

Satisfacciones, frustraciones e incertidumbres en los procesos de evaluación y de planeamiento estratégico. (Reflexiones personales a partir de una experiencia concreta)

ANA MARÍA NAVARRO*

* Dra. en Humanidades con Orientación en Educación. Coordinadora Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional de Salta. Argentina.

Recebimento: 25 de julho de 2003

Aprovação: 20 de novembro de 2003

Resúmen: El presente artículo pretende provocar la reflexión sobre los caminos a seguir por las instituciones de educación superior, una vez concluidos los procesos de evaluación interna y externa y delimitación de las líneas de mejora. Advierte sobre la posibilidad de que se considere a lo realizado como la culminación de un proceso, sin considerar que si no se implementan los proyectos estratégicos surgidos de las líneas de mejora de la evaluación interna y de las recomendaciones de la evaluación externa, se habrá finalizado, con diferentes niveles de éxito, otro ejercicio académico más, sin haber logrado el impacto buscado para el mejoramiento de la calidad. Destaca, además la importancia de actualizar y reafirmar los compromisos asumidos cuando se iniciaron estos procesos, desde la perspectiva de los actores y organismos, internos y externos.

PALABRAS CLAVES: Autoevaluación Institucional; Evaluación Interna; Evaluación Externa; Plan Estratégico; Compromisos Institucionales.

Abstract: The present article is aimed at provoking critical thinking about tangible pathways of actions that Higher Education Institutions could follow once internal and external evaluation are concluded and the improved strategic lines are set forward. It also warns about the danger of considering the evaluation procedure as the culminating step of the process. Remarkably, the absence of an actual effort aimed towards the implementation of the strategic planning (also based on the recommendation of the external reviewers) will convert the whole process into a mere academic exercise. More notably, it will strongly deny its potential impact on quality improvement. The significance and importance of a constant renewal and reassurance of the original commitments undertaken by the academic members and the educational organizations, both internal and external, is also emphasized.

KEYWORDS: Institutional Evaluation; Internal and External Evaluation; Strategic Planning; Institutional Commitment.

Finalizada en la Universidad Nacional de Salta, Argentina, la primera vuelta del circuito de la evaluación interna, evaluación externa y diseño de planificación estratégica, es necesario detenerse para mirar atrás, reflexionar y visualizar los escenarios prospectivos que tenemos hacia el futuro.

Con respecto a la evaluación interna y externa, nuestras instituciones hicieron lo que se esperaba de ellas, ya sea porque la ley de Educación Superior así lo establece o bien porque había un genuino deseo de conocer y mejorar, o bien por ambas motivaciones. Es así que se concretaron los procesos con distintos niveles de calidad, con mayor o menor participación, con variadas metodologías y técnicas, con mejores o peores resultados, con diferentes grados de satisfacción e insatisfacción de los involucrados.

Sin embargo, podemos darnos cuenta que estamos en serio riesgo de considerar a la evaluación de calidad como un fin en sí mismo y no como una estrategia de autoconocimiento interno y validación externa que conduce al verdadero fin, que es el mejoramiento de la universidad. Es decir, el contexto actual permite percibir que si no se toman ciertas medidas adecuadas, este valioso proceso que involucró por un lado, a un considerable número de personas, *“unidos en la tarea de mirarse a sí mismos, de reflexionar cooperativamente, de diseñar y gestionar el propio proceso en forma colaborativa y de buscar entre todos, comprometidamente, las mejores vías para enfrentar los problemas detectados”* (Navarro, a: 2001: 140), y por otro lado, a los pares de la evaluación externa, que procuraron con sus recomendaciones, ayudar a la institución a visualizar y diseñar los caminos más adecuados para el cambio programado, corren actualmente el peligro de convertirse en un ejercicio académico más, sin impacto positivo verdadero para la universidad, debido a que no se logran implementar las líneas de mejora encontradas.

Nos podríamos preguntar para que sirvieron todos los esfuerzos y horas de dedicación de actores internos y externos si no se realiza y se ejecuta el Plan Estratégico derivado de esos procesos. Es cierto que es valioso conocernos, identificar claramente las fortalezas y debilidades, formular la misión y visión de la institución a concretarse en un plazo de tiempo determinado, pero si desde adentro de la universidad y desde afuera de la misma no se arbitran los recaudos necesarios para que se pueda ejecutar el plan de mejoramiento, nos quedamos una vez más, en el diagnóstico y en las buenas intenciones.

Ahora bien, poner en marcha un proceso de planeamiento estratégico surgido de la autoevaluación y de la evaluación externa implica por un lado, recursos financieros internos, pero sobre todo externos a la institución, y requiere tiempo, compromiso, voluntad de cambio y dedicación de un número muy grande de actores institucionales, además del apoyo de toda la universidad, o al menos de la mayor parte de ella, con la voluntad de hacer lo que se detectó como línea estratégica para el bien de la organización, aunque se perjudiquen ciertos intereses individuales. Cabría entonces, antes de continuar, responder a las preguntas sobre si están nuestras instituciones preparadas para sostener e implementar los cambios detectados y surgidos de su propio seno. Están los organismos educativos nacionales

preparados para soportar financieramente los procesos de cambio que necesitan recursos extra presupuestarios?. Estaremos los actores institucionales dispuestos a dejar la comodidad del conservadorismo, la tranquilidad de dejar las cosas como están o lo que es peor hacer como si fuéramos innovadores, sin cambiar nada en el fondo?.

Planteado lo anterior, surge la incógnita acerca del camino a tomar. Se continúa, o no, la segunda espiral del circuito?. ¿Qué va a pasar si eso se hace?. ¿Qué vamos a encontrar?. Están dadas las condiciones?. Vale la pena el esfuerzo?. Obviamente son más preguntas que respuestas, ojalá fuera lo contrario y las certidumbres fueran mayores que las incertidumbres.

HACIENDO HISTORIA (Y BALANCE) DE LOS DEBERES REALIZADOS

· Primer deber cumplido: logro de la participación

Una vez adoptada la decisión de poner en marcha el proceso, el primer trabajo desarrollado, por un pequeñísimo grupo de convencidos de la importancia de la autoevaluación para la mejora de la institución, fue la sensibilización hacia la evaluación interna, rechazada por más de las dos terceras partes de la comunidad universitaria, superando la mayoría de las veces, en ese tercio restante, la desconfianza y los temores a las consecuencias futuras que el proceso podía acarrear.

Es cierto como dice Navarro (2003, b) que es evidente que nunca será posible conseguir el apoyo total de la comunidad institucional, sin embargo los rechazos se pueden ir minimizando en la medida en que se logre confianza por desarrollar una actividad honesta, con solvencia técnica, que posibilite desmitificar los fantasmas que giran en torno de la evaluación y donde se preserven los recaudos éticos que deben guiar a los procesos de estas características.

En nuestra experiencia hubo que evitar, como decía Santos Guerra (1993), que la gente viviera el proceso como una amenaza, como un juicio, como una intromisión, sino más bien entenderlo como una ayuda, como un medio de perfeccionamiento. Se tenía que superar el escenario negativo al que hacía mención Barbier (1993) cuando manifestaba la percepción de dos polos con referencia a la evaluación institucional, uno organizado en torno a las ideas de represión, de selección, de sanción, de control, y un polo positivo organizado alrededor de las ideas de progreso, de cambio, de adaptación, de racionalización. Se siguió la línea de pensamiento sobre la intencionalidad de la autoevaluación de promover el cambio y la mejora, marcada entre otros por, Mora (1991), Pérez Juste (1992), Santos Guerra (1995), Tejedor y Blanco (1997), Miguel Díaz (1997), Polo Verano (1997), Gines Mora (1998), Mollis (1998), Dias Sobrinho (1998) y Gairín (1999).

De tal forma se fueron constituyendo los grupos, con la gente que se lograba convencer y que estaba dispuesta a dar voluntariamente mucho de su tiempo y su trabajo en aras de un proceso que no redituaba ningún beneficio personal y que además generaba conflictos, críticas y acusaciones de querer perjudicar a la institución debido a las consecuencias que podrían generar los resultados. Grupos que fueron creciendo lentamente en la medida que se organizaban los talleres de sensibilización donde se socializaba cierto tipo de informaciones, tales como estadísticas de alumnos: retención, egreso, duraciones de la carrera, relaciones docentes alumnos, etc. Esta estrategia fue realmente disparadora del involucramiento puesto que en muy pocas ocasiones los docentes se reunían a reflexionar sobre su propia institución. Cabe preguntarse cuántas veces esas informaciones se discuten en grupo, cuántas veces manejamos preconceptos y no datos ciertos y rigurosos sobre un número considerable de factores que hacen al quehacer institucional?. Quizás estos fueron los primeros logros, la intervención en el proceso, al decir de Dias Sobrinho (2000: 112), “*negociado, democrático y formativo*”, de los propios protagonistas que adoptaron la decisión de participación en forma voluntaria, que conformaron los grupos y produjeron reflexiones conjuntas a partir de datos confiables, que empezaron a pensar la mejor manera de solucionar las situaciones negativas, o que dieran las bases para orientar la toma de decisiones, sobre base científicas y racionales.

Estos grupos se fueron constituyendo en comisiones con roles claramente definidos, lo que evitó las tensiones que pueden surgir cuando no se explicitan los pasos a seguir, los tiempos y las funciones de cada uno de los participantes. En tal sentido, la preocupación porque fuera un proceso participativo no inhibió el que se delimitaran claramente las etapas, se fijarán los tiempos y las principales acciones. Es así que si bien el accionar fue democrático, fue asimismo pautado y marcado, ya que de otra manera, el proceso de por sí lento y algo disperso, se hubiera tornado inmanejable y anárquico.

· Segundo deber cumplido: logro de acuerdos

Se tuvieron que establecer dos grandes grupos de acuerdos, el primero, al que se podría llamar de sustentos teóricos y metodológicos, tenía que ver con acordar la concepción epistemológica de la evaluación a realizar, la metodología a aplicar, los objetivos a lograr, los criterios, variables, indicadores y categorías a trabajar, los resultados que se debían esperar, la información que se debía comunicar. Los otros acuerdos, de carácter operativo, fueron referidos a establecer y consensuar los destinatarios del proceso, la necesidad de realizarlo, el apoyo político al mismo, el nivel de compromiso y de responsabilidad de la comunidad universitaria, los márgenes de representatividad, la dinámica relacional y la ética y la difusión de resultados, la infraestructura de apoyo (los espacios físicos para

trabajos, reuniones, talleres, etc.), los recursos humanos (actores institucionales que participarán en la experiencia, al menos los grupos de inicio), los económicos (gastos de material, insumos, etc.) y los incentivos de tipo académico ya que sabemos de la imposibilidad de otro tipo de refuerzos.

A pesar de las dificultades existentes para lograr acuerdos teóricos y prácticos en ambientes como los universitarios, con gran heterogeneidad de formaciones y especializaciones y enormes diversidades de corrientes teóricas y metodológicas subyacentes, estos se lograron, después de muchas discusiones y debates en reuniones y talleres, por lo menos en los grupos de trabajo, no así en la parte de la comunidad que rechazaba y rechaza todo lo que tuviera que ver con evaluación, acreditación, demostración de lo que se hace.

Lo difícil fue mantener a lo largo del tiempo, los acuerdos operativos, sobre todo los referentes a los apoyos políticos y consecuentemente a los recursos disponibles. Esta fue otra de las grandes frustraciones: la pérdida del interés, motivación y compromiso inicial. Luego de la evaluación externa, decayó el apoyo tanto desde los miembros de

la comunidad que no estuvieron de acuerdo con la experiencia de evaluación externa, como los de la gestión central que consideraron que el esfuerzo estaba agotado al finalizar la evaluación externa y, que por ejemplo, no dio apoyo financiero a un proyecto competitivo ganado en una Convocatoria Nacional para el Mejoramiento de la Calidad, cuya intencionalidad era que las universidades formularan planes estratégicos como resultado de la detección de sus fortalezas y debilidades, contribuyendo al mismo tiempo a que se consolidara la cultura de la evaluación. El desarrollo de este proyecto podría haber financiado el segundo circuito de la autoevaluación, haber contribuido a fortalecer la masa crítica de gente capacitada para estos emprendimientos y haber posibilitado la puesta en marcha de los proyectos de mejora. Quizás el error estuvo en no haber remarcado hasta el cansancio que la evaluación institucional no termina después de la evaluación externa, sino que sólo se concluye el primer circuito.

Como dice la teoría se puede y se deben comenzar los procesos de autoevaluación en una universidad, con grupos voluntarios de gente con interés de trabajar, pero luego esos grupos tienen que ser institucionalizados y conformar unidades de evaluación y planificación estratégica, si eso no ocurre, es porque los procesos no interesan o no interesaron, solo sirvieron para cumplir una etapa formal, lo que constituye para los grupos involucrados una gran frustración y lo

Estaremos los actores institucionales dispuestos a dejar la comodidad del conservadorismo, la tranquilidad de dejar las cosas como están o lo que es peor hacer como si fuéramos innovadores, sin cambiar nada en el fondo?

que es peor significa la ruptura del compromiso y apoyo inicial. Basta observar en que lugar de la estructura organizacional están situadas las unidades de evaluación y planificación institucional, para darse cuenta de la importancia que se le otorga al proceso. Si continúan siendo organismos adhoc es simplemente debido a que se consiente su existencia pero no se evidencia un verdadero interés por sus trabajos y producciones.

Es posible entonces, sustentar estos procesos sobre la base del trabajo voluntarista de un grupo de actores? Es evidente que eso no es posible. Estos procesos necesitan un firme apoyo político y el convencimiento de que lo que se hace le sirve primeramente a la institución, para saber adonde está ubicada, hacia adonde va y cual es el mejor camino para superarse. Por lo tanto, cuando se asume el compromiso inicial de desarrollar estos procesos y se acepta esa responsabilidad, ambos apoyos deben ser sustentados fuertemente en todas sus etapas y circuitos y no, como generalmente ocurre, ir debilitando gradualmente los sustentos dejando librado a los grupos la decisión de continuar los mismos, perdiendo la intencionalidad original.

· Tercer deber cumplido: autoevaluación

Se enmarcó teóricamente a la autoevaluación desarrollada dentro de una concepción holística, dinámica, participativa, democrática, permanente, orientada al mejoramiento de la calidad, en el sentido de que era una estrategia que intentaba desarrollar una mirada profunda, integral y sistemática, por parte de distintos actores, hacia la organización como un todo y hacia los engranajes y procesos que generan y a los resultados que producen (no hacia las personas que integran la organización), con el objeto de analizar los niveles de logro o de fracasos obtenidos a fin de potenciar lo positivo y mejorar lo negativo. En un trabajo anterior (Navarro, a, 2000: 30) consideraba a la evaluación institucional como *“el proceso encaminado a obtener y producir información, analizar, interpretar y explicar la misma a fin de favorecer la emisión fundada de juicios de valor que orienten la toma de decisiones y produzcan mejoras en la experiencia evaluada”*.

Los **objetivos** se formularon en términos de lograr dos tipos de resultados, por un parte, los referentes al mejoramiento institucional y a la detección de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas y líneas de mejora y por otro parte, los inherentes al propio proceso de evaluación desarrollado a fin de fortalecerlo y consolidar la cultura de la evaluación de calidad. Ambos tipos de objetivos eran muy importantes institucionalmente, ya que por un lado se iba a producir y difundir el conocimiento sobre la universidad y por otro lado se iba a consolidar una masa crítica de gente dispuesta a encarar este tipo de procesos como una vía para la mejora institucional. Se puede decir que ambos tipos de objetivos se lograron, unos en mayor medida que otros. Evidentemente los más ambiciosamente formu-

lados y difíciles de conseguir, en el plazo de tiempo del que se disponía, fueron los referentes al desarrollo de una cultura de evaluación institucional, ya que hoy sólo podemos decir que a lo sumo se introdujo el tema, y que cuando se habla de autoevaluación los actores institucionales conocen de que se trata, aunque no todos estén convencidos de su necesidad e importancia. Obviamente no hay una cultura desarrollada y mucho menos consolidada, para su logro falta un largo camino por recorrer y muchas acciones por hacer, interna y externamente.

Los **criterios** que guiaron el proceso y que subyacen en el análisis e interpretación del mismo fueron los de calidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Calidad en el sentido que las cualidades de los procesos encarados por la universidad sean suficientemente importantes y adecuados a sus fines, eficacia con respecto al buen logro de los objetivos institucionales, eficiencia en términos de conseguir las metas con el mínimo de gasto de recursos y tiempos, pertinencia en el sentido de que todo el accionar de la universidad tenga sentido tanto para sus propios actores como para la sociedad, destinataria última de ese accionar.

Habiéndose superado en todos los órdenes la discusión sobre los enfoques metodológicos antagónicos (Beltrán (1991: 134) que habla del “pluralismo metodológico que permite acceder a la concreta dimensión del objeto a la que en cada caso haya de hacerse frente”; Cook y Reichadt (1997c: 41) que expresan la necesidad de emplear una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos”, Bericat (1998: 31) que destaca la necesidad de una “particular actitud integradora”, Navarro (2000, b: 76) que señala “*que no hay un único método que pueda ser tan abarcativo que permita llegar al objetivo amplio que implica el conocimiento y comprensión de una realidad compleja y de hechos y situaciones*”, se adoptó una **metodología** de carácter cuali-cuantitativa, por lo que se trabajó con estrategias pertenecientes al campo cuantitativo para los datos existentes en la institución, esto es registros, bases de datos, informaciones estadísticas de diverso origen, como así también se emplearon metodologías, técnicas e instrumentos propios del marco cualitativo, especialmente para aquellas informaciones que no estaban disponibles en la institución, es decir, encuestas, entrevistas, interpretaciones de diferentes fuentes documentales, reuniones de discusión, consulta y puesta en común, observaciones, etc.

Los **instrumentos de recolección** de información empleados estuvieron dirigidos a: Docentes, Investigadores, Alumnos, Egresados, Empleadores y Administrativos. Para la autoevaluación de la gestión se aplicó a los directores y jefes de área, a los administrativos y a los beneficiarios y/o destinatarios del accionar de la unidad.

Las **unidades de análisis** usadas correspondieron a la globalidad de la carrera o unidad evaluada y fueron las siguientes, todas ellas desagregadas en los indicadores pertinentes: Docentes, Alumnos, Egresados, Procesos de Enseñanza y de

Aprendizaje, Investigación, Gestión, Presupuesto, Extensión, Servicios, Bienestar Estudiantil. Biblioteca, Informática e Infraestructura, y sobre la gestión se emplearon otros componentes: Objetivos, Normativa, Estructura, Personal; Funciones; Recursos, Acciones, Usuarios o Beneficiarios, Infraestructura, y, para ambas, Fortalezas, Debilidades, Oportunidades, Amenazas y Líneas de Mejora.

Las cuestiones metodológicas, si bien fueron muy discutidas por los grupos, debido a la diversidad de formaciones de sus integrantes, pudieron una vez decidida sus adopciones, complementarse y enriquecerse en grado sumo.

A partir del análisis, triangulación, interpretación y discusión de los datos de tipo cuantitativo y cualitativo, se elaboraron los **primeros informes parciales** y se establecieron las fortalezas y debilidades de la universidad y las oportunidades y amenazas hacia la misma. Paralelamente se detectaron las situaciones que se presentaron colateralmente al desarrollo del proceso y que se pueden sintetizar en **obstáculos, dificultades y efectos**.

Producidos los primeros informes se pasó a la etapa de consulta, análisis y discusión y a partir de los acuerdos logrados se elaboró el informe de autoevaluación.

Se puede decir que el trabajo más complicado y dificultoso para lograr los acuerdos sobre el contenido de los informes y que además llevó más tiempo, fue la **triangulación, análisis e interpretación** debido a la heterogeneidad de los grupos y a lo complejo que era llegar a expresar conclusiones que dejaran satisfechos a la mayoría.

· Cuarto deber cumplido: evaluación externa

La evaluación externa fue un proceso de aprendizaje tanto para la universidad como para los evaluadores, ya que aunque estos tuvieran experiencia previa en evaluaciones externas institucionales, cada institución universitaria es diferente a la otra, bien sea por su historia, su contexto o sus actores. Por otro lado al existir libertad para formular sus objetivos, criterios, metodologías de acuerdo a sus fines e intereses particulares, no hay posibilidades de extrapolar las experiencias de evaluación externa ya realizadas, al menos mientras no se adopte la estrategia de establecer dimensiones de análisis, criterios de evaluación, generales, orientadores que permitan cierto grado de comparabilidad entre instituciones.

El interés por fijar pautas comunes no intenta establecer estándares o ranking, sino el objetivo básico es saber a donde estamos situados como organizaciones que integran un sistema. Al decir de Almandoz M. (2000: 106) *“el nivel institucional aparece como estratégico, y esto implica que los criterios e indicadores deben ser matizados por las circunstancias locales, aunque al mismo tiempo tienen que ser universalistas, para hacerlos comparativos en el nivel nacional e incluso en el internacional”*.

Es cierto que existen estadísticas oficiales que son elementos importantes para la comprensión del sistema universitario en su conjunto, pero ellas no posibilitan el conocimiento institucional particular sobre cada institución, por lo que son de ayuda limitada para la organización. Si se analizan las evaluaciones externas de CONEAU (2003), *quince* de acuerdo a sus últimos informes, podemos advertir que habiéndose respetado la particularidad y diversidad de las instituciones evaluadas externamente, los documentos no amplían las informaciones de las estadísticas mencionadas y los análisis cualitativos efectuados no permiten demasiadas comparaciones que ayuden a la comprensión del sistema en su conjunto y permitan la fijación de políticas comunes. Si bien el manual de lineamientos de CONEAU (1998), es una guía sumamente valiosa, que a pesar de su poder de síntesis es de gran ayuda para los procesos, al no formular expresamente normas comunes y básicas para todas las universidades, provoca que el desarrollo encarado por las instituciones sea sumamente diverso en amplitud y profundización de los análisis.

Se enmarcó teóricamente a la autoevaluación desarrollada dentro de una concepción holística, dinámica, participativa, democrática, permanente, orientada al mejoramiento de la calidad...

Sin embargo, sin desconocer el valor de esa libertad de acción, la misma puede redundar en perjuicio del trabajo encarado, ya que al menos, aún respetando lo normado en el Manual y a partir del mismo, a la luz de la experiencia obtenida, se observa una gran heterogeneidad en cuanto a dimensiones, variables, objetivos, criterios y estrategias de abordaje. Al respecto Fernández Lamarra N. (2003: 152) señala *“entre los aspectos que han complicado los procesos de evaluación a la gran diversidad de diseños y contenidos de los informes de autoevaluación”*... y a *“la escasa sincronía... en materia de contenidos y metodologías”*. Igualmente Peón C. (1999: 16) advierte que *“en todos los casos se perciben tensiones entre la cobertura de los informes y la profundidad de los análisis... es llamativo que no haya homogeneidad respecto de los indicadores utilizados”*.

Uno de los temas más sensibles en nuestra experiencia ha sido la consideración de la cantidad insuficiente de actores involucrados en el proceso. La evaluación externa señala en nuestro caso, y en algunos otros, falta de participación. Por un lado se remarca la ausencia de algunas unidades en el proceso de autoevaluación, lo que es cierto porque el mismo fue voluntario y se prefirió que participaran las unidades que tuvieran voluntad de hacerlo antes que forzar un trabajo impuesto. Por otro lado, se dice que no hubo suficiente participación de los actores institucionales, no obstante lo cual, se puede decir que los grupos fueron lo sufi-

cientemente numerosos (doscientas personas para toda la universidad) como para poder encarar las variadas tareas que conlleva el volumen y la complejidad de lo realizado, entre los cuales se pueden mencionar la organización del proceso, los talleres de sensibilización y reforzamiento motivacional, el relevamiento de informaciones cualitativas y cuantitativas, los procesamientos, análisis, interpretaciones, discusiones, redacciones de informes, etc. Es posible también

En forma cooperativa, articulada e integral, se están diseñando en todas las unidades autoevaluadas, los proyectos estratégicos (de mejora) derivados de las líneas de mejoramiento detectadas internamente y validadas externamente.

afirmar que existió siempre la preocupación de mantener, en todo momento, altos grados de participación y compromiso por parte de los actores institucionales debido a que se consideraba que con ello se evitaba que se visualizara al proceso de autoevaluación como el ejercicio científico – técnico de un grupo designado con el cometido de evaluar al resto, o el resultado del trabajo

de asesores contratados, en lugar de que se lo percibiera como la síntesis del esfuerzo de todos los que estaban empeñados en reflexionar sobre sí mismos y buscar estrategias alternativas para la mejora.

Es bastante frustrante, que se considere poco participativo a un proceso donde en realidad, se agotaron todos los recursos y estrategias disponibles para lograr la participación y los que no participan es simplemente porque no quieren hacerlo, aunque después todos son libres de decir lo contrario. Por otro lado cuando se puede considerar un grado aceptable de participación en un proceso de autoevaluación institucional?. No dependerá en realidad del contexto institucional, de la historia de la organización y de las relaciones y vinculaciones de sus grupos, y de la valoración favorable o desfavorable por parte de los actores institucionales a los procesos de este tipo?. Habiendo considerado lo anterior, antes que hacer un juicio sobre la escasa participación, lo que hay que analizar es si se tomaron los recaudos necesarios para lograrla, es decir, si se desarrollaron talleres, reuniones, informaciones vía correos electrónicos, afiches, visitas a unidades, pedidos de consulta, etc.

Es verdad que siempre se puede rever y mejorar lo realizado. Lógicamente la participación debe ser incrementada, ya que debería alcanzar por sus objetivos de mejora y orientación de las acciones, a toda la comunidad universitaria. Lástima que en vez de incrementarse, la participación va decayendo en función de los sucesos acaecidos y de las posibilidades de concreciones futuras de resultados conseguidos o a conseguir. Esto constituye un llamado de atención para todos. Desde el interior, para realmente tomar el peso de las mejoras que se pueden

implementar haciendo más eficientes los procesos internos y para la gestión para asumir los compromisos de apoyo prometidos. Desde el Ministerio de Educación para diseñar vías de financiamiento para la implementación de las mejoras que requieren recursos adicionales. Si esto no sucede es casi seguro que nadie va a querer involucrarse en procesos de este tipo y en lugar de incentivarlos se corre el riesgo de provocar los efectos contrarios.

Otra dificultad que se presenta durante la evaluación externa, es proveer la información ampliada que los evaluadores necesitan, en ese caso sería deseable que en la guía de evaluación que los mismos presentan a CONEAU previa a la evaluación externa, se especifique la documentación ampliatoria que van a requerir de forma tal que CONEAU pueda solicitarla con suficiente antelación. De igual manera se deberían presentar previamente la lista de informantes claves del medio que se van a entrevistar, en nuestro caso, muchos de ellos no pudieron contactarse en ninguno de los cinco días de visita, porque no se habían concertado las entrevistas. Igualmente se podría enviar con antelación un cronograma de las reuniones internas a fin de convocarlas con la debida anticipación y que los actores institucionales tomen los recaudos necesarios para asegurar su participación, ya que no se realiza suspensión de actividades debido a que se quiere que la universidad siga con su funcionamiento normal. Esto ordenaría mejor el tiempo, de por sí escaso, del que disponen los evaluadores externos.

Un nuevo problema tiene que ver con la percepción de la comunidad universitaria respecto a diferencias de criterios entre los pares con respecto a la concepción de evaluación, a la focalización de los aspectos claves y a la importancia que se le da a cada uno de ellos, al grado de conocimiento institucional, y al manejo de los grupos y de las reuniones. Esto genera cierto grado de confusión, acrecienta los temores, y aumenta el rechazo hacia la evaluación externa, en la peor de las situaciones. Todo lo anterior nos lleva a pensar si fueron suficientes los talleres de intercambios de experiencias que organizara CONEAU con los evaluadores y si existe la posibilidad de efectuar la formación sistemática de los mismos. Es cierto que el banco de evaluadores es muy numeroso, pero una de las formas posibles sería utilizando las herramientas de Internet, organizar acciones que contribuyan a la formación, actualización y perfeccionamiento de aquellos pares que quisieran participar.

Por ultimo hay una actitud, que si bien es inherente a todo ser humano, impacta negativamente, ya que existe la percepción que las personalidades cambian cuando se cumplen las funciones de evaluadores, pareciendo que un trato menos formal y distante, pudiera atentar en contra la objetividad del proceso. Esto es bastante complejo de analizar pero se puede partir de la base que los evaluadores son pares académicos que tratan con iguales, quizás de universidades de menor prestigio que las propias, pero no son auditores ni fiscalizadores con intenciones de casti-

gar a la institución, sino que vienen con la intención de ayudar a la universidad a conocerse mejor, validar lo realizado y efectuar recomendaciones que ayuden al cambio. Quizás lo anterior tenga que ver con las recomendaciones que CONEAU hace antes de la visita, para evitar caer en el otro extremo, sin embargo si lo que se quiere es que no se realicen reuniones fuera del contexto de la evaluación externa, esto es obviamente, imposible de lograr.

Si bien estas son experiencias personales a partir de un proceso específico, es posible que se deban cuidar algunos de estos aspectos que redundan en el apoyo de los actores institucionales hacia la autoevaluación interna y externa. Sobre todo si se quiere que el proceso sea cíclico y permanente. Internamente se puede defender lo que se hace en la autoevaluación pero no hay argumentos, porque se desconocen las causas, de muchas actitudes adoptadas, para sostener la evaluación externa, sobre todo para aquellos detractores que acrecientan las críticas hacia ambos procesos.

· Quinto deber cumplido: logros de efectos paralelos

A lo largo de la ejecución del proceso de autoevaluación y durante la misma evaluación externa se produjeron efectos que marcharon en forma paralela provocando resultados positivos para la institución.

Como un efecto de gran valor, surgido de la autoevaluación se puede mencionar en primer lugar que a partir del acercamiento entre diferentes sectores institucionales, existió un mayor conocimiento y un dimensionamiento compartido de las situaciones, una visión en conjunto de las problemáticas y por tanto una búsqueda interactiva y comprometida de las soluciones y de propuestas de mejoras.

Esto posibilitó que se fuera desarrollando un clima de mayor confianza al proceso, que se crearan espacios de análisis y discusión de hechos, situaciones y procesos institucionales, que se conformaran equipos estables dedicados al tema con suficiente solvencia técnica y metodológica. El proceso a su vez permitió visualizar la necesidad de desarrollar un sistema de información estadística clave para la autoevaluación que implica que las unidades de estadística y cómputos lo desarrollen en forma paralela al que elaboran para las series nacionales, que esté asimismo interconectado internamente, es decir que toda la información que se maneja para la autoevaluación se conecte entre unidades académicas de forma tal de que sea más fácil y expeditiva lograr la misma fuente y solidez de datos. En este sentido en el informe de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior (2002: 105) también se señala la importancia de un sistema de información *“que debería lograr ordenar y sistematizar la actual dispersión de la información, compatibilizar los criterios y procedimientos para su tratamiento y homogeneizar los niveles de desagregación y las posibilidades de análisis”*.

Asimismo se ha desarrollado una metodología propia y acorde al contexto, a los objetivos y a los criterios de la universidad y se han elaborado los proyectos por unidad que conformarían el plan estratégico surgido del propio proceso y que debería contar con mayores apoyos que uno desarrollado por un grupo central de planificación que no hiciera participar a los actores institucionales.

Por otro lado, se ha mejorado el sistema administrativo, tomándose conciencia, en algunos casos, de la importancia de la capacitación. Asimismo se ha desarrollado en algunas facultades, un sistema de relevamiento y registro de información sobre docentes y alumnos, impensables de implementar antes de la evaluación.

· Sexto deber cumplido: plan estratégico

Considerando siempre que los procesos de autoevaluación y de evaluación externa realizados, son acciones continuas y cíclicas, que se continúan con el plan estratégico que tendrá a su vez que ser evaluado interna y externamente dando origen a otra espiral del circuito, en la UNSA nunca se interrumpió el proceso y éste continuó con dos vías de trabajo. Por un lado los proyectos de mejora derivados de las líneas de mejoramiento detectadas con la autoevaluación y las recomendaciones de la evaluación externa y en la otra se han procedido a la autoevaluación de temas o problemas comunes a las unidades, caso de primer año y planes de estudio y algunos aspectos que las unidades consideran de su exclusivo interés, caso administrativos y planta docente. Todos los esfuerzos se dirigen a esos procesos. La experiencia lograda permite señalar que posiblemente la primera autoevaluación deba ser muy general, y desarrollar dos tipos de informes, uno amplio para los propios actores que establecerán políticas y líneas de acción y otro más concreto y sustantivo en función de dimensiones y criterios establecidos, para la evaluación externa, de forma tal de facilitar la lectura del mismo. El segundo proceso debe estar centrado en aquellas debilidades y aspectos que merecen una acción más efectiva, integral, comprometida y que cuente con la participación del mayor número de actores institucionales.

Como se ha dicho, actualmente, en forma cooperativa, articulada e integral, se están diseñando en todas las unidades autoevaluadas, los proyectos estratégicos (de mejora) derivados de las líneas de mejoramiento detectadas internamente y validadas externamente, poniéndose énfasis especial en aquellas acciones que pueden realizarse a partir de una redistribución de tareas (aunque con mayor carga a los docentes) y que no requieren de un financiamiento específico. Los mayores inconvenientes surgen cuando se intentan poner en marcha aquellas acciones que por su complejidad o especificidad requieren de un mayor presupuesto o recursos económicos particulares.

En una realidad como la actual, marcada por un contexto de crisis profunda y de recursos escasos, se hace necesario pensar creativa, proactiva e

innovadoramente sobre las acciones, proyectos y programas, enmarcados en un plan estratégico, que pueden contribuir a encontrar e implementar las respuestas adecuadas y orienten la toma de decisiones.

Son muy grandes los desafíos a encarar. Hay que atender los problemas de expansión de la matrícula, de demanda, de acceso, de permanencia y de egreso estudiantil, de diversificación de carreras, de circulación y articulación de estudios, de correspondencia entre la duración teórica y real de los planes de estudio, de articulación entre niveles, de pertinencia y calidad en la formación de grado, posgrado, investigación y extensión y de efectiva articulación e influencia recíproca entre todas estas funciones, de adecuación a los ritmos de avance del conocimiento y a los desarrollos científicos y tecnológicos, todo lo cual exige una gestión institucional eficiente, competitiva y relevante que acompañe y le de soporte a las transformaciones necesarias y pueda dar respuestas a las necesidades de abordajes innovadores y adecuados para enfrentar los diferentes desafíos. Es por lo tanto, urgente las generaciones e incorporaciones de nuevos conocimientos, de actuales corrientes teóricas y metodológicas, de cambios didácticos, de planes y carreras adecuadas a las demandas y necesidades, de abordajes innovadores en investigación y en proyectos de desarrollo, de las últimas tecnologías y de desarrollo de actualizadas y dinámicas formas de encarar la capacitación y el perfeccionamiento. Al mismo tiempo, es importante reconocer que estos escenarios (Navarro, 2003, b: 5) *“exigen respuestas oportunas a las expectativas y requerimientos de la sociedad desde sus funciones principales y efectivas articulaciones con las organizaciones del medio, todo lo cual implica una fuerte y sólida vinculación universidad – sociedad y estratégicas formas de información y difusión de acciones”*. Zúñiga O (1999: 20) agrega al respecto que *“estamos conscientes que es necesario, en muchos casos, modernizar estructuras que pueden ser muy rígidas, cambiar sistemas obsoletos, hacer más eficiente y menos burocrática nuestra gestión, y buscar nuevas formas de cooperación a través de redes internacionales para afrontar desafíos de mayor envergadura...”*.

El planeamiento estratégico es la mejor herramienta existente para poner en marcha los cambios necesarios detectados por todos los actores institucionales, ya que articula los conocimientos obtenidos a través de la autoevaluación con el diseño y gestión de acciones de mejora. Este amplio conocimiento logrado sobre los contextos internos y externos, las fortalezas y debilidades institucionales, las oportunidades y los riesgos del medio externo, las redes favorables o desfavorables del tejido y del clima relacional y las fuerzas sociales emergentes no puede ser desaprovechado por falta de recursos y apoyos específicos. Como dice Bricall (2000) con respecto al planeamiento estratégico *“hay que superar los avatares del corto plazo, de la inmediatez y de la pugna política cotidiana”*.

· Séptimo deber no cumplido: difusión de resultados

Uno de los trabajos que no fueron profundizados son aquellos referidos a la necesaria difusión de los resultados obtenidos en ambos procesos de evaluación. Si bien el informe de evaluación interna está en la página WEB de la UNSA y el de externa en la de CONEAU, si se le pregunta a los actores institucionales sobre los mismos es evidente que no lo han leído, con la excepción de unos pocos. Esto es una falla de todas las comisiones internas, que deberían haber redactado un resumen con las principales líneas y haberlas difundido por todos los medios posibles.

Máxime, sabiendo que una de las principales debilidades de la UNSA es la escasa difusión de las acciones interna y externamente. Navarro (2003, c) señala que existe un escaso conocimiento por parte de la comunidad de las acciones que realiza la universidad, por lo que se presenta un reclamo generalizado por saber más sobre ella. Igualmente los actores de la propia universidad manifiestan no estar informados de lo que se hace y produce en la propia universidad. Motivo por el cual la difusión de las acciones de la universidad es valorada negativamente por ambos tipos de actores ya que afirman que no solo la universidad no difunde sus acciones hacia afuera de ella sino que tampoco lo hace hacia adentro. En cuatro investigaciones desarrolladas en el ámbito de la UNSA,, tomando a la misma como objeto de investigación una dirigida a actores internos y externos a la institución y la otra a alumnos, quedó muy en claro que como miembros de la comunidad universitaria desconocemos el accionar de la institución, no solamente desconoce lo que realiza la universidad la gente del medio externo, sino la gente de la propia organización, es decir, una cátedra con otra, una carrera con otro, una facultad con otra, una secretaría con otra. Por lo tanto si no sabemos lo que hace nuestro par o la unidad que atiende posgrado o investigación, por ejemplo, como podemos pedir que la sociedad se involucre y se comprometa con la universidad, desconociendo, como lo hace, totalmente sus acciones. A lo sumo, como dicen los actores informantes en las tres investigaciones citadas, podrán tener opiniones en el plano ideal o del deber ser de una universidad, es decir las universidades producen, forman, hacen cosas importantes, pero estas afirmaciones pueden abarcar a cualquier universidad, de tal manera que si se les interroga sobre qué es lo que producen, en cuales áreas forman, cuales son los proyectos o investigaciones importantes que desarrollan, las respuestas se constituyen en conjuntos vacíos. (Proyectos N° 662, 893, 903 y S/N°).

· Octavo deber no cumplido: implementación de las mejoras

Como se vino discutiendo, el tema de los recursos financieros es clave para la marcha de los procesos, Belloni (2000: 56) lo marca claramente cuando dice

que *una evaluación independiente, junto con la autonomía y la garantía de financiamiento, constituyen el trípode de gestión de una universidad más eficiente, de mejor calidad y con efectividad social*. Estos recursos, no se limitan al solo hecho de la necesidad de disponer de un presupuesto específico para la organización interna del proceso, sino también a contar con los medios necesarios para poder implementar el plan de mejoras surgidas del proceso de autoevaluación, resolución que está en manos del Ministerio de educación a través de su Secretaría de Políticas Universitarias.

En este sentido, refiriéndose al sistema universitario, Gottifredi (2003: 92) señala que *“los gobiernos deberían comenzar a estudiar seriamente los resultados de la acción de las universidades públicas y establecer mecanismos novedosos para financiar los objetivos y las metas plurianuales que se pueden formular desde las universidades sobre la base de las demandas y necesidades de la sociedad”*

Como se ha dicho reiteradamente, hay que considerar que la autoevaluación no es solamente un proceso técnico-científico que tiende a la autorreflexión y al conocimiento sino que también y fundamentalmente, procura el cambio y la mejora de la situación. Si bien los procesos en las universidades pudieron o pueden, a pesar de las dificultades, ser desarrollados internamente sin un presupuesto específico destinado a tal fin, es importante remarcar la necesidad de un incentivo económico a las unidades autoevaluadas a fin de que puedan implementar el plan estratégico con todas las líneas de mejora surgidas a partir de los procesos mencionados. Poniendo el acento en las acciones internas, Hidalgo (1999: 136) sugiere que se debe *“llevar a cabo una planificación estratégica de las actividades en el contexto de un programa de desarrollo académico global, una modernización de los servicios educativos y administrativos y una racionalización de la inversión que contemple calidad y equidad. Es aconsejable introducir presupuestos por programas”*.

Está claro que una de las mayores frustraciones, sobre la que hay más incertidumbres es como llevar adelante los cambios y las mejoras. La dificultad estriba en que si las mismas no pueden implementarse por falta de presupuesto recomenzarían los cuestionamientos y los desalientos. Este es un llamado de atención a los otros niveles del sistema, caso Ministerio de Educación o CONEAU, sabiendo que esta última no tiene atribuciones para financiar proyectos de mejora pero si para efectuar recomendaciones o sugerencias que puedan facilitar el financiamiento de los planes estratégicos. Si esto no sucede no tiene sentido el esfuerzo realizado, ya que una vez cumplidos los seis años que establece la ley para una nueva evaluación externa, lo que se puede encontrar es un deterioro mayor, debido al paso del tiempo, que el encontrado en la primera autoevaluación.

Obviamente no todo depende del contexto externo a la universidad, hay factores internos muy importantes que deben ser revisados. El tema clave es el cambio de actitud necesario para sumir las líneas estratégicas del Plan de Mejora que tiene que ver con los propios comportamientos, hay que resolver lo que Braslavsky llama (2001: 16) “*la tensión entre dinamismo innovador e inercias conservadoras*”. Que posibilidades existen para que los actores institucionales asuman como propios los cambios que se necesitan implementar en la institución para hacerla de calidad y más eficiente. BATES A., con una óptica optimista señala que “*cuando se hace evidente que una institución no puede seguir funcionando como lo hace sin acabar en un desastre, las personas están dispuestas a estudiar seriamente alternativas, aunque sólo sea para sobrevivir*” (2001: 73). Si esto fuera cierto, nos podríamos interrogar sobre el margen de acción que se tiene para la modificación curricular, con incorporación y supresión de materias, atención de necesarias y nuevas áreas, revisión, selección e incorporación de contenidos actualizados, etc. sin que todo termine en un gatopardismo en el cual sólo exista una defensa personal de las cátedras como fuente de trabajo. Podríamos cuestionarnos acerca de la manera de lograr que sé eficienten ciertas tareas, evitando duplicaciones innecesarias y dilapidación de recursos escasos. Deberíamos problematizarnos con respecto a las verdaderas posibilidades de incrementar el rendimiento de los alumnos, desde la perspectiva de actualizaciones teóricas y metodológicas, incorporación de nuevas tecnologías e innovadoras y creativas formas de enseñanza y evaluación, o las posibilidades de incorporar sistemas permanentes de monitoreo y seguimiento efectivo del trabajo docente. Tendríamos que considerar las viabilidades que existen para la cobertura de experiencias necesarias para el apoyo a los alumnos como atenciones especiales a primer año, tutorías hacia estudiantes con dificultades, atención especial a sistemas promocionales, entre muchos otros o bien a las posibilidades que hay de que los administrativos asuman y acompañen efectivamente las estrategias del plan de mejoras.

Trindade (2003: 224) dice al respecto que, así como el gobierno tiene la responsabilidad de definir políticas educacionales para el sistema público de enseñanza superior, sus dirigentes y la comunidad universitaria tienen el deber de debatir ampliamente la cuestión y de evaluar a fondo las implicaciones de tales políticas, así como también, de proponer alternativas que tornen posible la reforma necesaria para garantizar el futuro de la universidad.

· Balance final

Que enseñanzas dejó esta experiencia?

Es evidente que no basta que sólo una parte de la comunidad interna y externa asuman sus responsabilidades. Desde la universidad y desde los organismos

estatales habría que cumplir el acuerdo y los compromisos implícitos establecidos cuando se iniciaron estos procesos. Lo que Neave G. (2001: 230) llama “*contractualización... que se basa en dos principios: de renegociabilidad y condicionalidad*” que se sustentan “*en gran medida en el concepto de derechos adquiridos*”, diciendo más adelante que. (2001: 231) “*negociar los objetivos que deben alcanzarse dentro de un determinado período a cambio de los recursos necesarios para lograrlos, es uno de los contratos actuales entre el estado y la universidad*”.

Con respecto a la evaluación interna, la primera es que podría haber sido encarada en forma más sintética y concreta. Fue un trabajo arduo, amplio y muy meticuloso, originado tal vez por la incertidumbre de lo que se iba a considerar. Esta claro que la primera autoevaluación puede pecar de amplia y general, ya que se tiene que partir de una base determinada, pero la segunda debería partir de una actualización de los datos globales y ahí abocarse a temas más concretos que produzcan mejoras específicas en aspectos importantes para la institución.

En lo que se refiere a la evaluación externa, hay que unificar criterios que permitan cierta homogeneización de los informes y orienten en el mismo sentido a los pares evaluadores de todas las universidades. Es fundamental que se procure disipar los recelos que aún persisten, ya que como se dijo anteriormente “*se mira expectante a los resultados de los procesos recientemente finalizados y es de suponer que los mismos condicionarán el futuro de las evaluaciones de calidad de las universidades*” (Navarro, b: 2001, 154).

Desde los organismos oficiales internos y externos hay que concretar eficaz y eficientemente los apoyos perfilados cuando se diseñaron estos procesos. Si es imposible poner en marcha las ayudas financieras que atiendan a todo lo detectado habrá que establecer políticas prioritarias y convocar a proyectos competitivos. Una de las sugerencias que hace la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior (2002: 17, Comisión IV) es justamente “*que las instituciones autónomas elaboren sus propios planes de desarrollo como políticas públicas, a partir de los informes de autoevaluación y evaluación externa, y que sean congruentes con el proyecto institucional. Este plan justificaría la aplicación de fondos de la ley nacional de base para un plan de desarrollo*”.

Desde los actores internos, habrá que asumir realmente el cambio de actitudes, asunción de responsabilidades y compromiso indispensables para hacer realidad la implementación del plan estratégico surgido de la evaluación interna y externa, de lo contrario tenemos que ser conscientes que hemos realizado otro ejercicio académico más, con resultados inciertos, dejando en el camino las mejores estrategias para conocernos y mejorar.

BIBLIOGRAFIA:

- ALMANDOZ M. (2000): "Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas". Santillana. Buenos Aires.
- BARBIER J. (1993): "La evaluación en los procesos de formación". Paidós. Barcelona.
- BATES A. W. (2001): "Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios". Gedisa. Barcelona.
- BELLONI I. (2000): "Universidade Desconstruída. Avaliação Institucional e resistência". Insular. Florianópolis.
- BELTRAN M. (1991): "La realidad social". Tecnos. Madrid.
- BERICAT E. (1998): "La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social". Ariel. Barcelona.
- BRASLAVSKY C y ACOSTA F. (2001): "El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina". IPE. Buenos Aires.
- BRICALL J. M. (2000): "Informe Universidad". Barcelona.
- CONEAU: *Lineamientos para Evaluación Institucional*. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Cultura. 1998.
- CONEAU: *Evaluación Institucional. Avances del proceso de evaluación según instituciones universitarias*. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación. 1999.
- COOK T. Y REICHARDT CH. (1997. Tercera Edición): "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa". Morata. Madrid.
- DIAS SOBRIHNO J. (1998): "Evaluación Institucional de la Educación Superior: fuentes externas y fuentes internas". Mimeo. CONEAU. Buenos Aires.
- DIAS SOBRIHNO J. (2000): "Universidade Desconstruída. Avaliação Institucional e resistencia". Insular. Florianópolis.
- FERNANDEZ LAMARRA N.: (2003): "La educación superior Argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas": Eudeba. Buenos Aires.
- GAIRIN J. en Jimenez Jimenez Comp. (1999): "Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis. Madrid.
- GINES MORA J. (1998): "La evaluación institucional de la universidad". Revista de Educación N° 315. Barcelona.
- GOTTIFREDI J.C. (2003): "La educación superior frente a Davos". Editora da UFRGS. Porto Alegre.
- HIDALGO J. C. (1999): "Gestión universitaria. Ensayos sobre los desafíos de la Universidad Pública. Nueva Editorial Universitaria. San Luis.
- MIGUEL DIAZ M. DE (1997): "La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico". Revista de Investigación Educativa. Vol. 15. N° 2. España.
- Ministerio de Educación. Buenos Aires. Secretaría de Políticas Universitarias. 1994.
- MOLLIS M. (1998): "El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía". Avaliação. Vol. 3. N° 1. Campinas.
- MORA J. (1991): "Calidad y rendimiento en las Instituciones Universitarias". Consejo de Universidades. Madrid.

- NAVARRO A. M. (2000, a): "La autoevaluación de la gestión". CONEAU. Serie: documentos. Buenos Aires.
- NAVARRO A. M. (2000, b): «Construcción de la imagen sobre la Universidad Nacional de Salta de los alumnos de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades». Tesis doctoral. Vol. I, 613 pág. Anexo 500 pág. UNSA. Salta.
- NAVARRO A. M. (2001, a): "La autoevaluación o la Evaluación Institucional". Revista de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía de la Universidad de Rovira y Virgili. Tarragona.
- NAVARRO A. M. (2001, b): "La evaluación de calidad en las universidades argentinas". Revista de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía de la Universidad de Rovira y Virgili. Tarragona.
- NAVARRO A. M. (2003, a): "Plan estratégico de la UNJU". Mimeo. San Salvador de Jujuy.
- NAVARRO A. M. (2003, b) libro en preparación.
- NAVARRO A. M. (2003,c) "Una forma de profundizar la relación universidad sociedad". Cuadernos N° 15. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Jujuy.
- NEAVE G. (2001): "Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea". Gedisa. Barcelona.
- POLO VERANO P. (1997) "Construyendo criterios e indicadores de calidad para la educación superior en América Central". CSUCA. San José de Costa Rica.
- PEON C. (1999): "Criterios y procedimientos para la evaluación Institucional Universitaria utilizados por la CONEAU" (versión preliminar sujeta a aportes y discusión. Mimeo.
- PEREZ JUSTE R. Y MARTINEZ ARAGON L. (1992): "Evaluación de centros calidad educativa". Cincel. Madrid.
- PROYECTO N° 662: "La imagen de la Universidad Nacional de Salta desde la perspectiva de distintos actores sociales". Directora: Ana María Navarro. CIUNSA. UNSA. Salta
- PROYECTO N° 893: «Construcción de la imagen institucional de la Universidad Nacional de Salta a través de la practica de sus actores». Directora: Ana María Navarro. CIUNSA. UNSA. Salta
- PROYECTO N° 903: La imagen de la Universidad Nacional de Salta desde la perspectiva de los vecinos de Salta – Capital". Directora: Ana María Navarro. CIUNSA. UNSA. Salta.
- PROYECTO S/N°: "La pertinencia social de la UNAS a través del análisis de los proyectos del área". Directora: Ana María Navarro. CIUNSA. UNSA. Salta.
- SANTOS GUERRA M. (1993) "Los tres vértices del triángulo: evaluación de centros, perfeccionamiento profesional y mejora de la práctica". Aula N° 20. Málaga.
- SANTOS GUERRA M. (1995) "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". Aljibe. Málaga.
- TEJEDOR F. Y BLANCO L. (1997): "La evaluación institucional en el ámbito universitario". Avaliação. Vol. 2. N° 2. UNICAMP. Campinas.
- TRINDADE H. (2003): "La educación superior frente a Davos". Editora da UFRGS. Porto Alegre.
- YARZABAL L.: "La evaluación como estrategia de cambio de la Educación superior". Avaliação. Vol. 3. N° 4. Campinas. UNICAMP. 1998.
- ZUÑIGA O. (1999): "Cumbre Iberoamericana de rectores de universidades estatales". Extrema América. Santiago de Chile.