

La evaluación de carreras universitarias en el Ecuador ¿Desde qué concepción de educación?¹

Bart van der Bijl, Msc.

Experto con 20 años en proyectos de comunicación y educación, como educador y consultor de ONG y organismos internacionales especialmente en Ecuador, Costa Rica y Holanda. Ha publicado varios libros y artículos en los campos de educación y comunicación.

Universidad de Cuenca. Cuenca - Ecuador.

martinus.van@ucuenca.edu.ec

Fecha de recepción: 3 de marzo de 2015 / Fecha de aprobación: 16 de abril de 2015

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados de un estudio documental y bibliográfico sobre el modelo de evaluación de carreras universitarias, aplicado actualmente bajo la dirección del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CEAACES. El estudio, realizado entre diciembre de 2013 y julio de 2014, pretendió aclarar la concepción de educación subyacente en dicho modelo de evaluación; para ello analizamos el discurso publicado en algunos documentos del organismo, considerando términos como “excelencia”, “pertinencia”, “resultados de aprendizaje” y “transmisión del conocimiento”. Concluimos, entre otros, que el modelo de evaluación del CEAACES supone una concepción de educación marcada por una racionalidad técnico-instrumental y una universidad centrada en la creación de capital humano.

Palabras clave: *criterios de evaluación, carreras universitarias, calidad educativa.*

Abstract

This article resumes the most important results of a documentary and bibliographic study concerning the evaluation model for university careers, which is actually applied and directed by the Ecuadorian Council for Evaluation, Accreditation and Quality Assurance in Higher Education (CEAACES). The study, carried out between December 2013 and July 2014, aimed at clarifying the educational concept that underlies the evaluation model. Therefore we analyzed the discourse published in some of the organization's documents, considering terms like “excellence”, “pertinence”, “learning outcomes” and “knowledge transfer”. Among others we conclude that the CEAACES evaluation model supposes an educational concept based on instrumental rationality and a university focused on the building of human capital.

Keywords: *evaluation criteria, university careers, educational quality.*



Introducción

Desde hace unos años en el Ecuador se realizan evaluaciones sistemáticas de la educación en todos los niveles del sistema. La educación superior no es la excepción y actualmente se encuentra en un proceso de evaluación bajo la dirección del CEAACES, Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

En este texto resumimos los resultados de un pequeño estudio en el cual analizamos el discurso del CEAACES acerca de su modelo de evaluación de carreras en las universidades². El estudio tuvo dos objetivos: precisar la concepción de educación subyacente en los planteamientos, medidas y procedimientos de evaluación del CEAACES; y formular una crítica sustentada a dicha concepción, como insumo para el debate sobre el tema.

El CEAACES ha presentado su modelo de evaluación en dos versiones. En 2011 circuló el Modelo General para la Evaluación de Carreras con Fines de Acreditación, como un instrumento orientador en la autoevaluación y la evaluación externa que las comunidades universitarias deben realizar (Morán y otros, 2011: 2)³. En 2013, se difundió una nueva versión del modelo, que fue denominado como el Modelo Genérico⁴. Ambas versiones han sido objeto de nuestro análisis⁵.

Mediante la evaluación de carreras se busca aportar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en el Ecuador y comparar nive-

les de calidad entre carreras semejantes (Morán y otros, 2011: 7). Para ello, luego del proceso evaluativo se hace un ordenamiento de las carreras, estableciendo diferentes “*categorías de calidad*” (Morán y otros, 2011: 23).

El CEAACES se refiere con mucha frecuencia a calidad educativa como un principio central en la evaluación de carreras. Según el organismo, “*calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente*” (Morán y otros, 2011: 5)⁶.

Con el fin de comprobar la calidad educativa de las carreras, el modelo 2011 distingue una serie de criterios y subcriterios, los que se operacionalizan en una gran cantidad de indicadores. En el modelo 2013 se presenta la misma estructura para evaluar uno de sus dos componentes: el entorno de aprendizaje. El otro componente se refiere a los resultados de aprendizaje, los que son evaluados en un Examen Nacional de Evaluación de Carreras, dirigido a estudiantes del último año.

1. Operacionalización de la calidad educativa de carreras.

Para estructurar la evaluación de carreras, el CEAACES aplica un enfoque multicriterial. Partiendo del objetivo general de “*asegurar una educación de calidad*” (Morán y otros, 2011: 17), el modelo conforma un conjunto jerárquico de criterios, subcriterios e indicadores, con los que se pretende medir la calidad educativa de una carrera.

El modelo 2011 contiene nueve criterios generales: Objetivos educacionales; Currículo; Cuerpo docente; Infraestructura y equipamiento; Gestión académica estudiantil; Resultados o logros del aprendizaje; Ambiente institucional; Investigación formativa y Vinculación con la colectividad (Morán y otros, 2011: 26). Estos criterios son descompuestos en una serie de subcriterios y el conjunto se operacionaliza en 87 indicadores (Morán y otros, 2011: 19).

1. Mis agradecimientos especiales a María Eugenia Maldonado y Mónica Cordero, docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca. A María Eugenia, por su generosidad al darme dos textos suyos con importantes aportes sobre la temática y por revisar el informe final; a Mónica, por compartir sus reflexiones lúcidas en la primera parte del estudio.
2. Hablamos en este texto de “universidades”, pero siempre estarán incluídas las escuelas politécnicas.
3. El equipo técnico que desarrolló este Modelo General fue coordinado por el Ing. Eduardo Morán, cuyo nombre utilizaremos para hacer referencia al documento del modelo mencionado del CEAACES.
4. El Modelo Genérico se publicó en agosto de 2013 en el documento “Modelo para la Evaluación de las Carreras Presenciales y Semi-Presenciales de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador”. El documento consiste especialmente en un “Esquema matricial” que detalla todos los criterios e indicadores y una “Matriz de evidencias”.
5. En lo que sigue nos referiremos a las dos versiones como “modelo 2011” y “modelo 2013”.



Por su parte, el modelo 2013 distingue cinco criterios generales para evaluar el entorno de aprendizaje en una carrera: Pertinencia; Plan curricular; Academia; Ambiente institucional; y Estudiantes (2013: 3). Los cinco criterios se descomponen en varios subcriterios y se operacionalizan en 38 indicadores⁷, los que corresponden con listas de evidencias.

Los indicadores no evalúan lo que pretenden evaluar.

En nuestro estudio nos preguntamos, entre otros, si existe coherencia entre los criterios o subcriterios de calidad y los indicadores. ¿Los indicadores efectivamente evalúan la calidad de las carreras? Veamos algunos resultados del análisis del modelo 2013, a modo de ejemplos.

-- Con respecto al criterio Plan curricular, el indicador Programas de las asignaturas⁸ debe evaluar si existe *“coherencia entre los contenidos de las asignaturas y sus resultados de aprendizaje y, de éstos últimos, con el Perfil de Egreso”* (Esquema matricial, 2013: 6). Sin embargo, lo que se evalúa es si los programas de las asignaturas incluyen los necesarios ingredientes (objetivos, número de créditos, bibliografía, etc.).

-- Según el CEAACES, dentro del criterio Ambiente institucional, el liderazgo es un factor importante *“para asegurar la calidad educativa y la continuidad de la carrera”* (Esquema matricial, 2013: 14)⁹. Pero el indicador Responsable académico sólo comprueba si la persona correspondiente cumple dos requisitos: ser profesor titular a tiempo completo y tener un postgrado en un área afín a la carrera.

-- En relación con el criterio Pertinencia, el indicador Vinculación con la sociedad evaluaría *“la participación de los profesores y estudiantes de la carrera en las actividades programadas (...) de vinculación con la sociedad”* (Esquema matricial, 2013: 4). Pero sólo se miden qué porcentajes de profesores y estudiantes estaban presentes en los proyectos durante un mínimo de horas.

Constatamos que en muchos casos los indicadores se limitan a medir la presencia de determinados requisitos formales, procedimientos, porcentajes de participantes, etc. Datos como éstos

son fáciles de registrar, pero indican muy poco de la calidad educativa de las carreras: lo que se evalúa queda lejos de lo que se pretende evaluar.

Ausencias significativas

Si contrastamos lo que el modelo del CEAACES pretende evaluar y lo que efectivamente se llega a medir, nos encontramos con ausencias significativas. No se evalúan, por ejemplo: las estrategias de enseñanza y aprendizaje; la articulación teoría-práctica en la carrera; la capacidad innovadora de docentes; los procesos de desarrollo curricular y el papel de los diferentes actores; la articulación de investigación con el contexto social; la relación investigación-docencia; la construcción interdisciplinaria; la crítica académica colegial...

Varios de estos aspectos juegan un rol fundamental en el mejoramiento de la calidad educativa de carreras. En su mayoría se trata de aspectos cuya evaluación exige tomar en cuenta los procesos dentro de las carreras. Sin embargo, la evaluación del CEAACES se centra en las condiciones y resultados de aprendizaje y no toma en cuenta los procesos, ni en la docencia, ni en la investigación o en la vinculación con la colectividad. Los procesos son una especie de “caja negra” en el modelo de evaluación.

2. Calidad como excelencia: ¿Aspiración o aberración?

Para conocer la concepción de educación proyectada desde el CEAACES, es necesario estudiar lo que se entiende por calidad educativa. Según el organismo, calidad educativa implica excelencia, término que merece revisarse con más detalle.

La retórica de la excelencia

En el discurso del CEAACES, la evaluación y la

6. La definición presentada remite al Art. 93 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

7. Según el CEAACES son 36 indicadores (2013: 3).

8. Antes, en el modelo 2011, se utilizó el término “sílabos”.

9. Aunque en los documentos estudiados el CEAACES no define lo que se entiende por liderazgo, suponemos que el término se refiere al papel de los directores de carreras en aspectos como fortalecimiento de los equipos de docentes e investigadores, gestión y coordinación de procesos de desarrollo profesional, investigación e innovación y la representación externa.



acreditación son procesos que buscan alcanzar “la excelencia académica” en el país. Desde hace varias décadas en América Latina y otros continentes se han desarrollado innumerables proyectos y programas dirigidos a la excelencia en el sistema educativo. Todos parecen tener su excelencia o están en camino hacia ella. En unos casos se refiere a estudiantes, en otros a programas, carreras o instituciones enteras; para algunos la excelencia es una gran aspiración, para otros no significa nada o es, como lo dijo Pablo Latapí, una aberración¹⁰. Raras veces se explicita el significado del término de excelencia educativa. Es como si no hiciera falta definirla dado que todos estuviéramos de acuerdo sobre lo que es¹¹.

En busca de una definición

En educación es común entender la excelencia como autosuperación de un individuo o de un grupo. La excelencia supone una suerte de referente interno: el sujeto realiza todo su potencial para sobrepasar sus propios límites¹². Sin embargo, este referente interno no existe en forma aislada e independiente. Siempre funciona socialmente en relación con algún referente externo: la comparación con los demás. Un estudiante es comparado con sus compañeros de aula; una institución o una carrera es comparada con sus semejantes, como en el caso del CEAACES.

Excelencia como fabricación de jerarquías

Dentro de la educación superior la excelencia se expresa, entre otras, en las distinciones académicas para los mejores estudiantes, como el diploma “cum laude” o su equivalente. Estas distinciones reproducen una concepción jerárqui-

ca, marcando la diferencia entre los excelentes y los demás¹³. Incluso dentro del mismo grupo de los “elegidos” suelen distinguirse varios niveles de excelencia, expresados por ejemplo en diferentes becas, premios o certificados.

La jerarquización de los estudiantes está basada en su “rendimiento”, normalmente igualado a las calificaciones que les dan sus profesores. En este sentido, Perrenoud habla de la evaluación como la fabricación de jerarquías de excelencia. “Los alumnos se comparan y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente o en los mejores alumnos” (2008: 10).

En la fabricación de jerarquías de excelencia, las notas, más que reflejar el aprendizaje de los estudiantes, sirven para fundamentar y justificar decisiones sobre la selección de estudiantes hacia diferentes niveles del sistema educativo o su exclusión del sistema (Pérez y González, 2011: 137). La evaluación centrada en esta lógica se sostiene en gran medida en una visión liberal y meritocrática. De acuerdo a esta visión, si se aseguran la imparcialidad y la igualdad de oportunidades, son los propios méritos y talentos de los estudiantes los que les llevan al éxito en el estudio y los que legitiman una distribución desigual de recompensas (Pérez y González, 2011: 142).

Excelencia y competitividad

Según Torres Santomé, excelencia es un término propio de la ideología mercantilista asociada a la competitividad dentro de una sociedad individualista: “En el fondo, se trataría de concebir la vida como unos juegos olímpicos en los que el éxito de cada atleta equivale al fracaso de aquellos con los que compite. El otro es convertido siempre en rival a batir” (2007: 61).

Las nociones de excelencia y competitividad, dice el autor, no van con la idea de cooperación académica. Es interesante constatar que, desde la escuela hasta la universidad, se insiste en la excelencia y la necesidad de ser competitivo, mientras que al mismo tiempo muchos docentes pretenden ser adeptos de concepciones como el constructivismo y el aprendizaje cooperativo (Ibíd.)¹⁴.

10. Pablo Latapí cuestionó el anhelo por la excelencia en un discurso en la Universidad Autónoma Metropolitana de México, manifestando: “Permítanme decirles que considero este ideal de la excelencia una aberración”. En: Tünnermann, 2009: 14-15.

11. En el enlace ciudadano número 368 del 5 de abril de 2014, Guillaume Long, ministro coordinador de Conocimiento y Talento Humano y ex-director del CEAACES, necesitó sólo dos minutos para usar cinco veces el término “excelencia” al referirse a la educación superior. No explicó lo que entiende por ese término.

12. National Commission on Excellence in Education, 1983: 14.

13. Etimológicamente “excelencia” significa sobresalir, estar por encima del resto. En ese sentido sólo unos pocos pueden ser excelentes; los demás buscan o pretenden la excelencia, pero sin lograrla. Sería un contradictio in terminis plantear que todos logren la excelencia.

14. Pablo Latapí alude a esta misma disyuntiva, cuando expresa: “Yo creo que la excelencia no es virtud; prefiero, con el poeta, pensar que <no importa llegar primero, sino llegar todos, y a tiempo>” (En: Tünnermann, 2009: 14-15).



Una concepción de excelencia como jerarquía y competitividad entre estudiantes encuentra su paralelo a nivel institucional. Es desde esta misma concepción que el CEAACES llega a diferenciar universidades de las categorías A, B, C y D; y sin duda ocurrirá algo parecido con las carreras. En un contexto como éste incluso hay universidades que buscan ampliar su espacio en el mercado académico, demostrando su supuesta unicidad o superioridad¹⁵.

¿La excelencia viene del Norte?

La única vez que se explica el término excelencia es en un glosario, donde se plantea: “El CEAACES considera el nivel de excelencia cuando una institución, una carrera o un programa ha alcanzado un nivel equivalente al prevaleciente en instituciones, carreras o programas, reconocidas y acreditadas por instituciones de acreditación del prestigio similares a: ABET para ingenierías, AAABS o EQUIS para programas de administración y similares para carreras de otra índole” (Morán y otros, 2011: 83)¹⁶. En otras palabras, excelencia es lo que instituciones prestigiosas de acreditación en los EEUU o Europa consideraran como tal¹⁷.

El término excelencia tal como lo establece el CEAACES funciona en un contexto de creciente competición internacional. Son instancias del Norte las que definen lo que es excelencia académica, cuáles son las mejores carreras, universidades, revistas y publicaciones. Mediante sus sistemas de “rating y ranking”, se dedican permanentemente a demostrar su supuesta superioridad, con miras a la ampliación de sus mercados académicos.

Origen económico-industrial

El concepto de excelencia forma parte de una cultura de calidad profesional que tiene su origen en modelos fordistas de producción industrial. En esa cultura se entiende el trabajo docente desde una lógica más empresarial que pedagógica, con énfasis en la eficiencia y la eficacia. Cuando se habla de excelencia educativa, el interés se centra en el logro de los resultados (Domínguez y Sánchez, 2013: 205). Hay excelencia en la medida que los resultados sean medibles y que cumplan los estándares predefinidos (Torres Santomé, 2007: 61). Justamente

esta concepción de calidad y excelencia parece ser la que predomina en el modelo de evaluación del CEAACES.

3. Calidad como pertinencia

La pertinencia de las carreras juega un papel crucial en la evaluación del CEAACES, sea como un principio básico que atraviesa todo el modelo (Morán y otros, 2011: 26) o como uno de los criterios para la evaluación (Esquema matricial, 2013: 2).

Responder a las expectativas y necesidades de la sociedad

En las palabras del CEAACES¹⁸, pertinencia “consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural” (Morán y otros, 2011: 5; Esquema matricial, 2013: 2)¹⁹. Formulaciones como la citada demuestran la supremacía del desarrollo nacional. Una carrera, antes de tener pertinencia local o regional, debe realizarse en el marco de las políticas de planificación nacional.

Por otra parte, la pertinencia de carreras significaría articular la oferta de docencia, investigación y actividades de vinculación social a la “demanda académica”. Eso implica, entre otros, ofrecer carreras de acuerdo a los planes de desarrollo, la situación en el mercado ocupacional, la producción actual y potencial en diferentes

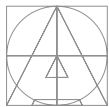
15. Así, por ejemplo, hay una universidad que se promociona como universidad “A+”. En otro caso, se busca convencer a potenciales clientes con la pretensión de ser “la única universidad ecuatoriana admitida a un proceso de acreditación institucional en los EEUU” (El Comercio, 1 de junio de 2014).

16. Las instituciones mencionadas son agencias en EEUU, Europa y Singapur para la acreditación de programas académicos, sobre todo en campos como la computación, ingeniería y estudios empresariales.

17. Una misma concepción de excelencia la encontramos cuando se trata de evaluar la producción académica de una carrera (Esquema matricial, 2013: 12). En este caso el CEAACES construye una oposición entre “producción científica” e “investigación regional”, sugiriendo la superioridad de publicaciones en revistas del Norte frente a trabajos en revistas latinoamericanas, independientemente de los contenidos de los artículos. Véase también Villavicencio (2013) y Walsh (2007) sobre colonialismo académico.

18. Esta definición es tomada del art. 107 de la LOES.

19. Curiosamente, los temas del desarrollo humanístico y la diversidad cultural ya no aparecen más en los documentos.



niveles y las políticas nacionales de ciencia y tecnología (Esquema matricial, 2013: 2).

Adecuarse a una realidad dinámica y competitiva

Para el CEAACES, una educación superior pertinente se ajusta a los cambios rápidos en la sociedad. Varias veces se advierte sobre *“las nuevas realidades tecnológicas y comunicacionales”* y el gran dinamismo en el desarrollo del país (Morán y otros, 2011: 8). Las universidades deben actualizar continuamente su oferta, adecuar las carreras, la enseñanza y los resultados proyectados a las condiciones cambiantes, para que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias que les permitan actuar *“en un entorno cada vez más competitivo”* (Morán y otros, 2011: 24).

Con mucha frecuencia se habla de *“adecuar”*, *“responder”*, *“satisfacer”*, etc., términos que expresan una universidad preocupada por seguir e incorporar los cambios que se van dando en el país y en el mundo. La universidad que propone el CEAACES es una instancia encargada de producir profesionales y conocimientos funcionales a las necesidades del mercado nacional e internacional²⁰. Como plantea Puiggrós, *“las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica aplicando directamente la ecuación costo-beneficio económico”* (1996:7).

En esos discursos la educación es el motor para alcanzar la productividad y competitividad que llevarían al bienestar general (Gentili, 2007: 12). En esta dinámica, el currículo de cada carrera va modificándose según las exigencias del entorno; el currículo es algo efímero, sin su propia sustentabilidad, su estructura y su posicionamiento.

La universidad, un servicio neutro en una sociedad abstracta

En el discurso del CEAACES, la sociedad aparece como una realidad objetiva e indiscutible, que se mueve por sí misma; una realidad donde no hay sujetos históricos, ni contradicciones, ni conflictos. No se hace referencia a los grandes proble-

mas del país y del mundo actual: la desigualdad social, la inseguridad alimentaria, la crisis energética, la depredación ambiental, la violencia... Dentro de esta sociedad abstracta, las universidades y las carreras desempeñan su papel como una suerte de servicio neutro, adaptando su quehacer a las exigencias de *“la”* sociedad.

¿Y la pertinencia social?

Frente a la idea de la universidad como un servicio neutro, algunos autores proponen una universidad con responsabilidad social. En la visión de Tünnermann, esta propuesta implica *“asumir un concepto de pertinencia social, es decir, estar consciente de que la relevancia de su trabajo será evaluada en función de su auténtico compromiso social (...) priorizando, por razones éticas, el empoderamiento de los sectores más desfavorecidos”* (2009: 5). Desde esta perspectiva se ha reclamado que el papel de la universidad trascienda las consideraciones meramente económicas (UNESCO, 1998: 2).

En la misma línea, Sánchez Rubio (2004) plantea que la universidad es un lugar clave para promocionar una cultura de responsabilidad en relación a los grandes problemas de la sociedad y de la humanidad. Pero, aparentemente, este argumento no tiene implicaciones para el CEAACES a la hora de conceptualizar la pertinencia de carreras universitarias y su evaluación.

4. Una educación centrada en resultados de aprendizaje

Competencias y resultados de aprendizaje

El fin último de la educación superior, según el CEAACES, es que los estudiantes al salir de la carrera tengan determinadas competencias profesionales, entendiendo por competencia un *“conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales”* (Morán y otros, 2011: 79). Sin embargo, las competencias tendrían una debilidad: se formulan en términos muy generales, lo que genera diversas interpretaciones y reduce su utilidad para la evaluación de carreras (Morán y otros, 2011: 29-30).

20. Desde esta posición *“una persona profesionalmente educada”* es alguien capaz de adaptarse a los cambios que se presenten, con el fin de tener éxito en su profesión (Morán y otros, 2011: 93-94).



Por eso, el CEAACES propone utilizar “*resultados o logros del aprendizaje*”²¹, que tienen una descripción más concreta y precisa (Morán y otros, 2011: 24). Los resultados de aprendizaje constituyen la columna vertebral en el modelo de evaluación. De acuerdo a su definición, “*describen el aprendizaje en términos de comportamientos, conocimientos y actitudes en niveles de cumplimiento específicos, es decir, lo que el alumno será capaz de conocer, comprender y hacer al término de un proceso de aprendizaje y/o de sus estudios de la carrera*” (Morán y otros, 2011: 28).

Siguiendo la taxonomía de Bloom²², el CEAACES distingue tres tipos de resultados de aprendizaje, relacionados con el dominio cognitivo, el dominio de las aptitudes o habilidades y el de las actitudes²³. Estos tipos de resultados se formulan para un curso, para un conjunto de cursos y para la finalización de una carrera, de tal forma que los resultados inferiores conduzcan al logro de los resultados a un nivel superior (Ibídem). El CEAACES insiste en que los resultados de aprendizaje sean descritos en términos observables y cuantificables. Con el fin de que describan comportamientos observables, se exige redactar los resultados usando “*verbos que denotan acción*” (Morán y otros, 2011: 31).

Pedagogía por objetivos

La exigencia de formular resultados de aprendizaje observables se inscribe en la tradición de la psicología conductista y la pedagogía de la enseñanza por objetivos²⁴, corrientes dominantes en los años sesenta del siglo XX y cuya reaparición se presencia actualmente (Díaz Barriga, 2006: 15). La pedagogía por objetivos, que surgió como aplicación del conductismo en la educación, reduce el currículo a una programación en torno a objetivos; el conocimiento es una lista de conductas, enseñar es provocar resultados y aprender a lograr conductas observables. Este enfoque se caracteriza también por diseños muy estructurados del proceso de enseñanza, en función de objetivos específicos, el énfasis en la eficiencia y el desarrollo de procedimientos precisos para evaluar el logro de objetivos conductuales (Gimeno Sacristán, 2002: 9-10).

En definitiva, se trata de un enfoque cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo, sin pre-

tensiones de entender qué es y cómo cambiar la educación (Ibídem). Saber es igual a saber hacer algo útil, con miras a la producción y el crecimiento económico. Basándose en estos propósitos, la educación debe “*garantizar*” resultados²⁵ mediante la aplicación de métodos y tecnología (Mendoza, 2009: 67). Para ello, siguiendo los principios conductistas, el profesor necesita dosificar estímulos positivos que promuevan las conductas deseables (Kaplún, 2006: 52).

¿Desarrollo integral?

Según el CEAACES, el uso de resultados de aprendizaje en la evaluación concuerda con la idea del desarrollo integral. El modelo de evaluación “*permite evaluar el desarrollo integral del estudiante*”, considerando sus conocimientos, habilidades y actitudes profesionales y “*su actuación como ciudadano responsable ante la sociedad, con capacidad de pensamiento crítico y conciencia social*” (Morán y otros, 2011: 25).

Sin embargo, el desarrollo integral al que se refiere dista mucho de la educación centrada en resultados, adoptada por el CEAACES. El desarrollo integral se centra en el potencial intelectual, emocional, social, creativo, estético y espiritual del estudiante; fomenta una relación abierta entre educadores y estudiantes; prioriza las experiencias de vida, el aprendizaje no formal; fomenta el pensamiento divergente de los estudiantes hacia sus contextos culturales y políticos (Hare, 2010; Espino de Lara, 2005).

21. La mayoría de las veces en los documentos del CEAACES se utiliza la formulación “*resultados o logros de aprendizaje*”. Nosotros utilizaremos el término “*resultados de aprendizaje*”.

22. El norteamericano Benjamín Bloom publicó en 1956 una taxonomía de objetivos educativos, la que consiste en un sistema de clasificación de tipos de aprendizaje. Esta taxonomía ha funcionado como una herramienta para formular resultados de aprendizaje y evaluarlos.

23. Para cada uno de estos dominios, Bloom desarrolló una jerarquía de resultados de aprendizaje. La taxonomía de Bloom fue modificada posteriormente, entre otros, por Anderson y Krathwohl (2001). Una de las críticas principales es que la jerarquización de niveles de aprendizaje no encuentra apoyo en resultados de investigaciones. Según Marzano (2000), la jerarquización del proceso cognitivo es una falacia en la taxonomía de Bloom.

24. En lo que sigue hablaremos simplemente de “*pedagogía por objetivos*”.

25. El CEAACES insiste en la necesidad de “*garantizar*” resultados de aprendizaje. Por ejemplo, con relación al Plan curricular, la malla es un indicador que “*debe garantizar que al término de sus estudios, el estudiante posea los resultados del aprendizaje estipulados en el perfil de egreso*” (Esquema matricial: 2013, 5). Se refleja aquí una concepción mecanicista de educación como un proceso cerrado de entrenamiento. Ejecutar es simplemente realizar lo planificado, igual que en la producción industrial (Gimeno Sacristán, 2002: 11).



Además, surge la interrogante de cómo se puede evaluar el desarrollo integral de estudiantes, si los resultados de aprendizaje deben ser observables y cuantificables. ¿Cómo observar, por ejemplo, “*pensamiento crítico y conciencia social*”? Justamente la exigencia de que los resultados sean observables y cuantificables pone un fuerte límite a la evaluación del desarrollo integral de los estudiantes²⁶.

Con respecto al pensamiento crítico, es significativa la definición que el CEAACES ofrece: “*consiste en la capacidad de identificar problemas, buscar soluciones, dar prioridad a las soluciones y revisar las prioridades, como medio para efectuar acciones con propósitos definidos*” (Morán y otros, 2011: 94). Esta definición expresa una concepción utilitarista, que reduce el pensamiento crítico a la búsqueda de resultados, sin reconocer el valor de romper los esquemas, de desafiar las estructuras y el orden establecido.

Exámenes y reactivos para medir resultados

En el modelo de evaluación del CEAACES se aplica un Examen Nacional para medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes al final de la carrera. Este examen estandarizado permitiría establecer el nivel de rendimiento de los estudiantes. Tiene un carácter objetivo, con “*criterios de calificación unívocos y precisos, lo cual permite su automatización*” (2012a: 3).

Los exámenes se realizan mediante “reactivos”, que consisten en diferentes tipos de preguntas o problemas, combinados con cuatro opciones

de respuesta, de las cuales una es la “correcta” (2012a:12). Los estudiantes disponen de un máximo de dos horas para responder aproximadamente 60 reactivos.

Según el CEAACES, los exámenes miden competencias profesionales²⁷. Pero no es muy realista esperar que un estudiante resuelva “en papel y lápiz” cada dos minutos un problema profesional. Estas condiciones son artificiales y no permiten al estudiante reflexionar sistemáticamente. También es cuestionable que sólo una respuesta pueda ser la correcta. Normalmente en el trabajo profesional hay varias explicaciones y soluciones a un problema, ya que éste puede interpretarse desde diferentes perspectivas (Segers y otros, 1999). La exigencia de elegir “la opción correcta” supone una realidad indiscutible y se basa en una epistemología del “pensamiento único”.

La evaluación mediante reactivos es parte de una “*cultura de tests y exámenes*” que ha sido criticada con varios argumentos. Por un lado, los exámenes evalúan sólo el producto, sin considerar el proceso de estudio o reflexión (Birenbaum, 1996, citado por Dochy y otros, 2002). Por otro, no se parecen a las tareas reales de la profesión y no reflejan adecuadamente la capacidad de resolución de problemas. Los exámenes miden conocimientos fáciles de cuantificarse, pero no conocimientos y capacidades más complejas (Segers y otros, 1999). Por eso, es imposible concluir que el estudiante que responda bien a las preguntas del examen, será un buen profesional (Aboites, 2012: 9).

Una obsesión por los resultados

En el enfoque de una educación centrada en resultados de aprendizaje predomina el modelo del CEAACES. Al especificar cada criterio de evaluación, una y otra vez los autores insisten en su relación con los resultados. El modelo evidencia una obsesión por los resultados de aprendizaje de las carreras. Toda la formación profesional está pensada en función de los “*outcomes*”; los procesos educativos sólo tienen relevancia en la medida que contribuyan a los resultados.

¿Por qué esa obsesión por los resultados de aprendizaje? El CEAACES argumenta que las

26. Con esta exigencia corremos el riesgo de dejar fuera de la evaluación lo que no se observa tan fácilmente pero que es considerada como lo fundamental en la formación de las personas. Y como han argumentado varios autores (Pérez y González, 2011; Aboites, 2012a; Segers y otros, 1999), en última instancia lo que no se evalúa tampoco se suele enseñar. Constatamos que el CEAACES se preocupa mucho por evaluar capacidades de resolución de problemas técnicos, pero muy poco acerca de facultades humanas que son más difíciles de observar: capacidades y valores como la creatividad, la sensibilidad social o la apertura hacia otras culturas.

27. De acuerdo a la Guía para el estudiante, en el Examen de Competencias Generales se evalúa “*comprensión de lectura y expresión escrita*” (2012a: 3). Con el fin de evaluar la comprensión lectora, los estudiantes deben responder reactivos en subáreas como las siguientes: “*identificar la intención de comunicación del autor en un texto científico*”; “*elaborar inferencias a partir de la información explícita e implícita en un texto científico*”. Por su parte, para medir la expresión escrita de los estudiantes, hay reactivos en subáreas como éstas: “*analizar el plan del discurso conforme a la intención de comunicación*” y “*valorar la coherencia global*”. (2012a: 4).



universidades necesitan rendir cuentas a la sociedad y demostrar que, al final de sus carreras, los estudiantes tienen las competencias profesionales necesarias para funcionar en el mundo laboral. Desde su visión, son los resultados de aprendizaje los que mejor demuestran que los egresados han alcanzado esas competencias (Morán y otros, 2011: 24).

5. Enseñanza, aprendizaje y relación pedagógica

El discurso sobre el estudiante protagonista

El CEAACES plantea que el principio guía de su modelo de evaluación es colocar al estudiante como protagonista y a su aprendizaje como objetivo principal. Esto significa *“que se trata de valorar lo que el estudiante aprende efectivamente y no (...) lo que el profesor enseña o lo que el estudiante debería conocer”* (Morán y otros, 2011: 5-6).

Según el organismo, el protagonismo estudiantil forma la base para poner énfasis en el desarrollo de resultados de aprendizaje. En otras palabras, si la educación se centra en el estudiante, consecuentemente se da un gran peso a los resultados de aprendizaje. Nuestro análisis, sin embargo, no ha dado indicios de esta relación.

Protagonismo de los estudiantes supone que la educación se realice a partir de sus procesos de aprendizaje, considerando sus conocimientos, experiencias, necesidades y problemas. Estas consideraciones al parecer no se tienen en cuenta en el modelo del CEAACES. Tampoco encontramos referencias a un papel de estudiantes que participen activamente en el desarrollo de sus aprendizajes.

Una concepción de educación centrada en el profesor y la enseñanza

En el discurso del CEAACES encontramos varias expresiones que contradicen el principio del protagonismo estudiantil. Se evidencia, por ejemplo, cuando se describe enseñanza-aprendizaje como un *“proceso conducido por los docentes para producir cambios cualitativos y cuantitativos en los niveles de conocimientos, actitudes y destrezas a través de métodos de esti-*

mulación y orientación de los alumnos” (Morán y otros, 2011: 82). Expresiones como ésta revelan más bien una concepción de educación centrada en el profesor y la enseñanza como generadora de aprendizajes.

Aunque se presuma lo contrario, en realidad el CEAACES ignora una visión constructivista que ya ha anclado en la universidad pública y que *“desplaza el centro de interés de la enseñanza al aprendizaje, de la información unidireccional a la interacción pedagógica, del aula a la realidad, de la exposición a la solución de problemas”* (Martínez, 2006: 97).

Transmisionismo y tecnocracia

Según las pedagogías tradicionales, la enseñanza gira en torno a la transmisión de contenidos. El docente es el actor central y su papel consiste en transmitir lo que él conoce y sus alumnos ignoran²⁹. Complementariamente, el aprendizaje es la recepción y asimilación de contenidos por el alumno, de modo que sea capaz de reproducir las informaciones recibidas y realizar las habilidades enseñadas (Kaplún, 2006: 50).

Enseñanza y aprendizaje se relacionan en una lógica lineal de proceso-producto. Santos Guerra (2007: 113-114) afirma que de acuerdo a esta lógica sólo puede aprender el alumno de la enseñanza del profesor. La enseñanza aparece como un proceso linealmente estructurado, orientado al logro de los objetivos operacionalizados por el docente, para luego comprobar con evidencias si el aprendizaje se ha producido. El aprendizaje es controlado desde la docencia, como un resultado explícito y medible (Pérez, citada en Vázquez, 2006: 43-44).

Esta concepción, predominante en el modelo del CEAACES, refleja una visión tecnocrática de la educación. El problema fundamental de la educación es de orden técnico, razón por la cual se podría prescindir de las teorías, así como de

28. De la misma forma se plantea, por ejemplo, que *“el cuerpo docente (es) la base sobre la que se asienta y desarrolla el proceso de aprendizaje”* (Morán y otros, 2011: 6).

29. Para el CEAACES, la *“transmisión del conocimiento”* es un componente de calidad educativa (Morán y otros, 2011: 5). Desde la misma concepción se utilizan términos como *“dictar clases”* y *“dictar cátedra”*, sobre todo en el modelo 2013.



los contextos históricos, socioculturales y políticos que rodean al hecho educativo. Al dejar de lado estos aspectos, la innovación metodológica se vuelve prioritaria y se resuelve con el uso de técnicas neutras, aplicables en cualquier lugar y momento (Ibídem).

Constructivismo y mediación pedagógica

Los nuevos enfoques de la educación efectivamente conciben al estudiante como sujeto protagonista de su aprendizaje. Desde una pedagogía constructivista, se entiende el aprendizaje como un proceso activo de construcción o reconstrucción, que se desarrolla dentro de un determinado contexto sociocultural e histórico. La enseñanza es un proceso de “mediación pedagógica” (Gutiérrez y Prieto, 1992), en que el profesor parte del estudiante y sus condiciones, y lo acompaña en su formación (Garzón y Vivas, 2004: 1-2).

Esta concepción implica un cambio sustancial en la relación pedagógica: el rol del profesor ya no es tanto transmitir contenidos sino ayudar a los estudiantes a tomar la educación en sus propias manos y desarrollar un aprendizaje productivo. Una importante función del profesor en el mundo actual es ayudar a los estudiantes a crear estructuras cognitivas que les permitan manejar informaciones (Rodríguez Izquierdo, 2008: 146), pensar, investigar y enfrentar situaciones nuevas.

De este nuevo enfoque pedagógico no se reconoce mucho en el modelo de evaluación del CEAACES, aparte de algunos enunciados generales. Al contrario, el énfasis en los resultados de aprendizaje medibles, la transmisión de conocimientos y el aprendizaje como efecto de la enseñanza, revelan más bien una concepción transmisionista y tecnocrática de la educación.

6. Participación, autonomía y contexto local

¿Una evaluación participativa?

El CEAACES distingue una evaluación externa de carreras y una autoevaluación por la propia institución. En cuanto a la evaluación externa, se trata de “**un proceso participativo de cons-**

trucción en el que intervienen pares académicos” (Morán y otros, 2011: 5). Por otra parte, los actores de las carreras tienen el “*derecho a la autoevaluación*”, derecho que reflejaría el respeto a la autonomía del sistema universitario (Morán y otros, 2011: 25).

Aunque se anuncia que los responsables puedan autoevaluar sus carreras, a la vez se indica que el proceso debe realizarse “*en función de los criterios, subcriterios e indicadores, presentados en el modelo de evaluación de carreras*” (Morán y otros, 2011: 63). Estas formulaciones hacen dudar sobre el nivel de participación de los actores locales. ¿Qué participación tendrán en una evaluación con pares académicos designados por el CEAACES como verificadores? ¿Qué es autoevaluación, si al personal de las carreras sólo le queda ejecutar un proceso definido en detalles desde el nivel central?

El modelo del CEAACES, con sus principios orientadores, criterios, indicadores y formas de medición, determina para todas las carreras qué y cómo se debe evaluar. Con ello implícitamente se define qué es importante en esas carreras. Difícilmente se puede hablar de un “*derecho a la autoevaluación*”, cuando los responsables están obligados a seguir exactamente las directrices del CEAACES. Es sólo el derecho a obedecer...

¿Un contexto específico?

Respetar la participación de los actores locales en la evaluación de carreras implica tomar en cuenta la especificidad de sus contextos. Según el CEAACES, el modelo se adapta a los contextos específicos de las carreras (Morán y otros, 2011: 5). Basándose en el principio de flexibilidad, se argumenta que las ponderaciones relacionadas con los criterios e indicadores se ajustan según el tipo de universidad: de docencia con investigación, de docencia o de educación superior continua. También se hace una diferenciación de evaluaciones para sedes, extensiones, centros de apoyo, etc. (Ibídem).

Por más que se pretenda respetar la especificidad de las carreras, el marco de referencia del CEAACES limita seriamente ese principio. Uno de los propósitos fundamentales de la evaluación es justamente comparar la calidad



de carreras, para así llegar a una clasificación de carreras semejantes. Este propósito lleva al desarrollo de evaluaciones estandarizadas, que en lugar de tomar en cuenta las condiciones de cada carrera, terminan siendo un instrumento de homogeneización.

¿Evaluar para mejorar o para controlar?

Las limitadas condiciones para la participación local en la evaluación y la estandarización de ésta reflejan una tendencia hacia la centralización de las decisiones sobre educación superior y su evaluación. Lo anterior refuerza la idea que la evaluación es ante todo un instrumento del CEAACES para controlar las universidades y las carreras desde el poder central (Villavicencio, 2013: 227). El discurso del CEAACES sobre participación, autonomía, contextualización, etc. se queda en un lenguaje eufemístico que, en lugar de promover el involucramiento de los actores locales, probablemente conduzca a su desmotivación y desmovilización.

Fracaso de la evaluación externa estandarizada

La evaluación de las carreras académicas tiene como finalidad contribuir a mejorar su calidad educativa. Es importante preguntarse si la evaluación está jugando ese papel y aprender de experiencias en otros países. Según Aboites, en México, después de más de veinte años de acumular enormes cantidades de información sobre la educación a todos los niveles, las evaluaciones no han llevado a ningún mejoramiento estructural. Al contrario, dice el autor, la educación actual de México está en una situación desastrosa (2012: 6).

¿Por qué con tantas evaluaciones no se ha podido llegar a cambios significativos en el sistema educativo? En el criterio de Aboites, gran parte de las evaluaciones han sido externas y estandarizadas, y este tipo de evaluaciones sirven “para clasificar a las instituciones y las personas como deficientes, regulares, buenas o muy buenas” (2012: 7), pero no explican los problemas. Para comprender la realidad educativa, es necesario involucrar directamente a los actores locales en la evaluación. Ellos, los estudiantes, profesores y otros integrantes de la comunidad académica, conocen la realidad de sus carreras, de la uni-

versidad y su contexto; y por lo tanto, pueden desarrollar iniciativas de transformación más acertadas y profundas que los evaluadores externos (Ibídem).

Conclusión

El estudio ha arrojado una serie de resultados que nos permiten cuestionar el modelo del CEAACES para la evaluación de carreras universitarias. Demostramos que ese modelo, con todos sus criterios e indicadores, no llega a evaluar lo que pretende evaluar: la calidad educativa en las carreras. Analizamos algunos de los términos principales en el modelo, como excelencia, pertinencia y resultados de aprendizaje, que nos ayudaron a precisar la concepción de educación proyectada desde el CEAACES.

A nuestro entender, la concepción de educación superior que subyace en el modelo de evaluación del CEAACES, puede resumirse de la siguiente manera:

- Educación superior como producción de profesionales competitivos y adaptables a las demandas del sistema productivo.
- Enseñanza como conducir a los estudiantes a los objetivos y los resultados estipulados. El docente es el sujeto quien forma a los estudiantes.
- Una obsesión por lograr y “garantizar” resultados, basándose predominantemente en criterios de eficiencia y eficacia.
- Una lógica lineal entre enseñanza y aprendizaje, proceso y producto, problema y solución, conocimientos y su aplicación.
- Un interés por controlar la educación, mediante la planificación, el monitoreo y la evaluación permanente de resultados de aprendizaje observables.
- La noción de que la educación se evalúa y mejora con técnicas e instrumentos neutros aplicables en cualquier espacio y momento.

Predomina en la concepción de educación del CEAACES una racionalidad técnico-instrumental, que ignora el contexto social, histórico y político de los fenómenos; que da énfasis en el



conocimiento empírico y neutral, la separación sujeto-objeto, la cuantificación y tecnificación de la realidad y la orientación utilitarista a los resultados y el control (Sánchez Rubio, 2004; Estrada, 2012).

La concepción de educación del CEAACES supone una universidad que reduce la formación de profesionales a la preparación para un empleo, la obtención de títulos y el ascenso social de individuos. La universidad es un lugar de inversión y creación de capital humano, en función de su rentabilidad. Este tipo de universidad se ha extendido en muchos países de Europa, especialmente en los últimos 15 años, en el marco del Plan Bolonia y el proceso "Tuning", proceso que pretende implementarse en las universidades de América Latina bajo el nombre "Alfa Tuning"³⁰.

Nuestra crítica al modelo de evaluación del CEAACES no niega la necesidad de evaluar carreras, ni el papel del Estado al respecto. Sin embargo, es poco probable que una evaluación estandarizada, que trata a los actores locales como simples ejecutores, aporte algo sustancial al mejoramiento de la educación superior.

Si aspiramos que la evaluación contribuya al cambio cualitativo de las carreras, precisa tomar en cuenta el carácter procesual y los contextos específicos en que se desempeñan. Esto requiere involucrar el conocimiento de los actores locales y hacer evaluaciones democráticas que estén en manos de la comunidad educativa, eventualmente en colaboración con organismos gubernamentales; evaluaciones que respeten la diversidad de condiciones en las universidades y que permitan reunir las informaciones necesarias para desarrollar propuestas "a su medida".

Una evaluación democrática supone márgenes suficientes de autonomía universitaria y espacios para el debate en las universidades. Ese debate ha estado ausente en los últimos años o, por lo menos, ha quedado muy limitado. Un

tema fundamental para la discusión es sin duda el del rol de la universidad en el mundo actual. ¿La universidad como cantera para las empresas nacionales y transnacionales al servicio del crecimiento económico, o como instancia de cuestionamiento, resistencia y proposición, en busca de posibilidades de cambio hacia una mayor humanización? (Sánchez Rubio, 2004). Este debate sobre el rol de la universidad sin lugar a dudas incidirá en nuestro posicionamiento en torno a la pregunta si queremos un modelo de evaluación de carreras como el del CEAACES o si es necesario construir modelos alternativos de evaluación.

Referencias bibliográficas

- Aboites Aguilar, Hugo (2010). "Latin American universities and the Bologna Process: from commercialization to the Tuning competencies project", *Globalization, Societies and Education*, Vol. 8, No. 3, pp. 443-455.
- Aboites Aguilar, Hugo (2012). "La disputa por la evaluación en México: historia y futuro". *El Cotidiano* No. 176, noviembre-diciembre, pp. 5-17.
- Anderson, Lorin y David Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Beneitone, Pablo; César Esquetini, Julia González, Maida Marty Maletá, Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*.
- CEAACES (2012a). *Guía para el estudiante. Examen de Competencias Generales*, Quito.
- CEAACES (2012b). *Guía para el estudiante. Examen de Competencias de Especialización en Pedagogía*, Quito.
- CEAACES (2013). *Modelo para la Evaluación de las Carreras Presenciales y Semi-presencia-*

30. Sobre el proyecto Alfa Tuning - América Latina, véase Beneitone, Pablo y otros, 2007. Para una crítica sobre la implementación de Tuning en América Latina, véase Aboites (2010).

- les de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, Quito.
- Díaz Barriga, Angel (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles Educativos*, pp. 7-36.
- Dochy, Filip, Mien Segers y Sabine Dierick (2002). "Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación". *Revista de Docencia Universitaria*, Universidad de Murcia, Vol. 2 No. 2. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>.
- Domínguez, Mario e Isis Sánchez (2013). "Reestructuración de la enseñanza superior. Postmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación". *Athenea Digital*, Vol. 13, Nº 1, pp. 197-215. Disponible en: <http://psicologiasocial.uab.s/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1032-Dominguez>.
- Ecuador (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial No. 298, 12 de octubre de 2010.
- Espino de Lara, Ramiro (2005). "Educación holista". *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 2-9.
- Estrada, John (2012). "La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad". En: *Revista de Salud Pública*. Vol. 14, No. 1, pp. 98-111.
- Garzón, Carlos y Mireya Vivas (2004). "Una didáctica constructivista en el aula universitaria", *Revista Educere*. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19454>.
- Gentili, Pablo (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gutiérrez, Francisco y Daniel Prieto Castillo (1992). *La mediación pedagógica*. Apuntes para una educación a distancia alternativa. San José: RNTC – Universidades Rafael Landívar y San Carlos de Guatemala.
- Gimeno Sacristán, José (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Hare, John (2010). *La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB*. Disponible en: http://blogs.ibo.org/position/paper/files/2010/10/La_educaci%C3%B3n-ho%C3%ADstica_John-Hare.pdf.
- Ibarra, José Ignacio (2008). *Foucault y el Poder. Diatriba al Derecho, la Razón de Estado y los Aparatos Disciplinarios*. Valparaíso: Universidad Playa Ancha.
- Kaplún, Gabriel (2006). "¿Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico?" *EPTIC, Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, pp. 49-63.
- Martínez, Miguel (2006). "Formación para la ciudadanía y educación superior", *Revista Iberoamericana de educación*, pp. 85-102.
- Marzano, Robert (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Mendoza, Enrique (2009). *Temas básicos de Pedagogía*. Facultad de Filosofía, Universidad de Cuenca.
- Morán, Eduardo, Arturo Villavicencio, Nelson Subía, Francisco Salgado, Sergio Flores y María Zambrano (2011). *Modelo General para la Evaluación de Carreras con Fines de Acreditación*. Quito: CEAACES.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The imperative for Education Reform*, Washington.
- Pérez, Leonel y Daniel Alejandro González (2011). "Dime Cómo Evalúas y te Diré Qué





- Enseñas. Un Análisis Teórico sobre las Relaciones entre la Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza-Aprendizaje de la Justicia Social". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2011, Vol. 4, N° 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art7.pdf>.
- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". *Nueva Sociedad*, Núm. 146, pp. 90-101.
- Rodríguez Izquierdo, Rosa María (2008). "Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria", *Contextos Educativos*, pp. 131-147.
- Sánchez Rubio, David (2004). "Crisis Paradigmática, responsabilidad universitaria y amenazas globales". En: Martínez Seco, José María & David Sánchez Rubio (coord.), *Esfemas de democracia*. Sevilla: Ed. Aconcagua Libros, pp.11-36.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2007). *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonum.
- Segers, Mien, Filip Dochy y Erik de Corte (1999). "Assessment practices and students' knowledge profiles in a problem-based curriculum". *Learning environments Research*, No. 2, pp. 191-213.
- SENPLADES (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*, Quito.
- Torres Santomé, Jurjo (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*, 2ª ed., Madrid: Ediciones Morata.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2009). *Pertinencia y calidad de la educación superior. Seminario Tendencias y desafíos de la educación superior en el marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior-París*.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-París. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Vázquez, Piedad (2006). *Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: lineamientos para una propuesta educativa*. León: Universidad de León.
- Villavicencio, Arturo (2012). *Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: la política pública universitaria en cuestionamiento*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales-IAEN.
- Villavicencio, Arturo (2013). "¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?" En: *El correísmo al desnudo*, Quito: Montecristi Vive, pp. 216 - 231.
- Walsh, Catherine (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación". *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Vol. XIX, N° 48, pp. 25-35.