la educación superior en particular. Es posible identificar en este sentido la existencia de por lo menos tres maneras de concebir el problema de la calidad: desde una perspectiva tecnológica¹⁵, política o cultural¹⁶. Estas perspectivas, en tanto "marcos de referencia" (House, 1981:7) atraviesan los modelos definidos en este trabajo y permiten una mirada más amplia. De esta manera podemos afirmar que la perspectiva tecnológica se adaptará mejor a modelos de evaluación de la calidad del tipo I (Regulación) y III (Excelencia Selectiva) que al Tipo IV (Democrático). Sin embargo no resulta fácil la caracterización de este último ya que de hecho puede adoptar la perspectiva política o cultural sin que entre en contradicción con los supuestos que lo orientan.

- La concepción de la enseñanza subyacente, como hemos señalado en este trabajo, no resulta ajena a lo que venimos afirmando. En este sentido es posible analizar el grado de articulación entre una concepción tecnológica acerca de la calidad y una visión de la enseñanza exclusivamente como aplicación acrítica de ciertas destrezas y habilidades técnicas. No es posible aprehender de este punto de vista el alcance de la educación en tanto práctica moral y ética, transmisora de valores y de maneras de concebir el mundo. Cuando eso sucede "el profesor y el alumno se enajenan en la práctica de la enseñanza al situar fuera de los valores que justifican su actuación. Este principio se aloja en la concepción instrumental de la vida humana y se refleja en el modo tecnológico de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad observable y cuantificable" (Pérez Gómez, 1993:106).

- En este trabajo hemos sustentado la idea de que el programa de evaluación puede responder o generar contextos de liberación y pérdida de la condición de enajenación (del trabajo académico) en tanto su carácter sea democrático. Esta emancipación se relaciona con la posibilidad de la universidad latinoamericana de construir una "identidad proyecto" (Castells, 1999) que posibilite la redefinición de su posición en la sociedad. La Universidad es el ámbito adecuado para esta refundación ya que es la que tiene mayores posibilidades de actuar sobre la cultura de la "virtualidad real" que señala Castells (1999) y producir valores alternativos.

El desafío entonces será encontrar esos espacios de alteridad frente al sistema, de producir contextos donde la libertad de pensamiento, la pluralidad, la libre discusión de ideas pueda hacerse sin "filtros de admisión" (Capella, 1993:234).

- Dicha emancipación está vinculada además con la posibilidad real de incorporación de los colectivos docentes al proceso de deconstrucción creativa y re-pensar la universidad, definiendo e impulsando proyectos docentes facilitadores del desarrollo de una mayor autonomía y profesionalidad.

15 En el marco de esta perspectiva la evaluación se concibe como un interés compartido por todos y en cuanto a los cambios éstos son impuestos externamente. Preocupa más la implementación de los cambios que su producción.

16 Para la perspectiva política resulta problemático obtener la cooperación ya que no

todos pueden concebir la evaluación como algo deseable. Desde esta perspectiva se apunta a la construcción de una ética "contractual" basada en acuerdos y consensos (House, 1981:19); y en cuanto a la perspectiva cultural, se trata de construir una "ética relativista" (ibid) que parta del supuesto de que incluso el acuerdo y el consenso es problemático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR VILLANUEVA, L. (1988) "En torno al concepto de racionalidad de Max Weber" En: OLIVÉ, L. **Racionalidad**, S XXI, México.
- ALVAREZ MÉNDEZ, M. (1997) "La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción". En Revista **HEURESIS** (www2.uca.es/HEURESIS/). Cádiz
- ANGULO RASCO, F. (1998) "La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado". **Revista Avaliação**. Año 3, Vol.3, Nro.2 (8). Jun. RAIES, Campinas.
- AROCENA, R.; SUTZ, J. (1999) *La Universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias-Escenarios-Alternativas*. (Versión preliminar de una monografía cuyo proyecto recibió el Premio UDUAL de Apoyo a la Investigación) **UDELAR**, Montevideo.
- AROCENA, R. (1998) "Alternativas de la educación superior ante los escenarios posibles de la región". En Revista **Quantum**. Vol.3, Nro.9. Primer semestre de 1998. Montevideo.
- ATTALI, J. (1994) **Milenio**. Planeta, México.
- BANCO MUNDIAL. (1995) *La Enseñanza Superior: Lecciones derivadas de la experiencia*, **Banco Mundial**, Washington.
- BARROW, C. (1996). "The Strategy of selective excellence: redesigning higher education for global competition in a postindustrial society". **Higher Education**, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- BELLONI, I. (1997) "A Universidade e o compromisso com a Avaliação institucional na reconstrução do espaço social". En: J.M.Jackson (org) **Avaliação Institucional. Desafio da Universidade diante de um Novo Século**, Universidad Federal do Pará. Belém, Pará.
- BENTANCUR, N. (1996) "El estado evaluador de la educación superior: pertinencia teórica y modelos". **Universidades**. Nro.11. UDUAL, México.
- BROVETTO, J. (1998). **Memorias del Rectorado**, UDELAR, Montevideo.
- BROVETTO, J. (1994). **Formar para lo desconocido**. Serie: Documentos de Trabajo Nro.5. UDELAR, Montevideo.
- BROVETTO, J. (1997). "La educación superior: responsabilidad de todos". En: WAINER, J. (Ed.) **La UNESCO frente al cambio en la educación superior en América Latina y el Caribe**. Memorias del Acto realizado en el Parlamento Uruguayo, Montevideo, junio 1995. CRESALC/UNESCO. Caracas.
- BROVETTO, J. (1998) **La Educación Superior y el Futuro**. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Mimeo, París.
- BRUNNER, J.J. (1999) "Evaluación de la calidad en el nuevo contexto latinoamericano" En: **Revista de la Educación Superior**. ANUIES, México.
- CAPELLA, J.R. (1993) **Los ciudadanos siervos**. Trotta, Madrid.
- CASTELLS, M. (1999) **La era de la información. El poder de la identidad**. Vol. II, Siglo XXI, México
- CASTELLS, M. (1999) **La era de la información. Fin de milenio** Vol II, I, Siglo XXI, México.
- CASTELLS, M. (1999) **La era de la información. La sociedad red**. Vol. I, Siglo XXI, México.
- CASTREJÓN DIEZ, J. (1991) **Las bases filosóficas de la planeación**. H. Cámara de Diputados, LIV Legislatura, Comisión de Ciencia y Tecnología, México.
- CONTRERAS, D. (1994) **Enseñanza, currículum y profesorado**, AKAL, Madrid.
- DIAS SOBRINHO, J. (1997^a) "A Imprescindibilidade da Avaliação Institucional diante da Crise das Universidades". En: JACKSON COSTA, M.J. (Org). **Avaliação Institucional. Desafio da Universidade diante de um Novo Século**, Universidad Federal do Pará. Belém-Pará.
- DIAS SOBRINHO, J. (1997b) **Evaluación Institucional: breve historia de conflictos y difícil solución**. Ponencia presentada en el **Encuentro Formación del Docente Universitario**, organizado por Cátedra UNESCO-AUGM. Montevideo.
- DIAZ BARRIGA, A.; PACHECO MÉNDEZ, T. (1997) **Universitarios: institucionalización académica y evaluación**. UNAM, México.
- EL-KHAWAS, E. (1998) **El control de calidad en educación superior: avances recientes y dificultades por superar**. Documento elaborado con el auspicio del Banco Mundial. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.
- ELLIOTT, J. (1986). **La evaluación democrática como crítica social: o devolverle el juicio a la evaluación**, Open University Press. (Traducción de Eustaquio Martín, UNED, España).
- ELLIOTT, J. (1996) **El cambio desde la investigación-acción**. Morata, Madrid.
- ELLIOTT, J. (1997) **La investigación-acción en educación**. Morata, Madrid.
- FINKEL, S. (1989) "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha". **Revista Universidad Futura**, Vol.1, Nro 2, junio. UAM, México.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1996) **Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina**. Nueva Editorial, Venezuela.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1996). **Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina**. CRESALC-UNESCO. Caracas.
- GODET, M. (1991) **Prospectiva y planificación estratégica**. Ed. SG Editores, S.A., Barcelona.

- GONZÁLEZ,E.,AYARZA, H (1996) **Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región latinoamericana y el Caribe.** CRESALC-UNESCO, Cuba.
- HARGREAVES, A.(1996) **Profesorado, cultura y posmodernidad.** Morata, Madrid.
- HIRSCH ADLER, A. (1995) **Construcción de modelos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.** UNAM, México.
- HIRSCH ADLER, A. (1997) **Educación y Burocracia.** Gernika, México.
- HIRSCH ADLER, A. (1999) **México: valores nacionales.** Gernika, México.
- HOUSE,E. (1981) "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural" En: **Revista de Educación.** Nro. 286. Madrid.
- KENT,R.(1997) "Las políticas de evaluación". En: KENT, R. (comp.) **Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol.2. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado.** Fondo de Cultura Económica, México.
- LANDINELLI, J. (1998) "Renovación universitaria y construcción de la calidad académica". En: **Revista Quantum.**Vol.3, Nro.9.CCEE-UDELAR, Montevideo.
- LAURIN, P. (1999) **La Universidad del Siglo XXI: una Universidad transformada.** Mimeo. UAEM, México.
- LEITE,D. y otros. (1999) **Avaliação institucional na UFRGS.** Mimeo, UFRGS, Porto Alegre.
- LEITE, D.y otros. (1999) "A Universidade futurante: a inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro". En: BUSCHIAZZO,O., CONTERA, C., GATTI, E. **Pedagogía Universitaria. Presente y perspectivas.** UNESCO-IESALC-UDELAR-AUGM, Montevideo.
- MARAFIOTI, R. (1996) **Culturas nómades. Juventud, culturas masivas y educación.** Biblos,Buenos Aires.
- MOROSINI, M.; LEITE, D. (1997) "Avaliação Institucional como un organizador qualificado: na prática é possível repensar a Universidade?". En: VALDEMAR SGUISSARDI (org). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior.** Autores Associados, Campinas.
- NEAVE, G. (1990) "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental (1986-1988)". **Revista Universidad Futura.** Vol.2, Nro5, UAM, México.
- NORRIS, N. (1998) "Evaluación, economía e indicadores de rendimiento". En: **Revista HEURESIS.** www2.uca.es/HEURESIS/, Cádiz.
- OROZCO, L.E. (1999) **La acreditación en Colombia. Balance y Perspectivas.** Mimeo, Puerto Rico.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993) "Educación para la comprensión". En: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ ,A. **Comprender y transformar la enseñanza.** Morata, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ,A. (1995) "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En:AAVV. **Volver a pensar la educación_(Vol II).** Morata, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A.(1998) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Morata, Madrid
- RÓDENAS,P. (1990) "Legitimidad como hegemonía emancipadora". En: GONZÁLEZ,J.M.; THIEBAUT, C.(Eds). **Convicciones políticas, responsabilidades éticas.** Anthropos, Barcelona.
- RODRIGUES DIAS, M.A.(1997) "El apoyo público a la educación superior" En: WAINERJ.(Ed.) **La UNESCO frente al cambio en la educación superior en América Latina y el Caribe.** Memorias del Acto realizado en el Parlamento Uruguayo, Montevideo, junio de 1995. CRESALC/UNESCO., Caracas.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1987) **Escritos de filosofía y política.** Ayuso, Madrid.
- SIMONS, H. (1999) **Evaluación democrática de instituciones escolares.** Morata, Madrid.
- SIMONS, H.(1995) "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas". ". En:AAVV. **Volver a pensar la educación_(Vol II).** Morata, Madrid.
- STUFFLEBEAM,D.;SHINKFIELD,D.(1993) **Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.** Paidós, Barcelona.
- TÜNNERMANN, C.(1997) **La nueva visión de la educación superior.** UNAM, México.
- UNESCO (1995) **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.** UNESCO/CRESALC, Caracas.
- UNESCO (1996) **Informe final y Plan de Acción.** de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO/CRESALC/MES.La Habana-CUBA.
- UNESCO (1996) **Proyecto de Declaración sobre la Educación Superior en América latina y el Caribe.** Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO/CRESALC/MES.La Habana-CUBA.
- UNESCO (1998) **La Educación Superior en el SXXI. Visión y acción.** Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París.
- VAN VUGHT, F.(1993) "Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso". En: VESSURI, H (Editora). **Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. La evaluación económica. Enfoques y Experiencias.** Vol.2. CRESALC-UNESCO, Caracas.
- WAINERJ. (Editor) (1996) **La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe.** Memorias del Acto realizado en el Parlamento Uruguayo. Montevideo, junio de 1995. CRESALC/UNESCO, Caracas.