

# CRITERIOS DE COHERENCIA Y PERTINENCIA PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DE PLANES Y PROGRAMAS DE PREGRADO: UNA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA

## RELEVANCE AND CONSISTENCY FOR INITIAL EVALUATION OF PROGRAMMES: THEORIC AND METHODOLOGIC PROPOSAL

Mauricio Iván López Quiroz  
Universidad Santo Tomás (Sede Concepción)  
Concepción, Chile  
[malopez@ucsc.cl](mailto:malopez@ucsc.cl)

*"Al organizar la dirección y establecer unas pautas de valoración, céntrate sólo en lo que es apropiado"*

SUN BIN "El Arte de la Guerra II"

### RESUMEN

En este artículo se despliegan los fundamentos esenciales para la evaluación inicial de Planes y Programas universitarios de pregrado a partir de dos criterios cualitativos, puntuales y sensibles para el campo de la evaluación curricular, como son: coherencia y pertinencia, tanto interna como externa.

La actualidad de los procesos evaluativos institucionales externos para la Acreditación de las carreras de pregrado demanda la necesidad de articular simultáneamente una propuesta teórico-metodológica interna y propia de los Centros de Formación Superior, en base a la definición singular que cada una de las universidades asigne a la "calidad" y "excelencia" de sus procesos formativos, sustentada aquí en criterios evaluativos de índole relacional-explicativa, que recogen las opiniones de las "audiencias" o participantes de dichos procesos académicos de formación profesional, a fin de mejorar y actualizar los Planes y Programas de Estudio como un proceso integral, continuo, consistente y democrático.

**Palabras clave:** evaluación curricular, pertinencia, coherencia, investigación evaluativa, calidad, excelencia.

### ABSTRACT

In this article it shows the fundamentals for initial evaluation of Syllabus and Programms at the National Universities from two sensitive and punctual qualitative criteria in the field of Curricular Evaluation, known as: Relevance and Consistency, internal and external.

Today, the external institutional evaluation process to certify degrees in the Universities necessarily require the proposal to create and define an internal process of evaluation, based on a previous singular definition of "Quality" and "Excellence" in all educational process. Here, our proposal is to promote evaluative criteria that will help to understand and explain the opinions of participants in this academical process, with the objective to improve and update Syllabus and Programms as a integral, comprehensive and democratic process.

**Key words:** curricular assessment, relevance assessment, consistency assessment, evaluation research, quality, excellence.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, un ejercicio de vital importancia es establecer -rigurosa y científicamente en el contexto académico universitario- una selección de criterios y principios que apunten hacia una definición consistente de calidad y excelencia en el ámbito del desarrollo pedagógico; y en base a ello, establecer acciones evaluativas periódicas y sistemáticas del currículum (Pérez Juste, 2006). A niveles más específicos, dichos criterios evaluativos deberían sustentar y guiar la formación y actualización de los Planes y Programas de Estudio en las carreras de pre y postgrado de las Universidades y Centros de Educación Superior en nuestro país. Ello, independientemente de los ámbitos o contextos en los cuales se localicen o proyecten a la sociedad en general; o bien, de la visión, misión o sustentabilidad material y/o humana que ellas mismas determinen, propongan y definan interna y externamente como Instituciones Educativas de nivel superior (Lemaître, 1997)<sup>1</sup>.

Sin embargo, es evidente que en el ámbito específico de la evaluación de Planes de Estudio y Programas de formación universitarios, el profesor como investigador necesita recoger y dar significado a los elementos contextuales propios y singulares de la institución, que otorgan una comprensión más profunda y enriquecedora de los procesos de formación académica como fenómenos complejos (House, 1996).

Más allá de la letra escrita, desde la visión y misión Institucionales, pasando por los objetivos declarativos propuestos a la comunidad universitaria y la intencionalidad formativa que se plasma en los planes y programas de Estudios, debemos reconocer y asumir que todo lo anterior se inscribe siempre en una dimensión contextual de tiempo, espacio y sociedad que resultan singulares, y muchas veces, sustancialmente diferentes unos de otros, reflejando y dejando traslucir intereses, orientaciones, ideologías y valores inscritos en el currículum que constituyen, en suma, los fundamentos sobre los cuales se levantan los procesos de continuidad y cambio particulares de cada institución

---

1 María José Lemaître del Campo argumenta y sostiene esta tesis como directora del Componente de Aseguramiento de la Calidad del Programa Mecesusup. Ver: [www.cnachile.cl](http://www.cnachile.cl)

formadora de profesionales en el mundo de la Educación Superior (Mateo, 2006; Pinto, 2009).

Si se considera -desde una perspectiva amplia- el doble desafío profesional e institucional de la actualización permanente del conocimiento, y visualizamos con claridad las profundas transformaciones actuales que nuestra sociedad plantea y exige a todos los profesionales -y muy especialmente, a aquellos futuros profesionales del ámbito pedagógico que se forman inicialmente en las facultades de Educación de las universidades nacionales- podremos entonces diseñar la construcción de distintos modelos y procedimientos, aplicando herramientas dentro del enriquecedor panorama abierto para el trabajo singular en el campo de la investigación evaluativa y curricular; terreno fértil desde múltiples perspectivas que contribuyen en concreto desde: los procesos institucionales de acreditación universitaria (a niveles macrocurriculares) como también desde los aportes para la construcción de una mirada interna de los procesos evaluativos (Weiss, 1990). Todas ellas, instancias que apuntan a una comprensión más profunda de los fenómenos pedagógicos, a fin de proponer los ajustes necesarios para una actualización de las prácticas, destrezas y competencias docentes que las Carreras del ámbito pedagógico deberían alcanzar. Esto, en el necesario marco referencial de una auténtica "cultura evaluativa" que aporte significativamente, más allá de la asignaturización como una "puesta a punto" mecanicista en función de la actualización e innovación de los Planes y Programas de Estudio<sup>2</sup> (Pérez Juste, 2006).

Es evidente que los aportes de una cultura evaluativa interna al interior de los planteles de Educación Superior nacionales contribuiría fructíferamente a los procesos dinámicos y continuos de acreditación institucional, iluminando la real condición y aplicación curricular en las prácticas cotidianas de formación de pregrado, haciendo suyo el propósito superior de transformar la dinámica de los procesos de formación académica y alcanzar una auténtica implementación de la evaluación de Planes y Programas como una acción orientada a la calidad de procesos y de productos; condición necesaria y previamente definida al interior de cada una de las instituciones de Educación Superior (Santos Guerra, 1998; Garduño Estrada, 1999; López Mojarro, 2004; De Miguel, 2009).

## **1. Los fundamentos teóricos para la acción evaluativa permanente de Planes y Programas en la Educación Superior**

El proceso actual definido como: "*Evaluación continua para asegurar la Calidad de la Educación Superior*" (CSE, 2010) parece obvio, y demanda que la mayoría de las carreras de pregrado que se imparten en

2 En gran medida, una "actualización mecanicista" de los Planes y Programas de Estudio equivale a que el docente borre el año anterior del Curso que va a dictar, reescriba en el mismo lugar el año en curso, y -acaso- revise y actualice la bibliografía de consulta ofrecida a sus alumnos, sin considerar de por medio una reflexión personal interna o a nivel de socialización con sus pares respecto de una actualización profunda y significativa, requerida con urgencia en muchos Planes y Programas de Estudio en la formación de pregrado universitario.

las facultades de Educación del país se sometan a diferentes instancias y procesos de evaluación institucionales externos, dentro de los cuales los Planes y Programas y el currículum en general deben evidenciar la existencia de ciertas coherencias mínimas de forma y fondo entre: el currículum declarado por la institución, el currículum aplicado en la práctica docente, el currículum logrado como aprendizaje efectivo, con aquellos perfiles profesionales de egreso definidos con la suficiente antelación, los objetivos globales y específicos de formación profesional, y los procesos de formación valórica y humana explicitados en ellos<sup>3</sup> (Mateo, 2006).

Dentro de esta lógica, la construcción de dichas evaluaciones externas se sitúa en una lógica eminentemente centrada en el producto que se quiere o se necesita lograr, en función de una comprensión socializada de "calidad" referida a criterios de eficacia, eficiencia y logro de metas finales, vinculadas a una perspectiva de "rendición de cuentas", conocida en el mundo anglosajón como "Accountability" (CSE Chile, 2010).

Es aquí, dentro de este contexto institucional sensible de "Evaluación Continua" realizado por agencias externas a las universidades, en donde se propone situar, diseñar, levantar y articular una acción evaluativa permanente, de corte riguroso, científico y previamente socializado en los procesos internos de evaluación intrauniversitarios, diseñados y validados por las mismas universidades como parte de una "identidad evaluativa" singular y propia: se sistematizaría en ellos el modelo de calidad escogido, identificando las variables de coherencia y pertinencia (entre otras) en los ámbitos internos y externos, definiendo los procedimientos concretos en un plan de evaluación curricular. Esto, en el marco de criterios y normas básicas para juzgar una acción evaluativa (ver Tabla 1).

Lo anterior, con el propósito de contribuir a una comprensión evaluativa diferenciada, aunque complementaria, de los procesos evaluativos externos, eminentemente de carácter procesual y formulada desde el paradigma cualitativo de la Investigación Evaluativa, recogiendo y validando para tales efectos a los agentes participantes o "audiencias"<sup>4</sup> que efectivamente trabajan en el proceso de formación profesional de los estudiantes de pregrado (Pérez Juste, 2006; De Miguel, 2009).

Al respecto, las palabras de Alfredo Furlane clarifican el sentido de la transformación y mejora de un Plan de Estudios, que debe trascender el ámbito reducido de la aplicación tecnológica como herramienta al servicio de ciertos propósitos puntuales; y asumir las dimensiones e impactos en ámbitos más amplios, relacionados con las vivencias y

3 En relación a este punto, léase publicaciones en permanente circulación realizadas por asesores y expertos del Consejo Superior de Educación en Chile (CSE) En: [www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/](http://www.cse.cl/public/Secciones/seccionpublicaciones/) [Consulta: 10 de agosto 2010].

4 Este concepto es el utilizado actualmente por De Miguel, Mario (2009) y otros expertos para referirse a todos aquellos participantes dentro del proceso de formación académica de pregrado en la Educación Superior española, según el desarrollo de modelos de evaluación curricular de índole cualitativa, procesual o bien "explicativos-relacionales", todos los cuales concuerdan en la importancia de recoger como información vital la opinión fundamentada de dichas "audiencias" para la posterior elaboración del Informe y la toma de decisiones respecto al programa evaluado.

dinámicas sociales, ideológicas, culturales y pedagógicas al interior de una institución de educación superior.

*"Modificar un Plan de Estudios es una tarea que va mucho más allá de la realización de una tecnología. Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución, en el que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas; en donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que operan en la Institución, en un proceso de conflicto entre lo viejo y lo nuevo... cuya resolución no se decreta administrativamente." (Mateo, 2006).*

**Tabla 1: CRITERIOS Y NORMAS BÁSICAS PARA JUZGAR UNA ACCIÓN EVALUATIVA (Según Stufflebeam y Shinkfield)**

<b>Normas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Con ellas se asegura</b>
<b>De Utilidad</b>	Sirve a los propósitos y necesidades de información práctica, centrada en interrogantes y cuestiones importantes. La evaluación debe ser relevante, oportuna y estar basada en evidencia palpable, aportando soluciones para la mejora del programa evaluado.	<b>Una acción evaluativa integral</b> , que afecta a la organización y a las personas implicadas en el desarrollo del Programa, desde sus metas y objetivos declarados, hasta la planificación y estrategias para la mejora y el cambio.
<b>De Viabilidad</b>	Sirve para centrar la acción evaluativa en un marco realista y prudente. Para ello, debe usar procedimientos eficientes, racionales y metodológicamente operativos. Su diseño se pondrá en práctica en un contexto natural, y sus gastos en material, personal y tiempo no deberá exceder los márgenes previamente diseñados por el Plan de Acción evaluativo.	<b>Una acción evaluativa sistemática</b> , estructurada, que sigue un plan consensuado, asegurando la objetividad y honradez de los resultados.
<b>De Honradez</b>	Se utiliza para asegurar que la acción evaluativa es conducida legal y éticamente, basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, socialización y protección de los grupos, audiencias y personas implicadas, así como la honestidad de los resultados obtenidos.	<b>Una acción evaluativa innovadora</b> , que posibilita la comprobación del progreso, así como los elementos de cambio que inciden en la mejora continua del Programa evaluado.
<b>De Precisión</b>	Es necesaria para asegurar que la acción evaluativa revela y comunica la información relevante encontrada. Describe con claridad el objeto evaluado, revela claramente sus virtudes y defectos, y proporciona conclusiones válidas y confiables de dicho objeto (en este caso, del Plan de Estudios y la lógica de su construcción y sustento). Las conclusiones y juicios del evaluador deben ser coherentes (interna y externamente) con los datos.	<b>Una acción evaluativa para la mejora</b> , que al ser lo más exacta posible, al fundamentarse en evidencias y fuentes contrastadas, permite establecer líneas de acción y planes de mejora a corto y mediano plazo, en conjunto con la valoración progresiva de los avances.

Adaptado de: Stufflebeam y Shinkfield (1995): "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Barcelona, Paidós.

En el contexto contemporáneo de la llamada "Sociedad de la información y el conocimiento"<sup>5</sup>, la vertiginosa aceleración de los campos del conocimiento científico, sumado a las múltiples exigencias de actualización y demandas de la sociedad contemporánea, de la enseñanza y el aprendizaje continuo; las universidades nacionales tienen el desafío de responder y asumir dichas exigencias de nuestro tiempo<sup>6</sup> y, necesariamente, velar por la calidad y excelencia de la formación profesional que se realiza al interior de sus campus, en sus facultades y escuelas de formación académica y humana (Morin, 2007).

Situados en este escenario, la Evaluación Curricular como proceso de investigación sistemático, participativo, coherente y riguroso, específicamente circunscrito al ámbito del diseño y transformación de los Planes y Programas de estudio, resulta entonces una condición vital para el desarrollo de procesos institucionales formales ligados a la "calidad" y la "excelencia", y para estar a la altura de dichos desafíos, que se plasman actualmente en la mayor parte de los países de América Latina como "*Procesos de Evaluación Institucional*" -que pueden ser internos o externos- o bien, "*Procesos de Acreditación*" (CSE-Chile, 2009).

Dichos procesos de evaluación, que tienen como propósito declarativo institucional final el mejoramiento y la actualización de las prácticas docentes para incidir profundamente en la mejora continua de la formación profesional -en función de otorgar criterios de calidad y excelencia institucionales- deberían ser (al menos en teoría) realizados de manera sistemática, rigurosa, con un norte formativo claro, desde una argumentación racional, fértil y alcanzable para el mejoramiento de los procesos académicos interuniversitarios a mediano y largo plazo, y en concordancia con aquellas concepciones paradigmáticas que se definirían anteriormente por las instituciones formadoras,<sup>7</sup> con el objetivo de enriquecer las conceptualizaciones y las prácticas situadas en el Modelo que aquellas definen como: "*Calidad de la Educación Superior*"; situado más allá de un *eslogan* publicitario, una socialización

---

5 Usando la expresión ya clásica del sociólogo japonés Masuda, Yoneji; quien analizaba en la década de los '80 los alcances y líneas de acción en ciernes de la sociedad occidental postindustrial, digitalizada e informatizada. Luego de la publicación de su obra (ver bibliografía) se convertiría en el "padre" de dicho concepto, que otros autores occidentales como Castells (1997) divulgarán desde una perspectiva más internacionalizada y globalizada. "Totalizadora", dirían algunos autores más radicales.

6 En el documento "Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción" (Unesco, París, 1998) se declara en el preámbulo: "...*dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia Educación Superior de nuestro tiempo ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante...*"

7 En materia específica de Evaluación de Programas, existe una abundante cantidad de paradigmas, enfoques o modelos propuestos por una gran diversidad de autores especialistas en la materia. A lo largo del tiempo, dicha suficiencia cuantitativa ha originado una riqueza en la diversidad de miradas, pero también confusión y desorientación, que muchas veces se presta a errores conceptuales y desconfianzas de los sujetos que observan con cautela los resultados de cualquier Investigación Evaluativa. Al respecto véase el excelente Cap. 1 "*La Calidad de la educación*" de Pérez Juste (2000) En: "*Hacia una Educación de Calidad*".

con espíritu positivo o una declaración de principios institucionales a la comunidad (Weiss, 1990; Ahumada, 2001; Castillo 2002; Tobón, 2005).

De esta forma, en nuestra realidad universitaria nacional, inserta en el contexto mundial de exigencia académica y necesaria actualización y redefinición de la formación profesional de nivel superior, es urgente una adecuada planificación, además de la creación de diseños e instrumentos evaluativos; así como también la aplicación precisa y científica de modelos de investigación evaluativa, para la transformación y mejoramiento de los Planes y Programas de estudio, teniendo presente en estas acciones un doble propósito: en una línea, establecer los niveles de coherencia y pertinencia interna y externa del Programa o Plan de Estudios en relación al contexto en el cual se desarrolla la institución de Educación Superior y en concordancia con los objetivos previamente definidos en el perfil de egreso de los futuros profesionales de la Educación. Desde otro ángulo, esto posibilitaría a los involucrados una perspectiva de formación superior desde la integralidad, que la misma institución superior definirá en concreto dentro de su propio ámbito de realidad como "*calidad*" y "*excelencia*",<sup>8</sup> en virtud de la actualización del conocimiento y del logro de los perfiles, objetivos y metas a mediano y largo plazo. Estos dos ámbitos de mejora deberían ser diseñados idealmente con antelación a todo proceso de formación, académica, profesional y humana.

Consideramos valiosa en este punto la propuesta de Pérez Juste (2006) quien sostiene la construcción de un modelo de Evaluación de Programas específico del ámbito educativo, en cuatro grandes etapas o momentos. El primero de estos momentos es el que explicitamos en este artículo como "*Evaluación Inicial*" de un Plan o Programa, que resulta equivalente, en otras terminologías, a la Evaluación Diagnóstica o Introdutoria de una realidad educativa (Castillo, 2004; Stake, 2006).

**Tabla 2: PRIMER MOMENTO: EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN CUANTO TAL (Según Pérez Juste, 2006)<sup>9</sup>**

<b>Finalidad</b>	*Esclarecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad. *Poner en marcha el programa en condiciones óptimas.
<b>Función</b>	*Formativa: tomar por anticipado las decisiones de mejora que puedan elevar las potencialidades del programa. *En ocasiones puede ser sumativa, sea sobre el programa o sobre su evaluación.
<b>Metodología</b>	*Análisis de contenido de documentos. *Estudios prospectivos.

<sup>8</sup> Ambos conceptos, en esencia polimorfos, complejos y polisémicos, se definirán y desarrollarán someramente en las líneas siguientes de este artículo, dentro de la segunda parte, en las fronteras que éste permite.

<sup>9</sup> En palabras del autor: "Se trata de la actividad evaluativa más importante tanto por ser la primera y base de todas las demás, como por su contenido -abarca la realidad de todo el Programa- y sobre todo, por sus grandes aportaciones a la mejora y optimización del Programa" (Ob. Cit. P. 119).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Técnica Delphi.</li> <li>*Juicio de expertos multidisciplinares: científicos, técnicos, pedagógicos, metodológicos...</li> <li>*Registros.</li> <li>*Pruebas diversas de evaluación inicial (prerrequisitos).</li> </ul>
<b>Información a recoger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Sobre el programa: su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios.</li> </ul>
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*<i>Calidad, pertinencia y realismo</i> de objetivos y metas y adecuación de éstos a los destinatarios y al contexto.</li> <li>*<i>Suficiencia</i> de los apoyos, medios y recursos para conseguir los objetivos, en particular sobre la <i>formación, implicación y compromiso</i> de los agentes y demás implicados.</li> <li>*Calidad técnica de los planteamientos de evaluación.</li> <li>*Calidad técnica del programa: <i>coherencia</i> con las bases y con las necesidades que trata de responder; congruencia interna entre sus componentes.</li> <li>*<i>Viabilidad</i> del programa.</li> <li>*<i>Evaluabilidad</i>: relevancia, suficiencia, claridad y accesibilidad de la información disponible sobre el programa y de la necesaria en los diversos momentos o etapas de su aplicación y evaluación. Análisis de las dificultades detectadas y previsibles para evaluar el programa.</li> </ul>
<b>Decisiones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Generalmente formativas (de mejora previa).</li> <li>*En casos graves, sumativas (retirada del programa, no realización de la evaluación encargada o asumida).</li> </ul>

En otra línea, el propósito central de una evaluación de programas en nuestra realidad universitaria es promover el desarrollo efectivo de una auténtica cultura evaluativa, en la cual la actualización permanente define la sustentabilidad y proyección en el tiempo necesaria para construir modelos de evaluación de planes y programas desde una concepción formativa de la evaluación (Tabla 3) el cual, desde el basamento propio y singular de las acciones investigativas en evaluación, promuevan la institucionalización de dicha cultura a largo plazo (Escudero, 1997; De Miguel, 2007).

**Tabla 3: DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA EN RELACIÓN A SU APLICACIÓN A PLANES Y PROGRAMAS (Según Martínez Mediano, 2004)**

Dimensiones de la Evaluación	EVALUACION FORMATIVA	EVALUACION SUMATIVA
<b>Propósito</b>	<b>Mejorar el programa</b> (según concepción de "calidad" previamente definida al interior de la Institución)	<b>Certificar la calidad del programa</b> (según estándares previamente definidos y que son externos a la Institución)



<b>Audiencia</b>	<b>Administradores y personal vinculado al desarrollo del programa</b>	<b>Consumidores potenciales</b>
<b>Quién la hace</b>	<b>Evaluador interno</b>	<b>Evaluador externo</b>
<b>Interrogantes que se realizan</b>	<b>¿Cómo funciona? ¿Qué se necesita para mejorar?</b>	<b>¿Qué resultados produce? ¿A qué costo? ¿Qué objeciones debe hacer?</b>
<b>Exigencias del Diseño</b>	Medidas válidas y fiables Muestreo suficiente Recogida de información frecuente Resultados a tiempo para socialización	Medidas válidas y fiables Muestreo suficiente Recogida de información al final del proceso Resultados a tiempo para otorgar o no certificación

*Adaptado de: Martínez Mediano, C. (2004) "Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos" Madrid, UNED.*

## 2. Los criterios de coherencia y pertinencia para la Evaluación de Planes y Programas de Estudio en nivel de pregrado

La propuesta teórica de este artículo se construye desde dos criterios evaluativos específicos y singularmente sensibles, como son coherencia y pertinencia, tanto interna (ámbito del propio Plan de Estudios, que recoge la sustentabilidad teórico-formal de los procesos de formación académica) como externa, ámbito que articula las concepciones pedagógicas de los docentes y las audiencias involucradas en los procesos de conocimiento, aplicación del currículum y formación de los futuros profesores (Martínez Mediano, 2004; Pérez Juste, 2006; De Miguel, 2009).

Desde estos dos criterios, el artículo pretende identificar los lineamientos esenciales para diseñar y levantar a futuro la propuesta de un modelo de evaluación de programas más amplio, que recoja información representativa, útil, válida, suficiente y confiable, a fin de establecer -en base a los criterios de pertinencia y coherencia- un aporte comprensivo desde el ámbito de la evaluación de Planes y Programas, que contribuya a la necesaria actualización de los Planes de Estudios específicos de cada carrera desde una perspectiva democrática y participativa, siguiendo el sendero teórico señalado en los principios declarativos e institucionales definidos por las propias facultades de Educación; y por las autoridades que dirigen y coordinan académicamente la formación universitaria impartida en el nivel de pregrado (ver tablas 4 y 5).

Desde esta base inicial, se pretende promover el levantamiento de una propuesta que articule las líneas de acción y el diseño fundamental para la construcción de un modelo de evaluación curricular y de Planes y Programas basado en los criterios de coherencia y pertinencia, con el propósito de ser aplicado en distintas realidades y contextos

de formación de pregrado para carreras de Pedagogía, de distintas especialidades. El propósito siempre perfectible de las prácticas evaluativas institucionales, basadas en un sólido sustrato investigativo, permitiría la singular construcción de un diseño evaluativo que -en su instrumentalización- recoja los criterios de: representatividad, validez y confiabilidad dentro del marco de acción definido, para promover (al interior de las facultades de Educación) una auténtica cultura evaluativa que aporta y sostiene los fundamentos reales de las declaraciones institucionales de "calidad" y "excelencia" en la formación pedagógica de sus alumnos (Castillo Arredondo, 2003).

Considerando el enorme desafío que implica la formación profesional y humana de los alumnos que cursan carreras de Pedagogía en el siglo XXI, los Centros de Educación Superior de nuestro país deben ser capaces de diagnosticar, planificar, articular, definir y socializar adecuadamente y en sintonía con el contexto socio-cultural en el cual están insertas, aquellas acciones y condiciones evaluativas estructurales internas que otorguen coherencia y pertinencia como sustento de su propia definición de "formación", plasmada en la Visión y Misión institucional, orientadas ambas hacia el logro de procesos que persigan el fin último de lograr -en concreto- una formación profesional y humana de calidad (Escudero, 2006; Pérez Juste, 2009).

Concordando con la visión de Pérez Juste<sup>10</sup> en relación a este complejo y polisémico concepto, se organizan dentro de la discusión teórica que orbita alrededor de las definiciones de "calidad" y "excelencia" en Educación y Pedagogía, tres grandes perspectivas o visiones:

- 1) Para algunos autores, debe exigirse una previa claridad conceptual, en base a definiciones y claridades previamente acordadas, para lograr un consenso respecto a qué entendemos por "calidad" en Educación Superior (Senlle, 1994; Schergel, F.P, 1997).
- 2) Para otros, es un concepto cada vez más difícil de abordar, por la multiplicidad de visiones e intereses de toda índole involucrados en él (OCDE, 1991; 2000; 2009).
- 3) Para la mayoría de los autores y especialistas europeos, "calidad" es un concepto de carácter multidimensional, relacionado con: excelencia, (que es definido como un continuum de las prácticas de calidad) eficiencia, eficacia, reputación, perfección, satisfacción, organización e impacto socio-cultural de la gestión institucional Universitaria (Consejo de Universidades Españolas, 1998 - 2007).

La mirada de Pérez Juste (2006) sobre el tema es clarificadora: el concepto de "calidad de la educación" asume múltiples perspectivas y dimensiones, y es así, un término complejo, que no puede definirse unilateralmente. Necesariamente debe, según la perspectiva de Pérez

---

10 En exposición académica del autor titulada: "Calidad y Evaluación ante los retos de la Universidad"; en Madrid, 13 de junio de 2007. Disponible en: <http://www.uned.es/andresbello/documentos/ramon.pdf>

Juste, definirse en el marco de una concepción integral, integrada e integradora de la Educación. Para ello, es necesario atender a las siguientes directrices globales:

- A) Está inscrito en un conjunto armónico de dimensiones al servicio de un Proyecto Institucional (Considerando las directrices dadas por la Misión y Visión de la Institución de Educación Superior).
- B) Debe recoger necesariamente la pertinencia social y cultural en la base de la institucionalidad, para que, en conjunto, se defina una mirada común del logro de "calidad" como proceso y como producto de formación.
- C) Lo anterior, en concordancia con un conjunto de medios y de recursos que deben estar a su disposición y servicio (materialidad y soporte práctico para el logro de estándares de calidad previamente definidos).
- D) Y finalmente, debe existir un sistema de evaluación destinado a su mejora continua, que considere los ámbitos mensurables y cuantitativos, relacionados con los conceptos de eficacia, insumos, eficiencia y logro de metas y productos; así como también la evaluabilidad de los ámbitos del desarrollo cualitativo de la formación profesional, las dimensiones ético-valóricas y la coherencia y pertinencia con aquellas líneas institucionales previamente trazadas (Pérez Juste, Ob. Cit.).

En este punto sensible, los procesos de investigación evaluativa están llamados a inscribirse dentro del campo singular de alguna concepción de "calidad", para aportar, sustentar y alimentar el corpus teórico propio de la evaluación curricular, el cual otorgará -en una acción dinámica y sostenida en el tiempo- la suficiente validez y confiabilidad a las prácticas de evaluación de Planes y Programas en la singularidad propia de la formación de pregrado en la educación superior chilena. Éstos, gradualmente, se traducirán en aportes sustanciales para levantar nuevas propuestas de mejora y actualización significativa, en el marco de un diálogo fecundo y transdisciplinario de los saberes, en especial, en el área de Educación y la formación pedagógica (Ahumada, 2002).

**Tabla 4: DIMENSIONES GLOBALES DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS REFERIDAS AL MODELO EXPLICATIVO-RELACIONAL DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR (Según Garduño Estrada, 1999)**

Dimensiones	Explicación/Fundamentos
<b>1. Pertinencia o Relevancia</b>	Se entiende como la relación entre: los propósitos institucionales formalmente declarados y los requerimientos sociales; ya sea que atiendan la solución de problemas prácticos, como de índole científico-técnica. Destacan aquí los vínculos entre los fines o metas institucionales de formación, y los problemas sociales y/o académicos. Una institución de educación superior cuyos planes y programas estén fuertemente vinculados al mejoramiento social o al desarrollo de la ciencia y tecnología, será de mejor calidad que aquella que proponga planes y programas obsoletos o desvinculados del contexto (espacial-temporal).
<b>2. Eficacia</b>	Es el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados. Una institución de educación superior será de calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los niveles de aprendizajes, destrezas, actitudes y valores establecidos.
<b>3. Efectividad o validez educativa</b>	Esta dimensión se refiere al grado en que los procesos educativos en el aula contribuyen a sus resultados y productos finales. Tal dimensión establece vínculos entre procesos, resultados y productos. Aquí se incluyen además los procesos de apoyo a los estudiantes como elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento en la organización del estudio, entre otros.
<b>4. Eficiencia</b>	Se explica en función de los recursos y procesos, en la medida y grado en que éstos son utilizados apropiadamente, o si éstos cumplen la función para la cual fueron diseñados. Esta dimensión asume un doble propósito: por una parte, le interesa vincular los recursos aplicados al desarrollo de los procesos. Por otra, su interés radica en relacionar los procesos y los resultados alcanzados.
<b>5. Coherencia</b>	Para algunos autores llamada también congruencia; se refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados de formación propuestos de antemano por una institución de educación superior. Deberá entonces, existir coherencia entre los estudiantes que ingresan a las distintas carreras, los recursos físicos con que se cuenta, las políticas institucionales de formación, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes del proceso formativo y los propósitos y objetivos señalados en los Planes y Programas, entre otros.

Adaptado de: Garduño, León (1999): "Hacia un modelo de Evaluación de la calidad de instituciones de Educación Superior".

**Tabla 5: DESCRIPCIÓN DE LOS CRITERIOS DE COHERENCIA Y PERTINENCIA PARA LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (En el marco comprensivo de este artículo)**

	<b>Interna</b>	<b>Externa</b>
<b>COHERENCIA</b>	Acción de análisis evaluativo en función del grado de integración lógica de los distintos componentes, elementos y estructura de las asignaturas propias y singulares de un Plan de Estudios específico, estudiados en sí mismos como un sistema coherente que conforma el llamado "tejido curricular", en un entramado vertical-horizontal que se desarrolla en el transcurso de tiempo explicitado por el mismo Plan. (Visión de proceso).	Acción de análisis evaluativo en función del grado de integración lógica de los componentes de un Plan de Estudios específico, en directa relación con: la declaración de los objetivos, perfiles de egreso y formación profesional y valórica existentes como metas finales al egreso del Plan de Estudios cursado. (Visión de Producto).
<b>PERTINENCIA</b>	Análisis de la capacidad explícita de un Plan de Estudios de formación profesional superior para dar respuestas a las necesidades reales de formación de los grupos y sujetos involucrados. <i>(Perspectiva interna de los sujetos que participan o participaron en dicho Plan de Estudios).</i>	Análisis de la capacidad explícita de un Plan de Estudios de formación profesional superior para responder a las demandas, necesidades y requerimientos en función de las actualizaciones e innovaciones propias de la Sociedad Actual. <i>(Perspectiva de los sujetos que toman decisiones institucionales en relación a la continuidad o cambio del Plan de Estudios).</i>

### **3. Una propuesta para levantar principios metodológicos que orienten la evaluación inicial de programas en Educación Superior**

Las orientaciones metodológicas explicitadas en este artículo se sitúan en la dinámica de construcción del conocimiento científico que es propia del campo de la investigación evaluativa desde un enfoque cualitativo. Éste sostiene como premisa fundamental que el abordaje investigativo propio de la realidad educativa es un fenómeno complejo, en el que actúan permanentemente multiplicidad de opiniones, intereses y perspectivas distintas y divergentes dentro de un sistema operativo como son los centros de Educación Superior (Weiss, 1990; Sverdlick, 2001; López-Mojarro, 2004; Stake, 2006).

Estos centros de alta complejidad poseen una estructura organizativa y funcional que, si bien pueden ser cuantificables a través de la utilización de procedimientos basados en metodologías cuantitativo-descriptivas, existen además de ello, singularidades y características que deben ser atendidas y necesariamente consideradas en una investigación evaluativa de orientación cualitativa, para conocer y comprender más ricamente el funcionamiento del sistema interno, que se relaciona con

las acciones y la participación de los sujetos involucrados en éste, en lo que se ha denominado "*recoger la opinión de las audiencias involucradas*" (Weiss, 1990; Pérez Juste, 2006; De Miguel, 2009).

Así, la evaluación institucional de la Educación Superior, ya sea desde una perspectiva cuantitativa ("*Accountability*") o cualitativa ("*Assessment*")<sup>11</sup> debe responder a ciertas interrogantes previas que otorguen precisión y rigor al actuar investigativo. Dichas interrogantes poseen una secuencia lógica definida, que es necesario establecer previamente para el éxito de nuestra acción investigativa, en un campo de discusión álgido, polémico y sensible como es el de la evaluación (Santos Guerra, 1995; Mateo, 2006). Lo anterior, considerando que el desarrollo de los procesos de investigación evaluativa apuntan directamente a la construcción interna y apropiación del significado profundo de "calidad institucional" (Garduño, 1999). Véase y relaciónese comprensivamente la Tabla 6 con la Imagen 1 siguientes:

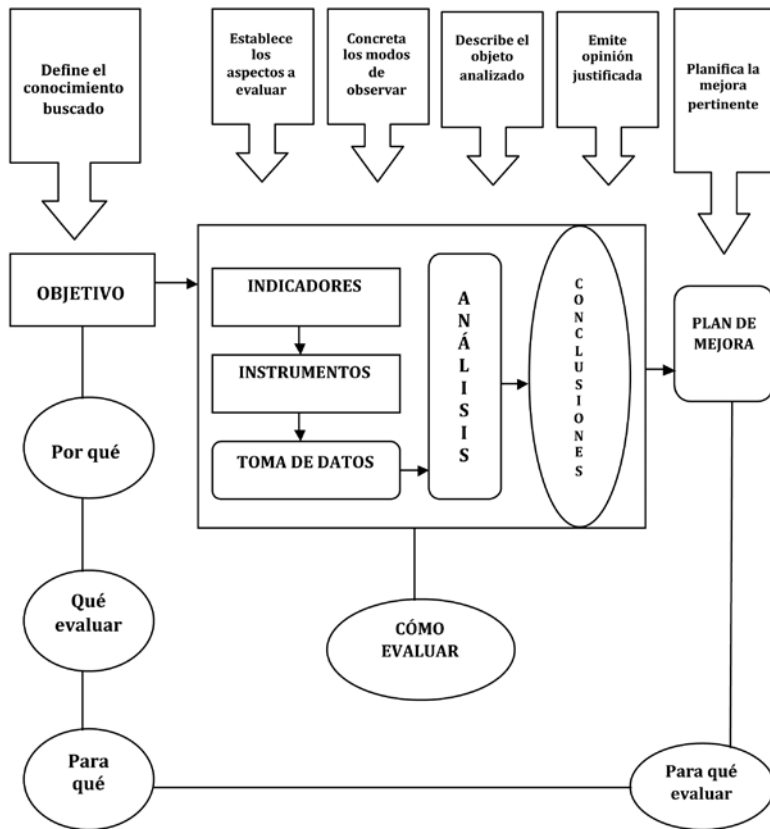
**Tabla 6: ETAPAS E INTERROGANTES PARA LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA EDUCATIVO O PLAN DE ESTUDIOS (Según Martínez Mediano, 2007)**

Pasos	Formulación de preguntas en la acción investigativa
1. Descripción inicial-Introducción	¿Qué descripción o aproximación inicial debe construir el evaluador acerca del Plan o Programa de estudios? Análisis de contenido de sus componentes esenciales.
2. Objetivos	¿Cuáles son los objetivos generales y específicos que pretende lograr el Plan de Estudios?
3. Funcionamiento ideal	¿Cómo declara que debería funcionar idealmente dicho Plan de Estudios para lograr sus objetivos ya explicitados?
4. Finalidad-propósitos	¿Cuál es la finalidad o propósito de la evaluación de dicho Plan de Estudios?
5. Selección de información	¿Qué tipo de información recogería para conocer con suficiencia el funcionamiento del Plan de Estudios?
6. Agentes para recopilar información	¿Con quiénes contaría para recopilar dicha información?
7. Comunicación de intención evaluativa	¿Cómo comunicaría el investigador su intención y el Plan de Evaluación a los encargados/involucrados?
8. Funciones del evaluador	¿Cuáles serían las funciones del Evaluador-investigador?
9. Tiempos de la evaluación	¿En qué momentos recogería la información que necesita?
10. Técnicas	¿Qué técnicas de recopilación de información utilizaría? ¿A través de qué instrumentos?
11. Criterios de Evaluación	¿Qué criterios de Evaluación específicos seleccionará y utilizará el investigador?

11 La terminología anglosajona diferencia estos dos conceptos en el ámbito del término "Evaluación" como un mismo campo de construcción científica, que se bifurca en dos senderos distintos pero complementarios en su desarrollo y resultados finales. Para un detalle de esta conceptualización, véase: [www.eval.org](http://www.eval.org) - "The American Evaluation Association" (AEA) y [www.europeanevaluation.org](http://www.europeanevaluation.org) - "European Evaluation Society". [Consulta: 2 de octubre de 2010].

12. Aplicación de criterios evaluativos	¿Cómo aplicaría dichos criterios para evaluar el Plan de Estudios?
13. Análisis de resultados	¿Cómo analizaría los resultados? ¿Desde qué perspectivas?
14. Comunicación-Socialización de resultados	¿Cómo comunicaría los resultados de la evaluación? ¿A quiénes les informaría?
15. Valor de la Acción Evaluativa	¿Qué valor considera que tiene la Acción Evaluativa aplicada al Plan de Estudios? ¿Para quiénes tendría valor?

**Imagen 1: ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL (Según López Mojarro, 2004)**



Una vez establecidas las interrogantes globales al inicio de la acción investigativa, se procederá luego a relacionar la necesaria concordancia entre: el objetivo general y específicos propuestos al comienzo, con aquellos procedimientos e instrumentos investigativos necesarios y adecuados para recoger información útil, fiable, valiosa y oportuna para dar respuestas a nuestras interrogantes iniciales.

Para lograr develar los niveles de coherencia y pertinencia de un Plan de Estudios específico, se describen y proponen a continuación algunos

procedimientos investigativos, y las herramientas o instrumentos considerados idóneos para tales efectos:

### **3.1. Análisis de Contenido<sup>12</sup> aplicado al Plan de Estudios de las Carreras de Pedagogía**

En general, los Planes de Estudio poseen una estructura coherente, que generalmente se despliega en grandes ámbitos o categorías mínimas de formación a considerar:

- a) Descripción del curso o asignatura.
- b) Objetivo general y específicos a lograr.
- c) Contenidos a trabajar.
- d) Metodología de trabajo utilizada en clase.
- e) Evaluaciones.
- f) Bibliografía recomendada.

Estas categorías están presentes reiteradamente en muchos de los Planes y Programas de Estudio, y se sugiere trabajarlas como categorías apriorísticas. La información recogida se organizará en una matriz que otorgue sentido y organización lógica al análisis de contenido realizado. Si así fuere, el investigador ordenará y cuantificará los vocablos y estructuras semánticas, en función de la cantidad de veces que aparezcan y otorguen sentido en la búsqueda de coherencia y pertinencia interna del Plan de Estudios, declarado formalmente en este Programa de Estudios y de Formación Profesional (Tejada, 2002).

### **3.2. Aplicación de Cuestionario a profesores y alumnos terminales o egresados de las carreras de Pedagogía seleccionadas**

El cuestionario tiene como propósito central recoger información representativa, válida y confiable sobre la opinión de los sujetos que participan en un determinado proceso o actividad. En este caso puntual, este instrumento busca en lo específico, recoger la opinión de las "audiencias" o de los sujetos que participan en las dimensiones vivenciales concretas de aplicación del Plan de Estudios a ser evaluado en esta investigación; ello, tanto en la condición de docentes, como en la condición de alumnos que experimentan sus últimos años de formación, así como aquellos profesionales que experimentaron la aplicación de este Plan de Estudios en su formación profesional o docente (Pérez Juste, 2006).

Interesa conocer aquí los niveles de acuerdo en relación a distintas

---

12 La definición clásica de este procedimiento investigativo de las Ciencias Sociales es: "Una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a sus contextos." (Krippendorff, p. 28).



dimensiones explícitas del Plan de Estudios de una carrera en específico, en función de proposiciones directamente vinculadas a los criterios de coherencia y pertinencia que se busca conocer de parte de las "audiencias" encuestadas, para develar las opiniones o niveles de acuerdo/desacuerdo en función a lo planteado oficialmente en el Programa de Formación, estableciendo un contraste posterior en la fase de análisis de la información recabada.

El cuestionario puede considerar, además de otras, cuatro grandes categorías:

1. Organización del Plan de Estudios.
2. Contenidos del Plan de Estudios.
3. Implementación del Plan de Estudios.
4. Retroalimentación y evaluación del Plan de Estudios.

### **3.3. Entrevista semiestructurada realizada a distintas autoridades de la Facultad, en calidad de agentes e informantes clave, y que inciden en la toma de decisiones respecto al Plan de Estudios evaluado**

Esta técnica de investigación se aplica en este caso para conocer y develar los niveles de apropiación de los criterios de coherencia y pertinencia que poseen las autoridades académicas de las facultades, y las carreras de Pedagogía que serán evaluadas.

Se entrevistará a dichas autoridades académicas en calidad de informantes clave, con una pauta de entrevista que se desglosa a continuación, y que servirá de guía al investigador para el seguimiento de las temáticas; sin perjuicio del desarrollo espontáneo o la puntualización en algunos temas relacionados con la construcción curricular, del conocimiento en la especialidad de cada autoridad académica, y las necesarias perspectivas individuales del desarrollo del discurso que puedan surgir en el momento mismo de la entrevista por parte de los entrevistados.

**Guía para la construcción de interrogantes en pauta de entrevista semiestructurada aplicada a las "audiencias académicas decisivas" en el marco de la investigación evaluativa del Plan de Estudios.**

#### **3.3.1. Interrogantes o temáticas globales acerca del Plan de Estudios:**

- a.1. ¿Qué propósitos de formación humana y académica se busca lograr en el alumnado que egresa de esta carrera?
- a.2. ¿Cuáles son los grandes lineamientos pedagógicos y formativos

que inspiran y guían a los docentes que trabajan en el proceso educativo de los alumnos de esta carrera en particular?

- a.3. ¿Cómo define hoy la Facultad de Educación de esta Casa de Estudios Superiores la aspiración declarada de "formación integral" de los futuros profesionales de la Educación en esta área en particular?
- a.4. ¿Qué desafíos visualizan actualmente las autoridades educativas en relación a la construcción del Perfil Profesional y el logro de los Objetivos trazados en los Programas de Estudio de esta carrera y en general, en las carreras de Pedagogía dentro de la Facultad?

### **3.3.2. Interrogantes o temáticas específicas del Plan de Estudios:**

- b.1. ¿Desde qué bases epistemológicas y pedagógicas se construye el Plan de Estudios de la carrera?
- b.2. ¿Quiénes participaron de su construcción y reformulación última?
- b.3. ¿Permite el actual Plan de Estudios -en su opinión- cumplir con los objetivos trazados y diseñados en la propuesta curricular de formación de los alumnos de pregrado? (*Pertinencia interna*).
- b.4. ¿La actual organización del Plan de Estudios permite la transdisciplinariedad de los saberes, organizados -tal como están hoy- en las tres áreas de formación claramente diferenciadas en el Plan Curricular?
- b.5. ¿Es el Plan de Estudios actual un sistema coherente de formación profesional, considerando los objetivos generales y específicos explicitados, los contenidos declarados y la organización interna del Currículum? (*Coherencia interna*).
- b.6. ¿El Plan de Estudios de la carrera responde a las necesidades de formación profesional a nivel superior, según las necesidades y requerimientos de la sociedad de la Información y el Conocimiento actuales? (*Pertinencia externa*).
- b.7. ¿Es el Plan de Estudios actual un sistema lógicamente integrado, que cautela una armónica y directa relación entre la declaración de los objetivos, los perfiles de egreso y la formación profesional y valórica como metas finales de egreso? (*Coherencia externa*).

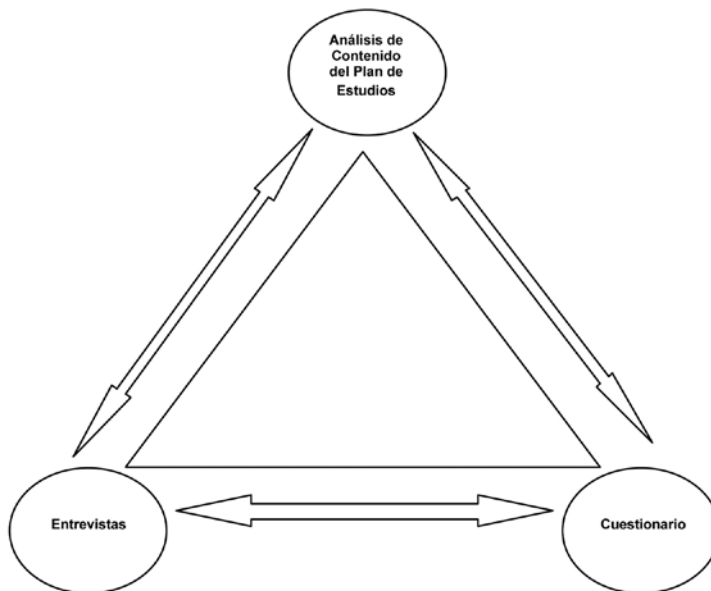
### **3.4. Triangulación dentro del principio de la "complementariedad metodológica" en la Evaluación de Programas**

Una vez aplicados los procedimientos investigativos y los instrumentos descritos, se procederá al trabajo de triangulación de la información recopilada, estableciendo un análisis cualitativo, relacional-explicativo

e interpretativo de las evidencias y datos obtenidos, a partir del análisis documental de los textos desplegados, estableciendo como centro los criterios evaluativos de coherencia y pertinencia interna y externa del Plan de Estudios evaluado (ver imagen 2).

En la construcción de la información, a partir de múltiples instrumentos que recogen un conjunto de evidencias concretas observables, el evaluador podrá establecer contrastes desde una mirada certera y crítica entre unos y otros, con el propósito de complementar dicha información recogida, de decidir los grados de credibilidad que se les otorga, o bien, enriquecer, matizar o precisar los términos desde los cuales organizará la información para luego, redactar y proponer formalmente las decisiones de mejora del Plan y Programa a las audiencias académicas decisivas para su transformación (Pérez Juste, 2006).

**Imagen 2: TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DE UN PLAN DE ESTUDIOS DESDE LOS CRITERIOS DE COHERENCIA Y PERTINENCIA**



#### **4. Consideraciones finales**

Desde esta propuesta investigativa inicial, se articulan los fundamentos para organizar un primer acercamiento evaluativo que sintetiza las líneas de acción y el diseño básico para la construcción de un modelo de evaluación de Planes y Programas inicial, basado en los criterios de coherencia y pertinencia, con el objetivo de ser aplicado en distintas realidades y contextos de formación de pregrado para carreras de Pedagogía, de distintas especialidades.

La perfectibilidad de las prácticas evaluativas internas y propias de

cada institución de Educación Superior debieran estar basadas en un sólido sustrato investigativo, que posibilite a futuro la construcción singular de un modelo evaluativo interno que -en su instrumentalización- recoja los criterios globales de representatividad, validez y confiabilidad dentro del marco de acción definido por ellas mismas, para promover (especialmente dentro de las facultades de Educación) una auténtica cultura evaluativa que contribuirá decisivamente a cimentar un sustrato pedagógico más sólido y participativo.

En otra dimensión, recoger las opiniones de las audiencias académicas y estudiantiles con el objetivo de validar en el proceso la participación de los actores institucionales, contribuirá sin duda a la creación de un escenario de vivencias más significativas en relación a cómo los sujetos definen y construyen calidad y excelencia, colocando la evaluación sistemática de Planes y Programas al servicio de la actualización efectiva de los saberes disciplinares; aunque implícitamente, asume un propósito mayor: promover la necesaria reflexión como cuerpo social e institucional acerca de los fenómenos complejos que construyen actualmente los procesos de formación docente, en un contexto de análisis pedagógico crítico, inclusivo y participativo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

AHUMADA, P. (1998). "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista." Revista Enfoques Educativos, Núm. 2. v. 1. p. 1-16.

AHUMADA, P. (2001). "La Evaluación en una concepción de Aprendizaje Significativo". Ediciones Universitarias de Valparaíso.

ANDER-EGG, E. (2001). "Los desafíos de la educación en el siglo XXI". Santa Fe, Homo Sapiens.

ANGULO, J. y BLANCO, N. (2000). "Teoría y desarrollo del Currículum". Madrid, Ediciones Aljibe.

BROWN, S. y GLASNER, A. (2007). "Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques". Madrid, Narcea.

CASTELLS, M. (1997). "La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura". Barcelona, Alianza.

CASTILLO ARREDONDO, S. (2003). "Vocabulario de Evaluación Educativa". Madrid, Pearson Education.

CASTILLO y CABRERIZO (2004). "Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: agentes y ámbitos". Madrid, Pearson.

CANO GARCÍA, E. (1998). "Evaluación de la calidad educativa". Madrid, La Muralla.

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACION CSE-CHILE (2009). "Seminario Internacional 2008. Políticas de Educación Superior: explorando horizontes, riesgos y posibilidades." Santiago de Chile, CSE/CNA Seminarios Ediciones.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (1998). "Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades". Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General.

COOK, T. y REICHARDT (1997). "Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa". Madrid, Morata.

CORREA, PUERTA y RESTREPO (1996). "Investigación Evaluativa" Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.

DE MIGUEL, M. (2009). "Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior". Revista de Educación, No. 349. v. 3. p. 295-310.

GARDUÑO, L. (1999). "Hacia un modelo de evaluación de la calidad de Instituciones de educación Superior". Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 21. v. 4. p. 10-18.

GONZÁLEZ, L. y AYARZA, H. (2009). "Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe". Revista del Cinda, Núm. 2. v. 7, p. 2-36.

GONZÁLEZ REY, F. (2007). "Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información". México, McGraw-Hill.

HOUSE, E. (1996). "Evaluación, ética y poder". Madrid, Morata.

LÓPEZ MOJARRO, M. (2004). "A la calidad por la Evaluación". Madrid, Cisspraxis.

MARTÍNEZ, C. (2009). "Evaluación de Programas e Instituciones. Algunos enfoques." Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación, UNED. Núm. 3. v. 7. p. 1-28.

MARTÍNEZ, C. (1997). "Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas". Barcelona, Cuadernos de la UNED.

MATEO, J. (2006). "La Evaluación educativa, su práctica y otras metáforas". Barcelona, Horsori.

MORIN, E. (2007). "Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?". Universidad del Salvador.

MUNICIO, P. (2003). "Herramientas para la Evaluación de la Calidad". Barcelona, Cisspraxis.

PÉREZ JUSTE, R. (2000). "La Evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática." Revista de Investigación Educativa, No. 2. v. 18. p. 261-287.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). "Evaluación de Programas Educativos". Madrid, La Muralla.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). "La Educación de Calidad: una responsabilidad compartida". Revista "Tribuna abierta". Universidad de Oviedo, No. 4. v. 16. p. 27-34.

PINTO, R. (2008). "El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana". Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). "La Calidad de la Enseñanza Universitaria". Publicaciones del Departamento M.I.D.E. Universidad de Barcelona. No. 8. v. 7. p. 16-35.

SANDERS, J. (1998). "Estándares para la evaluación de programas". Madrid, Mensajero.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995). "Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares". Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

STAKE, R. (2006). "Evaluación comprensiva. Evaluación basada en estándares". Barcelona, Grao.

STUFFLEBEAM, D. (1999). "Foundational Models for 21st Century – Program Evaluation". The Evaluation Center, Western Michigan University, USA.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD (1995). "Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica". Barcelona, Paidós.

SVERDLICK, I. (2001). "La Evaluación universitaria. La calidad como asunto político" Páginas del área de Educación Universidad Católica de Uruguay. Núm. 2. v. 5. p. 1-17.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2002). "Evaluación de Programas" Universitat Autònoma de Catalunya, Facultat de Educació.

TIANA FERRER, A. (1999). "La Evaluación de la Calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos". Revista Esaio, No. 22. v. 7. p. 1-21.

WEISS, C. (1990). "Investigación Evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción". México, Trillas.

WILSON, J. (1992). "Cómo valorar la calidad de la enseñanza". Barcelona, Paidós.

ZAMBRANO, TEJADA y GONZÁLEZ (2007). "El Programa, su diseño y evaluación como estrategia de mejora educativa". Revista Evaluación e Investigación, No. 2. v. 2. p. 68-80.