

Evaluación: La vía para la calidad educativa

Wagner Bandeira Andriola

RESUMEN

En este artículo se analiza la evaluación como una actividad nueva en el ámbito educativo y que, además, es exigida por la sociedad actual. Sus principales características y fases son presentadas. También es resaltada la necesidad de adoptar una teoría de evaluación coherente, que debe sostener todo el proceso de investigación respecto a los centros o sistemas educativos. Es caracterizada la evaluación interna y externa, enfatizando en su carácter de complementariedad. Por fin, se hace una vinculación entre la evaluación y sus resultados, con la posibilidad de reflexiones útiles para todos aquellos involucrados en el reto del mejoramiento de la calidad de los centros educativos.

Palabras clave: Evaluación educativa – Calidad educativa – Centros educativos.

1- La actividad de evaluación en el ámbito educativo

El término *evaluación* es caracte-

rístico del sector empresarial, donde surgió, todavía es relativamente reciente en el campo pedagógico. Fue incorporado al ámbito de la educación a principios del nuestro siglo y está asociado, en la mayoría de las veces, a otros términos tales como *medida, examen, valor, cuantificación, etc.*

Como resalta Rodríguez (1997), en el mundo de la empresa la evaluación es una práctica habitual siendo utilizada como herramienta para garantizar

la calidad de sus productos. Por otro lado, en el área educativa la evaluación aún no está generalizada, siendo objeto de muchos debates, que pretenden clarificar cuales son, de hecho, sus funciones.

No obstante, es necesario reconocer que en los últimos años se viene promoviendo, aunque de forma lenta, una nueva visión en todos los niveles educativos respecto a la evaluación. La promoción lenta resulta del cambio

**Wagner Bandeira
Andriola**
*Doutorando em Educação,
Universidade Complutense
de Madri, Espanha
Professor do Departamento
de Fundamentos da
Educação, Universidade
Federal do Ceará*

también lento de actitudes y creencias personales, que posibilitan el cambio de la mentalidad global de los centros educativos y del conjunto de la sociedad (Rodríguez, 1997).

Partiendo del supuesto de que los centros educativos tienen funciones sociales y objetivos diferenciados, de acuerdo con su naturaleza (pública o privada), es necesario evaluar cuales de ellos están siendo realmente cumplidos. La percepción e incluso la certeza de que los centros educativos no están cumpliendo con sus propósitos, ha motivado el interés por los estudios e investigaciones en la mayoría de los países.

Es que la evaluación de centros educativos, de acuerdo con Rodríguez (1997), proporciona informaciones útiles a respecto de su realidad, que permiten valoraciones y reflexiones permanentes sobre su adecuación a los objetivos previamente planeados. Así, si es detectado algún fallo en uno o más de los componentes del centro, es posible subsanarlo. Igualmente, los puntos fuertes detectados a través de la evaluación deben ser reforzados o, incluso, generalizados a otros centros. Lo que convierte la evaluación en fundamento de cualquier cambio educativo que se quiera emprender con garantía de éxito (De Miguel, Madrid, Noriega (1994) & Rodríguez, 1997).

Por fin, cabe destacar que

"... en general, a la evaluación se le asignan dos funciones básicas: el perfeccionamiento y

mejora del propio objeto o realidad evaluados... y la verificación y constatación del mérito o calidad del objeto o realidad evaluados ..."
(Santaolalla, 1996, p. 98).

1.1 - Importancia de la cultura de evaluación

La idea de calidad de la educación que se está abriendo paso en los países europeos y latino-americanos es una exigencia de la sociedad actual, cambiante, diversa e intercultural. Cada vez son más numerosos los países que se incorporan a esta tendencia evaluadora, plenamente justificada. Como afirma Orden (1992), *"... parecería que nos hallamos en la era de la evaluación"* (p. 531).

Como ejemplo de esa tendencia en Europa citamos, enseguida, una pequeña parte de un artículo del periódico *El País*, con fecha de 22 de noviembre de 1998, cuyo título era *¿Se acerca a Europa la Universidad española?*:

"La extraordinaria expansión cuantitativa de la Universidad española en los últimos años (de 700.000 a 1,5 millones de estudiantes desde 1982 hasta 1998) y el desbocado ritmo de creación de universidades, tanto públicas como privadas, ha colocado a España ante el complicado desafío de hacer frente a dicha expansión en condiciones de

calidad equiparable a los países de cabeza en la Unión Europea." (El País, 1998, p. 15).

En este contexto, la preocupación por la evaluación de los centros educativos puede ser fácilmente comprendida. Según el *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, 1998)*:

"Los sistemas educativos representan en la actualidad, junto a los sistemas de salud, las mayores empresas de intervención social. Su actividad y sus resultados afectan directa o indirectamente a todos los miembros de la comunidad. La idoneidad de su funcionamiento es, pues, un asunto de capital importancia y de interés general" (ibid., p. 17).

Esto, quizá explique el alto grado de acuerdo acerca de la necesidad de diagnósticos sistemáticos y permanentes acerca de los sistemas educativos y, por consiguiente, de los centros educativos. Es que las evaluaciones sistemáticas y permanentes pueden proporcionar la identificación de los factores caracterizadores o responsables por la calidad educativa.

Esa calidad que se pretende alcanzar, de acuerdo con *Rodríguez (1997)*, puede y debe adoptar múltiples concepciones. Cada institución es la que tiene que marcar sus propios objetivos de calidad y los indicadores, que le sirvan de guía para conocer el grado en que se está logrando sus objetivos planeados, de acuerdo con su contexto socio-político-

económico-educacional (*Sammons, Hillman & Mortimore, 1998*).

Uno de los criterios iniciales que debe ser destacado, cuando se habla de evaluación de instituciones, es la negociación. De acuerdo con *Requena (1995)*, la negociación es caracterizada por los diálogos y acuerdos que están subyacentes al proceso, cuyos sujetos implicados son los evaluadores y los participantes de la institución evaluada. Las negociaciones deberán ser establecidas durante todo el proceso de evaluación con el objetivo de evitar rechazos, reticencias, prejuicios y expectativas falsas de los distintos colectivos que integran la dinámica del centro educativo.

También es importante destacar la necesidad de implantar y extender la cultura de evaluación en los centros educativos, para que los sujetos que hacen parte de la compleja dinámica interna al mismo comprendan su extremada importancia. Los sujetos implicados en el proceso de evaluación deben sentir su necesidad para llevar a cabo planes de mejora continua, para que sea posible identificar y eliminar los prejuicios existentes en este campo.

En esta tarea los objetivos más importantes son:

- Evitar asociar la evaluación con sanción, aclarando que nadie se pueda sentir amenazado o agredido en su independencia y autonomía;
- Mejorar la calidad de todos los componentes del centro educativo y, por consiguiente, del propio.

En síntesis, implantar la cultura de evaluación en un centro educativo significa cambiar la mentalidad de los sujetos que hacen parte de sus varios componentes. La tarea es difícil pero no imposible. Es necesario que los sujetos implicados en el proceso de evaluación tengan conocimiento de una serie de informaciones, tales como:

- Objetivos de la evaluación del centro educativo específico;
- Componentes que serán evaluados;
- Naturaleza de las informaciones que serán recogidas;
- Utilización de los resultados de la evaluación;
- Posibilidad de retroalimentación y metaevaluación.

Si estos aspectos fueren esclarecidos de modo adecuado a los sujetos implicados en la evaluación, muy probablemente, estarán más abiertos a contribuir con esta actividad. Y lo más importante: estarán conscientes de la importancia de la evaluación como un proceso necesario para la existencia de los propios centros educativos.

2 – Algunas consideraciones sobre la evaluación interna y externa

En esta parte del artículo destacamos dos tipos de evaluación que son dis-

tintos cuanto a los agentes implicados: la evaluación interna y la evaluación externa a los centros educativos.

La evaluación interna es ejecutada por las personas que están integradas al centro educativo y, como afirman *De Miguel, Madrid, Noriega (1994)* & *Rodríguez (1997)*, constituye una actividad esencial a todo proceso de evaluación. Es la que se aplica por parte del equipo directivo del centro a los funcionarios, profesorado y alumnos. En este tipo de evaluación son los responsables por el centro los que decidirán, en cada momento, los componentes que se van a evaluar. Tiene la ventaja de posibilitar conocimientos profundos sobre el centro y sobre sus componentes evaluados.

Puede ser necesario la asesoría de profesionales especializados, todavía la toma de decisiones respecto a lo que será evaluado y a la utilización de los resultados son, generalmente, del equipo directivo del centro. La necesidad de asesoría de expertos que no hagan parte del centro es únicamente para ejecutar la evaluación (*Escorza, 1997*).

No obstante, se hace importante la aportación de diferentes visiones de un mismo componente evaluado para evitar el sesgo debido a la subjetividad, que es característica de la evaluación interna. Esto se debe al hecho de que la evaluación es realizada desde una perspectiva muy cercana y absolutamente inmersa en el mismo entorno evaluado.

El proceso de evaluación externa

es realizado por agentes no integrantes del centro, que tienen cierto nivel de autonomía. Por ejemplo, los agentes deciden cuáles componentes son más o menos importante de evaluar en esta ocasión, cuáles son las informaciones que tienen más importancia para la evaluación, cuáles serán las fuentes de información, como las informaciones serán analizadas, como el relato final de la evaluación será presentado y discutido con el equipo directivo del centro y los demás agentes implicados en el proceso, etc.

La importancia de este tipo de evaluación radica en la objetividad que pueden tener los datos obtenidos, ya que los agentes responsables por la recogida de datos son ajenos al centro educativo y, por lo tanto, no se hallan implicados ni afectados por los resultados.

Los dos tipos de evaluación también tienen una función extra: la formativa, esto es, deben ayudar en la mejora del centro a partir de la implantación de una cultura de evaluación en que todos los sujetos implicados participan de modo activo, que puedan comprender la importancia del proceso de evaluación, que tengan conocimiento de los resultados y, lo principal, que también puedan presentar sus opiniones sobre el propio proceso de evaluación (metaevaluación).

Se puede, entonces, percibir la característica de complementariedad de los dos tipos de evaluación. Como afirma Rodríguez (1997) «... la situación deseable para cualquier institución que se

proponga mejorar es la de poder disponer de datos provenientes de ambos tipos de evaluación, lo cual permite tener información fiable y contrastada sobre su funcionamiento ...» (ibid., p. 28).

3 - Fases y características del proceso de evaluación

El proceso evaluador llevado a cabo, sea por agentes internos o externos al centro educativo, tiene fases jerárquicas:

- a) Determinación de la finalidad que se persigue con la evaluación;
- b) Adopción de un modelo teórico y por consiguiente de una concepción de evaluación (formativa o sumativa, global o parcial, inicial, procesual o final);
- c) Componentes o subcomponentes del centro que serán evaluados (entorno, instalaciones y equipamientos, personal, estructura organizativa y directiva, experiencias e innovaciones, relaciones con la comunidad, resultados del aprendizaje, etc.);
- d) Agentes evaluadores y destinatarios de la evaluación;
- f) Decisiones sobre la metodología de la evaluación (adopción de técnicas e instrumentos para la recogida de datos, técnicas de análisis de los datos);

g) Previsión del modelo de informe sobre la evaluación llevada a cabo;

h) Previsión del proceso de metaevaluación (evaluación del propio proceso de evaluación ejecutado). Esta es una fase muy importante, dado que los diseños de evaluación y los procesos que ellos desarrollan también deben y pueden ser evaluados. De hecho, la evaluación de centros educativos no finaliza hasta que no se efectúa un análisis valorativo del diseño y de la práctica de la propia evaluación: la llamada *metaevaluación* (Castro & Azcutia, 1996). Según estos autores una mala evaluación puede deteriorar un programa y ocasionar perjuicios a toda una clase social. La metaevaluación es necesaria para apreciar si los métodos y las técnicas empleadas son adecuados, si los logros responden a las metas y a las finalidades propuestas, y, por último, si el proceso ha respetado las pautas éticas con respecto a los evaluados.

La evaluación tiene algunas características que deben ser perseguidas:

- Procesual: debe hacer parte intrínseca del conjunto de los procesos del centro educativo;
- Integral: debe abarcar todos los componentes del centro, en la medida del posible;

- Sistemática: debe tener las características de regularidad, rigurosidad y validez;

- Progresiva: debe tener en cuenta los resultados de las evaluaciones anteriores;

- Innovadora: debe permitir la toma de decisiones innovadoras;

- Científica: debe analizar todos los elementos del centro educativo con el fin de determinar cuál es el papel de cada uno de ellos para el aprendizaje de los alumnos (producto final del proceso educativo).

Para finalizar, de acuerdo con Díaz y Galán (1997), la calidad de la evaluación no está vinculada a la cantidad de informaciones recogidas con respecto al objeto evaluado, sino en seleccionar las informaciones que tengan algún fundamento teórico, es decir, que estén basadas en modelos teóricos previamente elegidos al proceso de evaluación.

4 - Las teorías y su importancia en el proceso de evaluación educativa

No es preciso justificar en exceso la importancia de contar en el ámbito educativo con teorías sustantivas que permitan conectar las variables de intervención educativa, en ciertos contextos delimitados, con procesos y productos obtenidos como efecto de estas variables de intervención.

Para Ramos (1997), estas teorías serán valiosas si se apoyan en estudios o investigaciones básicas, realizadas en contextos educativos explícitos. Prosigue afirmando que a partir de esto es posible establecer conexiones causales, que nos permitan definir modelos educativos de intervención y formas de mejorar la acción docente.

Es que teorizar significa, sustancialmente, definir y caracterizar constructos o variables explicativas vinculadas a los procesos de intervención educativa, que supuestamente afectan los productos de la enseñanza, propios de cualquier nivel o contexto educativo.

Como afirman Díaz y Galán (1997):

«... la determinación de indicadores debe partir de modelos conceptuales dirigidos hacia sistemas de valores más comprensivos que tengan en cuenta variables de contexto, entrada, procesos y productos, y la evidencia empírica existente en relación al logro de los distintos productos» (ibid., p. 2).

En esto ámbito se hace necesario adoptar modelos teóricos de calidad educativa. Todavía, hay que reconocer que la noción de calidad es utilizada ahora ampliamente, pero con sentidos bastante variados. En educación, el concepto de calidad está vinculado a términos tales como «norma», «standard», «índices», etc.

También hay que aceptar la diver-

sidad de concepciones respecto al concepto de «calidad». Por ejemplo, en la concepción tecnocrática de educación «calidad» resulta de la adquisición de los conocimientos y las competencias en las asignaturas matemáticas y las ciencias. La concepción de «calidad» en una visión humanista de educación considera fundamental el desarrollo multifactorial del hombre en aspectos tales como respeto hacia los demás pueblos, la voluntad de salvaguardar el derecho y la dignidad humanas, la aspiración a conservar la paz en los países, etc. En la concepción económica el concepto de «calidad» es sinónimo de competitividad, esto es, una educación de calidad es aquella que prepara el alumno para ser competitivo en el mundo profesional.

Para Malkova (1989),

«... la calidad es un sistema de índices, socialmente condicionados, del nivel de los conocimientos, competencias, hábitos y relaciones significativas con el mundo que deberá poseer el alumno al finalizar sus estudios escolares.» (ibid., p. 39).

Como afirma Izaguirre (1996),

«... calidad significa cosas diferentes según los enfoques y los grupos de interés, según se habla de los resultados o de los procesos, según para quién y para qué sea esa calidad. Está muy relacionada con los fines que se propongan a la escuela, con las políticas educativas de cada país y, en último

extremo, con la idea de hombre y de sociedad y con los valores subyacentes a cada sistema educativo.» (*ibid.*, p. 55).

También para Harvey y Green (1993), el concepto de calidad es relativo y está vinculado a las circunstancias en lo que es utilizado. En este sentido tienen la misma posición que Sammons, Hillman y Mortimore (1998), respecto a la influencia del contexto socio-político sobre las características de «calidad».

A pesar de la relatividad del término «calidad», Harvey y Green (1993) presentan cinco propiedades subyacentes al mismo:

- **Excepción:** distinción del centro educativo frente a otros centros o a los estándares de calidad establecidos en una sociedad o sistema educativo;
- **Perfección, consistencia, mérito:** característica de los centros educativos que responden bien a los requisitos exigidos y/o que promueven la "cultura de la calidad" para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados, de acuerdo con ciertos criterios de control de calidad;
- **Adecuación a propósitos:** centros educativos donde existe adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos; centros donde los programas y servi-

cios responden a las necesidades de los clientes o usuarios;

- **Producto económico (relación costo-valor):** centros eficientes al relacionar costos y resultados;

Transformación y cambio: centros preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido; centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).

En esta parte del artículo nuestro objetivo fue demostrar la variabilidad conceptual de «calidad». No obstante esta diversidad, hay una característica común a las mismas: la «calidad educativa», sea lo que signifique tal constructo, es el resultado de la adopción de procesos de evaluación y resultan en tomas de decisión que, por su vez, posibilitan que el centro educativo pueda aproximarse de la misma.

Hay que decir que la elección de un modelo u otro de evaluación no es una tarea fácil dado que supone adoptar una serie de decisiones metodológicas en la que intervienen una serie de factores, tales como nuestras concepciones ideológicas-filosóficas del mundo, nuestra peculiar forma de captar e interpretar los fenómenos y hechos sociales y nuestra formación epistemológica.

¡Mismo con todas estas dificultades hay que elegir un modelo teórico! Como ejemplo, vamos presentar y hacer algunos comentarios respecto del modelo sistémico de evaluación de la calidad

educativa, desarrollado por Arturo de la Orden Hoz (Anexo 1). En el modelo, la institución educativa es concebida como un sistema integrado de elementos, entre los cuales habría que identificar las relaciones que se establecen entre los componentes de contexto, entrada/diseño, proceso y producto. Todos estos elementos deberían ser valorados en función de reglas bien establecidas, derivadas de algún principio general (Orden, 1992).

Según lo dicho, la calidad del objeto evaluado viene determinada por la relación de coherencia que se establezca entre todos y cada uno de los componentes del sistema representado. En unos casos, esta relación de coherencia o incoherencia será patente, dada la proximidad estructural y/o funcional, entre los componentes relacionados (*ibid.*).

Los factores más importantes para determinación de la calidad del objeto evaluado, según el modelo, son las relaciones centradas en los cinco componentes siguientes:

- a) necesidades, aspiraciones y expectativas sociales;
- b) metas y objetivos de la educación/centro educativo;
- c) productos de la educación/centro educativo;
- d) procesos de educación;
- e) entradas en el sistema de educación/centro educativo.

En caso de ser observadas relaciones de coherencia entre todos los componentes, decimos que hay elevada **funcionalidad**. La coherencia del producto con las metas y objetivos caracteriza la **eficacia o efectividad**. Por fin, la coherencia entre las entradas y procesos con los productos, se define como **eficiencia**.

Para Orden (1992), esta concepción proporciona unas bases claras para la evaluación de la calidad educacional, ya que permite determinar con cierta precisión indicadores identificados con criterios y predictores de funcionalidad, eficacia y eficiencia, susceptibles, en general, de cuantificación.

Esta concepción afirma que

«... la calidad aparece, pues, como un continuo escalar cuyos puntos representan combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. Su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes principales representados por el modelo sistémico» (*ibid.*, 1992, p. 536).

5 - Consideraciones finales

Como afirman Díaz y Galán (1997), no cabe duda de que el objetivo primordial de educadores, administradores, políticos y investigadores es lograr unos centros educativos más eficaces, que puedan mejorar el rendimiento y la cali-

dad de los aprendizajes. Para tanto, hay que obtener un profundo conocimiento a respecto de los distintos componentes o elementos educativos que actúan sobre los productos educativos. Una forma válida de obtener tal conocimiento es a través de la evaluación educativa.

La evaluación de los centros educativos tiene como objetivos la reforma, el cambio, la innovación y la mejora institucional. En esta perspectiva de evaluación, preponderante en el momento actual, el interés está dirigido a la comprensión del contexto educativo evaluado, sus fenómenos y procesos interactivos. Así, aumenta la relevancia de la cultura de la evaluación de los centros educativos.

Esta cultura de evaluación debe ser implementada a través de del director o de los responsables por el centro educativo. Hay necesidad de la participación responsable y entusiasta de sus miembros. El liderazgo del equipo directivo, en conjunto con los responsables por el proceso de evaluación, resulta fundamental para ayudar a los miembros del centro en la comprensión de la importancia de la evaluación educativa.

Es necesario reconocer que sólo a través de la investigación se puede obtener una base valiosa de datos que, por su vez, proporciona reflexiones útiles para todos aquellos involucrados en el reto del mejoramiento de los centros educativos. Los hallazgos, sin embargo, no deben aplicarse mecánicamente y sin referencia al contexto particular de cada institución educativa. Por el contrario, pueden tomarse

como un punto de partida de gran utilidad para la revisión y autoevaluación de las mismas (Sammons, Hillman & Mortimore, 1998).

También es verdad que los resultados de la investigación sobre la calidad de centros educativos no proporcionan un diseño o receta para la creación de escuelas de elevada calidad. Como afirman Sammons, Hillman y Mortimore (1998), los esfuerzos para el mejoramiento de las escuelas requieren un enfoque específico sobre los procesos de cambio y una comprensión de la historia y del contexto de cada institución en particular.

El proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información, que caracteriza la evaluación como una actividad científica de búsqueda disciplinada de conocimiento a respecto los centros educativos, permite la toma de decisiones sobre los mismos (Santolalla, 1996). La toma de decisiones, así, implica reconocer que la evaluación es un instrumento esencial, pero instrumento y, en consecuencia, no puede convertirse en un fin en si mismo. Es sólo una herramienta que posibilita conocer, de modo fiable y válido, una determinada realidad educativa.

Para finalizar, es necesario decir que el sueño de tener centros educativos de calidad en una determinada sociedad es un objetivo que debe ser perseguido por todos los ciudadanos. Un camino para su obtención es a través del uso de rigurosos y sistemáticos procesos evaluadores, que no deben tener la ca-

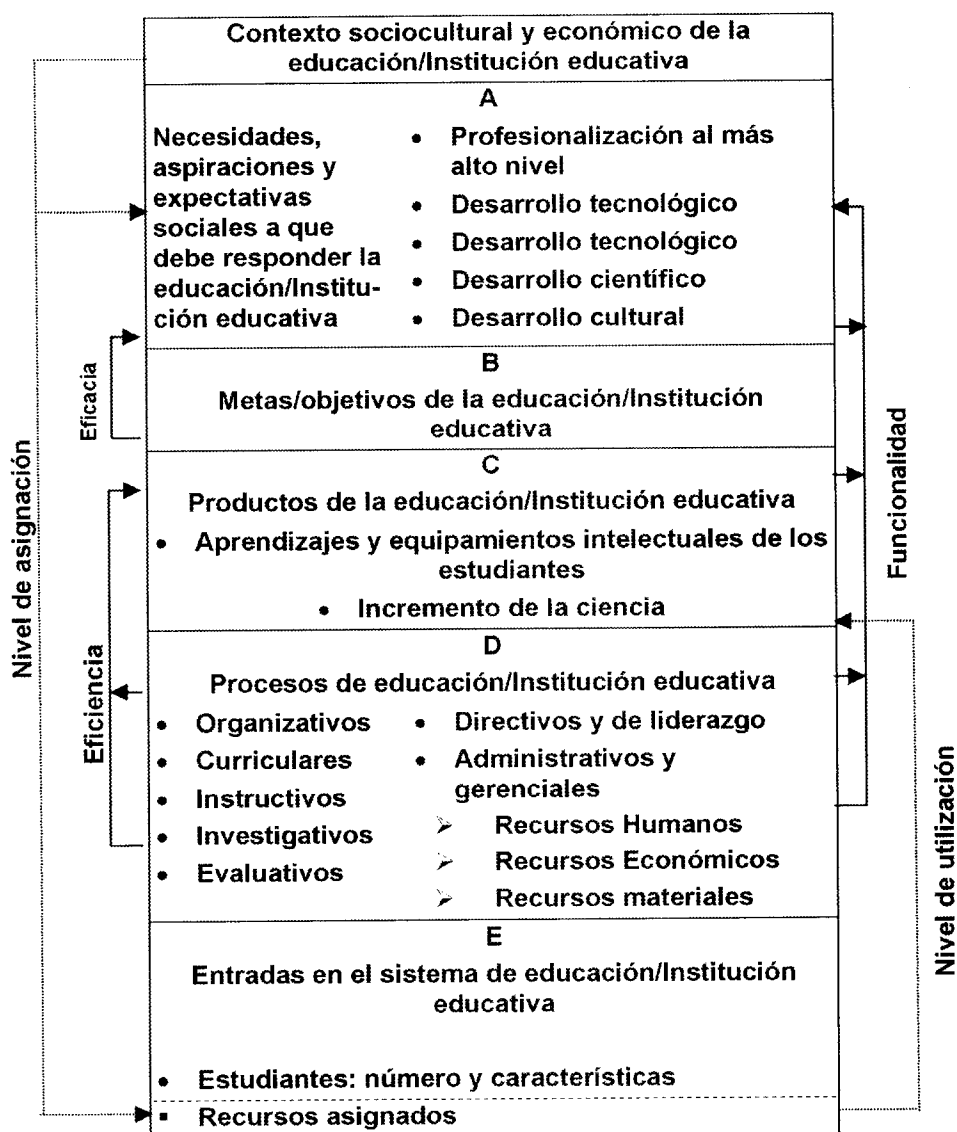
racterística de punición sino de retroalimentación de los agentes involucrados en el proceso educativo. El conjunto de conocimientos así obtenidos puede ser utilizado de modo razonable para la propia mejora de la calidad educativa en el ámbito de un centro educativo, una comunidad, un estado y, quizá, un país.

Como nos habla Nietzsche (1995):

«... todos los conocimientos constituyen y constituirán el medio supremo de asegurar la universalidad del sueño y la comprensión mutua de todos estos soñadores» (ibid., p. 86).

Anexo 1

Modelo Sistémico de Calidad Educativa



ABSTRACT

In this paper is analyzed the evaluation like a new activity in educational. This aspect is more exiged by actual society. We present its principals characteristics and fases. We show the importance of the adoption of one theory according to the evaluation as support of the total process of investigation about the centers o educational systems. We characterize the intern and extern evaluation as complementary activities. Finally, we realize an attachment between the evaluation and the results, with the possibility of utilities reflexions for all people involved in the challenge of the improvement of the educational quality.

Keywords: Educational evaluation – Educational quality – Educational centers.

RESUMO

Neste artigo, a avaliação é analisada como uma atividade recente no âmbito educativo e que, além disso, é exigida pela sociedade atual. Suas fases e características principais são apontadas. Também é ressaltada a necessidade de se adotar uma teoria de avaliação coerente, que deve sustentar todo o processo de investigação respectiva aos centros de sistemas educativos. É caracterizada a avaliação interna e externa como atividades complementares. Por fim, se faz uma vinculação entre a avaliação e seus resultados, com a possibilidade de reflexões úteis para todos aqueles envolvidos no âmbito do melhoramento de qualidade dos centros educativos.

Palavras-chave: Avaliação educativa – Qualidade educativa – Centros educativos.

Referências Bibliográficas

- DE MIGUEL, M., MADRID, V., NORIEGA, J., RODRÍGUEZ, B. *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Ed. Escuela Española, 1994.
- DÍAZ, M.J.F., GALÁN, A.G. Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.3, n.1, p.1-22, 1997.
- ESCORZA, T.E. Enfoques modélicos y estrategia en la evaluación de centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.3, n.1, p.1-21, 1997.
- HARVEY, L., GREEN, D. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v.18, n. 1, p.9-34, 1993.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EDUCACIÓN. *Los resultados escolares: diagnóstico del sistema educativo -1997: la escuela secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1998.
- IZAGUIRRE, M.M.R. La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, n.246, p.52-7, abr.1996.
- MALKOVA, Z.A. Enseñanza de masas y calidad de la Educación. *Perspectivas*, v.19, n.1, p.35-49, 1989.
- NIETSCHE, F. *La gaya ciencia*. Madrid: M.E. Editores, 1995. (Colección de Clásicos de Siempre; n.46)
- ORDEN, A. Calidad y evaluación de la enseñanza universitaria. CONGRESO INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES, Resúmenes... , Madrid, jul. 1992. p.531-9.
- RAMOS, J.M.G. Valoración de la competencia docente del profesor universitario: una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, v.8, n.2, p.81-108, 1997.
- REQUENA, A.T. Un modelo de evaluación para centros no universitarios. *Comunidad Educativa*, p.25-31, sept./oct. 1995.
- RODRÍGUEZ, M.A.C. Calidad educativa y evaluación de centros. *Comunidad Educativa*, n.243, p.25-31, jun. 1997.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J., MORTIMORE, P. *Características clave de las escuelas efectivas*. Mexico, DF.: Secretaria de Educación Pública, 1998.
- SANTAOULLA, R.C. Evaluación de programas de intervención tutorial. *Revista Complutense de Educación*, v.7, n.1, p.97-118, 1996.
- ¿ SE acerca a Europa la Universidad española? *El País*, 22 nov. 1998. Cuaderno Debate. p.15