
FUNDAMENTOS DE EVALUACIÓN EN LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR: BRASIL Y COLOMBIA

Fundamentals of Systems Evaluation in Higher Education Assessment: Brazil and Colombia

Nina Eleonor Vizcarra Herles¹

RESUMEN

La evaluación es sin duda un tema de urgencia y complejo a la vez, ya que las sociedades demandan el mejoramiento de sus instituciones y organizaciones.

El tema de investigación del presente trabajo pertenece al campo de la evaluación de la educación superior, el objeto de análisis son los fundamentos de la evaluación y su presencia en la concepción de los Sistemas de Evaluación para la Educación Superior tomando como casos los de Brasil y Colombia.

El trabajo pretende organizar un marco histórico referencial de la evolución de los fundamentos de la evaluación, desde la evaluación del aprendizaje a la evaluación institucional en base a los aportes de Tyler, Crombach, Scriven, Guba y Lincoln, House, Stufflebeam, teniendo también en cuenta aportes de autores europeos y autores latinoamericanos; para buscar la referencia teórica de las concepciones que fundamentan los Sistemas de Evaluación de la Educación Superior antes mencionados, luego en función a las concepciones se analizan y comparan las características de estos Sistemas.

Palabras Clave: Evaluación, Fundamentos, Sistema de Evaluación, Sistema de Acreditación

ABSTRACT

The evaluation is undoubtedly a complex and urgent issue at a time, as societies demand the improvement of their institutions and organizations.

The research topic of this work belongs to the field of higher education evaluation, the object of analysis are the foundations of evaluation and its presence in the design of Assessment Systems for Higher Education, taking as cases of Brazil and Colombia.

The work aims to organize an historic benchmark in the evolution of the fundamentals of the evaluation, assessment of learning from the institutional evaluation based on input from Tyler, Crombach, Scriven, Guba and Lincoln, House, Stufflebeam, taking also into account contributions from European authors and Latin American authors to find the theoretical reference of the concepts that underlie the assessment systems of higher education listed above, then according to the concepts are analyzed and compared the characteristics of these systems.

Key Words: Assesment, Fundamentals, System Assessment, Accreditation System.

¹ Docente Facultad de Educación, Post Doctoranda en Educación, UNICAMP – Brasil. e-mail: eleov@hotmail.com

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación es un concepto que ha evolucionado con el tiempo avanzando en el camino del desarrollo de la ciencia y la tecnología. A finales de siglo pasado en las propuestas organizacionales se hacía referencia a un modelo de sistemas, y en este siglo ya se habla de un modelo post sistémico o inteligente, por lo que la evaluación se constituye ahora en el componente inteligente de una organización.

La evaluación encierra en sí la búsqueda del cambio hacia lo que para nosotros significa la mejora de la calidad en la educación, de manera que sea propia de nuestro contexto y que satisfaga las expectativas y necesidades de toda la sociedad. Por lo que es necesario tener en cuenta que si reformamos nuestros sistemas, estos no deben cimentarse bajo una concepción mercantilista o clientelista de la educación, porque con ello estaremos forjando la aparición de profesionales con poca sensibilidad social, que constituyan parte de las cadenas de producción para los mercados y sean ciudadanos consumistas, y en consecuencia contribuyendo a la formación de una sociedad irreflexiva, amoral, destructiva, acrítica y no creativa en los aportes a la solución de los problemas que plantea el desarrollo.

La evaluación muchas veces despierta objeciones sobre las concepciones que se toman para evaluar, así como en relación a los agentes evaluadores, demandando que el sistema de evaluación por lógica deba tener coherencia, consistencia y congruencia para validarse por sí mismo, en vista de que la evaluación pretende encontrar elementos que nos llevarán hacia el perfeccionamiento de la institución u organización.

En el campo de la educación se generan muchos debates, entre ellos tenemos, si la educación de un país se encuentra en una corriente conductista (behaviorista) o constructivista, si la evaluación que se realiza es coherente con estas propuestas, si son importantes los insumos, los procesos o los resultados, si el paradigma adecuado es el cuantitativo, o el cualitativo, etc., Justamente este hecho genera controversias ya que las concepciones que implementen los sistemas de evaluación de la educación superior deben responder a las demandas de la realidad en la que se realiza el proceso de evaluación.

Por ello adquiere relevancia la revisión de las concepciones de la evaluación que fundamentan los sistemas de evaluación institucional y de programas para comprender su funcionamiento y desarrollo.

II. METODOLOGÍA

Se realizó un análisis documental de artículos publicados y documentos de organismos gubernamentales: CNA, Ministerio de Educación de Colombia, CONAES, SINAES, INEP y Ministerio de Educación y Ciencia de Brasil, utilizando como categorías de análisis: concepciones de la evaluación y fundamentos de evaluación en los sistemas de evaluación de la educación superior; luego se realizó la identificación de contenidos conceptuales en las concepciones de evaluación de los diversos autores, y posteriormente la comparación con los contenidos conceptuales presentes en las concepciones de los sistemas de evaluación para establecer la afinidad entre los aportes de los diversos autores y los fundamentos de evaluación presentes en las propuestas de los sistemas de evaluación.

El análisis comparativo de las concepciones de evaluación de los sistemas de evaluación en los países de Brasil y Colombia se realizó siguiendo el esquema propuesto por G. F. Bereday (1968) y F. Hilker, (1964), citados por Villalobos (2003).

III. ANTECEDENTES

Belloni, Isaura (1995). En su artículo "Avaliação de Ensino de Graduação. Brasília" manifiesta: "Esta claro que las investigaciones anteriores a esta década y a la presente investigación nos muestran que va cambiando el concepto de evaluación y por lo tanto en esta década, sin duda alguna se centrará en un enfoque educativo y estará a la par con la tendencia económica".

Barberà Gregori, Elena (2003) en su artículo **Estado y Tendencias de la Evaluación en Educación Superior, aborda la siguiente inquietud:** ¿Por qué no se modifican apenas las prácticas evaluativas en la universidad? Pretende sintetizar el panorama de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior con relación a su propio concepto y característi-

cas actuales, así como también analiza su aplicación en función de la riqueza cognitiva que suponen para el mismo estudiante las actividades de evaluación propuestas en las aulas. Fruto de este análisis, propone algunas modificaciones metodológicas de las actividades de evaluación que apuntan a la mejora de las propuestas evaluativas universitarias.

Dias Sobrinho, José (2007). En su artículo "Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En La educación Superior en el 2007. Acreditación para la Garantía de la Calidad, ¿Qué está en Juego?" llega a la conclusión de que: "... no hay entendimientos concluidos en torno a las definiciones y las concepciones, también son complicados los acuerdos en cuanto a las experiencias concretas, encontrando contradicciones entre la concepción y la práctica; de un lado la evaluación es concebida y realizada con fines de regulación y control y por otro lado la evaluación es concebida y practicada en el plano de la intención, como instrumento de emancipación. Su conclusión es articular las premisas y acciones para un Programa de Evaluación Superior, que sin descuidar el deber de la regulación, sea fundamentalmente ejercido con compromiso público de la comunidad educativa e instrumento de emancipación individual, social e institucional".

Del mismo modo; Dilvo Ristoff en su artículo "Algunas Definiciones de Evaluación", trata de demostrar que David Nevo aborda algo que para él es una cuestión muy compleja; la concepción de Evaluación. Con relación a esta definición manifiesta que es necesario incrementar que ella, además de basarse en la idea de que evaluar es una actividad de investigación sistemática, no es una mera expresión de opiniones de iluminados, sino es una tarea orientada para la identificación del valor y el mérito. Llegando a la conclusión de que el problema de las definiciones no concluye porque es una cuestión fuertemente vinculada a las concepciones del mundo, sobre todo a los valores y las ideologías, de ahí la complejidad y la imposibilidad de producir acuerdos absolutos.

IV. REVISIÓN DE LA LITERATURA

4.1. FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN: DESDE LA EVALUACIÓN DEL

APRENDIZAJE A LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

En la historia de la evaluación en el ámbito de la educación las contribuciones de Ralph Tyler han sido importantes para el desarrollo de este concepto, es considerado el padre de la evaluación educacional, gracias a la investigación realizada entre 1930 y 1940. Tyler se interesó por hallar evidencias válidas para evaluar el comportamiento que expresa el progreso de los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje, para Tyler: "La Evaluación es un proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educacionales fueron realmente alcanzados" (Ristoff, 2003), por lo tanto "Cualquier instrumento que proporciona evidencias validas sobre el progreso de los estudiantes hacia los objetivos educativos es apropiado... La selección de las técnicas de evaluación debe hacerse en términos de lo apropiado de dicha técnica para la clase de comportamiento a ser evaluado" (Pinar, 1995).

Más adelante en 1949 en su obra de 83 páginas "*Basic Principles of Curriculum and Instruction*", Tyler propone cuatro principios básicos para la evaluación del aprendizaje:

1. Definición de objetivos de aprendizaje apropiados.
2. El establecimiento de útiles experiencias de aprendizaje.
3. Organizar las experiencias de aprendizaje que tienen un efecto acumulativo máximo.
4. La evaluación de los planes de estudio y la revisión de sus aspectos

Y cuatro principios para la evaluación del currículo que están en relación con las siguientes interrogantes (Escudero, 2003):

- a) ¿Cuáles son los objetivos deseados?
- b) ¿Con qué actividades pueden ser alcanzados?
- c) ¿Cómo pueden estas experiencias organizarse de manera eficiente?
- d) ¿Cómo puede probarse que se alcanzaran los objetivos?

Si observamos detalladamente las conclusiones a las que arriba encontraremos el propósito de los pen-

samientos de Tyler sobre la importancia de los objetivos y de las técnicas e instrumentos para evaluar el comportamiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza. Tyler afirma que los objetivos de aprendizaje deben ser claramente definidos, los instrumentos deben proporcionar evidencias válidas y las técnicas deben ser apropiadas al comportamiento a ser evaluado. Estos aspectos a través de los años se fueron revisando y reconceptualizando en los diferentes modelos y enfoques de evaluación.

Ralph Tyler presenta para su tiempo, una renovada visión de la evaluación del currículo y de la evaluación del aprendizaje. Plantea el modelo de planificación curricular en el nivel tecnológico, en el cual pone énfasis en la selección y organización del contenido, así como en las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos.

Para Tyler, la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa educativo.

Años más tarde se plantean contribuciones a la evaluación del aprendizaje desde el punto de vista de la sociología de la educación:

“Uma sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto do sistema educativo, desde os julgamentos que os professores fazem sobre cada aluno na sala de aula, até aos vários e mais formais modos de julgar o progresso dos alunos na escola como um todo, que possibilitam a responsabilização do professor, da escola, das autoridades locais e, em última instância, de todas as formas de provisão da educação a nível nacional” (Broadfoot P., 1979).

Analizando esta concepción nos deja ver una cuestión importante, en la práctica de la evaluación enfocada al aprendizaje de los alumnos el juzgamiento que los profesores sobre cada alumno tiene en el aula es solo una parte de la evaluación siendo importante también juzgar el progreso de los alumnos en la escuela como un todo, este aspecto involucra la evaluación de

niveles de socialización del estudiante donde pueden ser observadas además la práctica de actitudes y el cultivo de valores.

Otro aporte a la evaluación es el aporte desde la perspectiva de la filosofía de la evaluación (años 80 y 90), que se expresa en los cuestionamientos: “¿Qué es lo que se tienen que enseñar en el aula? - y por lo tanto ¿Qué es lo que se tiene que evaluar?” (Melo, 2004, p. 182).

Estas sencillas interrogantes hacen referencia a aspectos importantes de la educación, como son los contenidos y los propósitos de la enseñanza, sin embargo su respuesta tiene repercusiones en el carácter de la educación y en el carácter de la sociedad, que afectan los propósitos de la evaluación.

La evaluación del aprendizaje evolucionó también hacia otros paradigmas, como la concepción que plantea la evaluación bajo el paradigma cognitivo. Castro O. (1999), menciona entre las características de este enfoque de evaluación las siguientes:

- La subordinación de la enseñanza al aprendizaje.
- El protagonismo fluctuante del maestro y los estudiantes.
- La diversificación de los roles del maestro en la intervención, medición, coordinación y facilitación del aprendizaje de los alumnos.
- La evaluación basada en este paradigma debe estar orientada a la valoración, al análisis cualitativo de los procesos, sus estadios intermedios y los productos, con una inspiración crítica y una finalidad formativa, educativa.

Este enfoque privilegia el papel activo del alumno en el aprendizaje y promueve la evaluación formativa. A diferencia de la propuesta de Tyler que prioriza la comparación de resultados con objetivos propuestos, en esta propuesta son importantes los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje para lograr el desarrollo de habilidades cognitivas.

En los años 60, la evaluación se comenzó a profesionalizar surgiendo nuevos pensadores sobre la evaluación educativa y, a raíz de ese fenómeno, en edu-

cación se plantea la necesidad de elaborar proyectos para el desarrollo del currículo; especialmente, en ciencias y matemática. Cronbach recomienda que se reconceptualice la evaluación “La evaluación es la colecta de informaciones con vista a la toma de decisiones” (Cronbach, 1963; citado por Ristoff, 2003), por lo tanto esta dada: “como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos” (Rama, 1989).

Como hitos de la evaluación de esta época, es necesario destacar dos contribuciones por su influencia decisiva.

Por un lado los aportes de Cronbach en su artículo “Curso de Mejora a través de la Evaluación” (1963). La riqueza de las ideas propuestas en este estudio contribuye a dar otro rumbo a la evaluación.

Se pueden citar como contribuciones:

- Asociar el concepto de evaluación con la toma de decisiones: mejoramiento del programa, necesidades y méritos de los estudiantes, y reglamento sobre la calidad del sistema. (modelo colombiano)
- La necesidad de realizar evaluación del proceso.
- No debe haber criterios absolutos de comparación.
- Los estudios deben ser analíticos.
- La evaluación debe incluir: proceso de aprendizaje, rendimiento de los estudiantes y seguimiento a los egresados.
- Las técnicas no deben limitarse a las pruebas de rendimiento.

Por otro lado, tenemos los aportes de Scriven (1967), quien propone:

- La evaluación tiene objetivos y cumple funciones.
- La evaluación debe evaluar objetivos y la medida en que estos se logran.
- Diferenciar la evaluación intrínseca de la evaluación extrínseca (efectos).
- Determinar el carácter comparativo de los estudios de evaluación.

Con estos aportes la evaluación no sólo se restringe a la evaluación del aprendizaje, sino que amplía su campo de aplicación abarcando los programas, además se señalan propósitos más generales, como por ejemplo la evaluación para la toma de decisiones, y se señala que la evaluación debe cumplir con dos funciones fundamentales la sumativa y la formativa, dándose importancia a la evaluación de proceso. Todas estas concepciones significan una apreciable evolución en el concepto de evaluación.

Tanto a Tyler como Scriven les interesa los resultados por lo tanto su concepción de evaluación está orientada a la medición de la eficiencia y la productividad que son interés de un punto de vista regulatorio.

Stake (1967) propuso su modelo de evaluación, el modelo de comparación, que sigue la línea de Tyler. No obstante, su concepción es más completa al considerar las discrepancias entre lo que es observado y esperado y al formular hipótesis sobre las causas y las deficiencias en los resultados finales. Posteriormente casi 8 años más tarde este mismo autor se alejará de esta propuesta Tyleriana para postular algo más moderno sobre la evaluación y esta nueva propuesta radicarán en que los objetivos del programa pueden ser modificados a través del tiempo, con el propósito de que el programa ofrezca una formación integral para responder a los problemas y cuestiones reales que son planteados por los participantes en función a sus expectativas.

Stake (1975) representaba su propuesta de evaluación con la siguiente proporción:

Evaluación =	<u>Toda la constelación de valores de un programa</u> Complejo de expectativas y criterios que distintas personas tienen sobre el programa
--------------	---

Según Stufflebeam y Shinfield (1987), este modelo exige un enfoque plural, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado al servicio. Este modelo hace énfasis en la evaluación de programas y considera importante la satisfacción de las expectativas de la persona que asiste al programa, y es una referencia

para una conceptualización posterior mencionada en la literatura, de los estudiantes como clientes que hacen uso de un servicio educativo.

Stake advierte que la tarea básica del evaluador no es resolver la ecuación numéricamente ni, como recomendó Scriven, obtener un resumen descriptivo del programa. En cambio, Stake advierte al evaluador que realice un amplio informe de lo que se ha observado acerca del programa y de la satisfacción o insatisfacción que siente un grupo de personas adecuadamente seleccionadas frente al programa.

Influyó también en el desarrollo de la concepción de la evaluación el hecho de que otras ciencias como la administración y economía estaban muy interesadas en mejorar las formas de evaluación del proceso administrativo.

Para los años 70 y 80, la evaluación trata de responder a una diversidad de preguntas tales como: ¿qué es la evaluación? ¿qué funciones tiene? ¿Cuál es el objeto de evaluación?... Como era de suponer estas interrogantes encuentran diversidad de respuestas desde distintos enfoques y agentes. Es fácilmente comprensible que las exigencias que plantea la evaluación del aprendizaje por una parte y la evaluación de programas de otra, conduzcan a una gran variedad de esquemas y modelos evaluativos.

Sin embargo, se presentaron diferentes desarrollos en el concepto pedagógico y en la concepción de la evaluación, es así que por ejemplo en el campo pedagógico incursionó el constructivismo, mientras la teoría de la evaluación se encontraba en el conductismo, por otro lado se hace importante considerar los riesgos de la evaluación, así como la necesidad de implementar políticas considerando los resultados de la evaluación.

Guba y Lincoln (1989) hacen una propuesta de evaluación para hacer frente a las nuevas cuestiones, sobre todo del constructivismo, su planteamiento se resume en lo siguiente:

- a) La evaluación es un proceso *sociopolítico*.
- b) La evaluación es un proceso conjunto de *colaboración*.

- c) La evaluación es un proceso de *enseñanza / aprendizaje*.
- d) La evaluación es un proceso *continuo, recursivo y altamente divergente*.
- e) La evaluación es un proceso *emergente*.
- f) La evaluación es un proceso con resultados *impredecibles*.
- g) La evaluación es un proceso que *crea realidad*.

Para la década del 90, surgen nuevas innovaciones en los modelos de evaluación, como resultado nuevas necesidades de la evaluación. Es iniciada durante la época, un periodo de reflexión y de ensayos teóricos con ánimo de clarificar el proceso evaluativo. Estas reflexiones teóricas enriquecerán decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación, lo que unido a la tremenda expansión de la evaluación de programas ocurrida durante estos años, dará lugar al nacimiento de esa nueva modalidad de investigación aplicada que hoy denominamos como investigación evaluativa.

Michael Quinn Patton (1990) define la evaluación como “cualquier esfuerzo para aumentar la efectividad humana por medio de una investigación sistemática y basada en datos”, caracteriza su propio enfoque como una “evaluación centrada en la utilidad... buscada por los usuarios y no en lo que se considere en abstracto, mejor, más correcto o más útil”.

Stufflebeam resume una serie de recomendaciones para llevar a cabo buenas investigaciones evaluativas y mejorar el sistema educativo. Estas recomendaciones son las siguientes (Escudero, 2003):

1. Los planes de evaluación deben satisfacer los cuatro requerimientos de *utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión*.
2. Las entidades educativas deben examinarse por su integración y servicio.
3. Las entidades educativas deben ser valoradas tanto por su *mérito* (valor intrínseco, calidad respecto a criterios generales) como por su *valor* (valor extrínseco, calidad y servicio para un contexto particular).
4. La evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, etc; debe relacionarse

- siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales, etc.
5. Los estudios evaluativos deben valorar el cumplimiento de sus responsabilidades.
 6. Los estudios evaluativos deben proporcionar *direcciones para la mejora*.
 7. Todo estudio evaluativo debe tener un componente *formativo* y otro *sumativo*.
 8. Se debe promover la *autoevaluación* profesional a través de promociones.
 9. *La evaluación del contexto* (necesidades, oportunidades, problemas en un área,...) debe emplearse de manera *prospectiva* y *retrospectiva*.
 10. *La evaluación de las entradas* (inputs) debe emplearse, para asegurar el uso de enfoques según las necesidades y los planes.
 11. *La evaluación del proceso* debe usarse para mejorar el plan de trabajo.
 12. *La evaluación del producto* es el medio para identificar los resultados buscados.
 13. Los estudios evaluativos se deben apoyar en la *comunicación* y en la *inclusión* sustantiva y funcional de los implicados.
 14. Los estudios evaluativo deben emplear *múltiples perspectivas*, *múltiples medidas de resultados*, y métodos tanto *cuantitativos* como *cualitativos* para analizar la información.
 15. Los estudios evaluativos deben ser evaluados, incluyendo *metaevaluaciones formativas* para mejorar su calidad y su uso y *metaevaluaciones sumativas* para ayudar a los usuarios en la interpretación de sus conclusiones y sugerencias.

En estas recomendaciones, ya se observa el uso de conceptos importantes para la evaluación de instituciones educativas, tales como la evaluación de la calidad relacionada al valor y mérito de las instituciones, enfocando aspectos intrínsecos y extrínsecos entre los cuales se menciona el servicio para un contexto particular. La búsqueda de la mejora institucional en base a la evaluación. La evaluación del contexto. La observación de componentes formativos y sumativos. La evaluación de entradas, procesos y productos. El uso de métodos cuantitativos y cualita-

tivos para analizar la información. La metaevaluación formativa y sumativa de los resultados de la evaluación. Como consecuencia de estos focos de influencia, se amplió considerablemente el fenómeno de la evaluación educativa. El sujeto directo de la evaluación siguió siendo el alumno, pero también todos aquellos factores que confluyen en el proceso educativo.

Se puede considerar que en base a estos aportes la evaluación evoluciona de la evaluación de programas a la evaluación de las instituciones educativas.

Para Stufflebeam (1998) existe conflicto de los planteamientos del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* a medida que ha venido evolucionando, con la corriente evaluadora denominada postmodernista, y representada por Mabry, Stake y Walker, Guba y Lincoln, pero no acepta que existan razones para actitudes de escepticismo y frustración con las prácticas evaluadoras actuales, porque según él existen muchos ámbitos de aproximación y el desarrollo de estándares de evaluación es perfectamente compatible con la atención a los diversos implicados, valores, contextos sociales y métodos. Stufflebeam defiende una mayor colaboración en la mejora de las evaluaciones, estableciendo los estándares de manera participativa, pues cree que es posible la aproximación de planteamientos, con contribuciones importantes desde todos los puntos de vista.

La connotación política de la evaluación de programas e instituciones es mencionada por Weiss, Escudero (2005) manifiesta que: "Carol H. Weiss, quien llegó a ser uno de los mayores referentes en el campo de la investigación evaluativa, sobre todo en los primeros setenta..., no sólo se alinea con posiciones parecidas a las que acabamos de describir, sino que también va un poco más allá, enfatizando el obligado entorno político de la investigación evaluativa. No basta hablar del entorno social, es necesario hablar del entorno sociopolítico, nos viene a decir. En primer lugar, porque la investigación evaluativa trata con objetos, programas, instituciones, etc; que son criaturas políticas, de impacto político. En segundo lugar; porque la evaluación se hace para alimentar la toma de decisiones y, por lo tanto, sus informes entran en la arena política, compitiendo con otros elementos y

factores intervinientes en el proceso. Finalmente y en tercer lugar, por algo que según Weiss es menos reconocido, esto es, porque la propia evaluación tiene un sentido político en sí misma. Por su propia naturaleza, la evaluación toma posiciones políticas implícitas sobre la naturaleza de los programas, la legitimidad de sus objetivos, de sus métodos, la utilidad de las estrategias de reforma propuestas, e incluso la influencia lógica del científico social en la política”.

House (2000), sostiene que los enfoques de la evaluación comparten las ideas correspondientes a una sociedad mercantil, competitiva e individualista. Sin embargo hace referencia a la libertad de elección como idea fundamental, cuestionando los resultados de la evaluación en el supuesto que esta libertad falte.

Para House: “El enfoque del análisis de sistemas resuelve este problema adoptando la perspectiva de los legisladores federales, dando por supuesto que el programa que se somete a investigación constituye una parte funcional de la estructura social y gubernamental. Si asignamos ese papel al programa, éste debe observar determinados criterios y funciones. Por tanto, el evaluador ha de responder a ciertas cuestiones, aceptando que el programa desempeña ese papel. Se trata de un enfoque funcionalista. Dada la función de los programas, todos ellos deben cumplir ciertos requisitos”.

Entre otras concepciones de evaluación institucional en el ámbito latinoamericano se mencionan las siguientes:

Según la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de Argentina (1997):

“La evaluación institucional supone un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa. De hecho, evaluar no es, rigurosamente la etapa posterior o final de un proceso, sino un momento en el camino para apreciar lo caminado, y decidir cómo continuar. Si se sigue profundizando, se puede decir que la eva-

luación que se formula debe aspirar a la credibilidad y al consenso. Una evaluación, asimismo, no es los “datos”, aunque éstos sean indispensables, sino el proceso por el que se aprecia y discierne el valor de las acciones y realizaciones; un proceso profundamente humano que se nutre y se articula en el diálogo, la discusión y la reflexión”.

Por otra parte Perez Rasseti, (2009) menciona que: “La evaluación propiamente dicha, que busca desarrollar un conocimiento respecto de la condición de calidad del objeto evaluado; es un proceso dirigido a orientar el mejoramiento de la calidad”.

V. RESULTADOS Y ANÁLISIS

5.1. FUNDAMENTOS DE EVALUACIÓN EN LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE BRASIL Y COLOMBIA

Los Sistemas de Evaluación de la Educación Superior recogen en su concepción y procedimientos los aportes formulados por los autores mencionados en la revisión de la literatura, como por ejemplo de Stufflebeam el uso de varias perspectivas en la evaluación y de métodos cualitativos y cuantitativos para análisis de la información. La metaevaluación para evaluar estudios evaluativos. En cuanto a los investigadores de evaluación, estos tomaron a los autores anteriormente mencionados como marco teórico, y con estos insumos formularon sus propias propuestas sobre evaluación institucional.

5.1.1. FUNDAMENTOS DE EVALUACIÓN EN EL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE BRASIL (SINAES)

En Brasil podemos encontrar que para la década de 1990, los gobiernos venían tratando de implementar leyes que harían realidad los sistemas de evaluación para la educación superior, como es dable en todo contexto, inicialmente existía oposición, luego cuando se dieron las primeras leyes comenzaron los

académicos a investigar sobre el tema, realizando críticas y de manera indirecta venían promocionando el perfeccionamiento de la concepción y de este proceso.

Es así que el Programa de Avaliação Institucional de las Universidades Brasileiras (PAIUB) que tuvo su base conceptual elaborada por la Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), con la contribución de notables investigadores sobre evaluación dan una concepción de evaluación a partir del proceso.

El núcleo central de la propuesta de PAIUB (PAIUB, 1993; ANDIFES, 1993) establece que la evaluación sea un proceso descentralizado, participativo, abierto, creativo, orientado a una reflexión crítica y para la redefinición de grandes objetivos académicos e institucionales, que contemplen informaciones cuantitativas y cualitativas, sin carácter punitivo o de premiación. Y todavía, que promueva a mejoría continua de la cualidad, que está relacionado al proceso de planeamiento de la institución, que sea permanente y enfatice la enseñanza de graduación, abarcando las cuestiones de orden administrativa e de gestión de la Universidad.

En la propuesta del PAIUB pueden identificarse su afinidad con algunas contribuciones de:

- Crombach: Asociar el concepto de evaluación con la toma de decisiones para el mejoramiento del programa, la necesidad de realizar evaluación del proceso, no debe haber criterios absolutos de comparación, y las técnicas no deben limitarse a las pruebas de rendimiento.
- De Guba y Lincoln: La evaluación es un proceso conjunto de *colaboración*. La evaluación es un proceso que *crea realidad*.
- Stufflebeam: Las entidades educativas deben examinarse por su integración, servicio para un contexto particular, responsabilidades institucionales. *La evaluación del proceso* debe usarse para mejorar el plan de trabajo. Los estudios evaluativos se deben apoyar en la

comunicación y en la *inclusión* sustantiva y funcional de los implicados. Los estudios evaluativos deben emplear *múltiples perspectivas* y métodos tanto *cuantitativos* como *cualitativos* para analizar la información.

Más tarde, en 1996, el Ministro de Educación de turno, Paulo Renato Souza, en base al Decreto N° 2026 de 10/10/1996, otorga responsabilidad al Ministerio de Educación como o órgano que debería evaluar la enseñanza superior.

En este momento se lanza el Examen Nacional de Cursos (programas), conocido como Provão. Este Examen era obligatorio para todos los alumnos formados en los programas o cursos escogidos por el Ministerio, iniciando esta evaluación con tres programas y acabó en el 2003 con 26 programas.

El Provão, tiene como fundamento concepciones de la evaluación diferentes a las de Crombach, Guba y Lincoln, Stufflebeam o House, remontándose su propuesta conceptual a las contribuciones de Tyler y Scriven de la evaluación de programas por comparación entre resultados y objetivos propuestos.

Para el 2004, aparece la concepción de Evaluación presentada por el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como: **“Construção de um modelo com visão integradora, abrangente, sistemática e participativa de avaliação”**. En la cual se tiene como fuentes: la evaluación institucional, de estudiantes y de programas, por lo tanto se constituye en una propuesta integradora donde puede identificarse en la evaluación institucional y de programas, afinidad con elementos conceptuales de las propuestas de Crombach, Guba y Lincoln y Stufflebeam de manera similar al PAIUB y en la evaluación de estudiantes con Tyler y Scriven por priorizar el uso de indicadores de resultados en la evaluación. Por otra parte también la concepción de evaluación del SINAES, recoge aportes conceptuales de investigadores en evaluación Brasileños entre ellos mencionamos a:

- José Dias Sobrinho (1995), quien define la evaluación institucional como “un emprendimiento sistemático, que busca la compren-

sión global de la universidad, por el reconocimiento y por la integración de sus diversas dimensiones”. Es decir que para la evaluación se requiere políticas, estrategias, metas, decisión y voluntad de evaluados y evaluadores para la comprensión del objeto de la evaluación a partir de la comprensión de sus diversas dimensiones. José Dias Sobrinho (2003), amplía su concepción de evaluación al manifestar que “La opción para la evaluación como control (medida, balance, sentido dado, clasificación, selección, regulación, etc.) o como promoción de posibilidades (emancipación, mejora, formación, interpretación y producción de sentidos, construcción, dinamismo, etc.) resulta de distintas concepciones del mundo, que concurren entre sí, pero no se excluyen y, así mismo se complementan”.

Esta concepción coincide con la propuesta de SINAES en la cual coexisten las orientaciones de la evaluación regulatoria y formativa, y encuentra afinidad con lo propuesto por el francés Michel Vial quien manifiesta que: “la evaluación vive un *conflicto entre dos logos, dos registros de palabras, dos hablas: el de la Ratio (“evaluar es ser justo, objetivo”) y el del Pathos (“evaluar es acompañar, cumplir, amar”)*” (Vial, 2001, p. 41).

También la dualidad en el carácter de la evaluación entre lo cualitativo y lo cuantitativo es mencionado por Dias Sobrinho haciendo referencia a R. Barthes, cuando manifiesta que:

“La evaluación es una reunión de valores, dice R. Barthes (1975:88). Por tanto es una acción filosófica, que incluye de modo radical la cuestión de los significados, los actos y los fines... En esa perspectiva, en cuanto reunión de valores y actitudes filosóficas, la evaluación es esencialmente cualitativa y subjetiva; interpreta y valora los fenómenos tomados como objeto. También es objetiva y cuantitativa; utiliza instrumentos y técnicas propios de los trabajos científicos con el fin de realizar análisis explicativos de los datos seleccionados. Esta forma objetiva y cuantitativa correspondería a la necesidad de facilitar y hacer confiable la información y presentación de resultados al público” (Dias Sobrinho, 2004).

- Dilvo Ristoff (2003) quien, termina definiendo a la evaluación como investigación que cumple funciones de ser sumativa, formativa, psicológica, sociopolítica y administrativa. Los objetos de evaluación son el alumno, docentes, técnicos, administrativos, aula, planes, programas de la disciplina, currículo, curso, PDI, y hasta la misma institución. Debe tener métodos, criterios, procesos, etc. Se debe hacer evaluación sabiendo para qué y para quién servirá la información extraída. Y por último quien evalúa debe tener un nivel de profesionalismo, debe conocer sobre estadística, dominio de las relaciones humanas y debe conocer el interior de una universidad. Para completar con la definición se hace necesario que se haga evaluación de la evaluación, es decir meta evaluación en la que esta tenga características de utilidad, viabilidad, propiedad y exactitud.

En la concepción de Dilvo Ristoff se pueden identificar elementos conceptuales afines a las contribuciones de:

- Guba y Lincoln: La evaluación como proceso sociopolítico. La evaluación es un proceso conjunto de *colaboración*.
- Stufflebeam: Todo estudio evaluativo debe tener un componente *formativo* y otro *sumativo*. Los estudios evaluativos se deben apoyar en la *comunicación* de los implicados. Los estudios evaluativos deben ser evaluados, es decir se deben realizar *metaevaluaciones*.
- Isaura Belloni (1995), quien manifiesta que: “La evaluación institucional... es un emprendimiento que busca la promoción de la toma de conciencia sobre la institución. Su objetivo es mejorar la universidad. La autoconciencia institucional constituye importante subsidio para el proceso de la toma de decisión, tanto en el nivel individual cuanto en el nivel colectivo, de la institución como un todo, con vistas a su perfeccionamiento y tienen como punto fundamental de importancia la intensa participación de sus miembros tanto en la forma de

encaminar la evaluación, en la identificación de criterios y procedimientos, como en la utilización de resultados”.

En la concepción de Isaura Belloni, se pueden identificar elementos conceptuales afines a las contribuciones de:

- Crombach: Asociar el concepto de evaluación con la toma de decisiones para de mejoramiento.
- De Guba y Lincoln: La evaluación es un proceso conjunto de *colaboración*.

Stufflebeam: Los estudios evaluativos se deben apoyar en la *comunicación* y en la *inclusión* sustantiva y funcional de los implicados.

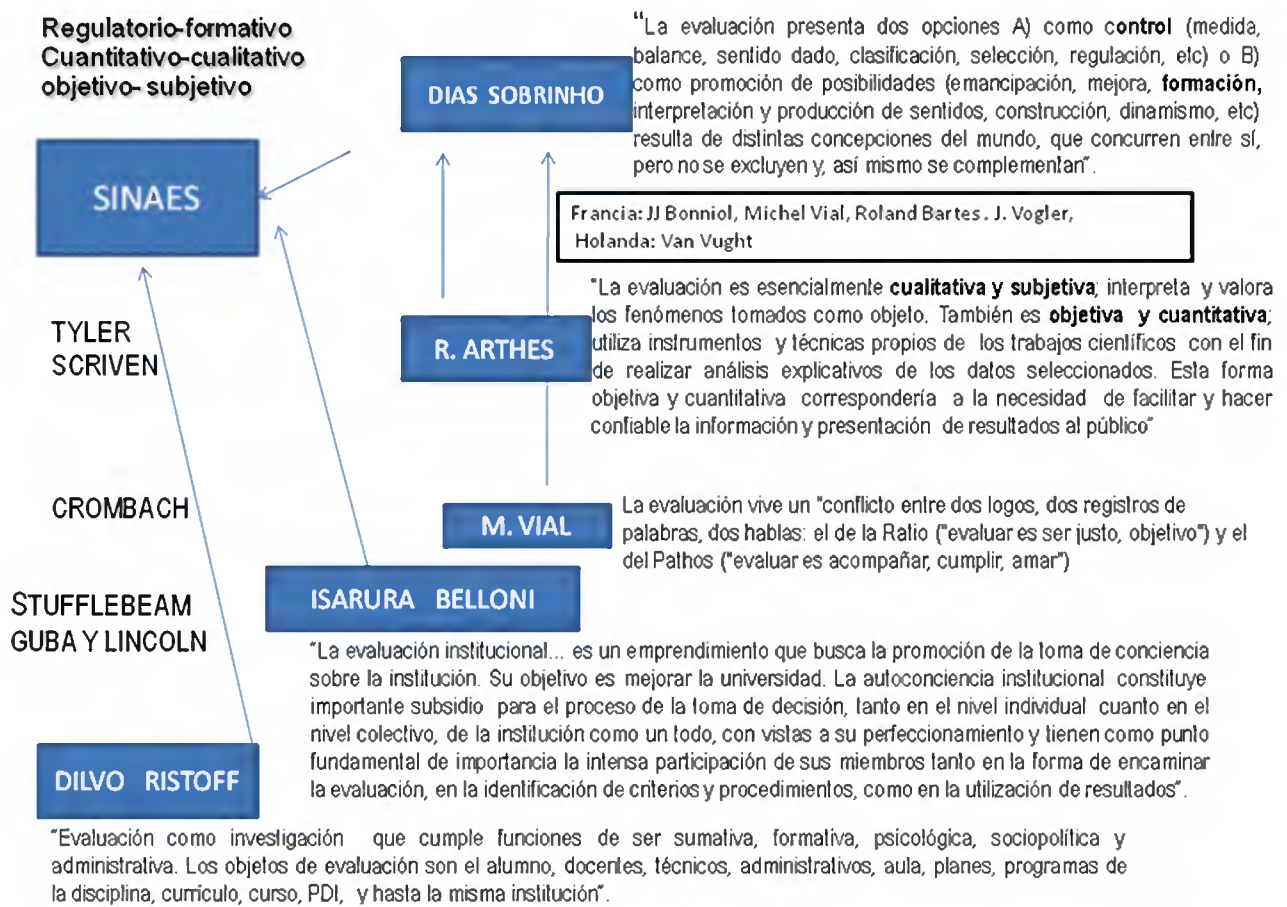


Gráfico 1. Análisis de Fundamentos de Evaluación SINAES – BRASIL

Fuente: Fundamentos de evaluación SINAES
Elaboración propia.

Como se puede apreciar a partir del Gráfico 1, en este caso se recibe contribuciones conceptuales de los clásicos de la evaluación Norteamericana desde Tyler, Scriven, Crombach, Stufflebeam y Guba y Lincon, hasta Patton; estos aportes sirven de cimiento a la construcción de la concepción de evaluación en los autores Brasileños que han desarrollado el concepto de evaluación educativa aplicándolo a la evaluación institucional, y han ido enriquecido el concepto a través de la práctica.

Tal es el caso de Dilvo Ristoff quien plantea la evaluación como investigación y la diversidad de términos que ésta acumula; Isaura Belloni, por su parte, trata de enlazar la evaluación con el concepto de emprendedorismo, concepción debidamente desarrollada en este país en los diversos campos de la ciencia; y finalmente José Dias Sobrinho, que además de los autores norteamericanos citados recibe los aportes de autores Franceses y Holandeses y es desde ahí que la propuesta de la concepción de evaluación en Brasil aparece como un concepto bipolar que abarca lo Regulatorio y lo Formativo, lo Cuantitativo y lo Cualitativo, y también lo objetivo y lo subjetivo.

Cabe señalar que estos investigadores de la concepción de Evaluación son quienes participaron activamente en la propuesta de la ley del SINAES.

5.1.2. FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE COLOMBIA (SNA)

El Sistema Nacional de Acreditación tiene un órgano de ejecución al Consejo Nacional de Acreditación y en el contexto Colombiano en el año 1992, se promulga la ley 30 por la cual se organiza el servicio público de la Educación superior e instaura el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

El CNA, define: “La evaluación institucional supone el examen integral de la organización entera: abarca la misión y el proyecto institucional; la comunidad académica (estudiantes, profesores e investigadores); los procesos académicos (docencia, investigación, extensión o proyección social); el bienestar institucional; la pertinencia y el impacto social; los procesos de auto-evaluación y autorregulación; la organización, la administración y la gestión; la planta física y los

recursos de apoyo académico; los recursos financieros” (CNA, 2010).

La definición se formula en términos de las dimensiones que abarca la evaluación institucional.

“La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación; reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción del Consejo Nacional de Acreditación. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia, pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis de una institución a otra, dando lugar a distintos estilos de institución.” (Emilio Aljure Nasser, Luis Enrique Orozco et al. 1998)

En el modelo colombiano se encuentra como elemento conceptual afín a la propuesta de Stufflebeam que es el de establecer los estándares de manera participativa, buscando la aproximación de planteamientos, con contribuciones importantes desde todos los puntos de vista.

El concepto de calidad es fundamental en la propuesta del sistema del sistema de evaluación de la educación superior de Colombia, a este respecto Uriel Giraldo, Darío Abad y Edgar Díaz, es su condición de miembros del CNA, señalan que:

“Desde un punto de vista lógico se podrían establecer dos series de conceptos que cubran la noción de calidad.

Calidad como valor intrínseco de algo: mérito, excelencia, eficiencia.

Calidad como valor extrínseco de algo: rendimiento, pertinencia, eficacia.

Ambos conceptos son aplicables al objeto que trata de valorar la universidad y la enseñanza que imparte. En efecto, la educación superior desarrolla actividades que son valiosas por sí mismas: crear y distribuir conocimientos; educar, conservar y recrear la cultura,

etc. Pero también produce talentos humanos, nuevas tecnologías, servicios que deben ser valorados en relación con las necesidades y las demandas de la sociedad”. (Giraldo, U. et.al., 2001).

Los conceptos de calidad como valor intrínseco y extrínseco, son utilizados en el sistema de evaluación de Colombia, cuando plantean el nivel de excelencia en el logro de la calidad de las Instituciones de Educación Superior, y cuando plantean que el mejoramiento y aseguramiento de la calidad con el uso de estándares que expresan el deber ser, que permite evaluar el ser y el hacer de programas e instituciones, considerando como dimensiones esenciales: la pertinencia, la eficacia y la eficiencia.

Estas concepciones son afines a los aportes de Stufflebeam (citado por Escudero, 2003) quien también señaló que las entidades educativas deben ser valoradas tanto por su *mérito* (valor intrínseco, calidad respecto a criterios generales) como por su *valor* (valor extrínseco, y servicio para un contexto particular).

“El mejoramiento y aseguramiento de la calidad deben estar ligados a la existencia del proceso de evaluación que permitan a las instituciones o los programas conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. La evaluación entendida como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior, conlleva las consideraciones de las tres dimensiones esenciales: la pertinencia o funcionalidad, entendida como la coherencia del proyecto institucional y de sus programas con las necesidades y las características del área de influencia de la institución; la eficacia, definida como la coherencia entre las actividades desarrolladas por la institución en su conjunto para cumplir sus fines y los objetivos de cada uno de sus programas; y la eficiencia, entendida a su vez, como la coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado y el tiempo empleado para el logro de los objetivos de los programas y los fines de la institución” (Giraldo, U. et.al., 2001).

Otra preocupación en la propuesta de SNA es plantear un modelo de aseguramiento de la calidad en la concepción de Roa Varelo:

“Plantear la calidad como hilo conductor en la articulación de un sistema de educación superior significa no sólo evaluar estándares y características de calidad y verificar su cumplimiento. Significa ante todo asegurar su presencia y sostenibilidad en el desarrollo de la educación superior” (Roa Varelo, 2002).

Es por ello, que el sistema de acreditación dio origen al sistema de aseguramiento de la calidad que se apoya en el Sistema Nacional de Información de la educación superior, recibe la información del observatorio del mercado laboral acerca del desempeño laboral de los egresados que señala las necesidades del mercado y provee bases para la planeación prospectiva del sector.

En las concepciones anteriores, se hace énfasis en que la evaluación institucional debe tener las siguientes características: debe comprender todos los componentes institucionales, debe tener métodos, criterios, procesos y propósitos claros, los evaluadores deben tener la preparación requerida, se debe buscar la comprensión global de la institución y de su entorno; además, es necesaria la toma de conciencia sobre la realidad institucional, para buscar el mejoramiento institucional.

Se observa a partir del gráfico 3, que en caso del SINAES la concepción ha recibido aportes provenientes de la evaluación del aprendizaje, de la evaluación de programas y de la evaluación institucional, con componentes que son afines a las contribuciones de Tyler, Scriven, Crombach, Stufflebeam y Guba y Lincoln; las concepciones son enriquecidas de manera directa con los aportes de Dias Sobrinho, Dilvo Risstoff, Isaura Belloni entre otros; y de manera indirecta con los aportes a la concepción de la evaluación de autores franceses: Barthes y Michel Vial, entre ellos. La acreditación no es concepto que figura en la concepción de evaluación del SINAES.

En Colombia el CNA los aportes provienen de la evaluación de programas y de la evaluación institucional (la evaluación de aprendizaje de los estudiantes no forma parte de la propuesta inicial para acreditación) y es explicitada por diversos autores colombianos figurando entre ellos como importantes los aportes de

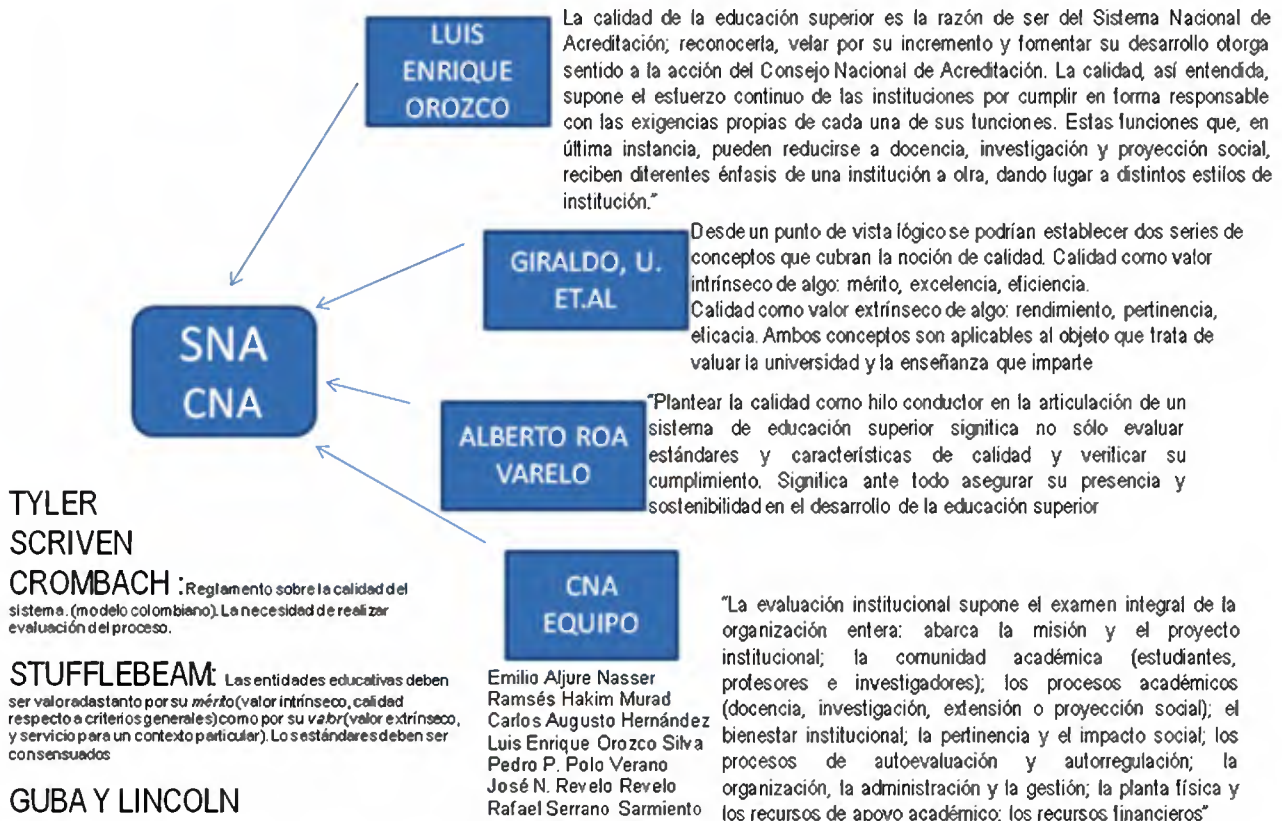


Gráfico 2. Análisis de Fundamentos de Evaluación y Acreditación SNA- Colombia

Fuente: Fundamentos de evaluación SNA
Elaboración propia.

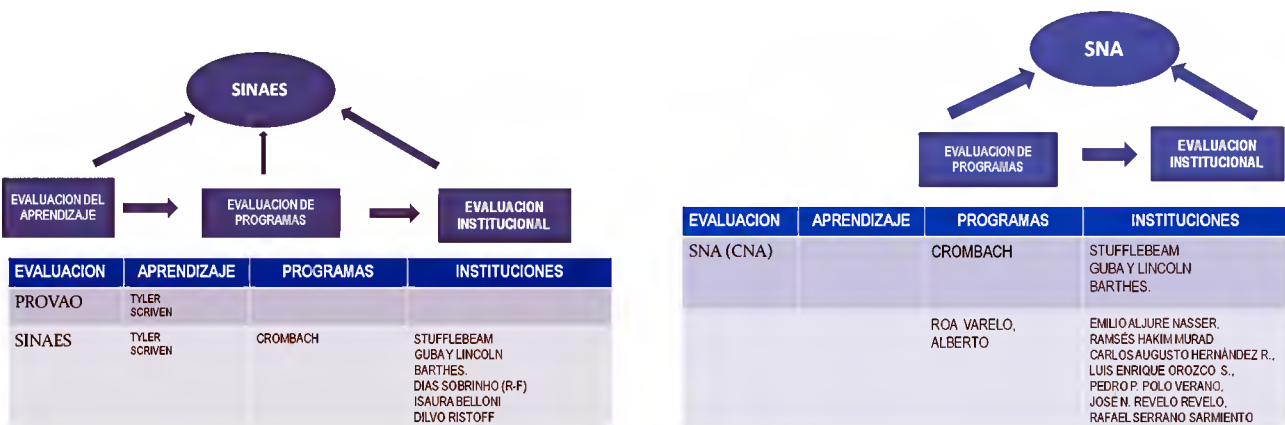


Gráfico 3. Comparación de los Fundamentos de Evaluación entre Brasil y Colombia

Luis Enrique Orozco, Alberto Roa Varelo, Uriel Giraldo, e integrantes del equipo de trabajo del CNA. Las concepciones de los Clásicos de la Evaluación Norteamericana también contribuyen a la fundamentación del modelo, así como los aportes de autores de habla Hispana, de España en mayor grado y de Cuba y México en menor grado. El sistema colombiano evalúa la calidad de instituciones y programas para otorgar la acreditación.

Por otra parte en ambos casos, la evaluación institucional se enriquece con el recojo de datos cualitativos, que al ser analizados pueden ser transformados en resultados cuantitativos, por lo que el procesamiento de la información transita también de lo cualitativo a lo cuantitativo.

CONCLUSIONES

1. Los aportes que fundamentan los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia, encuentran afinidad con las contribuciones de Tyler quien se preocupa por determinar hasta qué punto los objetivos educacionales fueron realmente alcanzados, de Crombach que asocia el concepto de evaluación con la toma de decisiones para el mejoramiento de programas y hace referencia a la necesidad de realizar evaluación del proceso, a que no debe haber criterios absolutos de comparación, y las técnicas no deben limitarse a las pruebas de rendimiento. De Guba y Lincoln en que la evaluación es un proceso conjunto de colaboración. De Stufflebeam cuando sostiene que la evaluación debe: usarse para mejorar el plan de trabajo, apoyarse en la comunicación y en la inclusión sustantiva y funcional de los implicados, emplear múltiples perspectivas y métodos tanto cuantitativos como cualitativos para analizar la información, tener un componente formativo y otro sumativo; y cuando plantea además que los estudios evaluativos deben ser evaluados, es decir se deben realizar metaevaluaciones.
2. La coexistencia de orientaciones de la evaluación: Regulatorio y Formativo, cuantitativo y cualitativo, objetivo y subjetivo, que se

plantea en la concepción del SINAES, encuentra afinidad con los aportes de autores franceses quienes sustentan que la evaluación integra esas dualidades y contribución de Diaz Sobrinho quien sostiene que son inexcluyentes.

3. En el Caso colombiano, el Sistema Nacional de Acreditación tiene como concepto central la calidad, el cual es ampliamente tratado por los autores que contribuyen a la concepción de evaluación en el Sistema, que tiene como propósito fundamental evaluar, asegurar y promover la mejora de la calidad de instituciones y programas de Educación Superior.
4. El enfoque comparativo aplicado a los Sistemas de Evaluación de la Educación Superior de Brasil y Colombia, permite descubrir similitudes en las concepciones que fundamentan las propuestas de evaluación tales como: la necesidad de mejorar la calidad de las instituciones, la necesidad de utilizar variadas fuentes de información para realizar la evaluación, la utilización de la evaluación de pares y el propósito de desarrollar sistemas de evaluación que contribuyan al fortalecimiento de los sistemas de educación nacionales; y diferencias tales como: en el caso de Brasil el sistema no busca la acreditación de Instituciones o Programas, sino la evaluación para regular y promover la mejora en el cumplimiento de sus propósitos, en cambio en el caso colombiano la evaluación es para otorgar acreditación que asegure la calidad deseada en Instituciones y Programas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arteaga Estrada, Mariana. Cruz Saldivar Minerva (1999). *Reseña de las Universidades Modernas: Espacios de Investigación y Docencia de Burton Clark*. Revista Perfiles Educativos, UNAM. Mexico.
- Belloni, Isaura (1995). *Avaliação de Ensino de Graduação. Brasilia: UNB*.
- Broadfoot, P. (1979). *Assessment, Schools and Society (Contemporary Sociology of the*

- School). Methuen Publishing Ltd. Broadfoot, P. (1981). *Assessment, Schools and Society (Contemporary Sociology of the School)*. Methuen Publishing Ltd.v.
- Cabrera, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CONEAU, Argentina. (1997) *Lineamientos para la Evaluación Institucional*, Aprobado por Resolución N° 094-CONEAU-1997
- Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. (2010), DISPONIBLE EN: <http://www.cna.gov.co/1741/article-190811.html> CONSULTADO EN 20/02/2010
- CNA. (2009) El Sistema de Mejoramiento Continuo del Consejo Nacional de Acreditación.
- Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teachers College Record, 64, 672-683.
- Dewey, John (1899). "The school and society". En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 1, págs. 1-109.
- Dias Sobrinho, José (1995). *Avaliação Institucional da UNICAMP*, Campinas, Brasil.
- Dias Sobrinho, José (2002). *CAMPO E CAMINHOS DA AVALIAÇÃO: a avaliação da educação superior no Brasil*, em Avaliação, construyendo o campo e a crítica.
- Dias Sobrinho, José y Ristoff, Dilvo I. (2003). *EVALUACION Y COMPROMISO PÚBLICO: La educación superior en debate*, Editorial Insular, Florianópolis, Brasil.
- Dias Sobrinho, José (2007). Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En *La educación Superior en el 2007. Acreditación para la Garantía de la Calidad, ¿Qué está en Juego?* Goba University for Innovation-GUNI, Ediciones Mundi-Prensa Madrid.
- Escudero Escorza, Tomás (2003) *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. www.uv.es/RELIEVE.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications
- HOUSE, Ernest R. (2000). *Evaluación, Ética y Poder*, Madrid Morata, 2000 pag. 24 e 46.
- Mateo, J. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mateo, J. y otros (1993). *La evaluación en el aula universitaria*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Melo, Claudia Sofia. (2004). *Filosofía y Educación en los Años 80 y 90* (2004) em Lechuga, Martínez, Susana. Reseña de la Evaluación por Competencias: Matemáticas, Ciencias Sociales, Filosofía. Evolución de las Pruebas de Estado. UNAM, Mexico.
- Lincoln, y. S. y Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. en D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez Rasetti, Carlos. (2009) *Cuestiones Teóricas y Metodológicas de Evaluación y Acreditación*. UNILA. Brasil.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., and Taubman, P. (Eds.) (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- Alph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction, (1949)* suspected that his little book of only eighty-three pages would make such an indelible mark on the field of curriculum theorizing, as well as on teaching practices in the American public schools. In 1949.
- Rama, Germán. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. *Análisis*, No. 49-50, enero-diciembre.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago : Rand McNally and Company.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*, 68, 523-540.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 3-21
- Stufflebeam, D. L. (1998). Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: Toward rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 3, 287-296.

- Stufflebeam y Shinfield (1987), Evaluación Sistemática, Guía Teórica y Práctica. Centro de Publicaciones del M.E.C y Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Madrid.
- Ventura, Michael (2005)*. Tomado de Altercom, 1 de abril de 2005, en http://tierradegenistas.blog.com.es/2007/03/30/la_cultura_del_nuevo_capitalismo~2006640/
- VIAL, M. Prefácio: ensaio sobre o processo de referenciação; o avaliador em trajes de luz. In: BONNIOL, J.-J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Villalobos Pérez-Cortéz, Elvia Marveya; (2003) Educación Comparada, Universidad Panamericana. Publicaciones Cruz O. S.A.
- Weiss, C. H. (1983). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation?. *American Journal of Evaluation*, 19, 1, 21-33.