

# LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: ANTIGUOS Y NUEVOS ENFOQUES

DORA ESTHER AYALA ROJAS<sup>1</sup>

## Resumen

La importancia de los criterios adoptados para la evaluación institucional no pueden comprenderse en su totalidad si no se analizan – entre otros aspectos – las decisiones de política educativa que se toman en la conducción del sistema, así como las respuestas y el grado de compromiso de los actores que forman parte del proceso en sus diferentes ámbitos; de acuerdo a nuestra posición sobre el sentido cultural de los valores y su realización consensual. Desde esta perspectiva, nos proponemos dar cuenta de las características de la evaluación institucional, entendida como herramienta aplicada *en correspondencia* con las políticas educativas que le dan sentido; para después confrontarla, en su vital complejidad, con la evaluación institucional vigente en el Sistema Universitario Argentino (Res. CONEAU N° 094/1997 y N° 383/2011).

## 1. Introducción

En oportunidad de realizarse en nuestra Facultad de Derecho el Curso sobre “Evaluación y Acreditación universitarias”<sup>2</sup>, la CONEAU en la voz de su presidente y equipo técnico que lo acompañó, explicó el papel que tiene la agencia estatal en el funcionamiento del Sistema Universitario Argentino. Como resultado de aquel encuentro, surgieron las reflexiones que hoy dan vida a este artículo.

<sup>1</sup> Profesora Titular Regular de Derecho Financiero y Tributario. Investigadora Categorizada. Directora de Proyectos Acreditados. Integrante del Registro de Expertos de la CONEAU. Especialista en Docencia Universitaria.

<sup>2</sup> Nos referimos al Curso de Actualización Profesional 2012 que dictó la CONEAU en convenio con la UNNE en la Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Políticas (Edificio Histórico) durante los días 23 y 24 de febrero de 2012, con la presencia de su Presidente Lic. Néstor Pan y sus Directores Técnicos Mg. Pablo Tovillas y Lic. Marcela Groppo.

Quedó claro allí, que la importancia de los criterios adoptados para la evaluación curricular no pueden comprenderse en su total dimensión si no se analizan —entre otros aspectos— las decisiones de política educativa y de política general que se toman en la conducción, así como las respuestas y el grado de compromiso de los actores que forman parte del proceso, en sus diferentes ámbitos.<sup>3</sup> Esto para nosotros es así, porque las decisiones, son objetos contruidos por la humanidad y consensuados en un momento y lugar determinados.<sup>4</sup>

Desde esta perspectiva, nos proponemos dar cuenta de las características de la evaluación institucional, entendida como herramienta *puesta en correspondencia* con las políticas educativas que le dan sentido; y que básicamente consiste en valorar elaboraciones subjetivas a través de un proceso continuo en el que *no se producen cosas, sino que se aprecian*.<sup>5</sup>

## 2. Sobre la idea de evaluación institucional

A nuestro criterio, se podrían distinguir por lo menos tres etapas en su construcción.

2.1. La primera se ubica durante los años treinta y cuarenta del siglo XX, con los aportes del profesor estadounidense Ralph Tyler (1902-1994) quien acuñó la expresión *evaluación educativa* y que por su influencia dio nombre al período (época *tyleriana*).

Por su tarea investigativa en torno a ella, Tyler es considerado su precursor y principal referente de las evaluaciones por objetivos mensurables, cuantificables, como garantía para potenciar la actuación *eficiente* de los graduados en el mercado laboral de las alicaídas economías de la denominada Gran Depresión.

<sup>3</sup> RODRÍGUEZ Eustaquio, Mejorar el currículum por medio de su evaluación, en JIMENO SACRISTÁN José (coord.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pág. 620, Morata, 2010, Madrid.

<sup>4</sup> DABOVE María Isolina, Cincuenta años después ¿Por qué es importante la Dikelogía en el Derecho? en *Revista Investigación y Docencia*, del Centro de Filosofía de la Facultad de Derecho de la U.N.R. disponible en [www.centrodefilosofia.org.ar/IyD/IyD43-8pdf](http://www.centrodefilosofia.org.ar/IyD/IyD43-8pdf) (24-02-2012)

<sup>5</sup> GIMENO SACRISTÁN J. y PÉREZ GÓMEZ A., *Comprender y transformar la enseñanza*, 10 ed., pág. 334, Morata, 2002, Madrid.

Sostiene que la efectividad, la eficiencia y la economía son conceptos cruciales para la evaluación, que debe valorar si los estudiantes están preparados para las tareas que desarrollarán en la vida profesional.

Para este autor, la evaluación es una operación simple, racional y técnica. En base a esa racionalidad técnica y positivista, su eficacia se determina según el grado de coincidencia entre los objetivos previstos en el proyecto institucional y los resultados obtenidos mediante el procedimiento de control.<sup>6</sup>

La racionalidad se expresa en la correspondencia entre fines y medios y se refleja en acciones estratégicas<sup>7</sup>; Estas acciones procuran el éxito inmediato e individual y tienden a desplazar todo interés por los condicionantes culturales.

En todo momento pone de manifiesto la dimensión educativa de la relación entre currículum y evaluación: los objetivos a alcanzar deben considerar el proyecto a llevarse a cabo y expresarse finalmente en el rendimiento del alumnado. De esta manera, el grado de éxito de aquél se mide directamente por las puntuaciones obtenidas en los test construidos en relación con los objetivos a lograr e indirectamente con indicadores que reflejen el equipamiento, materiales disponibles y/o el grado de participación de la comunidad en la vida de la institución.

Siguiendo la postura conductista abrevada de J.F. Bobbit<sup>8</sup>, propone ajustarse en todo a ese proceso de confrontación de objetivos/resultados, en una tarea funcional y práctica, donde la evaluación es casi automática y centrada en el producto.

La teoría de Tyler significó en su momento un aporte relevante para la construcción de la idea de evaluación educativa; y lejos de extinguirse, se manifiesta en la actualidad en no pocas de las propuestas de evaluación institucional que siguen centradas en el enfoque cuantitativo de objetivos/resultados.

<sup>6</sup> ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel, Entender la didáctica, entender el currículum, pág. 240, Miño y Dávila, 2001, Madrid.

<sup>7</sup> HABERMAS Jurgen, Conciencia moral y acción comunicativa, pág. 157, Península, 1994, Barcelona.

<sup>8</sup> BOBBIT John Franklin, The Curriculum, pág. 42, Houghton Mifflin, 1918, Boston.

**2.2.** En una segunda etapa, que se proyecta durante las décadas del cincuenta, sesenta y primeros años de los setenta del siglo pasado, la idea de evaluar se potencia y adquiere mayor significado.

Influyen notablemente en este proceso, las nuevas leyes educativas norteamericanas sobre la obligatoriedad de la evaluación de los programas en las disciplinas denominadas *nucleares* y el auge de una interpretación pedagógica que planteaba la necesidad de evaluar resultados, más allá de la mera racionalidad instrumental.

Mediante esta nueva mirada, se pretende superar la lógica simple del modelo de objetivos para instalar la de evaluación como *constructo social*.

En este marco teórico, la contextualización – aunque al principio incipiente – constituye una dimensión necesaria de la evaluación, en un enfoque que prioriza la adquisición de conocimiento práctico como conocimiento experiencial de base tyleriana, pero situado, contextualizado; al que acompaña el conocimiento ético, más que técnico.<sup>9</sup> En estos dos últimos caracteres – contextualidad, eticidad – se encuentra su singularidad y sus diferencias con el anterior.

Este criterio se desarrolla en un momento social, económico y político de expansión, muy distinto al de la etapa anterior; y se sostiene en la convicción que las inversiones realizadas en el sector educativo, puntos centrales de los programas del Estado de Bienestar, se traducirían en el mediano plazo, en claves del *desarrollo y del progreso* para los pueblos, por lo que la tendencia pedagógica dominante se desplegó con distintas denominaciones a lo largo del período mencionado, como: *nueva o progresista, re conceptualista, reformista* (J. Dewey, W. Pinar, M. Apple, H. Giroux, L. Stenhouse).

En correspondencia, se vive un momento de florecimiento de la evaluación<sup>10</sup> debido al cambio en el objeto a ser evaluado, que pasa del rendimiento estudiantil al proyecto institucional en su realidad situada.

<sup>9</sup>ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel, óp. cit. pág. 256.

<sup>10</sup>RODRÍGUEZ Eustaquio, óp. cit., pág. , 624.

La evaluación aquí es entendida como una búsqueda de mejora institucional. Se cuestiona la importancia dada a los objetivos previos y se enfocan más las actividades logradas, que los propósitos. Es para algunos, el criterio de evaluación respondiente, responsiva o de réplica, según las distintas traducciones de la denominación anglosajona *responsive evaluation*.<sup>11</sup>

Esta evaluación, está centrada en las actividades de realización del proyecto más que en sus propósitos, en la necesidad de información de todas las audiencias y no solamente las de los patrocinadores del proyecto y en elaborar la información sobre fortalezas/debilidades con pluralismo, valorando las perspectivas de grupos y personas implicadas.<sup>12</sup>

Aún siendo importantes los pasos dados durante el trayecto descrito, la evaluación se mantenía todavía en muchos lugares apegada a la tradición positivista, mediante la utilización de mediciones casi exclusivamente cuantitativas, sin valoraciones contextuales y legitimando el procedimiento con la rigurosidad del método científico en sentido tradicional.

Un momento muy especial de empuje para las nuevas ideas, fue la reunión realizada en el Churchill College de Cambridge el 20 de diciembre de 1972, donde un grupo de evaluadores e investigadores ingleses y norteamericanos expresaron su preocupación por las evaluaciones institucionales, considerando que no aportaban pruebas de sus efectos por centrarse exclusivamente en los cambios mensurables y por el predominio de un tipo de investigación que priorizaba la precisión cuantitativa y la generalidad de la teoría.

Señalaron también que los procesos de evaluación institucional eran burocráticos, que estaban al servicio incondicional de sus patrocinadores, que

<sup>11</sup> STAKE Robert, Evaluación de Programas, en especial Evaluación de Réplica en W. DOCKRELL y D. HAMILTON, (trad) Nuevas reflexiones sobre investigación educativa, pág. 91, Narcea 1983, Madrid.

<sup>12</sup> MC DONALD B., La evaluación y el control de la educación, en GIMENO SACRISTÁN J. y PÉREZ GÓMEZ A., (eds.) La enseñanza, su teoría y su práctica, 2º ed., pág. 467, Akal, 1985, Madrid.

eran de perspectiva gerencialista, pero que encontraban su legitimidad en los círculos académicos.<sup>13</sup>

Como consecuencia de los planteos efectuados en la reunión de Cambridge, comienza a tener cabida un paradigma socio antropológico por el que se presta atención a otros referentes disciplinares como la Historia, la Economía, la Sociología, además de la Psicología, propiciando un nuevo estilo de evaluación que apuntaba a conocer la interpretación que los actores educativos podrían hacer de los proyectos institucionales en la realidad de las aulas, más que la medición de los resultados cuantificados por objetivos.

A partir de estas consideraciones surgen nuevos despliegues teóricos que reciben nombres como evaluación democrática, estudio de casos, evaluación cualitativa, evaluación constructivista, evaluación democrática deliberativa; entre otras; y que se proyectan desde distintas culturas y áreas disciplinares, tales como la antropología, la sociología, la pedagogía.

Todos ellos tienen en común su rasgo diferenciador del enfoque positivista. No relacionan objetivos y resultados con criterio cuantificador sino que conciben la evaluación como un proceso de comprensión de lo que realmente ocurre en el escenario institucional, utilizando diseños flexibles y abiertos con posibilidad de incorporar situaciones no previstas, con técnicas de observación situadas, como entrevistas, registros de imágenes y sonidos y otros; resaltando la importancia de tener presente los intereses de las audiencias concernidas, con pluralismo metodológico, mirada compleja y valoración multidisciplinar, transversal y vital.

El encuentro de Cambridge fue clave para la difusión del debate que se venía desarrollando en torno a una nueva idea de evaluación institucional. Sin embargo, no prosperó lo suficiente debido a condicionantes externos, como se verá en el punto siguiente.

<sup>13</sup> SIMONS Helen, La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado, en apoyo a las escuelas democráticas, en AA. VV. Volver a pensar la educación, pág. 220, Morata, 1995, Madrid. También en PARLETT M. y HAMILTON D., La evaluación como iluminación, en GIMENO SACRISTÁN J. y PÉREZ GÓMEZ A., La enseñanza, su teoría y su práctica, 2º ed., pág. 450, Akal, 1984, Madrid.

**2.3.** La tercera etapa transcurre desde finales de la década de los setenta del siglo XX. Las condiciones económicas a escala mundial, vuelven a ser críticas como consecuencia de la primera crisis del petróleo (1973) derivada de la decisión de los países árabes miembros de la OPEP más Egipto, Siria y Túnez, de no vender más el combustible a los países que habían dado su apoyo a Israel durante la guerra del Yom Kippur.

El aumento de los precios del combustible unido a la gran dependencia que aquejaba al mundo industrializado, provocó un período de recesión, inflación y desempleo con sus consabidos efectos sobre la malla social y en particular sobre los logros de la educación. A ella se suma la segunda crisis (1979) como consecuencia de la revolución iraní y de la guerra entre Irán e Irak, que elevó en 1980 el precio del barril a cifras históricas. Las grandes potencias respondieron con restricciones en el consumo y se empezó a cuestionar el funcionamiento del Estado de Bienestar.

Se generó un clima de desconfianza de la sociedad hacia la gestión del Sector Público, considerando que la actividad estatal no había respondido a sus expectativas. En especial, se sostuvo que el Estado no se ocupó suficientemente del sector educativo.

El escepticismo reinante provocó desde recortes abruptos de presupuesto a los programas sociales, hasta debates que replantearon la importancia de los valores a enseñar.

Es en esta instancia que – dentro y fuera de las instituciones educativas – se promueve que el control de contenidos curriculares no quede solamente en el ámbito interno de las instituciones sino que éstas informen públicamente – como deber primordial – sus logros y resultados, bajo el auge del modelo anglosajón de la *accountability* o rendición de cuentas.

Se trata de un concepto ético que implica un acto voluntario, un deber más que una necesidad; y que se proyecta en otros términos, más usados en nuestro continente, como legitimidad, credibilidad, transparencia.

La rendición de cuentas reclamada no generó discusión en torno a la legitimidad de la demanda pública, reconocida en un contexto democrático, sino en el modo de evaluarse los resultados académicos, exigiendo que se hicieran enfocando exclusivamente el producto.

En este contexto y acompañado por el desarrollo de las políticas neo liberales, nace en los ochenta del siglo XX, el Estado Evaluador que se caracteriza por reformas generalizadas en el sector público que se traducen en achicamiento del Estado y privatizaciones, en la búsqueda de la mayor armonización posible de las relaciones entre la Educación Superior y el Mercado.

Para cumplir estas pautas, la evaluación recupera su visión estratégica, término que da idea de una revisión/actualización permanente de objetivos, que implica priorizar, entre otras dimensiones, el rendimiento académico y la productividad institucional, departamental y de programas; y adquiere desde esta perspectiva, relevancia crucial.

Tanto es así, que la mayoría de las burocracias estatales crearon durante esta etapa, sus propias Agencias de Evaluación con una tendencia centrada en una concepción práctica y crítica, en un intento ecléctico.<sup>14</sup>

Durante la década del noventa – de grandes cambios internacionales, tanto políticos como económicos que dieron marco a la globalización<sup>15</sup> – se produce una reorganización universitaria fuerte, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior que arrancan con la Declaración de La Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) a los que siguen otros, que conforman en conjunto el llamado Proceso de Bolonia.<sup>16</sup> En este proceso se busca homogeneizar la educación con la visión europea, enfocando los objetivos en la competitividad y en la economía basada en el conocimiento. Las posibilidades de analizar las opiniones a favor o en contra del Proceso, por su riqueza y derivaciones, excederían los límites de este artículo. No obstante,

<sup>14</sup> GADOTTI Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas, Siglo XXI*, 1998, Buenos Aires.

<sup>15</sup> Para una mayor profundidad puede verse nuestro artículo: *El Derecho ante los desafíos de la Globalización*, en *Revista Actualidad y Prospectiva*, Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE, N° 7, pág. 105, Iberia, 2011, Resistencia.

<sup>16</sup> PAREDES Joaquín y DE LA HERRÁN Agustín, coord., *Cómo enseñar en el aula universitaria*, pág. 47, Pirámide, 2010, Madrid.



nos parece ineludible mencionar al menos, los enriquecedores aportes de José Gimeno Sacristán<sup>17</sup>, Elena Cano<sup>18</sup>, Marcelo Caruso y Heinz Helmar Tenorth<sup>19</sup>, entre muchos otros.

De este contexto surge – y en ello hay consenso – que el nuevo paradigma pedagógico de Bolonia, pretende orientar el proyecto institucional hacia el logro de un aprendizaje autónomo y basado en competencias.

El nuevo enfoque obliga a una doble reflexión pedagógica de gran profundidad. Por un lado, a valorar a fondo las competencias de cada una de las titulaciones que se imparten (evaluación externa); y por otro, a valorar en todos los aspectos posibles, lo que cada una de las asignaturas aporta a esas competencias (autoevaluación).

### **3. La evaluación en el Sistema Universitario Argentino**

En nuestro país, la evaluación de las Universidades se rige por lo que dispone el artículo 44 de la Ley de Educación Superior N° 24.521 que crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y los Decretos P.E.N. N° 173/96 y 705/97; y en el ámbito de la Comisión, por las Resoluciones N° 094/97 y 382/11.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Sus miembros (12) deben ser de reconocida calidad académica y científica y con experiencia en gestión universitaria. Representan al Consejo Interuniversitario Nacional, Consejo de Rectores de Universidades Privadas, Academia Nacional de Educación, Senado de la Nación, Cámara de Diputados de la Nación y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

<sup>17</sup> GIMENO SACRISTÁN J., (comp. ), *Saberes e incertidumbres del currículum*, óp. , cit.

<sup>18</sup> CANO Elena, (coord.) *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*, Laertes, 2010, Barcelona.

<sup>19</sup> CARUSO Marcelo y TENORTH Heinz Helmar, *Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Granica, 2011, Buenos Aires.

Eligen Presidente y Vicepresidente y se reúnen periódicamente para supervisar las tareas realizadas por el equipo técnico permanente y por los pares evaluadores. Sus funciones comprenden cuatro áreas: Evaluación externa, Proyectos institucionales, Acreditación de grado, Acreditación de posgrado.

Sus actividades son financiadas con fondos del Tesoro Nacional. Sus informes al igual que todas sus resoluciones son publicadas electrónicamente en su página oficial con acceso libre.

La evaluación externa consiste en el análisis de las dimensiones y logros de las instituciones universitarias, en el marco de sus misiones y objetivos. Se hacen como mínimo cada seis años y son complementarias de las autoevaluaciones que las instituciones disponen para analizar sus logros y dificultades y sugerir medidas relativas al mejoramiento de la calidad universitaria.

Las evaluaciones externas tienen como objetivo principal asistir a las instituciones en las propuestas de mejoras de la calidad, y conducen a emitir recomendaciones públicas a ese respecto.

En Lineamientos para la Evaluación Institucional, (Resolución N° 094/97 CONEAU) – norma matriz de la evaluación – se expone la concepción general de la evaluación institucional que implementa el organismo, así como el marco normativo y las características de las evaluaciones externas. A esa normativa, recientemente se le sumaron los Criterios y Procedimientos para la evaluación externa (Resolución N° 382/11 CONEAU), que determinan importantes especificaciones acerca de las pautas a tener en cuenta por los Comités de Pares. En la convicción que esta última es la que pone en acción, le da operatividad a la evaluación, nos detendremos en señalar sus principales rasgos.

La Resolución 382/11 tiene dos Anexos. En el primero refiere a los criterios y procedimientos para la evaluación externa y en el segundo, a las pautas para la autoevaluación institucional. A los fines de este artículo nos ocuparemos de los criterios, definidos por la norma como indicadores, abiertos a la construcción de otras dimensiones y criterios complementarios, en busca de la mejor comprensión del proyecto institucional. Estos criterios conforman

la base para el análisis del Comité de Pares y en consecuencia, también del temario a discutir en los procesos de autoevaluación (pautas).

La norma refiere expresamente a:

▪ **La inserción de la institución en el contexto**, desde una perspectiva histórica e integradora.

▪ **La realización del proyecto institucional en relación con sus objetivos**. Los aspectos más relevantes a considerar en relación con este punto son: grado de receptividad en la comunidad universitaria, marco jurídico y funcionamiento real, formación de recursos humanos, fuentes de financiamiento, equipamiento y soporte informático, capacidad de planificación estratégica.

▪ **La gestión académica**. Los aspectos más relevantes a considerar en relación con este punto enfocan cuerpo docente y estudiantes y son: estructura del área, oferta académica en el marco del proyecto institucional, sistemas de registros de información, composición del cuerpo académico en cantidad, dedicación y formación, ingreso, permanencia y promoción estudiantil, tasas de graduación.

▪ **La investigación, desarrollo y creación artística**. Los aspectos más relevantes a considerar en relación con este punto son: políticas de investigación, condiciones de generación de proyectos y programas, mecanismos de evaluación, formación de recursos humanos, fuentes de financiamiento.

▪ **La extensión, producción de tecnología y transferencia**. Los aspectos más relevantes a considerar en relación con este punto son: políticas de extensión, producción de tecnología y transferencia, condiciones de generación de programas en esta área/s, formación de recursos humanos, fuentes de financiamiento, políticas de convenios con entidades estatales y privadas, nacionales e internacionales.

Las tres últimas actividades mencionadas, deben lograr el mayor grado de **articulación** posible, en tanto conforman la base de toda estructura universitaria.

Además, se presentan como nuevas pautas a tener en cuenta en forma expresa, las siguientes:

- **La integración de la institución universitaria** en cuanto a su coherencia y armonía internas, como las partes del todo. Los aspectos más relevantes a considerar en relación con este punto son: generación de proyectos conjuntos entre unidades académicas o de foros comunes, pertinencia de convenios de cooperación con otras instituciones, impacto de los vínculos establecidos, en el desarrollo de la actividad académica.

- **Las bibliotecas, centros de documentación y publicaciones.** Los aspectos más relevantes a considerar en relación con este punto son: disponibilidad de bibliotecas y bibliografía en relación con los campos disciplinarios que aborda la institución, calidad de prestación de servicios, particularmente los que asisten a la docencia y la investigación, recursos humanos disponibles, fuentes presupuestarias, política de publicaciones.

En la autoevaluación, cada uno de los criterios señalados se refleja en las pautas a tener en cuenta, atendiendo a que se trata de una instancia interna de evaluación que la propia institución debe llevar adelante para reflexionar sobre sus logros y dificultades y apuntar al mejoramiento de su calidad; y que a su vez, será la primera referencia a considerar por el Comité de Pares, durante el proceso de evaluación externa.

#### **4. Conclusiones**

La idea que se fue perfilando sobre la evaluación institucional a través del tiempo, muestra que la aparición de nuevos enfoques no siempre implicó la desaparición de los anteriores.

El enfoque cuantitativo de los primeros tiempos, lejos de expirar siguió su avance y se desenvolvió acabadamente, en especial a través de técnicas

estadísticas y de modelización por niveles y áreas, o mediante la confección de ítems en función de objetivos, etc.

Es decir que, aún tomando nuevas formas, la evaluación suele traducirse en reediciones de las primeras políticas de *accountability* de los setenta, especialmente en su proyección internacional; y es lo que señalan algunos académicos críticos del denominado Proceso de Bolonia, que se encuentran inmersos en un debate acerca de los alcances de la gestión universitaria en competición permanente.<sup>20</sup>

Por lo tanto creemos que es bueno precisar y debatir sobre los argumentos que dan vida a los proyectos institucionales, ya que su finalidad se advierte cuando priorizan la educación como producto rentable de mercado o cuando lo entienden como proceso democrático para el desarrollo pleno de las personas y de la humanidad toda. Trasladado este debate a la evaluación que hoy nos ocupa, cuando se considera el producto (cuantificando el proceso de acreditación y/o evaluación) o cuando se mira el proceso, cualificándolo (como instancia beneficiosa para la calidad y la misión de la Universidad).<sup>21</sup>

## 5. Bibliografía

- BAIN, KEN. Lo que hacen los mejores profesores universitarios, Trad. Oscar Barberá, Publicaciones Universidad de Valencia, 2007, Valencia.
- BENITO, ÁGUEDA Y CRUZ, ANA. Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, Narcea, 2005, Madrid.
- CANO, ELENA (Coord.). Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior, Laertes, 2010, Barcelona.

<sup>20</sup> VARELA Julia, La crisis de la Universidad en el marco de una sociedad neoliberal. Los efectos de la innovación, en el Espacio Comunitario de la Universidad de Santiago de Compostela, disponible en [www.firgoa.usc.es/drupal/nodé/48384](http://www.firgoa.usc.es/drupal/nodé/48384) (29-02-2012).

<sup>21</sup> Para mayor detalle, puede verse el artículo: El Rector se reunió con el Presidente de la CONEAU, en El Universitario, Revista Digital de la UNNE, del 24-03-2012, Año 12, disponible en [www.eluniversitario.unne.edu.ar/index.html](http://www.eluniversitario.unne.edu.ar/index.html) (29-02-2012).

- CARUSO, MARCELO Y TENORTH, HEINZ. Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global, Granica, 2011, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, GLORIA. Formar y formarse en la enseñanza, Paidós, 2011, Buenos Aires.
- GADOTTI, MOACIR. Historia de las ideas pedagógicas, Trad. Noemí Alfaro, Siglo XXI, 2005, México.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ (Comp. ). Saberes e incertidumbres sobre el currículum, Morata, 2010, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, JOSÉ. La educación que aún es posible, Morata, 2005, Madrid.
- HILLERT, FLORA. Políticas curriculares, Colihue, 2011, Buenos Aires.
- PAREDES, JOAQUIN Y de la HERRAN, AGUSTÍN. (Coord.). Cómo enseñar en el aula universitaria, Pirámide, 2010, Madrid.
- REVISTAS CON REFERATO
- Actualidad y prospectiva de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE, 60 Aniversario, nº 7, Iberia, 2011, Resistencia Chaco.
- LEYES, DECRETOS Y RESOLUCIONES
- Ley N° 24.521 de Educación Superior. Decretos P.E.N. N° 173/96 y 705/97. Resoluciones CONEAU N° 094/97 y N° 382/11.