

Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa

Inmaculada Egido Gálvez'
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Resulta notoria la importancia que en estos momentos han adquirido las evaluaciones de la calidad en el ámbito de la educación. Sin embargo, incluso en el plano conceptual existe un alto grado de desacuerdo acerca de lo que es la calidad educativa, cómo medirla y cómo mejorarla. Este artículo presenta unas breves reflexiones sobre la subjetividad del concepto de calidad educativa, así como un repaso del origen y la evolución de la preocupación por la evaluación de la calidad. Se intenta, además, poner de manifiesto algunos de los posibles riesgos que dichas evaluaciones conllevan, así como las aportaciones que pueden suponer para la educación. Tras estas reflexiones se concluye tanto la necesidad de seguir trabajando en la búsqueda de definiciones amplias de la calidad como la cautela con la que deben tomarse los resultados de las evaluaciones realizadas en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: Calidad de la Educación, Evaluación.

ABSTRACT

The importance of the evaluations of quality in education nowadays it is evident, despite the high level of disagreement over the concept of educational quality, over its measurement and its improvement. This article presents some brief reflections about the subjectivity of the concept of educational quality and shows a review of the origin and evolution of the awareness of the evaluation of educational quality. It also tries to highlight some of the possible risks and contributions for education of those evaluations. Finally, the conclusion is the need of continuing working in finding broad definitions of quality and the caution for the interpretation of the results of current evaluations.

KEY WORDS: Quality of Education. Evaluation.

© inmaculada.egido@uam.es

1. Calidad educativa, un término difuso

Como sucede con muchos de los términos empleados en ciencias sociales, el concepto de "calidad de la educación" comporta una gran dosis de indefinición y ambigüedad. Una aproximación al tema, aunque sólo sea de manera-superficial, conduce a la conclusión de que en último extremo el de calidad es un concepto filosófico. Las definiciones de calidad varían y, hasta cierto punto, reflejan diferentes perspectivas sobre los individuos y la sociedad, por lo que no existe una única definición correcta de lo que es calidad y de la forma en la que ésta se hace patente en las instituciones educativas.

Por otra parte, calidad y evaluación son conceptos estrechamente relacionados, hasta el punto de que no podría entenderse la una sin la otra. Si se habla de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación y si se evalúa se hace con algún criterio. En este sentido: "es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado" (A. González Galán, 2004, pág. 17). Las reflexiones en tomo a la calidad de la educación no pueden, por tanto, limitarse a aportar proposiciones sobre ese único concepto, sino que deben incluir también la reflexión sobre los procedimientos que se emplean para comprobar si aquello que se entiende por calidad existe en realidad.

La Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR)¹ propone como definición de calidad "la facultad de un conjunto de características inherentes de un producto, sistema o proceso para cumplir los requisitos de los clientes y de otras partes interesadas". Según la norma española referida a la gestión de calidad:

"El concepto de calidad es ante todo subjetivo, ya que cada consumidor o usuario tiene una idea distinta de lo que se entiende por él. Sin embargo, todo el mundo está de acuerdo en que hablamos de la calidad cuando vemos cubiertas todas nuestras expectativas, tanto si se trata de un producto o de un servicio" (E. Cano, 1998, pág. 281).

Por tanto, y tomando en consideración esta dimensión subjetiva del concepto, puede decirse, como afirma F. López Rupérez (1994, pág. 44), que "la calidad no es sólo calidad producida sino también y, sobre todo, calidad percibida".

Partimos, por tanto, de que al hablar de calidad nos encontramos con un concepto relativo, impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio. Como consecuencia, no puede decirse que en estos momentos exista un cuerpo de conocimientos unívoco y suficientemente consolidado sobre la calidad educativa y sus procedimientos de evaluación. A pesar de ello, es innegable

¹ AENOR es una asociación privada reconocida por el Ministerio de Industria y Energía que emite certificados de calidad de acuerdo con las normas internacionales ISO 9000, las europeas EN29000 y las españolas que ella misma ha creado, UNE 66900 (<http://www.aenor.es>).

que se trata de un tema recurrente en nuestros días, hasta el punto de que puede afirmarse que existe un "movimiento evaluativo" en el mundo de la educación (C. Ríos, 2001).

2. La evaluación de la calidad educativa: origen y evolución

Desde una perspectiva histórica, la preocupación por el control de la calidad tuvo su origen en el mundo empresarial, para pasar después a otros servicios sociales, como la educación. En las primeras etapas se instauró el control de calidad del producto, siendo después de la segunda Guerra Mundial -y especialmente a partir de los años 50- cuando surge, originariamente en Japón, un nuevo concepto que introduce técnicas preventivas del error centradas en el control de la calidad durante el proceso y no tras el proceso. Se tiende entonces al control de la Calidad Total, que implica la calidad de las actividades de toda la organización, incluyendo diversas técnicas que se agrupan bajo el nombre de "sistemas de mejora continua" (E. Cano, 1998, pág. 273). Por definición, un movimiento de búsqueda de calidad es un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. Siempre es posible pretender más calidad.

En el ámbito concreto de la educación, aunque "calidad" fue una expresión utilizada desde tiempos antiguos, la generalización de su aplicación tuvo su origen a partir de la década de 1960. De hecho, las primeras aproximaciones al tema de la calidad educativa se produjeron una vez que la mayoría de los países desarrollados alcanzaron los objetivos de carácter cuantitativo en sus sistemas escolares, es decir, cuando se logró el acceso de toda la población a la educación. Una vez superados los retos de acceso y permanencia en el sistema educativo, los poderes públicos empezaron a preocuparse por el uso eficiente de los recursos y por el logro de resultados.

Así, las investigaciones sobre calidad de la educación tienen como punto de partida el denominado *movimiento de Escuelas Eficaces*. El origen de este movimiento puede encontrarse en el conocido estudio de J. Coleman et al. (1966) sobre igualdad de oportunidades educativas, que ponía de manifiesto que "la escuela no importa". La principal conclusión de este estudio apuntaba a que las escuelas, los recursos que se concentran en ellas y la forma de utilizarlos tienen una influencia muy reducida en los resultados de los estudiantes, ya que explican aproximadamente el 10% de la varianza total de los resultados. En definitiva, éste y otros estudios que siguieron en los años posteriores mostraban que las diferencias entre escuelas tienen muy poco impacto sobre el rendimiento de los estudiantes, situándose el origen de esas diferencias en el *background* familiar (especialmente la clase social) de los alumnos.

A partir de ese momento, otros estudios intentaron demostrar que la escuela sí importa, tratando de aislar los factores que inciden sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se puedan implantar en otros centros y así paliar las desigualdades entre instituciones. Este es el origen y la finalidad común del movimiento de Escuelas Eficaces.

Los estudios sobre Escuelas Eficaces fueron evolucionando desde los primeros enfoques de "caja negra" o *input-output*, pasando por los modelos de proceso-producto hasta llegar a los modelos de contexto-entrada-proceso-producto. En el momento actual se persigue la elaboración de sistemas de indicadores de un alto nivel de generalidad. Estos sistemas incorporan una perspectiva teórica que permite interpretar las interrelaciones entre variables en distintos niveles de concreción (M. Muñoz-Repiso et al., 1995). La revisión de estos estudios tiende a mostrar de forma cada vez más clara que los procesos llevados a cabo dentro de los centros de enseñanza son factores determinantes de la eficacia de los mismos. En otras palabras, permiten afirmar que las escuelas constituyen el "centro de la cuestión" (*Ibidem*, pág. 17).

Además de lo anterior -y en estrecha relación con ello- también es innegable que en el origen de la preocupación por la calidad educativa tuvo una influencia notable el desarrollo de la Economía de la Educación como disciplina. Si bien la relación entre economía y educación había sido puesta de manifiesto con anterioridad, es a partir de los citados años 60 cuando el impulso de los estudios sobre relaciones entre formación y crecimiento económico cobra un mayor auge. Aunque criticados en muchas ocasiones por su falta de adecuación a la realidad escolar, algunos de estos estudios, centrados en el análisis de los costes y beneficios de la educación desde una perspectiva macroeconómica, se sitúan en el origen de los procesos de planificación y evaluación de los sistemas educativos. Esos dos conceptos, planificación y evaluación, vendrían a constituirse en los pilares de la racionalización económica, que permite que el sistema educativo sea una organización eficaz para la sociedad.

En este sentido, muchos autores sitúan la preocupación por la calidad de la educación en el interés de las sociedades postindustriales por la rentabilidad de los procesos educativos, es decir, en la preocupación por saber si el coste de la educación está justificado por los productos que proporciona. Concretamente, la puesta en práctica de sistemas amplios de evaluación de la calidad de la educación que abarcan el conjunto del sistema educativo puede situarse en Estados Unidos en ese periodo. En palabras de A. Tiana, a finales de la década de los 60:

"La demanda de respuestas objetivas y fiables a las cuestiones suscitadas acerca del sistema educativo estadounidense favoreció la canalización de notables recursos económicos hacia las actividades de evaluación, produciendo como consecuencia un gran impacto sobre su desarrollo académico y profesional. La evaluación educativa experimentaría así un apreciable desarrollo a partir de finales de la década de los sesenta, cuya influencia se haría sentir progresivamente en otros países" (A. Tiana, 1996, pág. 38).

En efecto, en el ámbito internacional surgían en esos años iniciativas encaminadas en la misma dirección. Probablemente la más relevante fue la creación de la *International*

Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), dedicada a promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa, pero también en este momento se sitúan los primeros intentos de la OCDE por elaborar una serie de indicadores sociales cualitativos, que si bien no alcanzaron entonces el éxito, pueden considerarse el origen del proyecto INES. Este trabajo, sobre Indicadores Internacionales de Educación, fue ampliamente desarrollado a partir de los años 80, alcanzado con el tiempo una gran relevancia, como se desprende del impacto de sus publicaciones *Education at a Glance / Regards sur l'éducation* (A. Tiana, 1996).

Desde entonces, este interés por la evaluación de los sistemas educativos se ha ido incrementando, como demuestra el hecho de que la mayoría de los países, desde finales de los años 80 y principios de los 90, han desarrollado planes sistemáticos de evaluación de sus sistemas y han creado organismos dedicados a esta tarea.

Las razones de este creciente interés pueden interpretarse desde perspectivas diversas, pero a ellas no son ajenos dos fenómenos relacionados con los sistemas educativos actuales. El primero de ellos es el aumento de las demandas sociales sobre los sistemas, que ha producido cambios en sus modos de administración y control, orientados en la mayor parte de los casos hacia la descentralización y la autonomía de los centros. El segundo sería el incremento de la demanda de información sobre los resultados y la necesidad de establecer mecanismos de rendición de cuentas.

Desde este último planteamiento, se considera que los ciudadanos tienen derecho a conocer el funcionamiento de los servicios públicos, entre ellos la educación:

"En una democracia, los ciudadanos, los padres y los responsables públicos tienen el derecho de conocer en qué medida las escuelas públicas están cumpliendo sus responsabilidades hacia los alumnos y la comunidad social. Se necesita información creíble para que por parte de los profesores, administración y ciudadanos se adopten decisiones informadas" (A. Pérez Gómez y J. Jimeno Sacristán, 1994, cit. en pág. 13).

En relación con lo anterior, la preocupación por la calidad a la que asistimos en el momento actual se relaciona también con la crisis del Estado como administrador. Se tiende a aplicar en el ámbito de lo público los procedimientos que se han mostrado eficientes en el ámbito de gestión de lo privado. Desde esta perspectiva, la visión de la calidad educativa se plantea en ocasiones como un asunto meramente técnico, heredado de la gestión empresarial de la calidad, y se tiende a considerar simplemente como un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido. En la realidad, sin embargo, como ya se ha mencionado, la calidad es un concepto impregnado de valores. La evaluación de la calidad no es, por tanto, simplemente un proceso técnico, sino político.

3. La evaluación de la calidad educativa: posibles riesgos

Como cabría esperar, el énfasis que en estos momentos se otorga a la evaluación de sistemas, instituciones y procesos educativos no está exento de críticas importantes, formuladas desde ángulos muy diversos. Simplificando, podríanseñalarse dos tipos principales de argumentos que alertan sobre las limitaciones de los procesos de evaluación de la calidad educativa y sobre sus posibles riesgos. Entre los primeros se encuentran las críticas centradas en las debilidades de los sistemas de evaluación empleados en la actualidad y que, consecuentemente, ponen en duda la capacidad de muchas de las evaluaciones realizadas para mejorar los procesos educativos. La segunda línea argumental va más allá de la constatación de las dificultades técnicas de los sistemas, cuestionando incluso su sentido y finalidad, al considerar que las evaluaciones pueden estar cumpliendo una serie de funciones ocultas en nuestras sociedades.

Comenzando por los riesgos, desde la primera perspectiva mencionada, es decir, la crítica a los sistemas y procesos de evaluación, se señala en primer lugar la imposibilidad o, al menos, la extrema dificultad de alcanzar evaluaciones objetivas de procesos difícilmente tangibles, como son los educativos. No se trata tan sólo de la objetividad del evaluador, que puede ser cuestionable en muchas ocasiones, sino del propio supuesto de que la calidad se puede objetivar y apreciar externamente, sin conocer los procesos internos. Además, las evaluaciones de instituciones educativas se basan en que la realidad es fragmentable y puede separarse en elementos o variables aisladas, lo que hace perder de vista la coherencia entre las mismas, que supone por sí misma un factor de calidad.

Además de lo anterior, es necesario considerar que la evaluación de indicadores individualmente considerados no tiene en cuenta la estabilidad en la unión o ilación de los mismos. Por otra parte, en las evaluaciones se plantea la posibilidad de la generalización, cuando lo cierto es que cada institución es diferente. Los sistemas o pruebas de evaluación homogeneizadas olvidan esta variabilidad y no atienden a la diversidad.

Adicionalmente, la gran mayoría de los sistemas de evaluación parten de una estructura preestablecida, en la que no hay espacio para los cambios y que suele centrarse en los resultados cuantificables del proceso de enseñanza. En esta línea, E. Cano (1998) nos recuerda que es muy complejo medir la calidad del producto o resultado educativo, sobre todo cuando se habla de eficiencia externa, es decir, del éxito con el que se logran los objetivos amplios o generales que la sociedad deposita en la educación. Sin embargo, aún resulta mucho más difícil medir un proceso. Hay distintos públicos que exigen o necesitan cosas distintas del servicio educativo. Además, los resultados en educación pueden relacionarse con realidades distintas, que no sólo son el rendimiento, como la satisfacción, la adquisición y extensión del conocimiento, las actitudes hacia el aprendizaje, la producción de hábitos mentales, etc.

También A. Tiana considera que debemos ir más allá de los resultados académicos, cuya inmediatez puede convertirlos en una trampa simplificadora:

"La evaluación, entendida como una simple revisión de los productos finales, hace perder de vista la consideración del centro como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos que desarrollan la actividad. De la misma manera, la consideración de una de las partes pierde sentido aislada de la referencia al todo y de su vinculación con el contexto" (A. Tiana, 1993, pág. 290).

El segundo grupo de argumentos, centrado en las finalidades de los procesos de evaluación, coinciden en señalar que aunque explícitamente el objetivo de los mismos es la mejora, en realidad en las evaluaciones existen finalidades latentes, como el control sobre los actores del proceso educativo, la justificación de decisiones tomadas sobre la base de otros criterios o la distribución de recursos. Desde este planteamiento, cuando se argumenta la necesidad de que los centros educativos rindan cuentas a la sociedad, no se tiene en cuenta la dificultad de delimitar qué es lo que deben conocer los ciudadanos y para qué. Si sólo se conocen los resultados o productos, sin conocer las variables de entrada, la información no será válida e incluso estará distorsionada. Además, aunque aparentemente los sistemas de evaluación den cabida a las personas implicadas en los procesos educativos, lo cierto es que se evalúa desde arriba, prescindiendo de ellos, por lo que la evaluación se convierte en un poderoso mecanismo de control social.

En palabras de A. Bolívar (1994, pág. 254):

"Se ha logrado crear expectativas infundadas de que la evaluación de centros y del sistema escolar pueda ser el medio para incrementar la calidad, pero ... la evaluación no es más que un instrumento retórico que sirve para legitimar el funcionamiento actual de los centros, para justificar las reformas o para utilizarse como mecanismo de producción de verdad, en el sentido en que crea realidades".

También en esta línea se considera que la utilización de sistemas de evaluación en el marco del incremento de la autonomía para las instituciones educativas puede suponer una manera indirecta de mantener el control político sobre el sistema educativo, ya que "siempre existe la posibilidad de que el poder que la descentralización cede por una parte, la evaluación pueda quitarlo por otra" (H. N. Weiler, 1990, pág. 61).

4. Potencialidades de la evaluación de la calidad educativa

A pesar de las críticas mencionadas, la tendencia a llevar a cabo procesos de evaluación de la calidad educativa es un hecho en nuestros días y no parece que se trate de algo coyuntural o pasajero, sino que guarda relación con un nuevo modo de conducción de sistemas complejos, como el sanitario o el educativo. Si hasta hace algún tiempo los conceptos utilizados en la administración pública procedían fundamentalmente de campos disciplinares como el derecho o la ciencia política, en los últimos años se han ido adoptando nuevas orientaciones a partir de las aportaciones realizadas por las diversas ciencias de la administración. En este nuevo contexto, la evaluación ocupa un lugar específico, proporcionando conceptos, enfoques y técnicas para la gestión. El uso del término *conducción* sugiere una imagen del funcionamiento de la administración educativa muy diferente al que ha predominado hasta ahora. Frente a la regulación mediante normas y el control jerárquico del cumplimiento de las mismas, se pone el acento en la recepción y el tratamiento de una información actualizada, capaz de permitir intervenciones más ágiles y mejor adaptadas a la diversidad de situaciones específicas. Evidentemente, este nuevo modelo de actuación requiere tanto la existencia de sistemas de información suficientemente sofisticados como la preparación en el uso y la interpretación de la información por parte de quienes deben utilizarla para tomar decisiones, aspectos en los que aún queda mucho trabajo por hacer (A. Tiana, 1996).

Por otra parte, y sin minimizar la importancia de las críticas que pueden plantearse a una perspectiva economicista de la educación, resulta también evidente que existe una necesidad de racionalizar los gastos destinados a la educación y de rendir cuentas de sus resultados. La financiación de la educación supone un sacrificio social, por lo que el gasto debe hacerse de la forma más racional posible, aún teniendo presente la importancia de garantizar la equidad. Las instituciones educativas son recursos sociales y es necesario distribuir correctamente estos recursos. Además, en el contexto actual, en el que se concede un margen creciente de autonomía a las escuelas, resulta aún más necesario establecer sistemas de rendición de cuentas.

Lo importante en este sentido es no perder de vista las diferencias que existen entre los conceptos de calidad, eficacia y eficiencia, aspecto en el que existe un cierto desacuerdo incluso entre los especialistas. Así, mientras la calidad sería un proceso de mejora continua, la eficacia puede definirse como la capacidad para conseguir los objetivos o metas propuestas. La eficiencia, por su parte, hace referencia a la capacidad de producir lo máximo con el mínimo tiempo y energía, por lo que se trata de un concepto referido a la relación entre inputs y resultados (A. Tiana, 1996). En este sentido, aunque a los servicios públicos no se les exija rentabilidad, al menos puede exigírseles eficiencia (R. Pérez Juste et al., 1999), es decir, el logro de determinados objetivos optimizando los medios y los recursos.

Finalmente, conviene tener en cuenta que el uso de procedimientos de evaluación de la calidad puede tener también consecuencias o efectos positivos para los propios sistemas educativos, como se ha puesto de manifiesto en reiteradas ocasiones. En concreto, y sin ningún afán de exhaustividad, pueden mencionarse algunas de estas posibles consecuencias positivas de la evaluación:

Aporta un mayor conocimiento e información sobre los sistemas. Se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información y, por lo tanto, implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Desde esta perspectiva, la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, hace posible una aproximación más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización, los elementos intervinientes, etc.

Permite el diagnóstico de la situación a partir del uso de indicadores.

Sirve de ayuda en la conducción de procesos de cambio.

Contribuye a la mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos.

Renueva el interés por los resultados de la educación y contribuye, aunque sea indirectamente, a su mejora.

5. Implicaciones de la evaluación de la calidad educativa

Considerando tanto los riesgos como las potencialidades mencionadas en las páginas precedentes, es evidente que la puesta en práctica de sistemas de evaluación de la calidad tiene influencia sobre la educación. Los criterios que se utilizan en la evaluación determinan -aunque sea de forma indirecta- lo que se exige del programa, del profesor, del alumno, etc. para que el juicio de valor sobre el mismo sea favorable. Esos criterios, al prescribir determinados objetivos, condicionan en gran medida las características del proceso educativo y del producto resultante:

"Parece evidente que los alumnos intentan satisfacer las exigencias (criterios) de los exámenes respecto a su aprendizaje; los profesores, en la medida en que la evaluación tenga consecuencias para su estatus y su profesión, tratarán de ajustar su docencia a las exigencias -criterios- del modelo evaluativo; los gestores de cualquier programa educativo tratarán de modelar los procesos y productos del mismo a las exigencias -criterios- de la evaluación. De forma general, por tanto, podemos afirmar que el modelo de comportamiento implícito en los criterios de evaluación, al constituir una expresión concreta de lo que se espera del

programa realmente, puesto que es lo que se exige de hecho, define de una manera efectiva los objetivos reales y operantes de la educación independientemente de lo estipulado formalmente y de que existan o no formulaciones expresas de los mismos" (A. De La Orden, 2000, pág. 385).

El hecho de que la evaluación sea realmente un estímulo de la calidad o un freno a la misma dependerá, por tanto, de las características del sistema de evaluación que se utilice. Si se pretende que en el ámbito educativo la evaluación de la calidad genere consecuencias positivas, la condición fundamental será que se utilice un sistema que sea educativamente válido, lo que implica factores que superan ampliamente la validez estadística de los instrumentos de medida.

En toda evaluación hay un sentido normativo que implícitamente presupone el logro de resultados, pero en educación los resultados son muy amplios, abarcan todas las facetas de la personalidad y remiten a toda una serie de necesidades y expectativas individuales y sociales, que incluso pueden llegar a ser difícilmente compatibles entre sí. Si a esta falta de consenso sobre cuáles deben ser los resultados de la educación y su importancia relativa se le suma el hecho de que en educación proceso y producto son elementos de una misma realidad y no pueden deslindarse, se hace patente la imposibilidad de alcanzar un sistema de evaluación de la calidad educativa compartido y consensuado.

Adicionalmente, y dado que el de calidad es, como se ha mencionado, un concepto ligado a diferentes visiones de la sociedad y a diferentes valores, algunos autores alertan del riesgo de alcanzar esa visión unitaria de la calidad, puesto que "en una sociedad democrática debe existir espacio para personas que sostengan diferentes visiones" (L. Harvey y D. Green, 1993, pág. 28). Desde este planteamiento, el trabajo debe encaminarse a establecerse un conjunto amplio de criterios que reflejen los distintos aspectos de la calidad y que puedan dar lugar a diferentes procedimientos de medida de la misma. La utilización de criterios diversos, que respondan a distintos grupos de interés, en lugar de partir de una única definición de calidad, podría ofrecer una solución práctica a una compleja cuestión filosófica y permitiría que se reconocieran los derechos de diferentes grupos a tener distintas perspectivas.

Incluso esta última perspectiva, pragmática y relativista, podría también ser cuestionada. De momento, por tanto, estamos aún muy lejos de conseguir un cierto acuerdo sobre el concepto de calidad educativa o sobre el rango de cualidades que deben ser objeto de evaluación. Mientras tanto, es importante recordar la cautela con la que deben tratarse los resultados de los sistemas de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, L. (s.f.). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Madrid: OEI (en línea) <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>.
- Barbier, J. C. (1999). Inter-governmental Evaluation: Balancing Stakeholders' Expectations with Enlightenment Objectives? *Evaluation*, 5 (4), 373-386.
- Bolivar, A. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. En J.M. Escudero Muñoz y M. T. González González (Eds.), *Profesores y escuela ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 251-282.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cantón, I. (2000). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundec.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Charlot, B. (s.f.). El enfoque cualitativo en las políticas educativas. *Perfiles educativos*, (63), 1-4 (en línea) <http://www.oei.es/linea7/salalectura.htm>
- Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Office of Education.
- Davis, A. (1998). *The Limits of Educational Assessment*. Oxford: Blackwell.
- Elola, N, y Toranzos, L. V. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Madrid: OEI (en línea) http://www.campus_oei.org/calidad/luis2.pdf.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Granheim, M., Kogan, M. y Lundgren, U. (Eds.) (1990). *Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London: Jessica Kingsley.
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-30.
- Leeuw, F. L., Toulemonde, J. y Brouwers, A. (1999). Evaluation Activities in Europe: A Quick Sean of the Market in 1998. *Evaluation*, (4), 487-496.
- Linn, R. L. YHerman, J. L. (1997). *La evaluación impulsada por estándares: problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes*. Los Ángeles: Escuela de Graduados en Estudios de Educación e Información de la Universidad de California.
- López Rupérez, F. (1997). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Lowyck, J. y Pieters, J. M. (1993). *The Quality of Teaching*. Den Haag: SVO.
- Muñoz-Repiso, M. et al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.

- Muñoz-Repiso, M. (2001). Prólogo a la edición en español de D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Orden, A. De La (2000). La función optimizante de la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 381-389.
- Pérez Gómez, A. y Jimeno Sacristán, J. (1994). *Evaluación Educativa 1*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez Juste, R., Rupérez, F., Peralta, M. D. Y Municio, P. (1999). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Ríos, C. (2001). Procesos de acreditación y evaluación en los EU y México: un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, XXX (119), 57-67.
- Rodríguez Pulido, J. (Coord.) (1991). *Formación del profesorado: Evaluación y calidad Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad.
- Tiana, A. (1993). Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo. *Bordón*, 45, 295-305.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.
- Toranzos, L. V. (s.f.). *En la búsqueda de estándares de calidad*. Madrid: OEI (en línea) <http://www.campusoei.org/calidad/toranzos2.htm>
- Toranzos, L. V. (1996). *El Problema de la Calidad en el Primer Plano de la Agenda Educativa*. Documento presentado en la Reunión Subregional con los países de Centroamérica y el Caribe "Políticas de Evaluación como Estrategias para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación" organizado por el Programa OEI-MCE Argentina (en línea) <http://www.campusoei.org/calidad/toranzos.htm>
- Van Der Meer, F. B. (1999). Evaluation and the Social Construction of Impacts. *Evaluation*, 5 (4), 387-406.
- Vélaz De Medrano, C. et al. (1996). *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE.
- Weiler, H. N. (1990). Decentralisation in educational governance: an exercise in contradiction". En M. Granheim, M. Kogan y U. Lundgren (Eds.): *Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London: Jessica Kingsley, 42-65.