



FACTORES PARA LA NO NEUTRALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FACTORS FOR NON-NEUTRALITY OF THE EVALUATION OF
THE HIGHER EDUCATION QUALITY

Volumen 11, Número 2
pp. 1-23

Este número se publicó el 30 de agosto de 2011

Nina Eleonor Vizcarra Herles
Edwin Guido Boza Condorena
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



FACTORES PARA LA NO NEUTRALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FACTORS FOR NON-NEUTRALITY OF THE EVALUATION OF THE HIGHER EDUCATION QUALITY

Nina Eleonor Vizcarra Herles¹
Edwin Guido Boza Condorena²
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira³

Resumen: En el presente ensayo, los autores con base en la revisión de fuentes bibliográficas, abordan el tema de la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación superior, se identifican factores de la no neutralidad en la evaluación y en la calidad relacionados con: el referente (modelo de referencia) utilizado para la evaluación, las dimensiones explicativo-relacionales de la calidad y las demandas de calidad formuladas por actores sociales; estos factores expresan el propósito del evaluador, componente ideológico que determina la no neutralidad de la evaluación de la calidad. Se infiere que para los sistemas nacionales de evaluación la definición y la mejora de la calidad de la educación superior compromete la participación multisectorial.

Palabras clave: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD, EDUCACIÓN SUPERIOR, EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. NO NEUTRALIDAD.

Abstract: In this essay, the authors based on a review of literature sources, address the issue of non-neutrality of the evaluation of the quality of higher education, identify factors of non-neutrality in the evaluation and quality related to: the reference model used for evaluation, the explanatory-relational dimensions of quality and quality demands made by social actors; these factors express the purpose of evaluator, ideological component that determines the non-neutrality of quality assessment. It is inferred that for the national assessment systems; the definition and the improving of the quality of higher education undertake multi-stakeholder participation.

Key words: QUALITY ASSESSMENT, HIGHER EDUCATION, INSTITUTIONAL EVALUATION, NO NEUTRALITY.

¹ Educadora, Doctora en Administración, Investigadora en el programa de pos doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (GEPES), Brasil. Dirección electrónica: herleseleonor@yahoo.com.br

² Educador, Doctor en Administración, Universidad Nacional del Altiplano, Investigador en el área de evaluación y políticas educativas en Educación Superior, Perú. Dirección electrónica: ebozac2003@yahoo.es

³ Educadora, Doctora en Educación, Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente de la Facultad de Educación. Investigadora, Directora del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (GEPES), Brasil. Dirección electrónica: eaquiar@unicamp.br

Artículo recibido: 2 de abril, 2011

Aprobado: 18 de agosto, 2011

1. Introducción

La evaluación de la calidad de la educación superior es un proceso donde las acciones giran en torno a conceptos polisémicos, como son *evaluación* y *calidad*.

En la literatura existen diversos criterios en las concepciones de evaluación, unos abogan por su neutralidad, al referirse a la evaluación de programas como el resultado de una simple contrastación entre logros y objetivos, o al sustentar la objetividad de la evaluación cuando es apoyada en un análisis científico de la realidad que se juzga apartado de prejuicios o posiciones ideológicas (Tiana y Santangelo, 1994). Otros criterios dan importancia a la subjetividad como característica esencial del proceso evaluativo, al conceptualizar la evaluación como: "*un proceso social e intersubjetivo, que no está libre de valores*" (Dias Sobrinho, 2008, p. 200).

En referencia a la calidad, este concepto es central en una serie de exigencias y propuestas, los gobiernos, en nombre de la calidad de la educación, dictan políticas, los documentos que fundamentan los sistemas de evaluación de instituciones y programas de educación superior en los diferentes países, unos más que otros, hacen referencia a la calidad, se realizan convenciones, congresos internacionales, donde surgen propuestas y compromisos para promover la calidad de la educación. Sin embargo no es clara la concepción de la calidad a la que se hace referencia. A partir de la literatura se puede apreciar que existe una variedad de alternativas conceptuales, entre otras tenemos: La calidad como excelencia, la calidad como aptitud para el propósito, la calidad como umbral, la calidad como relación costo-beneficio, la calidad como valor añadido, la calidad como mejoramiento, mencionadas por Harvey y Green (1993) y Campbell y Rozsnyai (2005); la calidad sinónimo de empleabilidad y la calidad sinónimo de equidad, referidas por Morosini (2001).

En América Latina, desde inicios de la década de los 90, han sido implementados sistemas de evaluación de la educación superior con el propósito de mejorar su calidad, produciéndose una multitud de documentos que hacen referencia a la evaluación de la calidad de la educación, donde con frecuencia el término "calidad" es utilizado sin definirlo. Sin embargo, son elaborados y aplicados con diligencia, instrumentos para evaluar la calidad de la educación sin mayor cuestionamiento; asimismo, existe una transferencia de estándares entre países por intermedio de agencias acreditadoras de calidad. Estos estándares son administrados con la certeza de que informarán, objetivamente, sobre la

calidad educativa existente y permitirán llevar adelante, de manera neutral, procesos de evaluación y de acreditación de la calidad en la educación superior.

Por estas razones, es importante reflexionar sobre las respuestas dadas a las siguientes interrogantes: ¿por qué la evaluación de la calidad de la educación no es neutral?, ¿cuáles son las implicaciones de la no neutralidad?, si la evaluación de la calidad no es neutral ¿cómo debe realizarse la evaluación de la calidad de la educación superior?

En ese sentido, el presente artículo aborda la no neutralidad existente en la evaluación de la calidad de la educación, a partir de la identificación de componentes en el dominio conceptual de la evaluación, de dimensiones en el dominio conceptual de la calidad y de demandas como factores que contribuyen a la no neutralidad de estos conceptos en el ámbito de la educación superior. Las implicaciones derivadas de la no neutralidad son inferidas y sintetizadas en reflexiones finales, para que contribuyan a orientar la evaluación de la calidad de la educación superior.

2. Evaluación y no neutralidad

La educación superior está integrada por instituciones estratégicas, porque trabajan con base en un bien invaluable para el hombre a través de su historia: el conocimiento.

El impacto de su actividad, en forma directa o indirecta, es fundamental no sólo para el equilibrio o desequilibrio en la balanza internacional de producción y consumo de conocimientos, sino también para la solución de diversos problemas de sostenibilidad y desarrollo de las sociedades humanas. Por ello, resulta importante la evaluación para el mejoramiento de la calidad de la educación en estas instituciones.

La reflexión sobre la evaluación de la educación superior nos conduce a identificar un primer referente en los fines de la educación y en el marco de la realidad social, política, económica, cultural, científica tecnológica y ambiental donde se desenvuelve una sociedad. Sin embargo, los fines de la educación están relacionados con la forma en cómo cada sociedad afronta sus problemas de sostenibilidad y de desarrollo, es decir, a un proyecto social.

El proyecto social resulta de la concreción de agendas, unas veces negociadas otras impuestas, por los actores sociales, de ahí se deriva su carácter ideológico, que, por consiguiente es recogido, en los fines de la educación. Frente a esto, Orozco (1984, p. 2) manifiesta que: "*la realidad de la escuela, las funciones que se le asignen y sus fines están*

en íntima relación con un determinado proyecto social, con un determinado estilo de desarrollo y ambos implican opciones ideológicas", afirmación que es también válida para la educación superior. Es así que los modelos de universidad alemana, francesa e inglesa fueron concebidos para responder a determinados proyectos sociales.

Por consiguiente, la evaluación de la educación superior no es neutral, responde a una construcción ideológica, a un proyecto social o a un modelo de desarrollo.

2.1. Componentes en el dominio conceptual de la evaluación

En general, la evaluación necesita conocer: ¿qué se evalúa? (foco u objeto de la evaluación), ¿cómo se evalúa? (metodología), ¿para qué se evalúa? (propósito), ¿con qué se evalúa? (referente), ¿quién evalúa? (quien emite juicio de valor), ¿dónde se evalúa? (contexto social). Las dos últimas interrogantes orientadoras para la formulación del concepto son generalmente omitidas, induciendo a una concepción de la neutralidad de la evaluación, donde esta aparece como una herramienta tecnológica constituida por técnicas que proporcionan evidencias válidas sobre el objeto de la evaluación, que al ser aplicadas por distintos evaluadores deberían conducir a los mismos resultados.

Esto no es aplicable a la evaluación de hechos o procesos sociales, donde juega un papel importante el componente ideológico, en función del cual se identifican o se construyen y luego se organizan los elementos referenciales, es decir, el modelo de referencia contra el cual se evalúa, este modelo puede ser el resultado de una reflexión individual o colectiva y forma parte de un propuesta para la evaluación del hecho o proceso social.

En función de las interrogantes mencionadas, un concepto de evaluación integrador que establecemos es el siguiente: La evaluación es una tarea sistemática, que se realiza en un contexto social determinado, haciendo uso de una **metodología** y con un determinado **propósito**⁴, que permite la emisión de juicios de valor que se sustentan en la contrastación entre algo evaluado que se constituye en el **foco y objeto de evaluación**⁵ y algo que sirve de **referente**⁶. La metodología, el propósito, el objeto de la evaluación y el referente permiten clasificar los varios tipos de evaluación encontrados en la literatura.

⁴ Apreciar cambios, orientar acciones, promover desempeños, tomar decisiones.

⁵ Actividad, programa, institución, proceso, modelo, política pública.

⁶ Metas, objetivos, misión institucional, criterios de evaluación, impactos esperados.

Pérez - Rasetti (2009) utiliza algunos de los componentes del concepto de evaluación mencionados para proponer una clasificación de tipos de evaluación; a la que hacemos referencia de manera resumida.

De acuerdo con el **objeto**, evaluación de proyectos de instituciones o de instituciones en funcionamiento. En función a la **metodología** utilizada, hace referencia a las evaluaciones cuantitativa y cualitativa. En relación con el **propósito**, con el cual se realiza, alude a las evaluaciones; propiamente dichas, que están dirigidas a orientar el mejoramiento de la calidad, para acreditación u otorgamiento de certificado de calidad y para ponderación, que permiten el establecimiento de ranking o la clasificación para acceso a financiamiento.

En cuanto al **modelo de referencia**, este es un componente nuclear que expresa la no neutralidad existente en la evaluación, recoge los elementos ideales de contrastación considerados valiosos para los propósitos del evaluador, constituye una propuesta ideológica, que contiene las características deseables en el objeto de evaluación y viabiliza el proceso que conduce a la emisión del juicio de valor. En el caso de instituciones o programas, el modelo de referencia es multidimensional.

En los sistemas de evaluación puede plantearse la validez interna (nacional) del modelo de referencia como aquella que está relacionada con la existencia de elementos de referencia particulares que contribuyen a la construcción de una determinada sociedad, y la validez externa (internacional) en función de los elementos de referencia que recogen características, cuyo valor es apreciado en un ámbito más global.

El modelo de referencia expresa la no neutralidad existente en la concepción de los sistemas de evaluación de la educación superior, determina sus procesos y da una identidad a la propuesta. Una breve mención de algunos casos de modelos de referencia, en el contexto latinoamericano, es la siguiente:

Colombia

En el procedimiento para la acreditación de programas, la autoevaluación es realizada por las instituciones de Educación Superior (IES) siguiendo los lineamientos,⁷ metodología, criterios, e instrumentos establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Luego de la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación final por el CNA, el acto de

⁷ Factores, características de calidad, aspectos que se deben evaluar, indicadores.

acreditación es promulgado por el Ministro de Educación. El modelo de referencia está constituido por un conjunto de estándares de calidad previamente definidos por el CNA con la colaboración de la comunidad académica: *"Un estándar de calidad puede ser entendido como un patrón, una medida esperada o un indicador de desempeño que debe ser alcanzado para legitimar un programa académico"* (ROA, 2003, p. 9).

Argentina

El documento orientador es emitido por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) contiene los Lineamientos para Evaluación Institucional donde se hace referencia a las variables básicas objeto de análisis (CONEAU, 1997). La evaluación institucional contempla dos fases: la autoevaluación y la evaluación externa, cada una de ellas con diferentes actores. El proceso de evaluación institucional tiene como premisa básica el respeto irrestricto a la autonomía universitaria, principio que goza de jerarquía constitucional (art. 75. inc. 19 de la Constitución de la Nación Argentina) y al proyecto institucional que cada institución determine para sí misma. El modelo de referencia es construido en el diálogo, la discusión y la reflexión sobre acciones y realizaciones de las instituciones evaluadas, y toma la forma del proyecto institucional, el cual da importancia a las particularidades propias de cada institución.

Brasil

En el caso brasileño, el Estado regula, fomenta y supervisa el sistema de evaluación en su conjunto, en la concepción del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), creado por Ley No. 10.861, de 14 de abril de 2004 y queda reconocido el papel estratégico de la Educación Superior. El SINAES propone articular dos orientaciones fundamentales en la evaluación, una de carácter regulatorio, que hace énfasis en obtener información objetiva de resultados y productos, y otra de carácter formativo/emancipatorio que considera importante la presencia de las evaluaciones formativas, participativas, orientadas a los procesos, a la diversidad y a la complejidad de las instituciones y al fortalecimiento de la función pública de la educación.

En este país, la evaluación de programas e instituciones tiene un referente más complejo, utiliza la información generada en el proceso a partir de tres componentes principales: la evaluación de las instituciones comprendiendo la evaluación interna

(autoevaluación) y la externa, la evaluación de los programas de graduación y los resultados del Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE). Adicionalmente, la información existente procedente del Censo de la Educación Superior y del registro de Instituciones de Educación Superior (IES).

México

En el caso mexicano, se deja el proceso de evaluación y acreditación de programas en manos de asociaciones no gubernamentales. La Coordinación para la Planificación de la Educación Superior (CONPES), en 1991 creó los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), como organismos de carácter no gubernamental, los cuales dirigieron su trabajo a la evaluación diagnóstica, utilizando como referentes, criterios y estándares internacionales. La acreditación de programas se asignó a organismos acreditadores reconocidos por el Concejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPPAES), que fue instituido a finales del 2000 como asociación civil con carácter no gubernamental, con el fin de conferir reconocimiento a organismos acreditadores y regular los procesos de acreditación.

Además, el Estado mexicano implementa programas de evaluación institucional, de la producción de los investigadores y del trabajo académico que otorgan financiamiento por resultados.

El modelo de referencia contra el cual se evalúa está constituido por estándares propuestos por las agencias (organismos acreditadores), los programas se acreditan con los estándares y bajo una metodología, criterios e instrumentos utilizados que son particulares de cada agencia, no hay unificación de criterios. Los programas de evaluación orientados al financiamiento por resultados tienen sus propios criterios de evaluación e indicadores, que no son los mismos que los utilizados por organismos acreditadores, generando en las universidades un trabajo compulsivo de preparación de información para la evaluación por los organismos financiadores.

Al respecto, Díaz Barriga (2006) afirma que la ocupación que exigen estas tareas dificulta que las instituciones puedan analizar el sentido de su acción, dejando de lado prácticas reflexivas que involucren al conjunto de la docencia, para concentrar la preparación de la información en equipos de trabajo.

3. Calidad y no neutralidad

La calidad tiene origen en el latín "*qualitate*" y significa propiedad, característica, atributo o condición de las cosas o personas capaz de distinguirlas de las otras (Shigunov y Fischer, 2006, p. 38). El concepto de calidad se desarrolló en el mundo empresarial para abarcar procesos, productos y formas de gestión de las organizaciones, de manera que en el mercado no todos entienden lo mismo cuando se refieren a la calidad. Para el consumidor o usuario está relacionado a la satisfacción por la utilidad que experimenta con el producto o servicio; para el proveedor está expresada en términos de la efectividad y ventajas de lo que oferta para un uso anunciado; para el empresario es importante el costo-beneficio asociado al producto o servicio. Por lo tanto, en el ámbito del mercado puede inferirse que la característica requerida como referente de calidad está en función del propósito del sujeto que realiza la evaluación de la calidad. En cada caso particular de oferta y demanda los propósitos del cliente, del proveedor y del empresario, no son los mismos, y cada propósito determina cuál es el referente a utilizar en la evaluación de la calidad.

El término de calidad fue tomado del mundo empresarial y utilizado en la educación, generándose, en este ámbito, una multiplicidad de conceptos sobre calidad los cuales se pueden encontrar en la literatura especializada; la variedad es tal que es posible establecer tipologías e identificar líneas de análisis. Entre las diversas concepciones mencionamos las siguientes con base en las contribuciones de Harvey y Green (1993), Campbell y Rozsnyai (2005), y Vlasceanau (2007):

- La calidad como excelencia (*quality as excellence*). Los mejores estándares son reveladores de la verdadera calidad académica.
- La calidad como aptitud para el propósito (*quality as "fitness for purpose"*). Centrada en la efectividad de instituciones y programas para cumplir con sus objetivos y misión.
- La calidad como umbral (*quality as threshold*). Los programas o instituciones son de calidad si cumplen con las normas y criterios que definen el umbral de calidad.
- La calidad como relación costo-beneficio (*quality as value for money approach*). Centrada en los beneficios obtenidos con los recursos disponibles.
- La calidad como valor añadido (*value-added approach*). Centrada en la evaluación de resultados en función de cambios obtenidos gracias a los procesos educativos.
- La calidad como transformación (*Quality as transformation*). Las instituciones tienen más calidad cuanto mayor es el desarrollo en los estudiantes de habilidades

específicas, conocimiento y actitudes para trabajar y vivir en la sociedad del conocimiento.

- La calidad como mejoramiento (*quality as enhancement or improvement*). Centrada en la búsqueda de la mejora continua institucional con autonomía y libertad y en la cual los académicos conocen mejor lo que es la calidad.

Morosini (2001), por su parte explica el uso del término calidad desde otros puntos de vista: calidad sinónimo de evaluación, calidad sinónimo de empleabilidad, calidad sinónimo de respeto a las especificidades, calidad sinónimo de equidad.

Los diferentes puntos de vista mencionados expresan una concepción de calidad y se diferencian porque priorizan un referente de calidad distinto para evaluar la calidad de instituciones o programas. Los referentes de calidad utilizados son determinados por los propósitos de interés, de acuerdo con el marco ideológico de los evaluadores.

En ese sentido, Bertolin (2007, p. 313), afirma que el entendimiento de calidad es inexorablemente subjetivo, porque depende fundamentalmente de las concepciones del mundo y de la educación superior, de quien lo emite.

Orozco (2002, p. 1), manifiesta que: "*una de las dificultades para formarse una idea de la calidad en sentido estricto y referida específicamente a las universidades es la multiplicidad de acepciones de este término que encontramos en la literatura especializada*". Afirma, también, que los conceptos pueden diferenciarse en función del énfasis en determinadas características que orientan el juicio de calidad sobre el objeto evaluado, por ejemplo: eficiencia o eficacia. Sin embargo, el juicio de calidad, basado en estas características, está en función de los intereses, propósitos y prioridades del sujeto que evalúa. Por ejemplo; la educación puede ser de calidad si es eficaz para lograr mayor equidad o si es eficaz para lograr mayor empleabilidad. Luego, la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación es evidente en el propósito (académico, social o político) que es de interés del evaluador, en función del cual son diseñados y aplicados los procedimientos, criterios e instrumentos.

3.1. Dimensiones de la calidad

No obstante la multiplicidad de acepciones del término calidad, es posible proponer un modelo que permite distinguir sus dimensiones.

La calidad primero plantea el problema de determinar la pertinencia de lo que se evalúa para la función o el propósito que va a cumplir, es decir, el juicio de evaluación de calidad procede sobre "algo" que es adecuado para cumplir con una determinada función o propósito. Si lo que se evalúa es el funcionamiento de una institución, la pertinencia está referida a la utilidad de lo que hace la institución para satisfacer demandas externas.

Al respecto, Mendez (2005) señala que la pertinencia social es un requisito para la calidad en la educación superior, y deviene del compromiso histórico de contribución de las organizaciones educativas con su entorno. En el caso de las universidades expresa la adaptación de sus funciones a las exigencias sociales de su entorno (Águila, 2005).

Por consiguiente, una primera dimensión de la calidad es la **pertinencia**. A este respecto, dice Orozco (2002, p. 2):

cuando hablamos de calidad en el sentido de la capacidad que tiene una Institución o un sistema de educación superior de satisfacer las demandas externas, estamos realmente refiriéndonos a la pertinencia, la cual puede ser una dimensión de la calidad y nada más.

En segundo lugar, si lo que se evalúa es pertinente, queda planteado el problema de determinar en qué medida el "algo" evaluado permite alcanzar determinados desempeños en el logro de los propósitos. La evaluación del desempeño, comprende una observación del uso de los recursos necesarios y del desempeño mismo (procesual y final).

Si los resultados de la evaluación se obtienen en función al uso correcto de los recursos, entonces la calidad del "algo" evaluado se está determinando por la eficiencia en el uso de recursos. Si los resultados de la evaluación se obtienen comparando el desempeño real con el desempeño ideal o esperado, entonces, la calidad se está determinando por la eficiencia en el desempeño, es decir, por la medida en que se hace bien el trabajo adecuado, o por la medida en que se hacen las cosas correctamente.

Por consiguiente la **eficiencia**, al constituirse en un criterio diferenciador de la calidad, es otra dimensión de la calidad. Una institución de educación superior será eficiente si los recursos que emplea son utilizados apropiadamente y estos cumplen con su función

(Garduño, 1999). Pero, también, el desempeño de la alta dirección será deficiente si sus acciones se apartan de lo establecido en los planes operativos institucionales.

Además, se plantea el problema de determinar la mayor o menor utilidad del "algo" evaluado para cumplir determinadas expectativas, o sea, su eficacia. El "algo" evaluado será de mayor o menor calidad si tiene mayor o menor eficacia. Acebal (2005) señala que en un enfoque *calidad como eficacia*, la educación de calidad logra que los estudiantes aprendan lo establecido en el currículo.

Sin embargo, al estar el currículo en congruencia con las demandas sociales del entorno de la institución educativa, la eficacia de una educación de calidad estará vinculada con un impacto social. De este modo, la **eficacia** resulta ser otra dimensión de la calidad y el **impacto** una subdimensión de la eficacia.

Otra exigencia que se formula en el juicio de calidad, cuando el "algo" evaluado es un sistema, es apreciar las relaciones diversas entre los *outputs* (salidas) y los *inputs* (entradas), por ejemplo: producto-recurso, resultado-procedimiento, desempeño-tiempo, etc., estas relaciones son también utilizadas como criterio diferenciador de calidad, por ejemplo, tiene más calidad el sistema que obtiene: mejores resultados con procedimientos más sencillos, o desempeños con menor número de errores en el mismo tiempo.

Las relaciones entre *outputs* e *inputs* son utilizadas para expresar la productividad (Aguayo, et al., 1999), sin embargo, debe diferenciarse entre la productividad económica, que es buscada en la actividad empresarial, y la productividad social que es exigible a las instituciones educativas, por cuanto la educación tiene como propósito promover el desarrollo de la sociedad.

Es así que si los sistemas evaluados son las universidades, se atribuye una mejor calidad a la universidad que tiene más productividad en: desarrollo de habilidades en los estudiantes, en la producción o gestión del conocimiento y en la extensión de sus actividades en beneficio de la sociedad. Por lo tanto, la **productividad** resulta otra dimensión de la calidad.

El juicio de calidad, que es formulado por un evaluador con base en la pertinencia, eficiencia, eficacia y productividad, es aun parcial, pues la productividad puede ser mejorada por la innovación (Jiménez, 2008), por consiguiente, la innovación hace factible la mejora de la calidad, en este sentido; en referencia a la calidad de la educación, Ramos (2008, p. 6) manifiesta que: "*los fines y el contexto son los referentes de la calidad educativa, siendo la*

innovación una de las principales vías para lograrla". Luego la **innovación** resulta ser otra dimensión de la calidad.

Asimismo, la calidad, establecida en función a eficiencia, eficacia, productividad e innovación, es afectada por las dinámicas externas al sistema evaluado: de los mercados, el avance de la ciencia y tecnología, el desarrollo del conocimiento, o por dinámicas internas del propio sistema, que hacen que se formulen nuevas alternativas, nuevas propuestas, de manera que el juicio de calidad pierde vigencia está afectado por la obsolescencia. Luego, otra dimensión es el mejoramiento continuo. La calidad implica su mejora continua, Egido (2005, p. 19) señala que la búsqueda de la calidad "*es un proceso que una vez iniciado nunca termina*".

En consecuencia, tendrá mayor calidad el sistema que posea los mecanismos que permitan su mejora continua. La mejora continua no se realiza sin la apropiación o generación y aplicación de conocimiento nuevo, por ello, la mejora continua se sustenta en el aprendizaje continuo del sistema sobre el cual se evalúa la calidad.

El juicio de calidad que hace énfasis en la pertinencia, eficiencia, eficacia, productividad, en la mejora continua, es aun insuficiente. Para establecer la calidad de un sistema es preciso verificar las consecuencias internas o externas del funcionamiento del sistema. El sistema tendrá menor calidad si su dinámica compromete su propia subsistencia o la subsistencia de su entorno aun cuando sea eficiente o productivo. Es así que la sustentabilidad se presenta como otra dimensión de la calidad.

En resumen, un modelo de siete dimensiones para la calidad de la educación contiene las siguientes: 1) Pertinencia, 2) Eficiencia, 3) Eficacia, 4) Productividad, 5) Innovación, 6) Mejoramiento continuo, 7) Sustentabilidad.

Estas dimensiones, explicativo-relacionales, pueden utilizarse para la evaluación de la calidad de la educación en instituciones, programas o para la meta-evaluación de los sistemas de evaluación.

En la literatura, la gran mayoría de propuestas de dimensiones de la calidad de la educación se refieren a dimensiones descriptivas del sistema objeto de evaluación (insumos, procesos y productos) y no a dimensiones explicativas-relacionales de la calidad. En este último caso, las propuestas mencionan con mayor frecuencia como dimensiones de la calidad a la eficiencia y la eficacia. Una propuesta de cinco dimensiones de la calidad de la

educación (OREAL/UNESCO Santiago, 2008, p. 7) menciona las siguientes: 1) Equidad, 2) Relevancia, 3) Pertinencia, 4) Eficacia y 5) Eficiencia.

Esta propuesta corrobora el modelo de dimensiones propuesto en el presente trabajo; donde la eficacia tiene como una subdimensión a la equidad, pues una educación de calidad, que da igualdad de oportunidades para todos, es eficaz para conseguir equidad, garantiza que todos los estudiantes de acuerdo con sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles.

Otra subdimensión de la educación de calidad con eficacia es el impacto social, en este caso, la educación de calidad contribuye al desarrollo social, o al desarrollo de una cultura de paz, o es útil para desarrollar y transferir a la sociedad tecnologías sociales. A este respecto, la participación en el desarrollo social, el desarrollo de una cultura de paz, y la transferencia de tecnologías sociales serían subdimensiones del impacto social de una educación de calidad con eficacia.

En cuanto al en el modelo propuesto para evaluar la calidad, la **relevancia**, es considerada una subdimensión de la **pertinencia**, puesto que la relevancia exige la existencia previa de la pertinencia. El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR/OIT, 2006), diferencia dos dimensiones en materia de pertinencia, una de ellas hace referencia a cómo la formación profesional responde, de manera eficaz, eficiente y oportuna, a los problemas, demandas y necesidades de dicho entorno, favoreciendo, además, la vinculación de sus sujetos de atención con él.

Es decir una dimensión de la pertinencia hace referencia al entorno. La otra dimensión de la pertinencia hace referencia a las características, condicionamientos, necesidades y expectativas de sus sujetos de atención, y en cómo se toman en cuenta al momento de realizar diseños curriculares, elaborar materiales didácticos, adaptar los enfoques pedagógicos y adecuar el propio funcionamiento y formas de gestión de las instituciones (relevancia). La otra dimensión de la pertinencia hace referencia a los sujetos que son atendidos por la institución. Así, la formación profesional es pertinente con el entorno y con la población destinataria.

La Tabla No.1 muestra que las diferentes concepciones de calidad en educación hacen énfasis en algunas dimensiones del concepto calidad, constituyéndose, por lo tanto, en abordajes parciales elegidos en función de los propósitos de los evaluadores.

Tabla No. 1:
Relación entre dimensiones de la calidad y concepciones de calidad en educación.

DIMENSIÓN	CONCEPCIONES
Pertinencia	Es de calidad cuando es adecuada al contexto social y significativa para la población destinataria.
Eficiencia	Calidad como aptitud para el propósito. Calidad como relación costo-beneficio.
Eficacia	Calidad como valor añadido. Calidad como transformación. Calidad como: empleabilidad, respeto a especificidades, equidad, impacto social.
Productividad	Calidad como "cero errores".
Innovación	-----
Mejoramiento continuo	Calidad como mejoramiento.
Sustentabilidad	Aseguramiento de la calidad.

Fuente: Elaborado con base en Harvey and Green, 1993; Campbell and Rozsnyai, 2005; Vlasceanau, 2007, OREAL/UNESCO Santiago, 2008.

3.2. Demandas de calidad como factores que contribuyen a la no neutralidad en la evaluación de la calidad de la educación: caso de las universidades

El concepto de calidad es subjetivo y depende fundamentalmente de la percepción de cada persona (Shigunov y Fischer, 2006, p. 48), por esta razón, la evaluación de la calidad de la educación universitaria tiene un contenido ideológico, el sujeto que evalúa con base en su concepción del mundo da contenido significativo a los elementos de referencia que le permiten emitir el juicio de calidad.

Águila (2004, p. 2) sostiene que: "*el concepto de calidad de la educación universitaria cambia de contenido en cada época, el contenido no es estable y duradero porque es un concepto primordialmente histórico*", identifica como factores que modifican el concepto y en consecuencia, los elementos del modelo de referencia para evaluar la calidad de la educación universitaria, las demandas planteadas desde la sociedad y por los estados hacia las universidades.

Las diferentes demandas de calidad que se plantean a la universidad contribuyen a la no neutralidad de la evaluación de la calidad pues aportan diferentes elementos de referencia, así tenemos:

3.2.1. Las demandas del Estado

Son expresadas en normas jurídicas que recogen los propósitos estatales en relación a las universidades. Son formuladas como exigencias de calidad, en el cumplimiento de

funciones, exigencias de cumplimiento de políticas públicas y normas educacionales destinadas a asegurar sistemáticas de regulación y gestión educativa.

3.2.2. Las demandas sociales

Las sociedades latinoamericanas, demandan por mayor acceso a la educación universitaria, pues debido al modelo de acumulación de la riqueza que beneficia a pequeños sectores de la población, con persistencia de la pobreza, poseen altos índices de exclusión. Son ilustrativos los porcentajes de la población entre 25 a 34 años de edad que han alcanzado educación superior en: México 18%, Brasil 8% y Chile 18% (Ministerio de Educación y Ciencia - España, 2007). Las sociedades demandan también que la educación universitaria contribuya a superar las desigualdades de origen de los alumnos (diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses) para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas. Blanco (2006, p. 9) sostiene que:

una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros. Es decir no puede haber calidad sin equidad.

Otra demanda de la sociedad hacia la universidad es que forme profesionales que, además de dominar los conocimientos propios de sus especialidades, tengan compromiso con su medio sociocultural, posean una formación deontológica relativa al ejercicio de las profesiones y una formación humana que contribuya a un comportamiento ético como integrantes de la sociedad.

En ese sentido, Martínez (2006, p. 89) afirma que: "*una universidad de calidad y de servicio público es aquella que hace más digna la sociedad, convirtiendo a sus estudiantes tanto en excelentes profesionales, como en ciudadanos y ciudadanas cada vez más cultos y críticos*".

3.2.3. Las demandas del sector empresarial

Se manifiestan como exigencias de calidad en la formación de capital humano con competencias y capacidades para: mejorar de la organización productiva, mejorar procesos productivos, productos y servicios, incrementar la rentabilidad de las empresas; demandas

por mejora de servicios tecnológicos, por contribuciones a la modernización industrial, al desarrollo y adopción de tecnologías.

3.2.4. Las demandas de desarrollo de Ciencia y Tecnología

La ciencia y la tecnología son fundamentales para el desarrollo económico de los países, por cuanto son transversales a toda la economía y abarcan todos los sectores productivos de bienes y servicios (Zerda, 2003).

Las demandas de calidad hacia las universidades en relación al desarrollo de ciencia y tecnología se presentan por ser estas instituciones núcleos importantes para promoverlas, se expresan en exigencias de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), en necesidades de mejora de los procesos de aprendizaje de la ciencia y la tecnología, en requerimientos de formación de *investigadores, tecnólogos y especialistas* con las competencias y capacidades *que se precisan para la creación de conocimiento y su utilización en la producción de bienes y servicios.*

Desde este punto de vista el papel de la educación universitaria en estos tiempos es el de contribuir con: el desarrollo de la sociedad del conocimiento, el desarrollo de capacidades tecnológicas e innovativas y la transformación de las estructuras productivas; por lo tanto estas contribuciones integran el referente para juzgar la calidad de la educación universitaria.

4. Implicaciones de la no neutralidad en la evaluación de la calidad de la educación

Es claro que dependiendo de la fuente de exigencia de calidad hacia la universidad, el concepto de calidad, modelo de referencia, criterios e indicadores, no serán los mismos. Los indicadores que expresan la calidad de la educación universitaria requerida para la formación de investigadores no son los mismos que los indicadores que expresan la calidad de la educación para la formación de gestores empresariales.

Por su parte, para la sociedad una universidad es de calidad cuando contribuye al desarrollo social y su quehacer tiene impacto social; en tanto que para el sector empresarial una universidad es de calidad si sus profesionales contribuyen a la generación de utilidades que impulsen el desarrollo empresarial.

Los indicadores que operacionalizan el contenido del concepto calidad para los distintos demandantes varían en cada caso, según los propósitos de cada demandante, quien elige los que considera pertinentes.

Por consiguiente, el propósito del demandante de calidad (quien actúa como evaluador) es importante como referente para evaluar la calidad de la educación universitaria. Sin embargo, al existir concurrencia de varios demandantes ¿los propósitos de quién determinan el juicio de calidad? La priorización de los propósitos de uno de ellos es una manifestación de la no neutralidad existente en la evaluación de la calidad de la educación.

Al referirse a la definición de calidad como aptitud para el propósito ("fitness for purpose"), Broadfoot (2007) señala que la definición hace referencia al propósito del producto o servicio. Vlasceanau (2007) manifiesta que en el caso de una institución se refiere a los propósitos de la institución especificados en su misión y objetivos.

Por lo tanto, no toma en cuenta la existencia de los propósitos de otros demandantes, quienes, en el caso de la educación, plantean también requerimientos de calidad a instituciones y programas educativos.

Asimismo, según la definición se infiere que las características que tiene el propósito, no son importantes para establecer la calidad de las instituciones universitarias, estas serán de calidad simplemente si son aptas para cumplir con sus propósitos, sean estos simples o complejos, de pobre o significativo impacto en su contexto social, que estén o no de acuerdo con las demandas del Estado, del mercado, del desarrollo de la ciencia y la tecnología o de la sociedad.

La aplicación del concepto se complica en situaciones en que la acción educativa atraviesa fronteras tal como en la educación transnacional a distancia y hay divergencia entre propósitos e intereses de los países proveedores y receptores (Campbell y Rozsnyai, 2005), en dichos casos, ¿quién juzga la aptitud?, ¿qué propósitos tienen preferencia para evaluar la calidad?, ¿quién debe juzgar la calidad de la institución o programa?

Se infiere, por consiguiente, que al existir distintos interesados en demandar calidad a una institución de educación superior, programa o sistema educativo, la evaluación de la calidad de la institución, programa o sistema (objeto de evaluación) sólo en función de propósitos particulares resulta parcial e insuficiente.

Un caso en el que existe una neutralidad engañosa, en que parecen no primar intereses en la evaluación de la calidad de la educación, es la utilización de la definición de calidad como "fitness for purpose" con base en los propósitos consensuados, que dan lugar al uso de referentes o modelos de referencia colectivamente aceptados por un conjunto de instituciones, en ámbitos nacionales o internacionales, para evaluar la calidad de la formación educativa con referencia a estos modelos.

En este caso los propósitos del conjunto de instituciones en aspectos de formación educativa coinciden a través de la aplicación de los mismos modelos de referencia. De este modo, se puede evaluar indistintamente la calidad de la formación educativa en numerosas instituciones que desenvuelven sus actividades en países diferentes con realidades diversas con respecto a los propósitos institucionales uniformemente aceptados.

Sin embargo, los resultados de evaluación de la calidad de la educación también, en este caso, son parciales, porque nuevamente son tomados en cuenta solo los propósitos institucionales, en un contexto en el que existen diferentes demandantes de calidad.

La no neutralidad implica, en consecuencia, que la evaluación de la calidad de la educación, además de estar afectada como todo acto de evaluación por los valores y percepciones que caracterizan las interacciones humanas (Broadfoot, 2007), está influenciada por los intereses, propósitos y prioridades de los actores sociales.

Es decir, la no neutralidad se presenta no sólo por la dificultad en realizar evaluaciones objetivas de los procesos educativos, ya sea debido a la cuestionable objetividad del evaluador o a las limitaciones de los sistemas de evaluación utilizados, sino, sobre todo, porque la evaluación de la calidad de la educación es juzgada en referencia a los propósitos de algún o algunos actores sociales en un determinado momento histórico.

El grado de no neutralidad en la evaluación de la calidad de la educación será mayor en los sistemas de evaluación institucional que prioricen la regulación, con respecto a los que prioricen la evaluación formativa, en sistemas de evaluación que hagan uso de procedimientos autoritarios o arbitrarios, en comparación con los que utilicen procedimientos democráticos o negociados, debido a la utilización de modelos de referencia menos compartidos por lo tanto, menos legítimos para un espacio social y momento histórico determinados.

Al mismo tiempo, la no neutralidad de la evaluación es evidente, también, en opciones que evalúan de manera parcial las funciones de la universidad; docencia, investigación y extensión.

Entre estas opciones tenemos: 1) la que beneficia a la universidad privada con un cumplimiento parcial de funciones y exige un cumplimiento integral a la universidad estatal, cuando la diferencia de acuerdo con el marco jurídico es de orden administrativo-financiero. La universidad privada recibe el encargo del Estado de cumplir con las funciones de las universidades estatales, responsabilizándose del aspecto financiero y realizando sus actividades bajo el control de quien le dio el encargo, el Estado, a fin de evitar que las diferencias entre el interés estatal y el privado afecten la misión de la universidad en los diferentes países. 2) La evaluación tecnocrática, identificada por Santos (2005) como una evaluación cuantitativa externa, que privilegia las funciones de docencia e investigación y deja completamente de lado la extensión universitaria, o la reduce a relaciones universidad-industria utilizando criterios cuantitativos, como por ejemplo, el número de patentes. 3) El caso más extremo es la opción que propone privilegiar sólo la evaluación de la función docencia y convertir la universidad en un centro de transmisión de conocimientos, alejándola de su misión en la creación, desarrollo y difusión de conocimientos para beneficio de la sociedad.

La no neutralidad en la evaluación de la calidad de la educación es una cualidad de la evaluación que se hace más manifiesta cuando se juzga la calidad de la educación priorizando los propósitos de algún actor social, utilizando procedimientos autoritarios o arbitrarios, o haciendo uso de evaluaciones parciales o parcializadas. Es, entonces, deseable orientar la evaluación de la calidad de la educación hacia la condición de mayor neutralidad, aun cuando por las razones expuestas esta condición nunca pueda ser alcanzada.

La realización de una evaluación con mayor neutralidad requiere de la aceptación del hecho de que detrás de cada evaluación de la calidad de la educación existen uno o varios intereses, por lo cual la definición de calidad y la construcción del modelo de referencia necesitan de la participación de los diferentes actores sociales interesados, con el propósito de lograr una visión compartida de la calidad de la educación y de su mejoramiento.

Se necesita, por lo tanto, de una opción de evaluación participativa, formativa, con compromiso de los actores con el proceso y resultados, con transparente relación entre la definición de calidad de la educación y los componentes del modelo de referencia.

5. Reflexiones finales

La calidad atribuida a una institución, programa o sistema objeto de evaluación, depende de los propósitos del demandante de calidad (evaluador): Estado, academia, sociedad, mercado, usuario u otro, quien establece cuáles son los referentes que considera importantes para emitir el juicio de calidad. Los diversos énfasis en alguna o algunas dimensiones del concepto contribuyen a la no neutralidad en la evaluación de la calidad.

El uso exclusivo de modelos de referencia de validez "global" supone que la relación entre las instituciones de educación superior y su contexto social es similar para todos los casos, ignorando la existencia de diferencias entre las demandas de contextos particulares por calidad de la educación superior.

Para los sistemas nacionales de evaluación de la educación superior, la definición de calidad debería ser construida con la participación de los diferentes sectores involucrados en la dinámica de los desarrollos nacionales que demandan calidad a la educación superior, de modo que la implementación y el funcionamiento de un sistema de evaluación orientado hacia la mejora de la calidad implique una responsabilidad compartida de los diferentes actores.

El resultado de las evaluaciones de la calidad de instituciones y programas universitarios es más apropiado expresarlo en términos cualitativos, pues la calidad de una institución o programa es el resultado de la confluencia de una serie de demandas en un contexto social e histórico determinado, que permite explicar la dinámica de la institución o programa e implementar estrategias apropiadas para su mejoramiento.

Un análisis de las dimensiones atribuibles al concepto "calidad" permite proponer dimensiones explicativo-relacionales para la evaluación de la calidad de la educación superior; por lo tanto, es considerable que en el modelo de referencia, debieran operacionalizarse las dimensiones: 1) Pertinencia, 2) Eficiencia, 3) Eficacia, 4) Productividad, 5) Innovación, 6) Mejoramiento continuo y 7) Sustentabilidad, en referencia a áreas determinadas por las funciones que expresan la misión de la universidad y la distinguen entre las diferentes instituciones de formación superior.

6. Referencias

- Acebal, Ada. (2005). Aspectos a ser tenidos en cuenta en un plan de evaluación de la calidad educativa a nivel nacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, 35 (2), 1-12.
- Águila, Vistremundo. (2005). **El concepto de calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional**. Recuperado el 15 de diciembre de 2009, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>
- Aguayo, Eva; Exposito, Pilar; Rodriguez, Antón; Vázquez, Emilia. (1999). **La productividad como indicador de bienestar. Aplicación al caso de las Comunidades Autónomas españolas**. Recuperado el 14 de Septiembre de 2010, de <http://ideas.repec.org/p/eea/ecodev/39.html>
- Argentina. **Constitución de la Nación Argentina**. (1994). Buenos Aires, 22 de Agosto de 1994. Recuperado el 16 Marzo del 2010, de <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>
- Argentina, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (1997), **Lineamientos para la Evaluación Institucional, Resolución Nº 094-CONEAU**. Recuperado el 10 de Octubre de 2010 de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf>
- Bertolin, Julio C. G. (2007). Indicadores en nivel de sistema para evaluar el desenvolvimiento y calidad de la educación superior brasilera. **Revista Avaliação de la educação superior**, 12 (2), 309-331.
- Blanco, Rosa. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 4 (3), 1-15.
- Brasil, Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Instituye el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) y, señala que evaluación de instituciones, cursos y desempeño de estudiantes será responsabilidad del INEP. **Diario Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de Abril de 2004, Seção -p.3. Recuperado el 7 Febrero de 2010, de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>
- Broadfoot, Patricia. (2007). **An introduction to assessment**. New York, USA: Continuum International Publishing Group.
- Campbell, Carolyn y Rozsnyai, Christina. (2002). **Quality Assurance and the Development of Course Programmes**. Bucharest, Romania: UNESCO - CEPES.
- Dias, José (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, 13 (1), 193-207.

- Díaz Barriga, Ángel. (2006). Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo. En: Luis Eugenio Todd y Víctor Arredondo (coords.), **La educación que México necesita visión de expertos** (pp. 43-58). Monterrey, N.L. México. Recuperado el 12 de Enero de 2010, de <http://www.caeip.org/docs/portada/LaeducacionqueMexiconecesita.pdf>
- Egido, Inmaculada. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. **Tendencias Pedagógicas**, **10**, 17- 28.
- España, Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). **Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2007**. Recuperado el 20 de Octubre de 2010 de <http://www.mec.es/multimedia/00004656.pdf>
- Garduño, León. (1999). **Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior**. Recuperado el 20 de Octubre de 2010 de <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm>
- Harvey, Lee y Green, Diana. (1993). Defining Quality. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, **18** (1), 9-34.
- Jiménez, Luís (2008). Capital de riesgo e innovación en América Latina. **Revista de la CEPAL**, **96**, 173 - 187.
- Martínez, Miguel. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, **42**, 85-102.
- Mendez, Elvia. (2005). La pertinencia como requisito para la calidad en educación superior. La planeación institucional y el compromiso como condición esencial para el desarrollo del posgrado. **Revista Iberoamericana de Educación**, **36** (3), 1-20.
- Morosini, Marília. (2001). Calidad de la educación universitaria: isomorfismo, diversidad y equidad. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, **5** (9), 89-102.
- Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). **Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa**. Santiago, Chile: UNESCO. Recuperado el 12 de Octubre de 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Orozco, Luís. (1984). **Fines de la educación en el futuro**. . Recuperado el 20 de Enero de 2010 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14_06ens.pdf
- Orozco, Luís Enrique. (2002). **La calidad de la universidad, más allá de toda ambigüedad**. Recuperado el 20 de Noviembre de 2010 de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico3.pdf
- Pérez, Carlos. (2009, marzo). **Cuestiones Teóricas y Metodológicas de Evaluación y Acreditación**. Ponencia en Curso Latinoamericano de Políticas Públicas y Evaluación

para la Educación Superior, de la Universidad Federal de la Integración latinoamericana UNILA, Foz de Iguazú, Brasil.

Quiroz, Gonzalo. (2000). **Tratado de evaluación educativa. Desde lo tradicional hasta las competencias cognitivas**. Bucaramanga, Colombia: Sic Editorial Ltda.

Ramos, José. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 46 (2), 1-12.

Roa, Alberto. (2003). **Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia: estándares básicos y acreditación de excelencia**. Comisión Nacional de Acreditación de Colombia. Recuperado el 21 Marzo de 2010, de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico8.pdf.

Santos, Boaventura de Sousa. (2005). **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo, Brasil: Cortez.

Shigunov, Alexandre y Fischer, Letícia Mirella. (2006). **Manual de gestión de la calidad aplicado a los programas de graduación**. Rio de Janeiro, Brasil: Companhia Editora Forense.

Tiana, Alejandro y Santángelo, Horacio. (1994). **Evaluación de la calidad de la Educación**. Recuperado el 20 de Noviembre de 2010 de <http://www.oei.es/oeivirt/rie10a09.htm>

Uruguay, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo. (2006). **Calidad, pertinencia y equidad. Un enfoque integrado de la formación profesional**. Recuperado el 10 de Octubre de 2010 de http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/caper_eq/index.htm

Vlasceanu, Lazar, Grünberg, Laura y Pârlea, Dan. (2007). **Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions**. Bucharest, Romania: UNESCO-CEPES.

Zerda, Álvaro. (2003). Ciencia y tecnología en el Plan de desarrollo. **Cuadernos de economía**, 22 (39), 215-227.