



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Valenti, Giovanna, Varela Petito, Gonzalo (1994)
**“UNA VISIÓN COMPARADA DE LA EVALUACIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR”**
en Perfiles Educativos, No. 64 pp. 38-45.

UNA VISIÓN COMPARADA DE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Giovanna VALENTI y Gonzalo VARELA*

El trabajo tiene como propósito presentar y analizar el peso de la evaluación institucional en la política educativa superior actual y el papel que se le ha asignado en la perspectiva estratégica de reformas al sistema educativo superior en México.

A la luz de esta orientación de la política se realiza un análisis comparativo de estas dimensiones en varios países, cuyo objetivo es conocer los alcances y límites de las experiencias, y contribuir así a la mejor comprensión de los cambios que ocurren en el conjunto de las instituciones de educación superior, en la medida en que se llevan a cabo las transformaciones del sistema global.



A Compared View on the Evaluation of Higher Education. *The purpose of this paper is to analyze the weight of institutional evaluation in the present higher education policy and the role that it has been given in the strategic perspective of reforms to the higher system of education in Mexico.*

From this standpoint of policy a comparative analysis is made of these dimensions in several countries, with the purpose of finding the ranges and limits of some experiences and to make a contribution, thereby, to the better understanding of the changes that occur in the whole of the institutions, according to the transformations of the global system that were undertaken.

LA POLÍTICA DE LA EVALUACIÓN

En la actualidad, el tema de la evaluación ha tomado su propio vuelo y -separado de otras instancias y procesos administrativos-, se ha constituido en el principal método para la dinamización y el conocimiento en profundidad de las instituciones. Si bien en México el énfasis ha sido puesto por ahora en la evaluación de la educación superior, la experiencia de otros países, empezando por Estados Unidos, muestra que ésta es una tendencia internacional y globalizante que alcanza tanto a las instituciones de educación superior públicas como a las privadas.

La evaluación es intrínseca a la educación; pero tradicionalmente se la practicaba sobre todo como evaluación de alumnos y subsidiaria mente de académicos (de acuerdo con la forma de ingreso por concurso). La evaluación institucional es en cambio un procedimiento distinto y específico, que marca una paradoja e indica una transformación. Anteriormente no se habría creído necesario evaluar a la educación, porque se suponía que era precisamente el sistema educativo el que cumplía tal papel de cara a la sociedad. Pero la crisis de la educación ha puesto en duda la eficiencia de las instituciones educativas (especialmente las del sector público) trayendo como respuesta esta "evaluación del evaluador".

Varias causas inciden más puntualmente en el cambio:

- 1) La importancia cobrada por el Estado en el manejo de la política social, un papel que ni siquiera las recientes estrategias de desregulación y reducción del tamaño del Estado han logrado opacar. Los problemas administrativos y de ejecución que esto acarrea obligan a racionalizar el gasto, priorizar objetivos (lo que implica ajustes teóricos y legales de la noción de interés público y de función pública) y concretar metas en torno a objetivos de calidad. A efectos de combatir la inflación de falsos resultados, la calidad se vuelve un logro específico sin cuya presencia las políticas no pueden ser legitimadas. Con ello se estimula una constante revisión y verificación de los procedimientos aplicados para lograr las metas.
- 2) A lo anterior se ha sumado, en la última década, una crisis de las formas de intervención estatal, ya sea por ineficiencia intrínseca, ya sea por agotamiento y saturación. Formas que tuvieron vigencia durante varias décadas y pudieron mostrar logros, se vuelven paulatinamente ineficaces por carencias financieras, por su incompatibilidad con el reflujó del crecimiento económico y por la expansión incesante de las actividades cubiertas por la acción estatal, paralela al número de beneficiarios potenciales de la misma. En su lugar, sobreviene una época de estrechamiento de la cobertura de actividades del Estado, de recorte presupuestal y de manejo más puntilloso de los recursos fiscales. Al mismo tiempo se presta una creciente atención, en el seno de la administración pública, a los métodos de gestión que aseguran la eficiencia en las empresas privadas. Esto se debe a que la respuesta a la crisis del Estado y de la misma actividad económica privada ha producido un importante reciclamiento en los métodos de gestión. En teoría, éstos pueden ser aplicados, lo mismo a nivel público que privado. Pero en los hechos la mayor renovación se ha dado a nivel privado, debido a la preeminencia del mercado y la liberalización como formas de reactivar la economía; a esto le antecede una larga época de ampliación del Estado, en la que prevalecían los medios de gestión estatal (típicamente, la planeación). éste es el clima intelectual y político en que se produce el despegue de la evaluación. Pero bien entendido, es un fenómeno distinto -si bien relacionado- al de la privatización de una parte significativa del sector público. Se trata de volver responsables ante la sociedad a los organismos gubernamentales subsistentes, especialmente a aquellos que prestan servicios de interés social, por eso es importante definir y estandarizar los métodos de evaluación y funcionamiento institucionales.
- 3) En tercer lugar, se produce un ajuste de las relaciones entre evaluación y planeación. Durante los años setenta, de acuerdo con el clima intelectual de la época, el éxito de los programas públicos se cifraba en la implantación de la planeación. Se suponía que en la educación superior la evaluación institucional se desarrollaría como una fase del proceso de planeación. Pero en los hechos quedó relegada a algunas experiencias disparejas de autoevaluación. La tendencia de planeación predominante se basó en la previsión de cantidades (sobre todo de matrícula) como guía para la demanda de insumos y otros recursos (Arredondo, 1992; Fernández, 1991). Con el impulso a la planeación se buscaba incorporar el enfoque de sistemas, que implicaba tratar a las instituciones de educación superior como conjunto y subconjuntos, en vista de asegurar resultados. La búsqueda de resultados lleva de un modo u otro a la evaluación, si se quiere tener una estimación de la eficiencia en la operación del sistema. Pero en la práctica privó un enfoque sui generis de ajuste de medios a fines, atento más a asegurar recursos y prever cantidades que a garantizar eficiencia. En vista de las limitaciones de esta perspectiva, desde fines de los ochenta, el énfasis ha sido puesto en la evaluación, teóricamente integrada a la planeación, pero en realidad relativamente autonomizada como instrumento estratégico para la elevación de la eficiencia de la educación superior. En el plano de los valores esto supone la adopción del concepto de calidad asociado al vínculo entre logro de resultados y control de procesos, incluso en sus aspectos más pequeños y particularizados. Con esto se relativiza el valor anteriormente asignado a la cantidad y se pretende combatir la simulación en el desempeño de funciones y objetivos. Así, la evaluación pasa a ser el núcleo de una política de control de recursos, procesos y cantidades.

En el momento en que se implanta esta nueva política, la educación superior atravesaba una situación de crisis por entropía de conflictos, cierto estancamiento de la matrícula y, sobre todo, cambios en el mercado de trabajo que determinan que la tenencia de un título universitario ya no sea una defensa contra el desempleo (Gago, 1991). La reforma del Estado ha limitado las posibilidades de empleo en el sector público, y las mismas universidades que en décadas pasadas habían conformado un importante mercado de trabajo para sus egresados han dejado de cumplir este papel.

Tales problemas en el mercado de trabajo también contribuyen a plantear la cuestión de la calidad de los títulos. éstos ya no valen como meras credenciales formales sino que cada vez más se les exige haber sido evaluados positivamente.

La experiencia comparada

Una observación a nivel internacional permite verificar que también en otros países (tomando como ejemplo algunos de Europa Occidental, como Holanda, Inglaterra, Francia, Suecia) la evaluación ha sido utilizada durante los años ochenta como un instrumento poderoso de reordenación de las instituciones de educación superior, tanto en su fuero interno como en su relación con los aparatos gubernamentales y las agencias de financiamiento.¹ Tendencialmente, se camina hacia un funcionamiento institucional apoyado fuertemente en la evaluación, entendida como el instrumento que induce la respuesta de las instituciones a los objetivos establecidos, permitiendo detectar y corregir problemas de desempeño. En síntesis, como plantea Brunner (1993):

...se trata de introducir sistemáticamente procedimientos de acreditación que aseguren públicamente la solvencia académica de los nuevos establecimientos y programas que se creen y de poner en operación procedimientos de evaluación para las instituciones establecidas, con los fines y a través de las modalidades que en cada país se convengan.

La iniciativa y la naturaleza de la evaluación presentan diferencias en lo relativo a las características jurídico administrativas de los organismos respectivos, la composición de los comités evaluadores y el tipo de relación de éstos con el aparato gubernamental y con las autoridades y comunidades académicas. A manera de esquema existen tres tipos: la evaluación extra-gubernamental, que generalmente ha dado como resultado el establecimiento de un sistema nacional de evaluación de corte profesional y privado, como es el sistema de acreditación norteamericano;² la evaluación por iniciativa gubernamental, que en muchos casos también ha generado un sistema nacional de evaluación y que en los últimos años se ha asociado muy estrechamente a decisiones en materia de financiamiento; y la evaluación individual, que depende de la promoción de las instituciones y que suele obedecer al interés de las mismas por conocer su situación, adoptar medidas correctivas y tener información confiable para publicitar sus logros.

En Estados Unidos la evaluación de las universidades y de los programas de formación profesional se ha desarrollado principalmente a través de una organización no gubernamental, COPA (Council on Postsecondary Accreditation) que es de naturaleza privada, creada a principios de siglo, y que se compone con representantes de las universidades miembros y agrupaciones gremiales profesionales. Los miembros se agrupan en las asambleas de órganos institucionales y especializados de acreditación y la asamblea de las organizaciones cúpula de las instituciones de educación superior. Estos organismos hacen posible que exista un foro donde los afiliados puedan debatir e intercambiar sus experiencias, formulando recomendaciones al Consejo Directivo de COPA.

La actividad central de COPA consiste en acreditar periódicamente que las instituciones universitarias miembros cumplen con los requisitos académicos establecidos por ellas mismas, lo que ha dado como resultado un Sistema Nacional de Acreditación de las Instituciones de Educación Superior. El proceso de evaluación es llevado a cabo por comisiones ad hoc formadas por académicos de prestigio, sugeridos por el comité directivo de COPA y por los integrantes de las asambleas. Es una condición que los responsables de las evaluaciones particulares no pertenezcan a la institución evaluada. Existen dos cuerpos de acreditación: uno de cobertura institucional que certifica a la institución en su conjunto -incluyendo todas sus áreas, actividades y programas-, y otro de diagnóstico especializado que fiscaliza programas específicos profesionales y disciplinarios, o bien unidades dentro de las instituciones. El organismo posee un alto grado de profesionalización en el quehacer de la evaluación, y también una amplia especificación en lo relativo a los procedimientos pertinentes (*The Copa Handbook*, 1988).

Además de COPA existen en Estados Unidos otros procedimientos y mecanismos de evaluación, pero su cobertura es de carácter regional o estatal. En la actualidad funcionan seis agencias de acreditación a nivel regional (Viñas Román, 1992), las cuales operan debidamente acreditadas por COPA. Nos importa subrayar que, como bien plantea Viñas Román:

...la acreditación es un acto público en el que se le otorga reconocimiento a un institución educativa de que es seria, confiable, se puede depender de ella y especialmente ofrece evidencias de ser capaz de mantener los estándares de excelencia.

En Francia, por iniciativa gubernamental, el proceso de evaluación se ha concentrado en el Comité Nacional de Evaluación (CNE), creado en 1984, el cual pertenece a la esfera del Ministerio de Educación, pero en su funcionamiento depende directamente de la Presidencia de la República (Neave, 1990; Strapoli, 1989). El Comité, para emitir sus dictámenes, se apoya en expertos de las áreas respectivas; por lo general cada institución de educación superior es evaluada por un grupo de expertos, entre diez y veinte, los cuales son coordinados por dos miembros del CNE (Richet, 1992). Los principios orientadores son: la realización de la evaluación por pares como garantía de la competencia, prestigio y experiencia de los comités encargados; la responsabilidad intrínseca de las universidades en su desempeño, ahora acotada por la supervisión que se deriva de la evaluación; y el acento en la calidad del desempeño universitario y en el hecho de que los ciudadanos tengan información objetiva y confiable acerca de los servicios que ofrecen dichas instituciones.

De manera similar, en Holanda y en Suecia las innovaciones introducidas en el sistema educativo superior han destacado la importancia de la evaluación. En estos dos países el establecimiento de un sistema de evaluación, como requisito de funcionamiento de los centros de estudio y de su relación con el aparato gubernamental, se ha acompañado de una modificación sustancial del rol regulador de la autoridad pública en los procesos decisionales internos de las instituciones de educación superior, en lo relativo al uso de los recursos, el contenido de los programas de formación, la oferta educativa, etc. Los términos del intercambio se han modificado y los resultados y las asignaciones condicionadas sustituyeron a los planes y los programas.

En ambas experiencias el aparato gubernamental sigue ocupando un papel preponderante en el sostenimiento de las instituciones de educación superior; no obstante, éstas tienen mayor libertad e incentivos para buscar fuentes alternativas de financiamiento.

En Holanda se estableció, por iniciativa gubernamental, un Sistema Nacional de Evaluación cuya implantación ha estado acompañada de un diálogo intenso con las instituciones. Los procedimientos de evaluación y las prioridades se vinculan a las nuevas directrices gubernamentales. El gobierno fija un marco general para la acción en materia de educación superior y de producción científica y tecnológica, y las instituciones deciden las políticas y los cursos de acción óptimos para la obtención de los resultados, con el supuesto de que la evaluación permitirá conocer desempeños y desviaciones, resolviéndose en consecuencia sobre los apoyos. Esta nueva forma de diálogo tiene tres premisas (Teichler 1989): primero, las instituciones son llamadas por el gobierno para proponer soluciones dentro del marco fijado; segundo, las comisiones de académicos expertos que se encargan de la evaluación deben someter los resultados tanto a las instituciones de educación superior como al gobierno; tercero, las instituciones interesadas deben definir sus planes y programas de desarrollo, y elaborar sus reportes con la información necesaria para que los comités de visita procedan a la evaluación.

En Suecia la evaluación ha sido planteada como parte de un proceso en tres fases: planeación, implantación y seguimiento (Bauer, 1988). En este trayecto la prioridad recae en la evaluación externa, sin que por ello sea excluida la auto-evaluación, entendida como un prerrequisito para la implantación de la primera. Ésta queda en manos de varias agencias y organismos, como la Contraloría Nacional, la Agencia para el Desarrollo Administrativo y el Consejo Nacional de Investigación.

En Inglaterra, desde el inicio de la década de los ochenta, el Sistema de Educación Superior experimentó los cambios más profundos, en comparación con otros sistemas de los países del mundo avanzado (Trow, 1993). Según este autor, uno de los aspectos centrales de la revolución experimentada ha sido la exigencia generalizada por parte del gobierno de introducir, de manera generalizada, consideraciones y criterios "gerencialistas tanto por parte de las instituciones de educación superior³ como en su relación con las mismas.

Es importante observar que este cambio en la orientación de la relación entre el gobierno y las instituciones ha tenido implicaciones directas en tres ámbitos: el académico, el de evaluación y el de financiamiento. Para efectos de nuestro análisis nos referiremos a los dos últimos:

Los procesos de evaluación se han modificado a la par que se cambiaban los organismos-cúpula tradicionales⁴ para la dirección y el establecimiento de las políticas de educación superior y las decisiones sobre el apoyo financiero de contratos sometidos a concurso. Ello implica que los Comités de Financiamiento (Funding Councils) y los nuevos organismos contratantes pasen a ocupar un papel importante.

El primer cambio consistió en el reemplazo del Comité de Subsidios Universitarios: University Grants Committee (UGC), que era un organismo puente entre las universidades y las agencias gubernamentales, a través del cual las universidades recibían el mayor apoyo financiero (vía subsidio) para su funcionamiento, el cual les era otorgado con respeto total de su autonomía en los asuntos académicos. En su lugar se instalaron Consejos de Financiamiento (Funding Councils),⁵ que operan de manera separada en Inglaterra, Escocia y Gales, aunque están guiados por políticas muy similares en lo relativo a criterios de financiamiento y evaluación para establecer y apoyar los “contratos de apoyo a la investigación” (Pointon 1988). Una tercera modificación consistió en establecer un sistema combinado, es decir, se separaron la evaluación y el financiamiento de la docencia⁶ y la investigación, y el cuarto cambio, que es el más significativo, fue la subordinación de los criterios académicos que habían prevalecido en la evaluación durante los sesenta y setenta, cuyo objetivo principal era certificar la calidad académica principalmente de la formación que se ofrecía en las IES, aunque también de la investigación. La institución que se distinguió por este enfoque fue el Consejo Nacional de Títulos Académicos (CNAA),⁷ organismo de carácter autónomo cuyos diagnósticos tenían como principal propósito distinguir a las instituciones, en particular los politécnicos, según su desempeño académico. El reconocimiento así alcanzado brindaba a las instituciones de educación superior mayor autonomía frente a la autoridad gubernamental y local, al tiempo que les abría el acceso al sistema de recompensas y estímulos. El hecho de que las evaluaciones realizadas por el CNAA tuvieran la finalidad de dar tal reconocimiento académico permitió un proceso más libre (Kogan, 1988), pero no por ello menos riguroso en cuanto al establecimiento de los indicadores de desempeño institucional.

Los dictámenes que emitía este Consejo no tenían un sentido globalizante, y las instituciones deben someterse a otras instancias para obtener contratos y recursos para su funcionamiento. A esto obedece la existencia de un proceso de evaluación más específico, acotado a las prioridades e intereses de los organismos de financiamiento y de los cuerpos profesionales (Melia, 1992).

En el caso inglés, sólo resta mencionar que los nuevos Consejos de Financiamiento de Educación Superior (Higher Education Funding Councils (HEFCs)), funcionan más como un brazo del gobierno y un instrumento para la implantación de las políticas del mismo hacia las universidades, a diferencia del UGC y el CNAA, cuyo fin principal era por un lado garantizar las mejores condiciones para el funcionamiento autónomo y de calidad académica de IES y a su vez operaban como “organismos puente” entre el sector académico y el gobierno.

Por último, en la variante de evaluación individual se encuentra (de manera aproximada) la iniciativa desarrollada por algunas universidades de Bélgica -concretamente la Universidad de Lovaina-, que protagonizó un proceso riguroso de evaluación con el fin de que los departamentos analizaran sus problemas y propusieran medidas concretas para superarlos (Durham, 1988). El rasgo más característico de este ejemplo es que no ha habido presiones externas para crear un sistema nacional de evaluación, y tampoco se identifican medidas radicales de transformación en la interacción entre las universidades y el aparato gubernamental, como es el caso de los países europeos más arriba citados.

A manera de recapitulación

Como se ve, la importancia dada a la evaluación de la educación superior se inscribe en un contexto internacional tanto como en una historia particular de desarrollo y regulación de un sistema de educación superior en México. Con el gran crecimiento y la diversificación de las instituciones que imparten este tipo de educación, acaecidos a partir de 1950, empezaron a cristalizar nuevos problemas que obligaron a considerar la necesidad de la homogeneización, coordinación y cierta centralización del conjunto. A la fundación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en 1950, siguieron progresivos proyectos de reforma, para consagrarse, a partir de 1978, un fuerte impulso a la planeación de la educación superior. También entró en escena la idea de la evaluación, si bien más como “autoestudio” de las propias instituciones que como un proceso en que participaran instancias ajenas a las mismas (Fernández, 1991). Pero por otra parte, debido tanto a razones políticas como jurídicas, así como a la forma espontánea y

atomizada en que se habían desarrollado los centros de educación superior, se plantearon obstáculos a su articulación en un verdadero sistema.

Esta realidad ha variado con el tiempo y, en un nuevo contexto, la evaluación (en sus distintos niveles, desde el individual hasta el sistémico) se ha convertido en instrumento privilegiado de una política que persigue el establecimiento de mecanismos que permitan programar eficazmente con cierta uniformidad, sin provocar conflictos en torno a la autonomía ni pretender en el corto plazo reformas excesivamente ambiciosas. El quid radica, como se ha explicado, en la relación entre evaluación y financiamiento.

En el plano externo, lo anteriormente señalado supone una acción en común de las autoridades educativas nacionales, la ANUIES (que sirve de enlace) y las autoridades de los centros de estudio. En la vida interna de las instituciones se producirá probablemente un efecto de cascada sobre ciertas actividades y formas de organización, que determinará con el tiempo transformaciones importantes, no del todo previsibles en sus detalles concretos. Su alcance seguramente variará dependiendo del tipo de institución de que se trate, sus recursos materiales y humanos, tradición intelectual y ubicación geográfica. Es decir que hay que descartar que la homogeneización llegue a ser total. Se dará más en las metas y en los procedimientos que en los resultados, habrá distintos desempeños y logros y seguirán existiendo desniveles interinstitucionales, especialmente en materia de calidad y prestigio.⁸

Desde el punto de vista gubernamental la confianza en la evaluación se relaciona con un plan más general de racionalización de la administración y del gasto públicos, bautizado con el título de reforma del Estado. Pero la política educativa busca también fomentar ajustes de acuerdo con una transformación del país que se ha estado concretando al margen de la práctica de las casas de estudio y que, seguramente, ha de tomar un nuevo cariz a causa de la apertura creciente de la economía al exterior. A un descontento extendido y cada vez más evidente con el estado de la educación superior (y de la educación en general) se suma ahora este otro factor de aceleración del tiempo histórico y de cambio económico y cultural, que añade nuevas presiones a la necesidad de re adecuación del sistema educativo. Al igual que en otras áreas de gestión pública, ello implicará probablemente una tendencia a mantener una importante regulación estatal pero con descentralización de responsabilidades ejecutivas y cargas financieras. Hay que decir (y esto es lo interesante del caso) que, debido a la autonomía, la mayor parte de la educación superior -formada por las universidades públicas- ya estaba regida históricamente por acentuados criterios de descentralización. Por eso el problema de este sector es en parte el contrario: lograr mayor integración y comunicación entre sus elementos. En otros sentidos entra en las generales de la ley, por la busca de una nueva y más cercana relación con el sector productivo y de fuentes alternativas de financiamiento: contratos y aportes de la iniciativa privada, cuotas más elevadas de los educandos y otros recursos propios de las mismas universidades.

Este esquema (si bien todavía en proyecto) refleja la paulatina distensión de las relaciones entre universidades, gobierno e iniciativa privada. Propuestas que hace pocos años no podrían siquiera haberse mencionado, hoy son temas aceptados de discusión y comienzan a ser aplicadas a escala institucional. Sin denotar unanimidad de miras ni garantizar a priori el éxito en los resultados, ello indica no obstante que el cambio es multilateral. Aunque sería ingenuo pretender que la posibilidad de la confrontación abierta está definitivamente superada, es indudable que el sistema global de la educación superior está cambiando y seguirá cambiando.

NOTAS

1. Para efectos de esta presentación hemos centrado la atención en los procesos de evaluación institucional de tales países. Sin embargo, nos interesa señalar que las experiencias aquí mencionadas han sido precedidas de decisiones macropolíticas orientadas hacia el cambio sustancial de algunos aspectos centrales del funcionamiento de los sistemas de educación superior, como gestión institucional, modalidades en la asignación de subsidios, formas de vinculación entre instituciones de educación superior y agencias gubernamentales (de carácter normativo y administrativo) tendientes a la simplificación (Teichler, 1989).
2. Cabe mencionar también que el sistema de acreditación de instituciones de educación superior se constituye en la experiencia pionera en la materia.
3. Nos referimos principalmente a las instituciones de educación superior de tipo público.

4. Hasta finales de los setenta, en los organismos que se ocupaban de la evaluación eran varios los cuerpos de validación, los cuerpos profesionales, el Inspectorado de su Majestad y la Unidad de Auditoría Académica de las Universidades (Melia, 1992)
5. También conocidos como los Consejos de Financiamiento de Educación Superior (Higher Education Founding Councils (HEFCs)).
6. Una de las principales preocupaciones en la metodología de evaluación ha sido el diseño e implantación de procesos evaluativos que den cuenta de la docencia, en tanto proceso de enseñanza-aprendizaje, véase Shattock, 1992 y Trow, 1993.
7. El Council for National Academic Awards (CNAA) es un organismo independiente del gobierno y de las instituciones de educación superior, creado en 1964, que evalúa a las instituciones de educación superior no universitarias (politécnicos y colleges); su desempeño y el dictamen calificado de este Organismo les brinda a las mismas reconocimiento y también la posibilidad de obtener recompensas y estímulos. Al mismo tiempo, las instituciones que obtienen reconocimiento logran mayor independencia frente a las autoridades estatales y locales. Cabe mencionar que una de las decisiones recientes del gobierno fue desaparecer el sistema binario de instituciones de educación superior (universidades y politécnicos) y desde 1993 todas las IES en Inglaterra son universidades.
8. La anunciada deshomologación de sueldos se vinculará seguramente a esta realidad.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES

1985. *Diagnóstico sobre la normatividad, estructura y funcionamiento de las unidades institucionales de planeación* (mimeo).

ARREDONDO, Víctor A. 1992. "La estrategia general de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación superior: resultados preliminares", en *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior*. México, SEP.

BAUERT, Marianne 1988. "Evaluation in Swedish Higher Education: Recent Trends and the Outlines of a Model", en: *European Journal of Education*, 1 y 2 (23):19-36. The Council on Postsecondary Accreditation 1988. *The COPA Handbook*. Washington.

BRUNNER, José Joaquín 1993. "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina", en: *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile, FLACSO.

CROZIER, Michel 1974. *El fenómeno burocrático*. Buenos Aires Amorrortu. ----- y Erhard FRIEDBERG 1990. *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México, Alianza Editorial Mexicana.

DURHAM, Eunice 1990. "Evaluation in the Universities", en: Barblan A. (ed.) *In the Wake of Columbus*. Ginebra, CRE.

FERNÁNDEZ, A. et al. 1991. "La evaluación institucional: tropiezos y obstáculos", en: *Universidad Futura*, 6-7 (2):15-21.

FUENTES O., A. GAGO y S. ORTEGA 1991. "El sentido de la evaluación institucional: un debate", en: *Universidad Futura*, 6-7 (2):3-14.

KOGAN, Maurice (ed.) 1989. *Evaluating Higher Education*. Londres, Jessica Kingsley Publishers.

MILLET, John D. 1971. *Programación de escuelas superiores*. México, Letras.

MELIA, Terry P. 1992. "Evaluación de la educación superior en el Reino Unido: retos para el futuro", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior*. México, SEP.

NEAVE, Guy 1990. "La educación superior bajo la evaluación estatal, en: *Universidad Futura*, 5 (2):4-16.

- POITON, ANTHONY 1988. Contracting and the Funding of Research in Higher Education, en: Eggins, H. *Restructuring Higher Education*, Londres, *The Society for Research into Higher Education* SRHE and Open University Press.
- EP 1991. "La evaluación de la educación superior", en: Serie *Modernización Educativa 1989-1994*. México, SEP.
- RICHET, Gabriel 1992. "La evaluación de la educación superior en Francia", en: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior*. México, SEP.
- STRAPOLI, André 1989. "Le cité national du evaluation: an Innovation in French Higher Education", en, Kogan, *op. cit.*, pp. 116-121.
- TEICHLER, Ulrich 1989. "Government and Curriculum Innovation in the Netherlands", en: Van Vaught F. (ed.), *Governmental Strategies an Innovation in Higher Education*. Londres, Jessica Kingsley Publ, pp. 168-211.
- TROW, Martin 1993. *Managerialism and the Academic Profession: The Case of England*. Séptima Conferencia Internacional sobre Educación Superior, celebrada en Estocolmo, Suecia, del 13 al 15 de agosto (versión mimeo).
- VIÑAS ROMAN, Jaime A. 1991. "La universidad norteamericana, el autoestudio y la acreditación. Un modelo de mejoramiento académico", en: *Revista de la Educación Superior*, 3 (XX)(79), ANUIES.
- WEISS, Carol 1982. *Investigación evaluativa*. México, Trillas.