

La evaluación institucional: una estrategia válida para la gestión escolar

DIANA MERCEDES
REVILLA FIGUEROA

PRESENTACIÓN

El centro educativo se enfrenta a una serie de exigencias y demandas tanto del sector educación como de la sociedad misma. De esta manera, los centros educativos públicos y privados se ven urgidos a ofrecer un servicio de calidad, deben decidir cómo enfrentar las demandas de la sociedad y, sobre la base de ello, determinar la finalidad institucional y los servicios que ofrecerán. Cada escuela decide, organiza y prevé los servicios educativos apoyándose en herramientas de gestión y planificación.

Así, si el centro educativo requiere saber en qué medida cumple o no con las exigencias de la sociedad, cómo responde a los entornos cambiantes, cómo se está desarrollando el proyecto educativo, cuáles son sus resultados, qué tanto está desarrollando un servicio de calidad educativa, de qué mejor forma optimizar la gestión escolar, lo puede hacer realizando procesos de evaluación institucional.

Abordar el estudio de la evaluación institucional nos exige tratar los temas de la organización escolar y de la planificación educativa. El primero porque la evaluación se quiere hacer en una institución educativa que representa en su funcionamiento una organización escolar y el segundo porque desde los conceptos generales de la planificación no podemos desligarnos del sistema educativo, de los enfoques bajo los cuales se desarrollan las instituciones educativas y de sus orientaciones para evaluar a una institución. Además, porque todo proceso de planificación también incluye la previsión de la evaluación.

Para reflexionar sobre las ventajas, aportes y necesidad de la evaluación institucional en la gestión y conducción del centro, hemos organizado el presente artículo en dos partes principales. En la primera, planteamos la cuestión de la organización escolar para comprender el tema de las escuelas (su naturaleza, finalidad, elementos) y en la segunda, abordamos la evaluación institucional como una estrategia que colabora en la gestión educativa del centro.

1. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Hoy existe una gran evolución de la teoría organizativa escolar y por lo tanto de la manera de entender los centros educativos o escuelas. Moreno (1978: 22, citado en Muñoz y Román 1989) afirma que la organización escolar como disciplina pedagógica «tiene por objeto el estudio de la realidad compleja de la escuela en sus consideraciones teórica, estático-analítica, dinámico-sintética y proyectiva para establecer un orden en dicha realidad; orden al servicio de la educación integral de los escolares».

En su acepción más frecuente, la organización escolar consiste en el estudio de la escuela. Conocer sus enfoques, paradigmas y modelos permite comprender mejor la naturaleza y finalidad de las escuelas o centros educativos.

Bolívar (1997), García (1997), Lorenzo (1997) y Muñoz y Román (1989) coinciden en reconocer a la escuela o centro educativo como una organización de una gran complejidad y la identifican como *una organización dinámica, una unidad básica de cambio, una organización única y diferente* de cualquier otra, que vivencia procesos de planificación, implementación, desarrollo y evaluación, que está en constante evolución e interacción con su entorno para lograr su mejor funcionamiento. Bolívar (1997)

expresa que los centros educativos se constituyen en:

- Una unidad básica de formación e innovación.
- Una unidad que aprende constantemente de sí misma, proporcionando así una base de mejora continua.

Así, en la medida en que conozcamos y comprendamos bien el funcionamiento de una organización será más fácil conocer el funcionamiento de una escuela y actuar sobre ella. Por ello, vamos a referirnos a los contenidos fundamentales, paradigmas, modelos y elementos de la organización escolar.

1.1. Contenidos fundamentales de la organización escolar

Es importante considerar los *elementos fundamentales* presentes en una organización. Estos elementos, de acuerdo con Muñoz y Román (1989: 41-43), son:

- Composición de la organización: individuos y grupos interrelacionados.
- Objetivos y fines de la organización.
- Diferenciación de funciones, roles, tareas.
- Coordinación racional intencionada.
- Continuidad en el tiempo.

Contenido científico de la organización escolar			
Elementos materiales	Elementos personales	Elementos formales y funcionales	Elementos auxiliares y complementarios
<ul style="list-style-type: none"> • Espacio • Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado • Familias • Alumnado • Personal de administración y servicios 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema escolar • Planificación • Equipos de trabajo • Órganos de gobierno y participación • Clima disciplinario • Horarios • Evaluación • Relaciones humanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades extraescolares • Servicios complementarios de apoyo a la escolarización • Relaciones centro-comunidad • Servicios de apoyo externo

(Tomado de García 1997: 27)

A esta lista agregamos el carácter social y dinámico de la organización. Pero si se desea abordar la escuela como una organización – tal como lo hemos mencionado líneas arriba–, estos elementos pueden ser analizados a la luz de los contenidos fundamentales de la organización escolar que con los aportes de García (1997) y de Del Pozo (citado en Muñoz y Román 1989: 48) serían los especificados en el cuadro anterior.

A continuación describimos brevemente cada grupo de elementos.

- *Los elementos materiales* de la escuela como institución social. Constituyen los soportes básicos sobre los que se cimientan los demás elementos. La escuela en su aspecto espacial y funcional. Estos elementos «fijan el lugar, las condiciones del espacio y los

medios más idóneos para que la actividad académica se desarrolle en las mejores condiciones, auxiliada de los instrumentos más favorecedores y apropiados para cada situación» (García 1997: 26). Resulta importante el aprovechamiento de los recursos de la comunidad por parte de la institución educativa.

- *Los elementos personales.* Conforman los factores más importantes de los centros. Son el capital humano de las escuelas, los que confieren sentido a las actuaciones organizativas. Sin ellos, los demás elementos quedarían vacíos de contenido. Tenemos al maestro: formación, selección y evaluación. Al alumno: admisión, clasificación y promoción. El director y los consejos de dirección y asesores. Los departa-

mentos. La cogestión educativa. Servicios colaboradores y de cooperación. Dependerá del tipo y modelo de organización que tenga el centro educativo.

- *Los elementos formales y funcionales.* Constituyen los factores que marcan las pautas y regulan las actuaciones de manera coordinada, proporcionando el marco idóneo del trabajo, la relación y la convivencia. Entre ellos tenemos: los planes educativos y programas, el trabajo en equipo en la programación y ejecución, la evaluación del trabajo y de la escuela, el clima institucional y el sistema o sistemas escolares múltiples, entre otros.
- *Los elementos auxiliares y complementarios.* Conjunto de elementos que coadyuvan a un mejor desarrollo de los otros elementos y complementan las actividades de la escuela en relación con el entorno. «Se ubica a la escuela como un espacio abierto no constreñido a las cuatro paredes de la institución. Facilitan el que las escuelas sean receptoras a las iniciativas comunitarias y emisoras de las opciones culturales que puede y debe brindar hacia el exterior» (García 1997: 27).

Cabe reconocer que el contenido principal de la organización

escolar es la ESCUELA, y que dentro de ella se consideran todos los otros elementos mencionados. Lorenzo (1997: 34-35) considera otros elementos que nos parece importante mencionar: además de la *escuela*, que está al servicio de o para realizar un *proyecto educativo* específico; al servicio de esta meta, el centro se dota de la adecuada organización (*proyecto organizativo*) de sus recursos humanos, materiales y funcionales, y establece/consensúa el sistema relacional más adecuado (estructuras de participación, comunicación...). La evaluación es el *feed-back* que continuamente retroalimenta y mantiene vivas estas dinámicas.

Según el tipo de organización escolar, podrán identificarse en ella varios de los elementos que hemos mencionado. Sin duda, siempre estarán presentes los elementos referidos al personal, aspectos funcionales y materiales.

1.2. Paradigmas de la organización escolar

Además de reconocer los elementos o contenidos fundamentales de la organización escolar, es importante reconocer los paradigmas y modelos de organización presentes en nuestras escuelas, pues de estos dependerán, como señala England (citado en Lorenzo 1994: 110), «el modo de entender la realidad de

la organización, los problemas de la administración y la práctica administrativa válida».

Si bien se reconoce que los paradigmas permiten dar sentido y coherencia a las propuestas teóricas y de intervención en el ámbito de la organización escolar, no existe acuerdo en el número de paradigmas que se pueden identificar, ni en el criterio de clasificación, ni siquiera en las denominaciones que se les da. Salvando estas diferencias, en este trabajo distinguimos cuatro paradigmas que, según indica Lorenzo (1994: 120, 177; 1997: 28-29), son reconocidos en las ciencias sociales y en el ámbito educativo para el análisis de la investigación, la enseñanza, el currículo, la formación del profesorado o la escuela como organización. Estos son:

- El *racional-tecnológico* (Sáez 1989), que recibe distintas denominaciones como técnico-racional (González 1990), racional (Peiró 1990; De Miguel 1989), positivista (Carr y Kemmis 1988), etc. Desde este paradigma la organización se percibe como una realidad que *debe tecnificarse* o a la que al menos *sea posible tecnificar*. Se preocupa por los resultados. Hace referencia a los movimientos conocidos como escuelas eficaces y escuelas de calidad.
- El *interpretativo-simbólico* (Sáez 1989), de acción (Hoyle 1991), cultural (House 1988), fenomenológico y holístico (Rattray y Parrot 1989), que surgió durante la década de los años setenta. Otros estudiosos: Greenfield, 1974; March y Olsen, 1976; Weick, 1976; Bolman y Deal, 1984. Este paradigma se basa en una visión más naturalista de la organización de la escuela y de la educación, centrada en la realidad misma de la organización, desde lo que significa para sus miembros. Se preocupa por estudiar los procesos, a veces ocultos, más que los productos y, en consecuencia, es menos eficientista.
- El *crítico o sociocrítico* (Carr y Kemmis 1988; Sáez 1989) es otra visión de la organización escolar para la que toda organización es una estructura de opresión que responde a los intereses de grupos de poder, que deben ser diagnosticados con vistas a una transformación liberadora. Se le denomina también paradigma político (González 1990; House 1988) o del cambio radical (Hoyle 1991). Su gran aportación: la perspectiva micropolítica de la escuela. Entre los autores que más han contribuido tenemos: Habermas 1982; Apple 1986; Giroux 1990.

El último *paradigma emergente* (Schwartz y Ogilvy 1979; Guba y Lincoln 1985), integrador de concepciones teóricas que intentan superar los antagonismos metodológicos de los anteriores paradigmas, se denomina también *paradigma ecológico*, cuyos rasgos más

saltaes son la reflexión y la crítica. Le interesa la relación de la organización con el contexto y trata a la escuela como un sistema.

Cada uno de estos paradigmas, que resumimos en el cuadro, determina un modo de concebir la escuela y de abordar su estudio.

Paradigma	Visión de la organización	Consecuencias en la organización escolar
Científico-racional	Entidad real y observable Instrumento para posibilitar objetivos prefijados Modelo de organización: productivo y estructural	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por definir metas, estructuras, roles y tecnologías • Interés por conseguir la máxima relación entre necesidades/intereses individuales y roles o relaciones personales • Movimiento de las ESCUELAS EFICACES, ESCUELAS DE CALIDAD
Interpretativo-simbólico	Como una realidad cultural Instrumento para el desarrollo personal Modelo de organización: humanista y cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por la CULTURA ORGANIZATIVA
Crítico o sociocrítico	Como una realidad política Preocupación por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real Instrumento para reducir el conflicto Modelo de organización: crítico o político	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía de la organización • Compromiso con el CAMBIO ORGANIZATIVO • Perspectiva MICROPOLÍTICA y colaborativa de la escuela
Emergente o ecológico	Organización con miembros que interactúan entre sí y con el entorno Se asume la escuela como ECOSISTEMA HUMANO Y SOCIAL Interesa progreso de la organización aprovechando el entorno Modelo de organización: sistémicos	<ul style="list-style-type: none"> • Las organizaciones educativas se ven afectadas por variables del entorno. • Compromiso en la interrelación entre el CENTRO y la COMUNIDAD

Después de reconocer los principales paradigmas de la organización escolar nos queda claro que la institución escolar es muy compleja, multifacética y multidimensional, de ahí que pueda ser estudiada o examinada con visiones parciales, «las cuales no son más que aproximaciones incompletas, intentos clarificadores, pero todos, a su vez, necesarios para hacer comprender, aclarar y explicar la unidad diversa y variada de los establecimientos escolares» (García 1997: 267). Frente a todo ello, se está iniciando un movimiento significativo hacia la ruptura de fronteras entre paradigmas, debido a que ninguno puede proporcionar una óptica plena que satisfaga la realidad multifacética de las instituciones escolares. Por ello, se busca un *modelo integrado o comprensivo*, que permita la complementariedad de los aportes hacia el cabal entendimiento de la realidad escolar.

Ya Martín-Moreno (1996, citado en Gairín 1996) nos señalaba la necesidad de establecer algunas líneas de conexión entre los paradigmas positivista e interpretativo que apunten hacia la complementariedad en la construcción del conocimiento sobre organización escolar.

Por su parte, Gairín (citado en Domínguez y Mesanza 1996: 52,53) señala que debe hacerse el esfuerzo de integrar los resultados de los

diferentes análisis y aportaciones propuestos desde los paradigmas. Así, afirma que una buena organización es la que mantiene un diseño adecuado, fomenta una cultura común y tiene una preocupación por el cambio y la mejora, y –se puede añadir– que establece una relación más dinámica con su entorno.

Ante tanta variedad organizativa en educación, no se puede pretender que una organización se adscriba a un solo paradigma en forma exclusiva, ni se puede pretender que debemos considerarlas enfrentadas. El problema es que hay pocos estudios que planteen la combinación de los distintos paradigmas. «En todo caso, las actuales organizaciones escolares son susceptibles de ser abordadas a través de un enfoque integrador, que combine diferentes planteamientos» (Martín-Moreno 1996: 372), dado que cada nivel de análisis supone una conceptualización más amplia que permite una mayor profundidad en el estudio de la organización. Así, los enfoques racionales se plantearon la organización en sus manifestaciones, los simbólicos lo hicieron en su realidad y los críticos profundizaron en las razones de esa realidad; mientras que los ecológicos amplían la organización desde una dimensión de ecosistema.

Surge entonces el *modelo comprensivo* que busca aglutinar y no excluir, de tal forma que se pueda estudiar la institución escolar desde una óptica de relaciones simultáneas, que favorece un sistema comprensivo de la totalidad del fenómeno escolar, «que no puede ser encasillado en unas formas o coordenadas preestablecidas de actuación, sino que habrá de ser comprendido y analizado en función de cada contexto y en relación con las variables intervinientes de situación, circunstancias y tipo de centro» (García 1997: 268).

Por último, García (1997: 268) resume las características de este modelo diciendo que aboga por el establecimiento de unos objetivos y metas encaminados a establecimientos docentes en los cuales la eficiencia sea la constante; la eficacia, el fluido envolvente; y el horizonte, la calidad de los mismos. Por su parte, Gairín y otros (1996) destacan la necesidad de aplicar este modelo para permitir que las escuelas sean unidades *abiertas al cambio*, caracterizándose por su adaptabilidad al medio, por su sentido de identidad –que las hace únicas–, por su percepción realista para comprender el medio y por la búsqueda de la integración entre sus miembros, de tal forma que la organización pueda comportarse como un todo orgánico.

1.3. Elementos organizativos de la escuela

La escuela tiene diversas acepciones, es conocida también como institución escolar o centro educativo. Pero, además de reconocerla como una organización, ¿qué es y cómo caracterizarla?

Santos Guerra (citado en López y Sánchez 1996: 16) afirma que la escuela es una institución única y diferente de cualquier otra. Cada escuela es diferente de otras escuelas y las escuelas como grupo son diferentes de otro tipo de organizaciones. Y esto es así porque la escuela como realidad construida socialmente está formada por un colectivo de personas en el que confluyen intereses diversos, de manera que la trama de relaciones interpersonales la dota de una fisonomía peculiar.

Lorenzo (1997: 48-49) añade que la escuela es una institución polisémica, integradora de múltiples elementos y perspectivas:

- Es una realidad colectiva, una comunidad humana.
- Ubicada en un espacio específico y otro espacio cultural y de valores.
- Que actúa dentro de unos límites temporales.
- En la que interactúa una multiplicidad de roles y papeles, sien-

do los más importantes los del docente y los del alumno.

- Cuyas interacciones giran, además, en torno a ciertos contenidos predeterminados y sistematizados, dentro de su medio y también con el medio ambiente.
- Tiene una cultura propia, relacionada a la vez con la de la comunidad.
- Su funcionamiento tiene una dinámica global y requiere de una visión holística.
- Posee una dinámica de continua circulación, transformación y acumulación de energía que es la curricular.

Estas apreciaciones han llevado a que se generalicen determinadas imágenes sobre la escuela. Entre las más difundidas, según Lorenzo (1997: 57-58), tenemos:

1. *Sistema débilmente articulado*, puesto que los resultados nunca son totalmente predecibles. Por ejemplo, lo que va bien para un alumno a otro puede resultarle perjudicial.
2. La escuela como *anarquía organizada*, puesto que se puede observar a distintos miembros de la institución realizando diferentes actividades que de primera intención dan la idea de una auténtica anarquía, de un caos. Sin embargo, cada uno de esos grupos está haciendo actividades que tienen sentido, que responden a la organización establecida en el centro, por ello se denomina una «anarquía organizada».
3. La escuela como *modelo de cubo de basura*, que alude a cómo se toma la mayoría de las decisiones en las escuelas. Cada decisión depende de quienes intervienen en la discusión, de sus intereses momentáneos, de sus preocupaciones inmediatas y del agotamiento físico o temporal. No parece que se trabaje para solucionar establemente problemas, sino para evacuarlos como un cubo de basura cuando está lleno.
4. La escuela como *un organismo*, en el que cada órgano adquiere su sentido en relación con el todo. La escuela es como un instrumento rígidamente constituido por funciones, roles, normas y significados, que disfruta de una especie de vida propia.
5. La escuela como *fábrica o empresa*, con determinados objetivos, técnicamente regulable y destinada a obtener beneficios.
6. La escuela como *comunidad*, caracterizada por la participación, que abarca no solo a los profesores, sino a los padres, a los alumnos y a la propia comunidad local.

De otro lado, López y Sánchez (1996: 24-38) presentan también seis imágenes que intentan explicar la complejidad de la escuela similares a las ya expuestas, y añaden otras que corresponden a un modelo de organización específico:

- La escuela como una construcción social y un orden negociado: modelo cultural.
- La escuela como arena política: modelo crítico o político.
- La escuela como ecosistema: modelo sistémico.

1) La escuela como *construcción social* se basa en la idea de que sus miembros construyen su visión de la organización, y esta influye poderosamente en las acciones que emprendan. Es necesario comprender los significados para interpretar los hechos y las acciones en una organización.

2) La escuela como *arena política*, en tanto la vida organizativa está sometida al conflicto que produce la diversidad de intereses individuales, grupales e institucionales que concurren en ella. Esto hace que toda acción organizativa sea vista como cargada de una intencionalidad política.

3) La escuela como *ecosistema* es asumida desde una perspectiva ecológica, en la cual la organiza-

ción posee una dinámica de continua circulación, transformación y acumulación de energía, que se traduce en las interacciones entre los miembros y con el entorno externo e interno.

Estas tres últimas formas de entender la escuela son las que tienen más vigencia o las encontramos al momento de caracterizar una escuela. Como ya lo expresamos, no existe un único modelo o paradigma de organización escolar sino que nos inclinamos por el modelo comprensivo. De esta manera, entender la escuela desde diferentes modelos permite comprender mejor su naturaleza, estructura y funcionamiento.

Por otro lado, habíamos destacado algunos elementos claves de la organización escolar que, traducidos a los *elementos de la escuela vista como organización*, constituyen los siguientes:

- La estructura organizativa.
- Las relaciones internas.
- La cultura organizacional.
- Los procesos de gestión.

En cada uno de ellos se atiende un conjunto de otros aspectos que definen a la escuela como organización. A continuación, presentamos solo un listado de lo que comprende cada uno:

Estructura	Relaciones	Cultura	Procesos de gestión
<ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones • Representación gráfica. • Estructura formal e informal. • La autoridad y la participación. • La dirección. 	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación: <ul style="list-style-type: none"> – Tipos de flujos. – Canales de comunicación. – Redes de comunicación. • El clima escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de la cultura organizacional. • Elementos que configuran la cultura organizacional. • Categoría de análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión institucional. • Gestión pedagógica. • Gestión administrativa.

Cada uno de estos elementos es importante para el buen funcionamiento de la escuela. Si queremos evaluar su desarrollo y evolución es recomendable tomar en cuenta esta agrupación. Nos interesa delinear algunas ideas básicas sobre el elemento *procesos de gestión* por estar más relacionado con la gestión escolar en su conjunto.

Los procesos de gestión

Constituyen uno de los elementos importantes de la organización escolar y su funcionamiento depende de cómo esté caracterizado el sistema educativo y de si se trata de una escuela de gestión estatal o privada. En el sistema educativo peruano se vienen introduciendo cambios a distintos niveles, uno de los cuales se refiere a la gestión de las instituciones educativas para lograr un servicio educativo de calidad que desarrolle al máximo el potencial de aprendizaje de los niños.

En este esfuerzo se concede importancia al desarrollo de un proceso progresivo de descentralización educativa. Descentralización significa «que el Ministerio de Educación irá transfiriendo gradualmente funciones y capacidad de decisión a los centros educativos y a los órganos administrativos inmediatos superiores» (Ministerio de Educación 1996: 9).

Se busca que nuestras escuelas desarrollen iniciativa y creatividad para la innovación pedagógica y así el currículo responda a los intereses y las necesidades particulares de los educandos de un determinado contexto, se dé una nueva dinámica de interacción entre los miembros de la comunidad educativa, se fomente un aprendizaje con énfasis en el desarrollo de valores y habilidades para el aprendizaje y se recupere el saber de la comunidad para enriquecer el aprendizaje de los alumnos.

En esta búsqueda cobra especial relevancia el rol del director, quien asume nuevas responsabilidades, como líder pedagógico y conductor responsable del centro educativo, diferenciadas en tres procesos de gestión: institucional, pedagógica y administrativa.

La *gestión institucional* hace referencia al planeamiento y la organización necesarios para conducir las acciones educativas. En el ámbito de la *planificación*, se entiende que el director tiene la responsabilidad de promover entre los miembros de la comunidad educativa la definición del proyecto educativo institucional, que constituye una herramienta principal para gerenciar el centro educativo. Además, deberá elaborar el plan anual de trabajo y los proyectos de innovación. En el ámbito de la *organización*, la institución bajo la conducción del director debe definir las funciones, los procesos de delegación, la organización formal y los documentos básicos de organización y funciones (reglamento interno, manual de procedimientos y otros).

Para desarrollar este proceso de gestión institucional se requiere constituir una organización flexible, con capacidad de adaptación a los cambios, un clima institucional adecuado y una relación clara y constante con la comunidad. Una de sus principales tareas es la for-

mulación del proyecto educativo de la institución que no debe ser visto como un documento, sino cuya riqueza radica en «el proceso de construcción que la escuela, como comunidad, emprende para el logro de sus objetivos centrales, como institución» (EDUCA 1996: 11).

La *gestión pedagógica* se refiere a la labor del director como:

- [...] educador que enseña a través de un equipo humano organizado para ello;
- responsable de planear y organizar en equipo el trabajo pedagógico del centro educativo;
- facilitador de espacios de interacción: docente-docente, alumno-comunidad, escuela-padres de familia, etc.;
- supervisor de la diversificación curricular, la organización del trabajo pedagógico y el estilo pedagógico de los maestros; y
- responsable de los resultados del trabajo del equipo educativo. (Ministerio de Educación 1996: 35)

En esta tarea el director cumple funciones de asesoría académica, supervisión, apoyo y monitoreo con la finalidad de orientar y animar la *plasmación de un nuevo paradigma* educativo: la educación centrada en los aprendizajes.

García (1997) considera un total de cinco funciones del director al realizar la gestión pedagógica, de

las cuales destacamos solo cuatro por ser las más significativas:

- Académica
- Planificadora-temporal y de agrupamientos de alumnos
- Orientadoras
- De coordinación docente

La *función académica* se refiere a ordenar y coordinar todas aquellas tareas de carácter docente y discente que se desarrollan dentro o fuera de la escuela, con el objeto de que las actividades académicas o los procesos de enseñanza y aprendizaje se realicen dentro de los criterios y límites establecidos, previstos en el proyecto curricular del centro. Organiza a los profesores y coordinadores.

La *función planificadora-temporal y de agrupamiento de alumnos* atiende la planificación del uso del tiempo de aprendizaje de los alumnos en coordinación con los equipos responsables. Asimismo, coordina y asesora la forma de agrupamiento de los alumnos según los niveles educativos que se atienda en la escuela.

La *función orientadora* vela porque la función de orientación y tutoría del educando se realice en forma oportuna y adecuada. Así, es responsable de que funcione el departamento de orientación y el sistema de tutoría en la escuela.

La *función de coordinación docente*, según el tipo de liderazgo pedagógico, coordina la organización de los docentes para atender los requerimientos curriculares de la escuela y supervisa la delegación de funciones en esos equipos.

De esta forma el director de la escuela se ocupa de la organización de la enseñanza y el desarrollo curricular, así como de la distribución adecuada de los recursos educativos. No se trata de que el director asuma las funciones o actividades del docente sino de procurar que estas se realicen en buen término. El director es el responsable de que la escuela cuente con su propio proyecto curricular.

El *proceso administrativo* está relacionado con la administración de personal y la administración de los recursos y financiamiento de la escuela.

2. LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

La planificación permite al centro educativo encaminarse por la ruta esperada, hacia el logro de sus fines y objetivos en un período determinado. Así, después de planificar y ejecutar sus actividades y para potenciar su desarrollo y mantenerse «viva» en la sociedad, la organización escolar debe utilizar como estrategia la evaluación institucional. El objetivo

esencial de la evaluación institucional es la mejora de la institución evaluada, significando una ayuda importante para la gestión y toma de decisiones.

Casanova señala enfáticamente la importancia que tiene la evaluación para el buen funcionamiento de las organizaciones escolares o educativas en general. Esta autora afirma que: «El comprobar y valorar cómo van engranando los diferentes y muy diversos componentes que integran todo sistema educativo, es decisivo para su buena marcha, y sobre todo para procurar su mejora paulatina tanto en sus elementos de administración como en los más estrictamente pedagógicos [...]» (Casanova 1997: 39).

De esta manera, la evaluación se constituye en un elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares al incorporar-la a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario.

Vamos a desarrollar el tema de la evaluación de los centros educativos, conocido también como evaluación institucional en sus aspectos de finalidad, características, modalidades, paradigmas y clasificación de los principales modelos evaluativos.

2.1. Finalidad y concepto de evaluación institucional

En la práctica evaluativa de un centro, pueden ser varios los motivos que originen la evaluación institucional. Cardona (1994) considera hasta cuatro posibles motivos:

- El centro educativo como organización formadora busca conseguir una práctica educativa de mayor calidad.
- Las causas sociales que afectan al centro educativo, entre ellas las de origen político, pues existen para el control de las acciones educativas; las causas económicas para el control del presupuesto que el Estado o la administración central proporcionan al centro educativo; las causas de índole educativa por su rol en la corrección de las desigualdades sociales en un país.
- Las innovaciones en el campo de las teorías de la evaluación, que aportan sus modelos, propósitos, metodología e instrumentos, entre otros, al concepto de una evaluación institucional, y que llevan a los centros educativos a aplicarlas.
- El aspecto normativo de cada país para ajustar o regular los tres aspectos mencionados. En Perú todavía no está normada la evaluación institucional en forma obligatoria. Es una decisión

que asume cada centro educativo en forma independiente y de acuerdo a sus propósitos o necesidades.

De esta manera, una escuela o centro educativo puede asumir la evaluación de su institución para ser eficaz, eficiente y transformador, de tal forma que asegura la calidad de la oferta formativa de la institución frente a otras ofertas. Otras pueden prever procesos evaluativos para asegurar el desarrollo óptimo de su proyecto educativo y otras porque se les impone con fines de auditoría desde entidades oficiales.

Por ejemplo, los centros educativos de gestión privada, además de cumplir con la exigencia de ofrecer procesos educativos de calidad, con excelencia, realizando innovaciones en forma permanente, se ven urgidos a competir con otras instituciones similares para sobrevivir en el mercado, pues dependen más del nivel de acreditación que logran en la sociedad y del lugar que ocupan en el mercado educativo.

Un aspecto que debe tomarse en consideración es que la evaluación de instituciones educativas enfrenta una tarea compleja por la índole humana del quehacer educativo, que obliga a conocer el funcionamiento de todos los elementos que en él intervienen. Por ello, el enfoque de la evaluación de centros

como instrumento de poder limitado a la evaluación de los alumnos (paradigma positivista) ha cedido paso al nuevo enfoque de la evaluación como instrumento de mejora (paradigmas interpretativo y crítico), poniéndose de manifiesto la necesidad de evaluar todos los ámbitos que integran la escuela: administración, profesorado, regulación legal, resultados del alumnado, etc. Esto es, el funcionamiento interno de los sistemas en sus elementos personales, materiales y funcionales. En algunos sistemas educativos se plantea la evaluación como una necesidad de control para la mejora permanente de los centros y de la calidad educativa.

Por otro lado, José María Ruiz –parafraseando a Santos Guerra– señala que la finalidad de la evaluación es:

[...] comprender la naturaleza de los programas, para mejorar a través del análisis y de los resultados lo que se hace y lo que se pretende hacer y para generar y reforzar teorías interpretativas de la realidad. La evaluación que se propone no tiene solamente la pretensión de etiquetar un programa de bueno/malo, ni siquiera la de facilitar la toma racional de las decisiones sobre otros programas o la continuidad o mejora del que se ha evaluado, sino que se convierte en un instrumento, en un proceso permanente entre la racionalidad teórica y la racionalidad práctica. (Ruiz 1996: 23)

J.M. Ruiz (1996) agrega que una evaluación institucional no se puede hacer de cualquier manera, ya que no se debe olvidar la finalidad que se persigue ni la complejidad del objeto que ha de ser evaluado. La evaluación institucional es un proceso con una finalidad manifiesta.

Al respecto, Pérez y Martínez (1992) señalan que la evaluación institucional puede tener varias finalidades pero que, desde una perspectiva pedagógica, «la primera y fundamental es el desarrollo y perfeccionamiento de sus elementos personales –alumnos y profesores e incluso, familia– y, subsidiariamente, de la comunidad en que el centro y sus miembros se hallan inmersos» (1992: 43).

También hay que considerar que en la realidad los procesos de evaluación de centros no se han generalizado en muchos países y mucho menos en el nuestro. Como lo señala Fernández (1997), están fuera de toda duda las razones que la justifican y existe abundante literatura al respecto, así como gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos, etc. Pero lo que falta es crear una cultura evaluativa entre los miembros de la institución para que valoran por encima de todo el carácter formativo de la misma y contribuyan a reducir la resistencia generalizada a estos procesos. En este sentido:

Deberían promoverse los procesos de autoevaluación de los centros, en los que la comunidad educativa debe tener una clara implicación, de manera que las decisiones puedan ser comúnmente adoptadas y pueden tener un efecto positivo para la mejora y el cambio en el propio centro y, a largo plazo, en la eficacia del sistema educativo. (Fernández 1997: 2)

De modo general, hemos determinado la finalidad de la evaluación de una institución educativa, pero *¿qué es?* o *¿cómo definirla?* A continuación algunas aproximaciones a dicho concepto para el caso de tales instituciones.

La esencia de la evaluación es la valoración de la realidad evaluada, por lo menos así la entienden los especialistas en el tema. En términos generales, la evaluación de un centro debe superar los reduccionismos en su uso, es decir, no usarla solo para evaluar al alumnado, como si fuera el único responsable de sus éxitos y fracasos. Por ello, es preciso plantear un sistema integral e integrado de evaluación capaz de incluir todos los elementos del sistema educativo o, en este caso, del centro educativo.

Como lo expresan Pérez y Martínez (1992), la evaluación así entendida trasciende ampliamente la dimensión de sanción, de control, de rendición de cuentas y se pone

al servicio de la formulación de juicios de valor y de la toma de decisiones de mejora.

La evaluación de centros es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recolección de información rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del centro educativo como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se desarrolla.

Quiere decir que la evaluación implica el enjuiciamiento o valoración de algo, que se basa en una recogida sistemática de información con la intención de tomar decisiones. «La evaluación de centros se orienta a la toma de decisiones, no es una indagación para conocer sino para actuar» (Cano 1998: 158).

Entonces, la evaluación se realiza para conocer tanto los resultados que se derivan de una determinada acción como el proceso a través del cual se desarrolla. «Se trata de evaluar para orientar, guiar, favorecer los procesos que mejoren su efectividad» (Cano 1998: 158). De esta manera, la evaluación permite comprender la realidad educativa, objeto de estudio, y tomar decisiones que redunden en la mejora –cuando los resultados no son plenamente satisfactorios– o en

la eficacia u optimización del centro educativo.

Es importante señalar que el recojo de información debe ser sistemático para garantizar los procesos sucesivos en la evaluación de una institución educativa. «Es necesario recoger la información en forma rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada» (Casanova 1997: 61).

En ese sentido, la información debe ser el fruto de una planificación capaz de permitir que los datos sean representativos en vez de ofrecer una visión sesgada de la realidad. Por lo tanto, hay que asegurar la fiabilidad y validez de la información.

Se debe considerar que la naturaleza humana de los procesos educativos y la compleja interrelación de sus elementos exigen una evaluación sobre la base de modelos y procesos idóneos y aunque las cifras y los porcentajes son muchas veces indicadores válidos de tendencias o resultados, no son suficientes en la evaluación educativa. Por ello esta encuentra en la medición una fuente más de información para sus apreciaciones.

nes y valoraciones. Esto quiere decir que evaluar implica, entre otras cosas, medir. «Si consideramos que la evaluación consiste, esencialmente, en un juicio de valor sobre un producto determinado [...] el medir [...] proporciona una información que habrá de enjuiciarse (valorarse) en función de un/os criterio/s» (Cardona 1994: 75).

Vale la pena puntualizar que toda evaluación de institución educativa se apoya en algunos casos en la medición.¹ Quiere decir que se debe considerar la medida como parte de la evaluación, pues la información que aporta facilita luego la valoración de los datos y la toma de decisiones. La medida conforma la evaluación pero no la presupone. Por sí sola tampoco nos legitima para emitir juicios de valor. García Ramos amplía esta idea:

Si la evaluación se basa en datos previamente recogidos, es obvio que esos datos habrán sido obtenidos por algún procedimiento que, en general, podemos denominar medida. Sin medida, pues, no es posible hablar de evaluación [...] Parece claro que si evaluar es, en último término, valorar o juzgar asignando una categoría a aquello que se evalúa, medir es justamente el procedimiento para definir, obtener y ofrecer información útil que posibilite el juicio o valoración posterior en que la evaluación consiste. (García, citado en Cardona 1994: 76)

Para concluir, recogemos el aporte de Cardona (1994) para la definición de evaluación institucional:

La evaluación es un proceso orientado a la búsqueda de unos datos que fundamenten debidamente juicios de valor de cara a las decisiones a tomar. Con independencia de cuál sea su focalización espacial, esto es, bien se trate de una actividad protagonizada por agentes externos o internos a la propia institución educativa, la evaluación ha de concebirse como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor del mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado (en nuestro caso, el centro docente), con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (Cardona citado en Lorenzo 1997: 394)

De esta manera, la evaluación se asume como un proceso continuo, planificado, objetivo, flexible e informado. Como dice Ruiz (1996: 239) «por ello, el procedimiento y resultado de la evaluación no se pueden desarrollar solo en términos cuantitativos-sumativos, sino cualitativos que ayuden a es-

¹ Entendemos por medición «la acción o acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresada en número su cantidad o grado) sobre cualquier hecho o comportamiento» (Cabrera y Espín, citados en Cardona 1994: 75).

pecificar de manera positiva y constructiva las necesidades de cambio para la mejora del centro».

M. A. Santos expresa que el propósito principal de la evaluación es conocer cómo y por qué funcionan de determinada manera los centros, para comprender y explicar su naturaleza (formulación de teorías) y para mejorar su práctica, enriqueciendo la toma de decisiones, «lo que lleva a suponer que para mejorar la práctica es necesario conocerla en profundidad» (1993: 45).

Así como es importante la información, lo son también los procesos de valoración y de toma de decisiones. Pérez y Martínez (1992) recomiendan estos dos aspectos. La valoración podrá hacerse desde perspectivas criteriosales, normativas o idiosincráticas de los propios centros educativos, siendo competencia de los implicados decidir entre las diversas opciones en función de los objetivos de la evaluación. Y las decisiones constituyen el elemento clave con miras a la optimización o a la mejora del centro educativo. Se puede considerar los diferentes tipos de decisiones: de mantenimiento (las cosas marchan bien), de optimización (para lograr ser eficaces), de innovación (para lograr cambios). Cada una de ellas se hará realidad cuando todo el personal se implique y decida participar en la ejecución de cada decisión.

A todo ello, agregamos:

- La mejor evaluación no es la más técnica y precisa, sino la más operativa, es decir, aquella que selecciona y se centra en obtener datos que elabora y divulga para ayudar a tomar y mejorar las decisiones.
- Esto se logra si existen algunas condiciones:
 - a) Si existe una cultura evaluativa correcta y asumida.
 - b) Si todos se sienten partícipes.
 - c) Si hay transparencia en los procesos y resultados.
 - d) Si los datos primero son debatidos y luego usados para mejorar.
 - e) Si se trata de una evaluación inherente al proceso de trabajo (Gairín 1993: 338 citado en Cano 1998: 159).

2.2. Características de la evaluación institucional

En coherencia con el concepto de evaluación institucional planteado, presentamos algunas características que Ruiz (1996) señala como las más importantes:

- *Integral y comprehensiva*: es decir, atender todas las variables del objeto evaluado (centro educativo). La consideración de todas las variables del ámbito so-

bre el que la evaluación se vaya a aplicar permitirá fundamentarse en cualquier tipo de técnicas e instrumentos para la recogida de información pertinente en armonía con su correspondiente planificación.

- *Indirecta*: en tanto, habitualmente, las variables en este campo solo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas, en sus manifestaciones observables.
- *Científica*: es decir, ser válida en todo, tanto en los instrumentos de medida utilizados durante su realización, como en la metodología empleada al obtener la información y/o en su tratamiento y análisis, y todo ello con independencia del tipo de diseño desarrollado.
- *Referencial*: se procura relacionar logros con objetivos del centro educativo. Ello resulta necesario, ya que toda acción valorativa tiene como finalidad esencial relacionar los logros obtenidos con los objetivos propuestos.
- *Continua*: responde a la dimensión formativa o retroalimentadora. Es decir, la evaluación del centro educativo está integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica.
- *Cooperativa*: involucra la participación de todos los miembros y estamentos del centro educa-

tivo. Porque debe ser un proceso en el que se impliquen todos aquellos elementos personales que en él intervienen.

Asimismo, Ruiz (1996) plantea ciertas consideraciones a tomarse en cuenta para la evaluación de instituciones educativas:

- Cada centro tiene una historia propia e irrepetible, lo que nos hace concentrarnos en su contexto.
- La participación de todos los componentes del centro es fundamental, sus aportaciones son la base de la interpretación de lo que en él sucede.
- Es necesario contrastar métodos de evaluación, ya que estamos ante fenómenos complejos que no se captan solo con instrumentos de un tipo (cualitativos o cuantitativos).
- Se entiende el centro como «unidad funcional», incluso si estamos realizando una evaluación parcial, pues la explicación vendrá determinada por la globalidad de factores que forman parte de la entidad.
- La evaluación no debe quedarse en mera valoración, sino favorecer o fomentar el diálogo y la investigación sobre la educación y la enseñanza, por lo tanto debe ser educativa.

Sumado a lo anterior, es importante precisar la necesidad de entender una cultura evaluativa entre los miembros del centro que, como ya se ha dicho, «enfaticé por encima de todo el carácter formativo de la misma y contribuya a reducir la resistencia generalizada a los procesos evaluativos» (Fernández 1997: 2).

Según el interés y la necesidad del centro se elige un modelo para la evaluación institucional. Estos modelos corresponden a diferentes paradigmas y enfoques de evaluación, y cada uno requiere de diferentes procesos de planificación y ejecución.

2.3. Paradigmas y modelos de evaluación institucional

Un aspecto teórico que aporta a la evaluación institucional son los paradigmas, entendidos como el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que se utiliza para interpretar una realidad.

2.3.1. Paradigmas de la evaluación

Los paradigmas son los mismos para varios campos. Sin embargo, Cardona (1994) nos dice que para la evaluación institucional son necesarios dos paradigmas clásicos: el positivista (cuantitativo) y el naturalista (cualitativo). Las características principales de cada uno son:

Paradigma positivista (cuantitativo)

- Defiende la objetividad.
- Considera esenciales lo observable y medible.
- Valor terminal
- Enfatiza la medida y la exactitud.
- Asume una realidad estable.
- Aporta resultados generalizables.

Paradigma naturalista (cualitativo)

- Evaluación: factor influyente sobre/influido por
- Se detiene más en el proceso.
- Subjetivo
- Aporta resultados no generalizables.
- Es holístico.
- Asume una realidad dinámica.

Muchas de las ideas que explican estos paradigmas se aplican también a la evaluación institucional.

De estos paradigmas se derivan los llamados enfoques o modelos de evaluación. Los modelos son como un referente, una representación ideal y abstracta de una realidad, como un espejo que creemos nos ofrece una imagen adecuada de lo que es la realidad. Por tanto, un modelo de evaluación será «la abstracción ideal de cómo debe llevarse a cabo un proceso de análisis y

estimación ponderada de una realidad concreta [...] Los modelos de evaluación institucional de centro educativo se aplican a la valoración de las instituciones cuya finalidad esencial es de tipo educativo» (Cardona 1994: 375).

No resulta sencillo encontrar una tipología de modelos de evaluación. Sin embargo, existen algunos elementos concordantes entre los diversos estudios. Sea cual fuese el modelo de evaluación elegido, este debe reunir algunas características fundamentales según Pérez y García 1989, citado en Cardona (1994: 375):

- Estar fundamentado en una teoría.
- Explicar claramente las relaciones entre los fenómenos que en él intervienen.
- Especificar operacionalmente las variables.
- Precisar la validez empírica del modelo.
- Validar y generalizar las aplicaciones de dicho modelo.

2.3.2. Modelos de evaluación institucional

Considerando los dos paradigmas enunciados, se tendrían modelos de tipo cuantitativo experimental y cualitativo, presentando ambos una serie de virtudes y debilidades des-

tacados por sus partidarios y detractores según sea el caso. Si bien es cierto que estas dos posiciones han alcanzado en los últimos años una aproximación en lo que respecta a los procedimientos, aún se sigue planteando el problema concreto de enfrentar una determinada situación evaluable con esquemas de evaluación puramente cuantitativa o con esquemas estrictamente cualitativos.

Grosso modo, describimos los modelos derivados o basados en cada paradigma, ideas recogidas de J. M. Ruiz (1996):

- *Naturalista-cualitativo-fenomenológico*: autores como Stake, Parlett, Hamilton, Patton, Guba y Eisner consideran que los modelos evaluativos basados en este paradigma parten de una base filosófica fenomenológica, toman como base disciplinar la sociología y definen sus objetivos de investigación en términos de descripción general del programa y siempre desde la perspectiva de los participantes. Para ellos las variables independientes no pueden aislarse y manipularse sin modificar contextos y circunstancias naturales. Proponen una evaluación de programas y centros educativos en sus contextos naturales utilizando recursos metodológicos de

observación y descripción (etnografía, estudio de casos, observación participante, triangulación, etc.).

- *Experimental-cuantitativo-racional*. Ruiz (1996) afirma que los modelos de evaluación desde este paradigma toman como base disciplinar la psicología experimental y pedagogía experimental y definen sus objetivos de investigación en términos de búsqueda e identificación de relaciones causales entre variables. Los recursos metodológicos fundamentales son los derivados del método experimental, intentando garantizar la validez interna (control) y externa (capacidad de generalización) de los estudios evaluativos [...] aplican técnicas (métodos estadísticos rigurosos) e instrumentos de medida válidos y fiables para la obtención de datos cuantitativos.

Los defensores del paradigma cuantitativo experimental argumentan que los experimentos conducen a conclusiones causales más claras y que inclusive el mismo proceso de diseño experimental contribuye a aclarar la naturaleza del problema social, objeto de estudio.

Por su parte, los partidarios del paradigma cualitativo como Weiss, Rein, Parlett, Hamilton y Guba (citados en Ruiz 1996) consideran la

metodología cualitativa más apropiada que la experimental para valorar programas con objetivos más amplios. A juicio de estos autores, el propósito irrealizado de lograr plenamente «métodos objetivos» de parte de los defensores del paradigma cuantitativo, ha conducido a estudios que resultan artificiales y de alcance limitado.

No se trata de tomar posiciones por uno u otro modelo. Tal como indica Casanova (1997), no hay que descartar en principio ningún método o modelo paradigmático. Hay que utilizarlos para lo que realmente resulten útiles. Por lo general, los métodos experimentales y cuantitativos se utilizan con validez y fiabilidad para valorar productos ya acabados con el propósito de constatar lo conseguido y tomar las medidas oportunas a mediano y largo plazo. En cambio, los *métodos enmarcados en los modelos cualitativos son idóneos para evaluar procesos y resultados*.

Lo más usual es encontrar modelos que enfatizan la evaluación de resultados y los que enfatizan los procesos internos. Por ello, desde los dos paradigmas mencionados se derivan varios enfoques y modelos de evaluación. Y los enfoques de evaluación de instituciones en el campo de la educación siempre han seguido una tendencia a la polarización en el sentido de oponer un

enfoque cuantitativo, centrado en los resultados, a un enfoque cualitativo centrado en la evaluación de procesos. Los modelos centrados en resultados se relacionan en forma directa con el movimiento de las escuelas eficaces.

Sin embargo, en la temática de los modelos de evaluación de centros surge una corriente que trata de conjugar los dos enfoques en la evaluación de la calidad de centros. Esta corriente se sustenta en el hecho de que en los centros educativos convergen diversos colectivos de implicados: administradores, contribuyentes, empresarios, usuarios, profesores, etc. y, por tanto, la evaluación debe dar respuesta a distintas necesidades y/o sensibilidades. Así, esta corriente postula la conveniencia de proceder a combinar los dos enfoques de evaluación: el cuantitativo y el cualitativo.

De esta manera, considerando la posibilidad de combinar ambos enfoques, autores como Lee, Bryk y Smith, citados en Sabirón (1997), los clasifican en modelos centrados en la eficacia y modelos centrados en la mejora.

Modelos centrados en la eficacia- resultados (perspectiva extrínseca)

Para Sabirón (1997), el objetivo común de los modelos evaluativos centrados en la eficacia ha sido ais-

lar aquellas variables de proceso que ofrecen hipótesis explicativas de por qué unas escuelas o sistemas escolares obtienen mejores resultados que otros, entendiendo como resultados no solo factores relativos al rendimiento de los alumnos, sino también otros indicadores relacionados con su maduración personal, satisfacción, motivaciones, etc.

Otras ideas sobre este modelo:

- Busca «identificar los factores que caracterizan las escuelas con éxito utilizando como criterio el rendimiento del estudiante evaluado mediante pruebas sobre habilidades básicas» (Sabirón 1997: 160).
- De corte positivista
- Autores representativos de este modelo: Lee, Bryk y Smith, 1993/Creemers y Scheerens, 1989.
- Objetivo principal: «determinar los factores mediacionales mediante los cuales los *inputs* se traducen en *outputs*» (Sabirón 1997: 160).

Estos modelos se orientan más a evaluar la calidad educativa en los centros escolares y asumen la calidad como eficacia, eficiencia y excelencia en la formación. Hacemos una breve referencia sobre este aspecto.

Modelos de evaluación de la calidad en las organizaciones escolares

La evaluación de la calidad es un proceso que comprende a la vez tanto procesos y subprocesos como resultados. Thorne (2000) nos dice que es en los procesos donde se pueden identificar los valores agregados de las instituciones y observar si la institución responde a su misión y fines. ¿Cómo se evalúa o qué se evalúa?:

«Calidad total», «administración de calidad total», «reingeniería», «premio Malcolm Baldrige», «ISO 9000», «defectos cero» son solo unas cuantas de las etiquetas contemporáneas que han sido utilizadas para adecuar los componentes de mejora de calidad en el mercado norteamericano. (Capella 2000: 16)

Las etiquetas relacionadas con la calidad total suelen ir asociadas al marco de la planificación estratégica. Al usar este enfoque de planificación, la organización escolar deberá asegurar la previsión y consecución de los criterios asociados al concepto de calidad que está asumiendo.

En la práctica educativa las organizaciones escolares, si bien utilizan el enfoque estratégico cuando planifican, no necesariamente se identifican con el modelo de «calidad total». Buscan la calidad

desde diferentes criterios. Algunas veces estos criterios se refieren al éxito de sus alumnos cuando egresan de la institución, al índice de matrícula logrado año a año (indicador de reconocimiento en la sociedad), entre otros aspectos.

No todas las organizaciones escolares conocen modelos de evaluación de la calidad. Estos modelos se organizan según los criterios e indicadores de calidad que se desea evaluar y ya han sido validados en el mundo académico. Es importante tener presente que los modelos identifican los elementos claves de toda organización y ofrecen mecanismos de evaluación de la calidad. Ciertamente, las organizaciones escolares que evalúan la calidad educativa desde los criterios de eficacia y excelencia representan las llamadas «escuelas eficaces», corriente o movimiento que busca optimizar la calidad de la educación asegurando resultados de aprendizaje eficaces en sus clientes. Después de las escuelas eficaces surgen otros dos movimientos: mejora de la escuela y mejora de la eficacia escolar (mixtura de las dos anteriores). De esta manera, si bien interesan los resultados no se deja de valorar los procesos.

Entre los modelos más reconocidos para la evaluación de la calidad educativa en las escuelas, tenemos:

- El *modelo de gestión de calidad* (modelo intensivo en las personas, no en el capital), una tendencia relativamente nueva en el desarrollo organizacional. Lepeley (2001) afirma que la gestión de calidad es un sistema de administración de organizaciones que se basa en el principio de hacer bien las cosas. Este modelo basa su fundamento teórico en tres perspectivas distintas y complementarias de desarrollo humano y organizacional: teoría Y de Douglas McGregor, jerarquía de necesidades humanas e integración de necesidades de las personas con las demandas de la función y de la organización.
 - El *modelo de gestión de calidad total (GCT)* de Edwards Deming, inicialmente implementado en Japón en las décadas de 1960 y 1970 y que luego se extendió a las empresas de todo el mundo. Este modelo representa el primer intento por desarrollar las organizaciones en torno al ser humano.
 - El *modelo norteamericano* cuyo premio es Malcolm Baldrige, 1987. Coloma y Tafur (2002: 65) resumen este modelo citando sus principales características: el modelo considera a todos y a cada uno de los elementos; aplica gestión de la calidad; busca la satisfacción del cliente; señala fases en su aplicación y valora la función del líder.
 - El *modelo europeo de la EFQM*, premiado en Europa en 1991, es una herramienta básica que favorece la autoevaluación basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización usando como guía los criterios del modelo. Su uso sistemático permite el establecimiento de planes de mejora.
 - El *modelo iberoamericano de excelencia en la gestión*, cuyo premio iberoamericano fue en 1999 y que representa una adecuación del modelo europeo de la EFQM. La diferencia con el modelo europeo es el centro de referencia que, en este modelo, es el cliente y no el proceso; además se busca la innovación y mejora continua. No necesariamente arriba a una puntuación final (aunque así lo comprenda en su proceso metodológico), sino que se limita a identificar las fortalezas y debilidades en el proceso y en los resultados.
- Los cinco modelos están dirigidos a medir la calidad de la educación. Cada uno obtiene un resultado cuantitativo sobre el cual se establecen niveles de calidad; ninguno de ellos es prescriptivo, es de-

cir, no dicen cómo se debe mejorar. Los resultados que arrojan estos modelos son un diagnóstico que sirve luego para la mejora. Entre los cuatro últimos modelos hay mucho consenso, todos son útiles y válidos. Cada uno promueve procesos de autoevaluación rápida invitando a los miembros de la organización a identificar puntos fuertes y débiles, así como sus oportunidades.

Cabe destacar que el modelo EFQM se está adaptando y validando en España para su uso en los centros escolares. En nuestro país, se está realizando un proceso similar en algunos colegios de Lima.

Estos modelos apuntan a evaluar la calidad de la educación mediante un resultado o diagnóstico numérico que precisa el nivel de calidad en la institución y que permite una comparación con otras instituciones dentro del mercado educativo. Es decir, además de diagnosticar la institución sirven para clasificarla y acreditarla.

Si bien contamos con estos modelos, no son los únicos válidos para evaluar la calidad educativa en los centros. Existen otras alternativas.

Una organización no necesariamente se evalúa aplicando el mismo instrumento que se derive de un modelo determinado. Hemos señalado que «la mayoría de ellos se limitan a un diagnóstico numérico que difícilmente refleja la rea-

lidad de la escuela y, sobre todo, principalmente a que tras ese “resultado”, ¿qué sucede?, ¿se emprende algún tipo de acción destinada a la mejora?» (Cano 1998: 211).

A nosotros nos interesa proponer un modelo de evaluación institucional de tipo cualitativo centrado en la mejora, es decir, que favorezca principalmente la autorreflexión en los procesos de evaluación con miras a mejorar los procesos educativos, cuyo resultado permita a los miembros de la institución educativa tomar decisiones que aporten a la mejora de la calidad educativa de sus servicios y al logro de sus fines institucionales.

Modelos centrados en la mejora

Los modelos de evaluación con énfasis sobre la mejora se preocupan por crear las condiciones y desarrollar estrategias, dentro de los centros, que incidan directamente sobre la calidad educativa de la institución. Este enfoque implica un punto de vista sobre la calidad (explicado en el capítulo anterior), sustentado en que las exigencias de innovación y cambio deben acomodarse a la realidad de cada centro. A partir de esta premisa, se deduce que no todas las estrategias utilizadas para la mejora de las escuelas resultan eficaces en todo momento y en todos los contextos.

H. Sabirón (1997) expresa sobre estos modelos lo siguiente:

- Se centran sobre el desarrollo de estrategias que fortalezcan la organización del centro y la reforma curricular.
- Se considera a la institución escolar como el eje sobre el cual se debe realizar la innovación y el cambio educativo (Hopkins 1985, Escudero 1990 citado en Sabirón 1997: 160).
- Para estos modelos, una institución mejora en la medida que incorpora procesos de innovación que repercuten positivamente sobre el desarrollo de su organización. Los factores que contribuyen a esta innovación pueden, a su vez, ser considerados como variables mediacionales o de proceso. Cada institución es la que debe decidir los cambios que necesita con mayor urgencia y, por tanto, las estrategias a poner en práctica con tales fines. Cada centro educativo, en función de su contexto, deberá concretar cuáles son las innovaciones más oportunas y establecer un orden entre ellas.

Por otro lado, el concepto de mejora en este enfoque se relaciona con los procesos de innovación que repercuten positivamente sobre el desarrollo de la organización escolar; esto quiere decir que la inno-

vación constituye la estrategia a través de la cual se incide sobre la mejora de una institución.

Actualmente, la innovación su-
mada al cambio, a la reforma y a la mejora institucional se constituyen en los principales objetivos de toda investigación evaluativa y, por ello, son los motivos que le dan sentido a la evaluación institucional.

Los diversos procedimientos que se derivan de la combinación de los dos enfoques de evaluación (centrados en la eficacia y centrados en la mejora) producen a su vez una variedad de modelos en función a los implicados en el proceso evaluativo. El origen de estos modelos se sustenta en ciertos *criterios* o en cierto elemento central, como es el cambio en la institución. Vamos a mencionar algunos de los criterios que son válidos para seleccionar un modelo de evaluación de la institución.

2.4. Criterios y modalidades para la evaluación institucional

Sabirón (1997) considera los siguientes:

- Una evaluación regulada o autorregulada.
- Evaluación global (holística y parcial).
- Evaluación interna y externa.
- De orientación sumativa o formativa.

Existen otras tipologías de criterio, también denominadas modalidades evaluativas. Para algunos autores, estos criterios, además de permitir clasificar los modelos evaluativos, se constituyen en las modalidades de evaluación. Casanova (1997) sugiere: finalidad o función, extensión, agentes evaluados y momento de aplicación. Cardona coincide con Casanova en algunos de los criterios, considerando tres criterios principales: ámbitos, finalidad y agentes.

A continuación se recrea los criterios aportados por los dos autores y recogidos por Cardona (1994: 70-71) y los complementamos con los propuestos por Thorne (2000):

- a) Según quién la lleve a cabo: agentes
 - Evaluación externa
 - Evaluación interna
 - Autoevaluación
- b) Según qué se evalúa: dimensión
 - Global o total (evaluación institucional)
 - Parcial, por aspectos (evaluación de programas)
- c) Según finalidad última de la evaluación
 - Acreditación o certificación de la calidad
 - Auditoría externa
 - Control de la calidad educativa

- Mejora continua de los resultados obtenidos

d) Según etapa de aplicación o temporalización

- Inicial
- Procesual
- Final

Como puede apreciarse, los motivos que originan la evaluación de la institución difieren grandemente. Puede plantearse la evaluación como una necesidad de control para la mejora permanente de la institución y de la calidad educativa. Asimismo, se pueden combinar las diferentes estrategias o modalidades evaluativas.

Para cada uno de los tipos de evaluación se puede elegir un modelo ya existente o construir uno propio. Esto va a depender de los criterios e indicadores de calidad que la organización o el centro educativo desea evaluar.

A continuación exponemos *grosso modo* los principales modelos según el criterio de agentes, por ser los más usados.

2.5. Modelos de evaluación según agentes

Es común hablar de una evaluación institucional externa o interna. Se refiere a la intervención de agentes evaluadores para realizar los procesos de evaluación. Según sea la

procedencia de los agentes, será externa o interna. La primera se distingue porque está animada por evaluadores externos a la institución objeto de evaluación. Este tipo de evaluación puede tener como función la de control, apoyo o animación. Mientras que la evaluación interna se realiza de manera autónoma, los agentes pertenecen a la misma institución y a veces cuentan con un apoyo metodológico externo.

Muchos autores recomiendan trabajar ambas evaluaciones; las consideran complementarias. Como expresa Lorenzo, «para la evaluación interna se pide la colaboración de algún asesor externo, así como los procesos de valoración externa necesitan contrastarse o apoyarse en el autoexamen» (1997: 420).

Este acápite lo hemos organizado en dos grupos: los modelos de evaluación externa y los modelos de evaluación interna, que incluyen algunos de autoevaluación.

2.5.1. Modelos de evaluación externa

Se menciona algunos de los modelos más conocidos en el campo evaluativo, y sobre todo desarrollamos información sobre uno de ellos, llamado Plan EVA, porque se utiliza de alguna manera en nuestro país y se constituye en un modelo de auditoría. Entre los modelos que destacamos tenemos:

- Modelo auditoría.
- Modelo Plan EVA.
- Modelo administración/96.
- Modelo evaluación sumativa final.

El modelo Plan EVA: Plan de evaluación de centros docentes no universitarios. Surge a propuesta del Ministerio de Educación de Madrid para mejorar la calidad de la enseñanza y con intención de alcanzar las siguientes metas:

- Iniciar la evaluación externa, así como, desde ella, suscitar actitudes positivas hacia procesos de autoevaluación.
- Difundir una cultura evaluadora entre todos los agentes educativos.
- En este modelo se parte de la idea de la colegialidad, del enfoque colegiado, que significa el estudio del centro como unidad funcional de planificación (Santos Guerra 1992).

Es un modelo evaluativo que valora a los centros desde fuera. Se basa en el modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), con algunas correcciones referentes al entorno socioeconómico del centro y la influencia política de la administración educativa. En el ámbito metodológico, este modelo defiende una evalua-

ción cualitativa, participativa y democrática con todos los miembros del centro educativo. Como lo expresa Ruiz (1996), este modelo:

Propugna la instauración dentro de los centros de una cultura evaluadora que destierre el concepto de evaluación como fiscalización de la tarea y se llegue a una concepción de la evaluación del centro de carácter eminentemente formativo; para ello pretende acercar la figura de evaluador externo [...] al centro y a su entramado relacional para que desde una óptica más participativa pero sin perder el «distanciamiento» necesario sea capaz de transformarse en el facilitador o asesor externo que consiga de los diferentes colectivos del centro opiniones más libres y fundamentadas. (Ruiz 1996: 63)

La estructura de este modelo está basada en un análisis dimensional. Las dimensiones que considera en la evaluación son:

Elementos *inputs*

- Contexto

Elementos de proceso

- recursos humanos y materiales
- apoyos externos
- alumnado
- organización y funcionamiento
- procesos didácticos

Elementos *outputs*

- resultados educativos
- rendimiento educativo

Mencionamos sus fases:

- Visita inicial
- Visitas de evaluación
- Análisis de la información y elaboración de conclusiones
- Visita final
- Elaboración del informe correspondiente.

2.5.2. Modelos para una evaluación interna y autoevaluación

Lorenzo (1997) trabaja los siguientes modelos:

- El proyecto GRIDS (School Council)
- El modelo etnográfico de Sabirón
- El modelo «Action Research»

Otros autores consideran además:

- El modelo formativo-criterial (Ruiz 1996)
- Modelos centrados en la autoevaluación institucional:
 - a) Escala de evaluación diagnóstica (Cardona 1991).
 - b) Batería para una autoevaluación institucional (Ruiz 2001).
 - c) Modelo de estudio de casos.

Destacamos uno de los modelos que puede ser útil para cualquier institución escolar de primaria y secundaria previa adecuación de algunas de sus variables.

Modelo de autoevaluación Escala de Evaluación Diagnóstica

Este modelo ha sido trabajado por José Cardona (1991) y corresponde al modelo de evaluación interna basado en los principios de la investigación/acción y en el paradigma de la participación colaborativa.

Las peculiaridades de este modelo son:

- Debe ser asumido y desarrollado por la comunidad educativa.
 - Debe ser entendido como una actividad diagnóstica de posibilidades de mejora.
 - Pretende/debe ser riguroso en su metodología para que se obtengan conclusiones científicas.
 - Es holístico y retroalimentador.
 - Utiliza técnicas de recogida y análisis de datos contextualizadas.
 - Sus resultados deberán ser integrados a los diferentes documentos institucionales.
 - Deberá ser sistemáticamente contrastado con la realidad.
 - Es abierto y flexible, armónico con una sociedad en constante cambio.
- a) Motivación de la comunidad educativa.
 - b) Planteamiento de las acciones para fijar las condiciones adecuadas.
 - c) Redacción del plan de actuación.
 - d) Difusión del plan en la comunidad educativa.
 - e) Aprobación del plan por el consejo escolar.
 - f) Recogida de información.
 - g) Elaboración del informe o "memoria de aplicación".
 - h) Difusión y análisis crítico del informe.
 - i) Propuestas de estrategias de mejora a partir del informe definitivo.
 - j) Negociar y consensuar las estrategias de mejora y su priorización.
 - k) Implementar estrategias.
 - l) Evaluación formativa del proceso.

Este modelo está orientado hacia la innovación y la mejora en el funcionamiento de la institución escolar. Comprende un total de 12 fases:

El instrumento base de este modelo es la Escala de Evaluación Diagnóstica, que «aspira a ser un marco metodológico y técnico para construir conocimiento sobre la realidad, para fundamentar un plan general de acción hacia la mejora y, finalmente, quiere constituirse en un factor que facilite la profesionalización de los docentes, la participación de otros elementos persona-

les de la comunidad y, para todos, una vía y un estilo de planificación personal» (Cardona 1994: 238).

Luego de completar la escala se obtiene un puntaje que, según el resultado, valora el funcionamiento de la institución. La valoración comprende cinco niveles: excelente, bueno, aceptable, malo y muy malo.

Como puede apreciarse, cada modelo tiene su propio sustento teórico y metodológico. Para seleccionar un modelo de evaluación debe tenerse muy claro para qué se evalúa, cuál es la finalidad y lo que se quiere obtener de ella. Solo así se constituirá en una estrategia válida para el buen funcionamiento del centro y será una herramienta muy útil para la gestión escolar.

Entre los autores más destacados en el campo podemos consultar a Miguel Santos Guerra (1993), José Cardona (1994), Luis Blanco (1996), José Ma. Ruiz (1996), Francisco Tejedor (1996), Antonio Bolívar (1997) y Antonia Casanova (1997). Todos ellos afirman que es necesario que los centros escolares vivan procesos de evaluación como una estrategia para la mejora de sus procedimientos, para su desarrollo y logro de fines institucionales. Dicho en otras palabras, para una adecuada gestión del centro.

BIBLIOGRAFÍA

BLANCO F., Luis Ángel. *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Edición Universitat de Lleida, 1996, p. 174.

BOLÍVAR, Antonio. «Autoevaluación institucional para la mejora interna». En M.A. Zabalza. «Reforma educativa y organización escolar». Ponencia expuesta en el III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar realizado del 19 al 21 de diciembre de 1994 (vol. II, pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo, 1997, p. 26.

— *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla, 2000, p. 252.

CANO, Elena. *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla, 1998.

CAPELLA, Jorge. «Calidad de la educación». Material de trabajo para el curso «Calidad de la educación». Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación - Escuela de Graduados. Lima: PUCP, p. 28.

CARDONA ANDÚJAR, José (coord.). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Sanz y Torres S.L., 1994, p. 435.

CASANOVA, María Antonia. *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 1997, segunda edición.

— *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo (Manual para la evaluación interna de los centros docentes)*. Madrid: Luis Vives-Edelvives, 1992.

COLOMA, C. y TAFUR, R. «La gestión de calidad en la educación». *Educación*, n.º 19, vol. X. Lima: PUC-Departamento de Educación, setiembre 2001.

CORTADELLAS, Joan. «Autoevaluación en instituciones educativas para la mejora continua». Material de trabajo para seminario internacional realizado los días 24 y 25 de julio de 1993. Lima: Instituto para la calidad-PUC.

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, Guillermo y MESANZA LÓPEZ, Jesús (coords.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996, p. 446.

EDUCA. *Hacia una educación de calidad: «Cada escuela un proyecto»*. Lima: Visual Service, 1996.

— «Evaluación del centro educativo». En <<http://educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/evalua.htm>> [19 de marzo de 1999].

ESCUADERO ESCORZA, Tomás. «Enfoques modélicos y estrategias en la

evaluación de centros educativos». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, vol. 3, n.º 1. Universidad Complutense, 1997. En <http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm>.

FERNÁNDEZ, María José. «Evaluación de centros educativos». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, vol. 3, n.º 1, Universidad Complutense, 1997, p. 3. En <http://www2.uca.es/RELIEVE/v3n1_pre.htm>.

GAIRÍN, Joaquín y otros. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996, p. 446.

GARCÍA R., Filomena. *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1997, p. 279.

LEPELEY, María Teresa. *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. Santiago (Chile): McGraw-Hill Interamericana, 2001, p. 118.

LÓPEZ, Julián y SÁNCHEZ, Marita (dits.). *Para comprender las organizaciones escolares*. España: Repiso Libros, 1996.

LORENZO DELGADO, Manuel. *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. España: Ed. Pedagógica, 1994.

- (coord.). *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas, 1997, p. 443.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Tina. *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres, 1996.
- MARTÍNEZ M., Catalina. *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED, 1996, p. 271.
- MEDINA RIVILLA, Antonio (coord.). *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel, 1991, p. 255.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Manual del director del centro educativo*. Lima: Tarea, 1996.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio y ROMÁN PÉREZ, Martiniano. *Modelos de organización escolar*. Colombia: Cincel Kapelus, 1989.
- NORIEGA, Juan y MUÑOZ, Alberto. *Los indicadores de evaluación del centro docente*. España: Ed. Escuela Española, 1996, p. 39.
- PÉREZ JUSTE, Ramón y MARTÍNEZ ARAGÓN, Lucio. *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel, 1992, p. 274.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe, 1996, p. 378.
- RODRÍGUEZ ALONSO, Rosa. *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas*. Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, 2001, p. 175.
- RUIZ, José M. *¿Cómo hacer una evaluación de centros educativos?* Madrid: Narcea Ediciones S. A., 1996, p. 350.
- «La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 8, 2001, p. 24. Artículo electrónico de la Biblioteca Digital de OEI-Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En <<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie08a07.htm>>.
- SABIRÓN PÉREZ, Honorio. *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimientos*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1997, p. 433.
- SANTOS GUERRA, Miguel. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ediciones Akol, 1992.
- *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1996a, p. 127.
- *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1996b, p. 267.

SCHMELKES, Sylvia. «La evaluación de los centros escolares». Artículo electrónico publicado en OEI-Programa Calidad y equidad, Sala de lectura, 2001.

SENSE, Peter. *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone who Cares about Education*. New York: Doubleday, 2000.

TEJEDOR, Francisco y RODRÍGUEZ, José L. *Evaluación educativa. II. Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. España: Universidad de Salamanca, IUCE, 1996, p. 302.

THORNE, Cecilia. «La calidad de la educación universitaria y el caso

peruano». Artículo desarrollado para la reunión de especialistas en educación organizada por el Consorcio de Universidades y Foro Educativo. Lima, 7 de octubre de 2000, p. 30.

TQM ASESORES. «Modelo de EFQM de Excelencia», nueva versión, 1999. En <<http://www.tqm.es/TQM/ModEur/ModeloEuropeo.htm>>.

TORANZOS, Lilia. «Evaluación y calidad». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 10. Evaluación de la calidad de la educación- OEI. En <<http://www.campus-oei.org/oei/virt/rie10a03.htm>>.