



La evaluación de la educación superior. Análisis de su conformación disciplinar y tensiones en América Latina

Adrián Hernández Vélez

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala

RESUMEN

En esta ponencia se lleva a cabo un análisis del génesis y desarrollo de la evaluación de la educación superior vinculada a tres contextos; estadounidense, europeo y latinoamericano. La primera tesis sostiene que el concepto evaluación surge por primera vez en Estados Unidos de Norteamérica a inicios del siglo XX, vinculado a la *pedagogía* y a la *administración* como disciplinas de origen. En la segunda tesis se argumenta que la evaluación de la educación superior es reinterpretada en Europa desde la línea de análisis *política* a partir del concepto de *Estado Evaluador*, al cual subyacen dos influencias que emanan de la conformación del Estado Nación; *sajona* vinculada a la *confianza* y *romana* identificada con la *desconfianza*. En la tercera tesis se plantea que en Latinoamérica y particularmente en México, la evaluación de la educación superior ha estado tensionada por las influencias de la *línea administrativa* y la *desconfianza* de la herencia romana.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, Estado Evaluador, evaluación, línea pedagógica y línea administrativa.





1.1. La evaluación en los Estados Unidos de Norteamérica

La evaluación, su génesis y construcción en los Estados Unidos puede estudiarse desde dos campos del conocimiento; la *pedagogía* y la *administración científica*. (Díaz-Barriga, 2004: 229, Glazman, 2005, otros). En ambos se distingue el desarrollo de dos momentos; el primero corresponde a las prácticas previas a la evaluación que se ejercían en cada área, las cuales, conjugadas, configuran en un segundo momento la conformación de la evaluación como disciplina.

1.1.1. La pedagogía como campo de origen de la evaluación

En los inicios del siglo XX, la evaluación surgió en un momento en el cual el positivismo de las ciencias naturales ejercía una fuerte influencia en la educación. Otro factor de impacto se encuentra en una sociedad estadounidense tecnocrática que centraba sus esfuerzos en encontrar nuevas formas de administrar de forma eficiente el acelerado crecimiento de sus industrias, particularmente la ferrocarrilera. (George, 1974; Escudero, 2003: 1)

El objeto de estudio se centró en la evaluación de los aprendizajes a través de la pedagogía experimental que encontró su máxima expresión en el conductismo. Es una época en la que se impuso la verificación de los aprendizajes desde una perspectiva positivista que encontró sus referentes en las teorías de la medición y en las teorías evolucionistas de Darwin, Galton y Cattell. (Díaz-Barriga, 1996: 77, Colás, 2000).

Se trata de los inicios del Siglo XX, un período profundamente marcado por la metodología y las técnicas de las ciencias físico-naturales. Las características que lo distinguen son las siguientes; a) los términos medición y evaluación se empleaban de manera indistinta aunque las acciones sólo reflejaban la medición; b) importaba el hallazgo de puntuaciones diferenciales que posibilitaran señalar la posición del sujeto dentro de la norma grupal; y c) toman auge los tests psicológicos como el área de mayor influencia. (Escudero, 2003: 3)





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Para Casanova (1998), estos factores caracterizan la historia temprana de la evaluación, y como señala Nicolás (2000), antes que vincularse a los programas educativos, reflejan la influencia de los avances científicos de una época positivista cuyos postulados para verificar los aprendizajes no han sido superados.

La *evaluación* que se conoce actualmente surge en el mismo campo pedagógico y se funda en los trabajos que Tyler desarrolló en los años 40's. La aportación de este autor consistió en sistematizar los avances que en el campo se venían desarrollando en décadas anterior, por lo que con los aportes, conformó un cuerpo teórico reconocido actualmente bajo este concepto, el cual consiste en:

“...determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que operan en los seres humanos, es decir, transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios.” (Tyler, 1973)

Así, consiste en la determinación del grado en que los objetivos de los programas son alcanzados. Se trata de la comparación de los logros alcanzados en relación a los objetivos conductuales previamente trazados, pero no sólo en función de éstos, sino también considera el estudio del vínculo que existe entre otros elementos del contexto; objetivos educacionales, experiencias de aprendizaje, examen del rendimiento y la determinación del significado de los objetivos educacionales y su adecuabilidad para cualquier grupo específico de educandos. (Lewy, 1976)

Esta serie de relaciones permite observar que la evaluación nace superando al aprendizaje como su foco de atención. Es cierto que éste se mantiene como el referente en la propuesta de Tyler, sin embargo, su espectro de intervención alcanza mayores dimensiones las cuales se entretajan entre los diferentes elementos de lo que denominaría currículo.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



La revisión de las diferentes relaciones que existen entre los elementos educacionales significó el desborde de la mera medición típica de los planteamientos conductistas. Para Escudero (2003: 5), el aporte central de la evaluación propuesta por Tyler no sólo consistió en la definición de objetivos trazados en términos de conducta respecto al desarrollo individual de los alumnos, sino algo que destaca es la enmarcación de éstos dentro de un contexto socializador, el cual también permitió que el foco de la evaluación no sólo consistiera en dar a conocer los resultados de los alumnos, sino también en informar lo concerniente a la eficacia del programa y a la educación permanente del profesor.

Así, desde su conformación, la evaluación ha tenido un desarrollo permanente y ha avanzado en diferentes momentos que han traído consigo enfoques, modelos, estrategias e instrumentos, además de esfuerzos diversos por formar grupos de especialistas. Por su parte, en la literatura existe la convicción de que Tyler, al sentar las bases de la evaluación curricular, planteó el origen de la evaluación educativa, la cual emergería, -aunque con crisis de identidad e inconclusa- como disciplina. (Stufflebeam y Shinkfield, 1985; Escudero, 2003; Díaz-Barriga, 2004; Glazman, 2005, otros)

1.1.2. La administración como punto de origen de la evaluación

En lo que concierne a la línea administrativa, la evaluación también surge vinculada al paradigma cuantitativo y con argumentos tecnocráticos que han marcado su identidad desde esta línea de análisis. En este sentido, *“en los primeros años de este siglo [el siglo XX], las escuelas eran concebidas como fábricas y los estudiantes como materia prima y, los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de fines y medios...”* (Giroux, 1981)

En este contexto destaca la influencia que tuvo la teoría de la administración científica que bien cimentadas tenía sus bases a finales del siglo XIX, particularmente con los trabajos que se obtuvieron al buscar formas eficientes de





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



administrar su creciente industria ferroviaria y por extensión todo el desarrollo empresarial que acarreó consigo su expansionismo. (Cremin, 1969 y George, 1974)

Así, los planteamientos de Taylor de 1911, cobran significativa relevancia en un mundo industrializado. Considera este autor la importancia del control para determinar la eficiencia en las fábricas (Díaz-Barriga, 1996: 75). Para George (1974), *“Taylor dio a la administración el concepto de control como un mecanismo sensitivo para mantener los procedimientos, estándares, condiciones y similares establecidos, necesarios para la operación total y efectiva del sistema”*. (P. 85)

El planteamiento completo incluye cinco principios que fundamentan la administración científica; investigación, estándares, planificación, control y cooperación. El control sería recuperado de entre los otros elementos como el antecedente inmediato de la evaluación que hoy se conoce. Incluso su ubicación, comenta Valenzuela (2005), parece determinar la posición de la evaluación al final de los procesos de formación, lo cual supone pensarla como la evaluación de productos.

En esta misma línea, hacia 1918, Fayol contribuiría mediante la sistematización de los procesos que implican las funciones administrativas, las cuales continúan vigentes; 1) predicción y planificación, 2) organización, 3) dirección, 4) control y 5) coordinación. Así, el control se asume como un proceso necesario dentro de la administración científica.

Para Barrow (1993), esos cambios que florecían a finales del siglo XIX y principios del siglo XX implicaron la transformación del sector industrial, pero además, demandaron la pronta reconstrucción de la educación superior estadounidense, trabajo en el cual se impuso un ideal corporativo.

La trascendencia de la administración en el génesis de la evaluación, argumenta Díaz-Barriga (1996: 76), reside en que la palabra evaluación recibió toda la carga de una sociedad estadounidense tecnocrática y en permanente industrialización,





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



en donde la influencia de los conceptos relativos al manejo científico del trabajo, particularmente el concepto de control, orientaron el rumbo y dieron sentido a las acciones evaluativas. En el primer caso –el concepto control- se entendió como el medio para asegurar la eficiencia que el sector organizacional demandaba y en el caso de la evaluación, retomó el mismo sentido aplicado a las instituciones educativas.

2. La evaluación de la educación superior en Europa

La revisión de la literatura permite ver que en la tradición universitaria europea no existía el concepto de evaluación. Éste fue retomado de los planteamientos estadounidenses en el marco de la conformación de la Comunidad Europea, aunque con argumentos que diferían de los planteamientos de su contexto de origen. Este hecho implicó la reinterpretación de sus fundamentos. El resultado fue una versión de la evaluación que toma por base la historia de la conformación del Estado Nación, particularmente su dimensión cultural y educación superior, así como los efectos de cambio social derivados de su proceso globalizador.

La versión reinterpretada se sitúa próxima al terreno de las políticas públicas que configuraron un nuevo tipo de relación entre el Estado y las universidades durante las dos últimas décadas del siglo XX (Betancur, 1998: 117) Su conformación y desarrollo está enmarcada en lo que se denominó *Estado Evaluador*, concepto acuñado por Neave e identificado como el constructo ideológico más importante que se ha generado en el último cuarto del siglo pasado, tanto por su valor conceptual, como por su carácter de referente político-social que permitió explicar la serie de transiciones sociales que ocurrieron en Europa occidental.

En principio, el Estado Evaluador no es una política y menos un tema que emerge de la educación superior. Por el contrario, ésta última aparece como uno más de los ámbitos en donde se manifiesta, toda vez que su génesis se vincula más a la serie de cambios sociales (tanto históricos como actuales) que transcurrieron en Europa. *“El Estado Evaluador no es un constructo específico enmarcado en la temática de la educación terciaria: en sus orígenes forma parte del esfuerzo*





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



gubernamental de racionalización de las políticas sociales que demandó la crisis del Estado Benefactor". (Betancur, 1998: 118)

Este señalamientos abre dos vetas de interpretación; la primera advierte que el origen del Estado Evaluador obedece a una serie de transformaciones sociales que se venían gestando en Europa tres décadas antes y que encontraron hacia finales del siglo XX su mayor momento de irrupción en el diseño de políticas de educación superior, las cuales, antes que estar determinadas por motivos propiamente educativos, obedecieron a presiones derivadas de la crisis financiera de la época.

La segunda veta plantea la irrupción del Estado Evaluador como producto de la coyuntura de los procesos de cambio social antes que de un diseño cuidadosamente perfilado (Betancur, 1998: 118). Para Neave son tres los factores contemporáneos de cambio social vinculados al surgimiento del Estado Evaluador; *la explosión del número de estudiantes, la insuficiencia de los fondos públicos para sostener la educación superior y la integración económica y política de la [entonces] Comunidad Europea*. (Neave, 1998)

Sin embargo, no sólo se debe pensar en un origen reciente, antes bien, como se ha discutido, la aparición del Estado Evaluador parte de un esfuerzo por reconstruir el concepto de evaluación a partir de los cimientos de la historia político-social europea y por extensión la de sus universidades, lo cual sugiere un origen de largo alcance que desborda la versión estadounidense.

Los fundamentos históricos profundos a los cuales se hace referencia continúan estando vigentes y en gran medida determinan la percepción que se tiene respecto a sus argumentos y funciones. Para ello es necesario analizar la *dimensión cultural del Estado Nación* como el antecedente de mayor relevancia. Para Neave ésta representó una de las principales estrategias que permitieron su conformación y es a través de la educación que se fortaleció la identidad de dos tipos de estado: *sajón y romano*. La primera representa una perspectiva que





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



vincula la evaluación a la confianza frente a otra que la relaciona con la desconfianza.

En la postura *sajona* la dimensión cultural apuntó a la conformación del Estado-Nación fundado en el respeto a la diversidad de identidades culturales que existían en cada región y en cada comunidad. Se trata de un estado que construía su identidad nacional a partir de la suma de voluntades comunitarias. La adhesión de éstas inspirada en la convicción del respeto hacia sus rasgos culturales, constituyó también el medio perfecto rumbo a la estabilidad social y hacia la integración de una conciencia colectiva.

En consecuencia, el Estado Evaluador en su versión *sajona*, implica un marco de políticas de evaluación sustentadas en el respeto a la libertad de las instituciones educativas y en la suma de sus esfuerzos a la voluntad de las instancias centrales, las cuales, trazan directrices generales bajo el ideal del respeto a las individualidades institucionales. Así, la evaluación no es una imposición, sino un medio para la mejora institucional que encuentra en la suma de voluntades y en la convicción de sus actores, el único canal para cumplir su cometido.

La conformación del Estado Nación en la dimensión cultural *romana* se desarrolló apostando por la centralización y desconfianza como la mejor forma de administración. Se trata de una postura en donde las instituciones que garantizaban orden y cohesión social estaban sujetas a principios políticos de una autoridad que se asumía como la fuente de control y uniformidad a lo largo y ancho de la nación. (Neave, 1997: 78)

Trasladada esta influencia a los tiempos contemporáneos deviene una segunda versión del Estado Evaluador. En esta, la evaluación es vista como el medio para canalizar mecanismos de control en relación a la desconfianza que el centro tiene respecto de la función de sus instituciones educativas. La evaluación es percibida como el mecanismo político para determinar el rumbo de las instituciones bajo el



argumento de la desconfianza en su quehacer y en su capacidad de transformación.

En el caso sajón, la administración central sustenta la confianza en el concepto de *subsidiariedad*. Una contextualización de éste en el campo educativo plantea que *“las decisiones que son tomadas por los niveles superiores de gobierno pueden ser asumidas en los niveles inferiores con igual o mayor eficacia, de tal forma que estos últimos reciban el beneficio de la confianza plena para desarrollar la tarea que en un inicio les fue encomendada”*. De Groof (1995).

En el otro extremo se encuentra el caso de la desconfianza, el cual, por la serie de manifestaciones puntuales que entretejen su sistema educativo, Neave recurre al caso británico como el mejor ejemplo. En éste la educación superior siempre ha sido considerada un servicio público controlado por el gobierno central y como tal era objeto de la desconfianza total por parte del Estado. Sin lugar a dudas en este punto se inspira la creciente tendencia por incrementar los sistemas de evaluación.

Para Neave, en ese entorno de tensiones, la relación triangular entre la confianza, la rendición de cuentas y el mercado, explica la forma en que muchos países configuraron a partir de entonces sus sistemas de educación superior. En ese sentido asoma la tesis de Martín Trow (1973), respecto a la rendición de cuentas como una constante en la vida social y en las universidades.

En relación a los fundamentos que se han señalado, es posible definir dos rutas que conducen a la interpretación de la evaluación como acción permanente en el contexto europeo. La primera, *tradicional*, identificada con una posición rutinaria y la segunda *ortodoxa* vinculada a una postura *exploratoria*.

Para Whitty, Power y Halpin (1998), la serie de respuestas que se trazaron para hacer frente a la integración comunitaria, la masificación del sistema de educación superior y la carencia de recursos económicos dejaron de ser acciones de corto plazo y dieron paso a la consolidación de un enfoque estratégico de largo alcance.





Tomando este planteamiento es posible complementar las dos rutas. Así, la primera se define en términos de una evaluación tradicional, rutinaria y de diseño y ejecución emergente, mientras que la segunda se interpreta como una evaluación ortodoxa, exploratoria y estratégica de largo plazo.

Las dos rutas están vinculadas a las dos versiones del Estado Evaluador con influencias diferenciadas, sin embargo, cuentan con características particulares que conviene precisar. En la denominación *tradicional* la evaluación forma parte de procesos cotidianos, por lo que para Neave (1998), se trata de un tipo de evaluación que siempre ha estado presente en el quehacer diario de las instituciones de educación superior y por lo mismo, se desarrolla apegada a procedimientos normativos.

En la posición *ortodoxa*, la evaluación *“forma parte de un proceso más amplio de esa vigilancia formal, legalmente definida y en alto grado centralizada que se suele presentar como la forma tradicional del vínculo de control del Estado entre el gobierno y la educación superior...”* (Neave, 1998: 268). Pero al mismo tiempo, desde un nexo más remoto y semiprescindente, las instituciones recibieron las funciones que correspondían a la autoridad central, por lo que en el contexto europeo, este tipo de evaluación implicó un mayor grado de autonomía, lo cual la sitúa más próxima a la postura sajona.

En cuanto a la evaluación en su vertiente *exploratoria* se trata de un tipo de evaluación estructurada a partir de cuerpos estratégicos y totalmente opuesta a la verificación rutinaria. Estos cuerpos desarrollan tareas sistémicas dirigidas hacia segmentos concretos y son descritos como instrumentos de las políticas de educación en momentos como el paso de la educación de élites a la de masas. (Neave, 1998: 269)

En cuanto a la reinterpretación del Estado Evaluador, la tabla 1 concentra una serie de argumentos conceptuales desarrollados a lo largo de este texto que la hacen posible. En principio debe ser considerado como el resultado de la



tendencia de cambios sociales que se venían desarrollando en Europa desde la mitad del siglo XX, no sólo en la educación terciaria como suele popularizarse su origen.

Tabla 1. Factores que permiten la correcta interpretación del Estado Evaluador

| CONCEPTO CENTRAL | POSTURAS HISTÓRICAS | FUNDAMENTOS | TIPOS DE EVALUACIÓN | FUNDAMENTOS CONTEMPORÁNEOS | IMPACTO EN LAS UNIVERSIDADES |
|------------------|--|---|--|---|--|
| Estado Evaluador | Sajona (Se funda en la ideología sajona que orientó la construcción del Estado-Nación) | Confianza (Las autoridades centrales confiaron en las comunidades para que se sumaran a un proyecto de identidad nacional que respeta la diversidad de intereses e idiosincrasia) | Tradicional Rutinaria Evaluaciones cotidianas sobre procesos comunes que permiten mantener el control. (Menor énfasis) Ortodoxa Exploratoria Evaluaciones que desbordan el quehacer rutinario de control con fundamentos en una visión estratégica. | Crisis económica Masificación de la matrícula Integración europea | Respeto y mayor Autonomía Libertad para que las instituciones desarrollen sus actividades y definan su futuro orientadas por políticas centrales sin coerción. |





| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | | | (Mayor énfasis) | | |
| | <p>Romana (Se funda en la ideología romana que orientó la construcción del Estado-Nación)</p> | <p>Desconfianza (Las autoridades centrales no confiaron en la voluntad de las comunidades para que se sumaran a un proyecto de identidad nacional, por lo que impusieron sus argumentos sin respetar la diversidad de intereses e idiosincrasia)</p> | <p>Tradicional Rutinaria Evaluaciones cotidianas sobre procesos comunes que permiten mantener el control. (Mayor énfasis)</p> <p>Ortodoxa Exploratoria Evaluaciones que desbordan el quehacer rutinario de control con fundamentos en una visión estratégica. (Menor énfasis)</p> | | <p>Irrupción en la Autonomía Racionalización y control de las universidades a través de procesos centralizados.</p> |

Fuente: Elaboración propia.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



En segundo lugar cuenta con argumentos distintos al movimiento desarrollado en Estados Unidos de América. En ese país su origen se gestó en la pedagogía y en la administración. Para el caso Europeo funda sus argumentos en la dimensión político-social que llevó a la conformación del Estado-Nación.

En América Latina se ha popularizado la idea de que los planteamientos de origen del Estado Evaluador han sido tergiversados ya que sus políticas han sido canalizadas hacia la racionalización y control institucional, así como a la intervención de la autonomía universitaria. En este sentido, los dos fundamentos derivados de la historia europea permiten comprender que no se trata de una tergiversación, sino de la apropiación e implementación de dos modelos distintos. Por esta razón, antes de adoptar el argumento de la “*implementación herrada*” de sus políticas, conviene tener claro que existen dos opciones posibles las cuales se fundan entre otras tesis, principalmente en la confianza-sajona y en la desconfianza-romana. En esta posibilidad versan las diferencias que existen en su presencia entre Europa y América Latina.

3. La evaluación de la educación superior en América Latina

Puede afirmarse que la evaluación de la educación superior en América Latina presenta una doble faceta; por un lado se encuentran las aspiraciones primarias por reproducir los ideales de la *versión sajona* del modelo europeo. Por otra parte, el tiempo transcurrido permite percibir una realidad distinta que se encuentra más próxima a la postura *romana*.

En este sentido, las primeras nociones de la evaluación que derivaron del ideal del Estado Evaluador, la consideraron una estrategia de cambio y desarrollo institucional. Es decir, más que una moda pasajera fue entendida como el marco perfecto para impulsar propuestas de renovación de la relación entre el Estado y las universidades.

El nuevo rol aspiraba al ejercicio de la *regulación ligera* por parte del Estado y en cuanto a las universidades un mayor compromiso con su propio desarrollo y



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



transparentación de sus resultados. Para Brunner (1990), la evaluación se presentó como “necesaria” y puede señalarse que en gran medida, sus fundamentos iniciales la situaron en congruencia con los argumentos de la versión “sajona del Estado Evaluador”.

Estas afirmaciones son evidencia clara de lo que desde la agenda académica debió constituir el Estado Evaluador en la vida de las instituciones de educación superior, sin embargo, la agenda política apuntó en otro sentido, en donde, tomando como punto de referencia la calidad de los sistemas de educación superior, los gobiernos utilizaron instrumentos de asignación de recursos vinculados al desempeño y resultados de las universidades públicas. (Díaz-Barriga, 2008)

Estos señalamientos permiten observar que la combinación y apropiación de los fundamentos de la posición *pedagógica* y *administrativa* estadounidense, así como de la perspectiva *política* del Estado Evaluador europeo, llevaron a la conformación de un modelo latino por muchos percibido como una distorsión de los modelos originales. Sin embargo, el análisis trazado permite *reinterpretar* esa perspectiva y reconocer que la evaluación en esta parte del continente se encuentra tensionada entre la posición *administrativa* estadounidense y la *romana* del Estado Nación europeo que subyace al concepto de Estado Evaluador.

El referente institucional más claro en la primera posición proyecta una evaluación apegada al modelo de planeación estratégica participativa y, plantea Mora (1991), a su eficientación mediante la implantación de los conceptos de efectividad, eficiencia y rendimiento. Aunque quizás, su mayor manifestación se encuentra en el trabajo basado en *indicadores de rendimiento* que constituyen un argumento base en los sistemas de gestión de la calidad contemporáneos.

El *Estado Evaluador* en su manifestación *romana-política*, constituye la segunda posición que no solamente tensa la evaluación en América Latina, sino que también ha generado gran cantidad de argumentos y opiniones encontradas.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Particularmente se hace referencia al discurso que en torno a éste se ha construido a los largo de las últimas dos décadas y media, ya que comúnmente lo advierten como una interpretación e implementación equivocada del modelo original que se desarrolló en Europa.

Partiendo de estos señalamientos, es posible concluir que la evaluación en Latinoamérica se debate de forma permanente entre los planteamientos *administrativos estadounidenses* y los *políticos-romanos del europeo*. Aunque el segundo se construyó retomando el concepto de “*evaluación*” con marcadas diferencias en relación al primero, en el planteamiento latino ambos encontraron puntos de convergencia que configuraron una *posición compuesta* para hacer frente a las problemáticas de la educación superior. En tal encomienda se distinguen logros y puntos de fricción, sin embargo, al final del día asoman esfuerzos claros por construir la aún lejana cultura de la evaluación.

REFERENCIAS

- Betancur, N. (1998) El Estado Evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-Universidades. Revista Uruguaya de Ciencia Política. Consultado el 12 de enero de 2008. <http://www.fcs.edu.uy/archivos/20071110001818.pdf>
- Brunner, J. (1990) Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos. Edit. Fondo de Cultura Económica, Chile.
- Casanova, M. (1998) La evaluación educativa. Edit. SEP-Muralla. España.
- Díaz-Barriga, A. (1996) Ensayos sobre la problemática curricular. Edit. Trillas, México.
- Díaz-Barriga, A., Barrón, C y Díaz Barriga, F. (2008) Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales. Edit. IISUE-UNAM, México.
- Escudero, T. (2003) Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. 117-131. Consultado el 30 de noviembre de 2009. http://ww.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Fernández, J. (2008) Procesos de globalización e internacionalización en la educación superior. Edit. BUAP, México.

George, C. (1974) Historia del pensamiento administrativo. Edit. Prentice Hall, México.

Glazman, R. (2005) Las caras de la evaluación educativa. Edit. UNAM-Paideia. México.

Ibarra, E. (1998). La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales. Segunda Edición, Edit. UAM, México.

Mora, J-G. (1991) Calidad y rendimiento de las instituciones universitarias. Edit. Consejo de Universidades. Secretaría General. España.

Mora, J-G y Lamarra, N. (2005) Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación. Edit. Universidad Tres de Febrero; Comisión Europea. Argentina.

Neave, G. (1998) The Evaluative State Reconsidered. European Journal of Education. Vol, 33, No, 33.

Neave, G. (2001) Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Edit. Gedisa, España.

Ordorika, I. (2004) La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación superior en México. Edit. CRIM, UNA, Porrúa. México.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (2005) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Edit. Paidós. España.

Tyler, R. (1973) Principios básicos del currículo. Edit. Troquel. Argentina.

Trow, M. (1973) Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, Calif. Consultado 17 de Noviembre de 2009. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED091983.pdf>

UNESCO (1976) Manual de evaluación formativa del currículo. Edit., UNESCO.

Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998) La escuela, el estado y el Mercado. Edit. Morata, España.

