

La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado.

J. Félix Angulo Rasco

Resumen: En este artículo el autor señala que la autoevaluación, como la evaluación institucional, son procesos de conocimiento de una realidad. Autoevaluar es pues conocer desde dentro una institución para que sea reconocida desde afuera. Con este argumento, el artículo presenta los procedimientos y metodologías como construcciones, un proceso de conjugación de estrategias. La autoevaluación no es en sí misma un proceso directo de formación docente, pero se convierte en un necesario revitalizador y catalizador de la docencia.

Palabras-claves: autoevaluación; evaluación y neoliberalismo; evaluación y formación docente.

Resumo: Neste artigo, o autor assinala que a autoavaliação, como a avaliação institucional, são processos de conhecimento de uma realidade. Autoavaliar-se é, pois, conhecer desde dentro uma instituição para que seja reconhecida desde fora. Com este argumento, o artigo apresenta os procedimentos e metodologias como construções, um processo de conjugação de estratégias. A autoavaliação não é em si mesma um processo direto de formação docente, mas se converte em um necessário revitalizador e catalizador da docência.

Palavras-chaves: autoavaliação; avaliação e neoliberalismo; avaliação e formação docente.

Introducción.

Me engañaría si pensase que el título de este trabajo, por sí solo y dada la utilización que hace de expresiones probablemente apreciadas por los lectores, basta para señalar qué es lo que me gustaría plantear en las páginas siguientes. Estoy convencido que necesitamos situar previamente las ideas que vamos a desarrollar, teniendo en cuenta que voy a hacer referencia a una institución educativa particular que es la Universidad y que nos encontramos en un momento histórico, político y económico especial (por decir lo menos) que afecta tanto a los sistemas educativos (y, concretamente, al terciario) (Angulo 1995a) como a la misma disciplina de la evaluación (House 1995; Angulo 1996).

Este marco de partida, a mi juicio -repito que necesario-, tiene que ser complementado con otro relativo a la materia de la que estamos tratando: la evaluación. El modesto ejercicio de delimitación conceptual sobre el campo disciplinar de la evaluación, que no pretende, bajo ningún concepto, recuperar viejos nominalismos, puede evitarnos ciertas confusiones que suelen encontrarse tanto en la literatura respectiva como así mismo en los discursos y las opciones que se están adoptando y aun imponiendo en la educación y en las reformas universitarias.

Solventadas ambas cuestiones, es decir, nuestra situación política y nuestra situación conceptual, podremos, entonces, introducirnos abiertamente en el centro de la temática que tengo que abordar: la relación entre autoevaluación institucional y formación del profesorado en la Universidad.

Universidad de Cádiz. España.

E-mail: felix.angulo@uca.es

Octubre 1997

La Educación: productividad y mercado.

Desde finales de la década de los 70 y principios de la de los 80 estamos viviendo una fuerte transformación en las políticas económicas y sociales de la mayoría (si no la totalidad) de los estados. Las expresiones que han florecido para calificar este cambio notorio son, desde luego, variadas; se ha hablado abiertamente de neoliberalismo, de vuelta a la economía clásica y al mercado, del incremento de la productividad, del pensamiento único y de la globalización; incluso en algunas incursiones y apelaciones se han utilizado términos apocalípticos para describir la crisis cuya resolución sólo podía encontrarse en una radical transformación de la economía y de la política.

Sea como fuere, lo cierto es que los estados están afrontando la década de los noventa con una palmaria aceptación de esta nueva tendencia económica o bien sus decisiones macro y micro-políticas se impregnan solícitamente de estos nuevos intereses económicos. Como resultado, en los mejores casos, nos encontramos con un fuerte reajuste en la política social, especialmente la que atañe a la sanidad y a la educación, con un retraimiento, como consecuencia de su deliberado intento de desmantelación del estado de bienestar, con la entronización del mercado como filosofía social y política y con un reforzamiento de la productividad, que no conlleva disminución del paro ni incrementos salariales, aunque sí beneficios privados. En los casos peores, el tejido público tanto en lo que se refiere a la vida y convivencia ciudadana, a la infraestructura económica y a la superestructura polí-

tica, desaparece, siendo sustituido por las condiciones del mercado capitalista hipertrofiado¹. De una u otra manera, nos encontramos imbuidos en un 'pensamiento único' porque parece que es único el legítimo marco desde el que tomar decisiones y actuar (Ramoneda 1997)². Pero lo que nos interesa aquí no es tanto la política económica en general, como las repercusiones concretas que han generado en una parcela de la política pública: la educación.

No es necesario que nos sumemos a la teoría reproductivista para conceder que un cambio en los planteamientos económicos, supone tarde o temprano un cambio notorio en los sistemas públicos de educación. Las demandas neoliberales en pro de una economía productiva fuerte y mediatizada por el mercado como única y exclusiva regla de 'organización' ha supuesto la diseminación de nuevos intereses conforme a los cuales se ha de desarrollar y gestionar el sistema educativo.

Mirado desde una perspectiva histórica lo que aquí detectamos es la presencia de un cambio de ciclo. Los gobiernos y ciertas organizaciones con un papel internacional destacado, han reorientado sus demandas desde un interés básicamente circunscrito a la consolidación (y expansión) de los sistemas educativos de masas a otra nueva en la que dichos sistemas se encuentran compelidos a adoptar criterios productivistas y de mercado en un ambiente de fuerte reducción del presupuesto y de los recursos públicos que hasta ese momento le estaban destinados. Se afirma que resulta imprescindible elevar la calidad y la excelencia de los centros e instituciones educativas (que es un modo eufemístico de hablar de productividad), pero ha de hacerse con los mismos o con menores recursos humanos y económicos de los que se había dispuesto. Estamos, nos guste o no, ante una pseudoprivatización o privatización parcial de la educación, en la que los esquemas, procedimientos y valores que se supone, han prosperado en la economía empresarial privada, tienen que ser implantados y adoptados por la estructura institucional de la educación con la idea de incrementar sus rendimientos y aligerar sus costes

Es importante que nos detengamos, aunque brevemente en las repercusión de lo que acabo de mencionar. Quiero decir que aunque el objetivo sea el mismo, abrigo la seria sospecha que la incidencia puede ser distinta porque no todos los sistemas educativos se encuentran desde luego en la misma situación de partida. Los que pertenecen a los así denominados países del primer mundo poseen una tupida y consolidada red pública de centros y docentes que resulta difícil privatizar por entero; por el con-

1 Aunque la literatura pertinente resulta casi inabarcable, pueden confrontarse los siguientes trabajos: Bustillo (1989); Rieger (1989); Shapiro (1990); Albarracín, J. (1991); Miliband, Panitch y Saville (1992); Dubiel (1993); Oliet Palá (1993); Albarracín et al (1993); del Águila (1995); Matín Seco (1995); Estefanía (1996).

2 No puedo evitar plantear aquí una cuestión que me parece sorprendente: los muchos defensores (entre los que no me cuento) de lo que se ha venido en llamar la postmodernidad han aceptado con fruición la famosa afirmación de Lyotard (1989), según la cual hemos entrado en una época en la que los 'grandes discursos o relatos' ha fenecido. Quienes están completamente de acuerdo con esta idea suelen olvidar que si efectivamente ha sido así, el espacio dejado por dichos discursos (siendo el más notorio de todos ellos el discurso del iluminismo) ha vuelto a ser ocupado por el discurso único, i.e. un discurso mercantilista en economía y conservador en su ideología; travestido en *no discurso*, pero mucho más determinante que los anteriores.

trario, en los países comparativamente no tan desarrollados, la educación pública conforma una red, lamentablemente, débil y precaria mucho más expuesta a los embates privatizadores; embates que, probablemente, están provocando la paralización e incluso la desaparición de su ya de por sí mermada educación pública y sus sustitución por la iniciativa privada, de las que sólo un sector minoritario y pudiente de la sociedad puede beneficiarse; al contrario que en el grupo anterior en donde la enseñanza privada se conforma con ser competitiva y en servir de modelo a imitar *obligatoriamente* por las escuelas y los centros estatales.

El caso es que los centros educativos (desde las escuelas de primaria a las universidades), han de readaptar sus criterios de funcionamiento y han de asumir los nuevos lemas con los que esta tendencia se enmascara; lemas entre los que destacan los de descentralización, devolución, autonomía, elección escolar. No es este el lugar para desentrañar los malentendidos y las confusiones que subyacen a dichos lemas, lo que me parece importante aquí es hacer hincapié en que se trata, como ya he dicho, ni más ni menos, de que el sistema educativo adquiera los modos de actuación y gestión que, según sus defensores, tantos éxitos han acarreado a la esfera productiva y empresarial. Es decir, que los centros se transforme en empresas educativas. En esta medida se piensa, podrán realizar una contribución necesaria y obligada a la productividad nacional, sin necesidad,

3No obstante como advierte Muñoz del Bustillo (1989) un sector importante de la clase media estuvo inicialmente de acuerdo con la privatización económica.

4 También en este punto la literatura es considerable; consúltense, entre otros el siguiente trabajo sobre calidad total: Murgatroyd y Morgan (1994)

5 Algunas críticas importantes se han alzado en contra de los experimentos organizativos como la calidad total. Véase. Wilkinson y Willmott (1995).

6 Guy Neave es muy consciente de la situación cuando, entre otras cosas añade: "El naciente concepto de calidad y su control no se alineaba tanto con las prácticas de la Administración pública sino más bien con mecanismos derivados que cumplían una función similar en la industria, severamente modificados - aunque se pudiera argüir que esta modificación era insuficiente- para adaptarse a la enseñanza superior. Típica de este último proceso es la noción de «gestión de calidad global» la cual, vista como una tremenda innovación en la industria, teniendo en cuenta los hechos existía desde hace mucho en la enseñanza superior bajo la forma de «toma colegiada de decisiones»" (1995, pág. 15).

repito de mermar las arcas públicas ni derivar recursos escasos.

En principio todas estas medidas son impopulares incluso en Europa, en la que sus sociedades se ha acostumbrado a beneficiarse de un sistema público de educación soportado a través de los impuestos de los ciudadanos³. Por lo que los cambios y las nuevas exigencias que acarrearán, no se han introducido sin controversias; controversias que han requerido la conjugación tanto de un discurso nuevo sobre la educación como de la modificación estratégica de la evaluación y su papel político.

En cuanto a lo primero, tanto los informes oficiales como la literatura científica, se han volcado en la llamada calidad de la educación. Concepto, aunque controvertido, convertido en fin fundamental de cualquier iniciativa, asociándose a otras ideas más explícitas y algunas de ellas revitalizadas como la rendimiento, *accountability*, convergencia con la industria, fijación de "estándares", incremento de la eficacia y la eficiencia de los centros y optimización de recursos y asociada también con estrategias organizativas (i.e. la calidad total y la gestión basada en los centros)⁴, que bajo el impulso de la desburocratización de los centros y del sistema, no buscan otra cosa, como así señalan sus defensores, que la devolución a los agentes sociales, los padres y las madres, el (supuesto) *derecho a convertirse en clientes*⁵, a cambio de olvidar su estatuto de ciudadanos y ciudadanas. En todo ello, la educación superior no ha permanecido al margen. La Universidad ha sido, por desgracia, uno de los terrenos en donde ha proliferado y se ha extendido con mayor fuerza y hasta aceptación este discurso (Neave y Van Vught 1994; Neave 1995)⁶.

No olvidemos que en razón de los dichos discursos y estrategias organizativas, la burocracia gubernamental ha reorientado su papel político. Si bien es cierto que los aparatos gubernamentales han llegado a ser 'menores', se ha incrementado, sin embargo, su poder de control sobre las decisiones. Los gobiernos han comprendido que no necesitan intervenir en los procedimientos, ni siquiera financiarlos plenamente; les basta con asegurarse la determinación y el control de objetivos y resultados. Podría pensarse que se ha invertido la dicotomía que distinguió a los imperios de los estados naciones; si estos últimos se consolidaron por su mayor capacidad infraestructural y su menor potencial despótico; su evolución puede que esté significando una lenta, pero imparable, renuncia infraestructural y un aumento visible de sus posibilidades despóticas. Aunque la comparación parezca exagerada, es necesario tener en

cuenta que la meta, alrededor de la cual se están fraguando estos cambios, no es otra que la consecución de estados fuertes, mucho más de lo que lo han sido nunca los estados de bienestar; algo que, por contradictorio que parezca, combina bien, como ha demostrado Andrew Gamble (1994) para la Inglaterra thatcherista, con una 'economía libre' y una 'ideología social de mercado'. Los estados no son ahora más débiles, simplemente han aligerado parte de la carga que tenían que asumir en la política social y educativa. Nos encontramos pues frente a un reforzamiento del estado en general, pero especialmente en los sectores más relacionados con la política social. No voy a entrar en más detalles con respecto a este punto, pero resulta imprescindible tenerlo en cuenta para abordar el nuevo papel político que la evaluación ha ido adoptando.

La evaluación y la *nueva política*.

La evaluación institucional ha sido una disciplina fuertemente conectada con el desarrollo de los sistemas educativos de masa, bajo la cobertura de los estados de bienestar o de las políticas públicas encaminadas a su expansión y mejora. La evaluación ha sido, pues, un instrumento que se ha utilizado en las democracias liberales para valorar la utilización de los recursos destinados a programas educativos y sociales. Como expertos, los evaluadores han ayudado a tomar decisiones sobre su redistribución y sobre las opciones e innovaciones políticas más adecuadas y pertinentes. Como profesión los evaluadores han intentado actuar desde la independencia con respecto a los intereses con los que se formulaban las políticas y los programas objeto de su evaluación.

Podríamos decir, si se me permite la expresión, que esencialmente la evaluación se ha encargado del *rendimiento de ideas*; ideas materializadas en actuaciones, proyectos y materiales curriculares, métodos de enseñanza, estructuras institucionales; aspiraciones profesionales de los docentes, etc. Su sentido ha estado situado en la calidad del servicio prestado por dichas ideas y su objeto en los componentes en los que se han tomado cuerpo.

En paralelo a esta definición de evaluación que acabamos de indicar, el mundo anglosajón ha utilizado otra que no tiene una traducción directa al

castellano; me refiero a la expresión de «assessment». Al contrario que con evaluación, esta última se ha inclinado siempre a la valoración o apreciación del *rendimiento de individuos o grupos de individuos*; es decir, del rendimiento de sus actuaciones y las repercusiones que dichas actuaciones tienen o generan en otros individuos, conforme a unos productos u objetivos previamente especificados que se pretendían lograr. Opciones 'evaluativas', como los exámenes y las pruebas externas de rendimiento, son ejemplificaciones y procesos de *assessment*, pero no de evaluación, tal como aquí la hemos explicitado. No es erróneo, por ello, que en muchos trabajos se hable abiertamente de «testing», denotando que son los instrumentos, es decir, los tests en su variadas formas, los que miden, definen y determinan la valoración, como decíamos, del rendimiento de los individuos (Angulo 1995a, 1996).

Hasta que se produjeron los cambios de los que hemos hablado antes, las dos tendencias han convivido y han sido ampliamente utilizadas en los sistemas educativos, pero de modo diferencial. La primera concepción cobró importancia política y social en relación a las innovaciones curriculares y las reformas educativas lanzadas desde finales de los años sesenta en los países anglosajones; la segunda, enraizada en viejas tradiciones como la craneometría y beneficiada por los desarrollo paulatinos de la psicometría (Gould 1984) ha mantenido una presencia activa en el campo de la educación a través de exámenes o pruebas de acceso externas y de la medición comparativa del rendimiento llevado a cabo por agencias supranacionales como la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (Goldstein 1996)⁷.

Sin embargo, desde los años ochenta nos encontramos con algo preocupante: las políticas educativas han dejado de proponerse como ideas o de apoyar ideas e innovaciones. Planteados sin tapujos o enmascarados en las nuevas propuestas, nos encontramos con modelos que hay que implantar, con rendimientos, productos o estándares que se han de alcanzar. Las agencias gubernamentales se sienten preocupadas ahora por los estándares, por el pilotaje de los sistemas, por las pruebas de rendimiento⁸. Las ideas, las teorías, la creatividad educativa han sido sustituidas por los resultados pretendidos. Y al no haber ideas en circulación y nuevas propuestas que experimentar, la evaluación institucional, al menos en educación, ha retrocedido de un modo tan notable que su espacio, como no cabría esperar otra cosa, ha sido ocupado por la psicometría revitalizada. Los procesos y los instrumentos del *assessment* han amplia-

7 Véanse los siguientes trabajos: Tuijnman y Pstlethwaite (1994), O.E.C.D. (1994) y Little y Wolf (Comps.) (1996).

8 Véanse Douglas Willms (1992) y de Landsheere (1996), por ejemplo.

do y potenciado su presencia y su importancia. Para darnos cuenta de la verosimilitud de esta afirmación basta con la inspección de la literatura que se ha ido publicando en los últimos siete años.

Lo digno de ser señalado aquí es el notorio cambio en la posición política de la evaluación. Como nunca antes la evaluación en tanto *'assessment'* se ha convertido en un instrumento político privilegiado de control, o se encuentra en vías de serlo.

Tres podrían ser las claves para captar la nueva coyuntura en la que nos encontramos.

Primero, las funciones predominantes que la evaluación ejerce actualmente, tanto en lo relativo a los sistemas educativos en general, como a las escuelas y los centros de enseñanza, en particular, son las de control administrativo e incentivación de la gestión productivista de la educación y la escolaridad (Angulo 1995a). La evaluación es hoy día una instancia de gestión política; i.e. de gerencialismo.

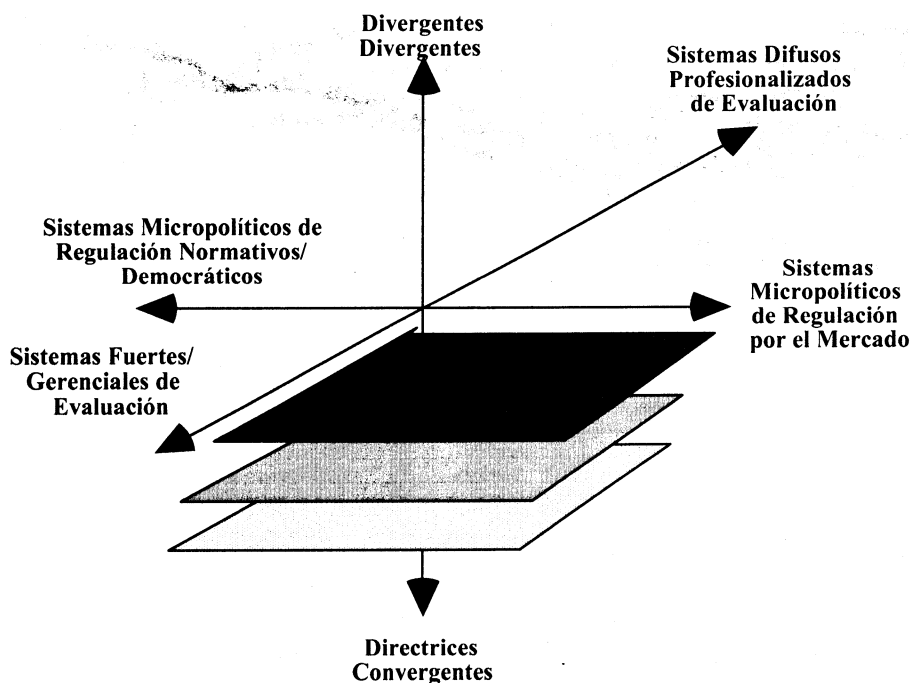
“En los últimos años, la evaluación ha sido conectada con la gestión en muchos países, con la pretensión de mejorar la productividad económica, la gestión misma y controlar sectores de la sociedad” (House 1995: xi).

Segundo, los propios gobiernos han puesto en funcionamiento agencias ‘internas’ de evaluación, encargadas, bajo una dirección gubernamental fuerte, de realizar periódicamente la evaluación de sus siste-

mas educativos respectivos. Con ello, no sólo se crea un conflicto entre profesionales y gestores, como señala House (Ibidem), sino que se pone en cuestión la imparcialidad de cualquier proceso de evaluación. Los intereses de los organismos internos, dirigidos por miembros de las burocracias gubernamentales, no aseguran la confianza en un proceso promovido y realizado según las propias necesidades gubernamentales.

Tercero, la influencia y activa participación de agencias supranacionales, como el Banco Mundial, con el objetivo de establecer los niveles de logro y rendimiento comparativos entre distintos sistemas educativos, o bien como agencias encargadas de supervisar y ‘monitorizar’ la eficiencia de la educación en los países en desarrollo.

Para que el mapa quede completo, tenemos ahora que relacionar las distintas claves que se han ido planteando: introducción de la ideología del mercado en la organización de la escolaridad en sustitución de los procesos de gestión normativa/democráticas anteriores”; establecimiento de directrices convergentes como estándares, rendimientos o indicadores para el funcionamiento del sistema y, por último, transformación de la evaluación ‘profesionalizada’ y difusa, en una evaluación como instrumento de control de la gestión en manos gubernamentales o de agencias supranacionales. Representadas estas claves gráficamente tendríamos algo parecido a lo siguiente:



Responsabilidad en la Universidad.

Este es el terreno práctico y político en el que inevitablemente tenemos que situar cualquier aproximación a la evaluación de la universidad. No ha sido mi intención en las páginas precedentes elaborar una lectura tremendista y cargada en su pesimismo de la situación actual; pero necesitamos altas dosis de realismo, para abordar y afrontar los problemas frente a nosotros, así como para plantearnos otras alternativas, distintas a las que se están propagando.

La Universidad también se encuentra en la misma tesitura y sufre las mismas, o parecidas, tensiones, que cualquier otra institución pública y escolar: recortes presupuestarios (o incremento nulo) y presión para mostrar una mayor eficacia en la utilización de los (escasos) recursos con los que se cuenta. En consecuencia, la llamada a la responsabilidad de los centros universitarios, se ha convertido en una letanía insistente y generalidad.

¿Pero de qué responsabilidad se trata? No es necesario especular demasiado para conceder que en las coordenadas actuales, nos encontramos con una vuelta acentuada a lo que en inglés se ha denominado *accountability*, y que Beltrán Llavador ha definido con claridad:

“la responsabilidad de demostrar el logro de ciertos fines por el empleo de los medios más eficientes. En sentido literal, la expresión hace referencia a la capacidad de rendir cuentas... la *accountability* suele referirse, en el contexto de la enseñanza superior, estrictamente a la rendición de cuentas, en el sentido más cuantitativo o contable” (Beltrán Llavador 1996: 155-156).

Contemplada de esta manera, la evaluación no quiere decir otra cosa que el ejercicio técnico de comprobación de lo realizado en los centros

universitarios conforme a los objetivos pre-especificados y formulados o bien a través de rendimientos académicos o bien a través de criterios más economicista y productivos. Lo esencial en todo proceso de *accountability* y de *responsabilidad como* rendición de cuentas es tener claro de qué cuentas se trata, es decir, de qué logros y productos va a ser responsable la universidad. Aquí no caben posiciones intermedias, pues aunque no se excluya la participación de las propias universidades en la estipulación de los objetivos, en realidad las *cuentas* suelen establecerse externamente a las propia universidad y siempre en términos técnicamente mensurables. Los ejemplos los encontramos, sin ir más lejos, en los criterios de calidad que han ido apareciendo en los últimos siete años, con la intención de establecer comparaciones ‘inter-universitarias’ e incentivar su rendimiento¹⁰.

Piénsese también, que ejercer el control desde la agencia gubernamental de turno significa obligar a las universidades a reestructurar sus fines, adaptando procedimientos empresariales en su gestión y adoptando objetivos que se formulan según las necesidades de la industria y la esfera empresarial. La autonomía universitaria con respecto al desarrollo del conocimiento científico y la cultura, una autonomía básica para el afianzamiento de la vida pública y de la ciudadanía, se reducen, como ya han señalado algunos analistas, a una acentuada desviación de la libertad de indagación y conocimiento (Walford 1994: 293).

¿Puede hablarse entonces de autoevaluación más allá de la expresión de una utopía? La respuesta puede ser afirmativa en la medida en que entendamos que la responsabilidad no ha de ser entendida en términos exclusivamente gerenciales o economicistas. Las universidades son instituciones públicas y en cuanto tales resultan responsables de la satisfacción de las necesidades y los retos de la sociedad a la que sirven, desde la formación de futuros profesionales hasta la participación y enriquecimiento en el y del tejido y la vida cultural. Pero también las universidades son responsables frente a ellas mismas, por la calidad de su docencia, de su investigación y de la gestión de sus recursos. Una y otra, la responsabilidad profesional y la moral, son interdependientes; mal podría la universidad contribuir al desarrollo de la sociedad sin un desarrollo adecuado de sus funciones básicas.

En ningún caso la primera tiene que circunscribirse a una parcela de la misma, es decir, a la que depende de su adaptación absoluta a las exigencias del mundo económico, ni, en cuanto a la segunda, convertirse en un ejercicio de autismo

9 La contraposición se suele plantear aquí entre ‘burocracia’ y *democracia*; dando a entender que las opciones en la gestión que se quieren implantar suponen la realización definitiva de la democracia

10 Véanse los trabajos de Johnes y Taylor (1990); Cave, Hanney y Kogan (1991); Kogan (1993); y las críticas recogidas en Neave y Van Vught (1994).

complaciente. El rigor científico y la calidad crítica que se suele demandar y esperar de la universidad, actúa aquí como freno, y ambas demandas son válidas para ser ejercidas como fundamentos de su propia responsabilidad.

Las dos definiciones de responsabilidad que acabamos de mostrar, tratan en definitiva de lo que puede ser considerado la cultura del control público. Una cultura del control que si por un lado exige la autonomía universitaria, por el otro la justifica. Y cuando las universidades consciente y activamente se implican en la generación de la misma, no están haciendo otra cosa que, parafraseando a A.O.Hirschman, ejerciendo su voz en la plaza pública de sus derechos y obligaciones cívicas.

Externalidad e Internalidad en la Evaluación de la Universidad.

A estas alturas de este escrito conviene señalar dos cosas. En primer lugar, al proponer la cultura del control público no estoy queriendo dar a entender que la autoevaluación sea el único proceso posible y válido. La evaluación de cualquier institución necesita de la conjunción tanto de procesos externos como internos (Simons 1987). No podemos calificar de autónoma a una institución que justamente no pueda llevarla a cabo en la afirmación de su responsabilidad, pero su responsabilidad ha de ser externamente complementada y amplificada. La cuestión diferencial estriba en los valores y los criterios que mediatizan la evaluación externa, en el grado de independencia del organismo encargado de la misma y en la cualidad democrática de los principios y procedimientos que se empleen (MacDonald 1983). En segundo lugar, ambas posibilidades y opciones son complementarias y dependientes. La confianza pública en la universidad se sustenta justamente en ambos pilares: en el juicio interno de los miembros de la institución y en el juicio externo del colectivo interuniversitario y social.

Teniendo esto en cuenta y por mera comodidad lingüística quisiera especificar mucho más claramente las posibilidades de evaluación con las que contamos utilizando como marco básico el binomio externalidad/internalidad.

a) *La evaluación externa.* Esta opción viene significada por la participación de evaluadores externos o de comisiones externas a los centros o universidades objeto de evaluación. Dichas evaluaciones pueden a su vez plantearse en dos modalidades dis-

tintas. Por un lado, es concebible una *evaluación de programas* en razón de que se trate de evaluar innovaciones llevadas a cabo e implantadas por unidades y organismos universitarios. Por el otro, también es dable la elaboración de un juicio externo a través de 'revisión universitaria por audiencias'. En este último caso, se trata de revisiones periódicas de la universidad conforme a unos criterios y procedimientos acordados previamente y aceptados por ambas partes: la comisión de evaluación externa y el cuerpo universitario afectado.

Aunque no me es posible abordar completamente las condiciones de la evaluación externa sí me gustaría dejar claro que no se trata de estipular indicadores de calidad o de rendimiento, ni de comparar universidades, ni de dejar un proceso semejante en manos de agencias gubernamentales. Estoy pensando aquí en que la independencia, y como he dicho, la escrupulosidad democrática debería ser los más importantes criterios a tener en cuenta.

b) *La evaluación interna.* Esta opción supone la participación de los miembros de la organización universitaria de la que se trate en la formulación de un juicio sobre el valor de su calidad institucional. Estamos aquí frente a un proceso a través del cual las instituciones son capaces de 'transparentar' las cuestiones, problemas, logros, resultados, pretensiones, circunstancias que subyacen a de su labor cotidiana en la docencia, en la investigación y en la organización y gestión. La evaluación interna, considerada como la reflexión crítica de los participantes en condiciones democráticas y de autonomía racional, puede ser un elemento clave y fundamental de la vida organizativa y del desarrollo profesional e institucional de los centros universitarios.

"la evaluación interna, al remitir a las cuestiones claves, desafíos y posibilidades de cualquier institución educativa, pretende ser una respuesta a cómo deben auto-organizarse los centros escolares para hacer posible la democracia organizativa y el desarrollo profesional de los profesores, sugiriendo la forma de adquirir y hacer un uso efectivo del conocimiento derivado de la práctica individual para modificar y mejorar las prácticas colegiadas. En definitiva, se trata de buscar la mejora de la calidad de las prácticas organizativas y educativas como contribución al desarrollo institucional y profesional" Beltrán Llavador y San Martín (1992: 68).

Condiciones de la Autoevaluación Universitaria.

La literatura al uso suele abordar (tratar) la autoevaluación con un excesivo hincapié en esquematismos preconcebidos, como si, en realidad, planease sobre las instituciones la desconfianza profesional. Buena muestra de ello, es la caracterización como autoevaluación de lo que se han denominado 'revisión escolar'.

La revisión escolar parte de la presentación a las escuelas de una serie de indicadores elaborados externa y previamente. Dichos indicadores, en un formato de plantilla (o rejilla) representa áreas prioritarias, necesidades supuestamente generales, exigencias establecidas (Bollen y Hopkins 1987; McMahon et al 1984). Las escuelas tienen simplemente que, utilizándola como referencia, mostrarse a sí misma en su realización y cumplimiento; pero en ningún caso, las escuelas tienen en derecho a participar en la elaboración del contenido mismo de la plantilla. Vista de esta manera, la revisión puede, perfectamente, convertirse en un proceso de *accountability*; en razón, justamente, de los intereses y necesidades *políticas* de colectivo o la institución que tenga el poder de decisión sobre dicho contenido. La revisión escolar, por estas circunstancias, no está libre de derivar en un rendimiento de cuentas oculto, es decir, un proceso de responsabilidad gerencial disfrazado por el que plantear, aunque de forma aligerada, criterios de rentabilidad y de producción.

No obstante, lo más grave no se encuentra en el contenido, sino en la negación a aceptar la capacidad que los individuos y las instituciones en las que habitan tiene para ejercitar su reflexión crítica y compartida. Lo realmente cuestionable es que se ponga en cuestión la autonomía racional de las organizaciones educativas y su voluntad democrática.

Quisiera que no se confundieran una cuestión en esta breve crítica. Cualquier proceso de autoevaluación precisa cierto grado de formalidad en sus procedimientos, entre otras cosas porque, como señala Simons, dichos procedimientos "son un medio esencial de mediación entre ideologías distintas a través de la comunidad profesional" (1987:244), aunque en ningún caso sean neutrales.

"Los procesos de autoevaluación institucional deberían y tendrían que englobar la expresión consensuada de las condiciones de desarrollo institucional... es decir, los valores de apertura,

responsabilidad crítica compartida y autonomía racional" (Ibidem).

Al establecer una plantilla externa con indicadores, normalmente ajenos a las necesidades y expectativas de los centros, estamos reduciendo la complejidad política y social de un proceso de autoevaluación y, al mismo tiempo, prejuiciando la responsabilidad intra-profesional de la institución. Puede que resulte más cómodo, y puede que convenza a más de un grupo de docentes universitarios, por su facilidad de uso y aplicación. Piénsese, no obstante, en estas dos posibilidades: la revisión se acepta porque los indicadores no conllevan ningún re-planteamiento en profundidad de la cultura educativa de los centros; un caso factible cuando la organización encargada de su elaboración no quiere entrar en conflicto con la organización evaluada; o bien, la revisión, incluye indicadores que por sus características están orientados a proyectar una visión *empresarial y productivista*, del funcionamiento de los centros, porque así lo demanda la política económica vigente. Si con lo primero redundamos en la autocomplacencia por cuanto la revisión no cuestiona los valores estructurales de individualidad, territorio y jerarquía (Simon 1982, 1987), legitimando la situación presente, con lo segundo se amenaza de modo evidente tanto a la autonomía como a la democracia institucional.

Después de esta introducción que he estimado imprescindible y bien entendido que no trato de estipular ningún modelo operativo, veamos ahora los supuestos desde los que se justifica, las condiciones básicas que requiere y otras cuestiones, no menos importante para la autoevaluación. (Simons 1982, 1984, 1987, 1989, 1995).

Supuestos para la autoevaluación.

Entre los distintos supuestos que ha planteado Simons (1982, 1987, 1995) quisiera señalar únicamente los tres siguientes:

1) Toda autoevaluación pretende mejorar la comprensión de la vida, la organización y las prácticas (docentes e investigadoras) de los centros.

2) La mejora de la comprensión se sustenta en la construcción de espacios públicos para la reflexión crítica compartida, es decir, para la expresión de su responsabilidad pública y profesional.

3) Dicha reflexión sólo es posible en tanto la institución universitaria asuma (o pueda asumir) su autonomía profesional y su responsabilidad social a través de la autoevaluación misma.

Como puede comprobarse estos tres supuestos, en realidad, son elementos clave, del desarrollo profesional. Volveremos luego sobre este tema (Contreras Domingo 1997).

Condiciones generales para la autoevaluación.

Por condiciones generales se entiende aquí los mínimos estructurales, procedimentales y personales con lo que toda autoevaluación ha de contar.

1) La institución universitaria es quien decide razonadamente cuándo y como llevar a cabo la autoevaluación, así como los ámbitos y problemas prioritarios de estudio. Ningún sujeto o grupo, interno o externo a la institución tiene la potestad de decidir por la colectividad. Las decisiones democráticas son fruto del debate argumentativo¹¹.

2) La autoevaluación será llevada a cabo por un equipo docente. Dicho equipo ha de ser aceptado por todo el cuerpo docente de la institución universitaria.

3) Dado que la participación de la comunidad educativa resulta fundamental, el equipo docente o la misma comunidad decidirá si y cómo podrán participar otros grupos dentro y fuera del centro.

4) La institución universitaria puede recabar la ayuda y el asesoramiento externo, siempre que no 'sustituya o reemplace la capacidad de decisión de docentes'.

5) Es necesario disponer de tiempo y recursos suficientes para llevar a cabo su la autoevaluación.

6) El cuerpo de docentes de la institución propondrá y priorizará los ámbitos y los focos principales en los que se va a indagar.

Con estas condiciones nos aseguramos dos cosas: En primer lugar, que el poder de decisión recaiga en los miembros de la institución afectada en razón, como hemos repetido varias veces, de su autonomía racional. En segundo lugar, nos aseguramos que las decisiones se tomen sin recurrir a la arbitrariedad o a posiciones jerárquicas que suelen utilizar el voto como mecanismo legitimador, pervirtiendo el sentido dialógico de la democracia.

Principios éticos de la autoevaluación.

Las diferencias entre la evaluación democrática de programas y la autoevaluación institucional tal como aquí la estamos planteando, son en lo tocante a sus principios éticos mínimas. La razón es obvia, en

ambos casos se trata de establecer las normas para la relación entre sujetos, en un contexto en el que una parte importante de los mismos ha de mostrar y explicitar sus concepciones, significados, acciones y decisiones a otro grupo de sujetos. Como se ha documentado ampliamente, ello coloca a un evaluador, sin que pueda ser eludido, en una situación de poder. El respeto a la vida privada y a la información 'personal' proporcionada junto al hecho de que la responsabilidad pública exige la publicación en un informe, obliga al evaluador a mantener un equilibrio difícil. Ello acentúa mucho más la utilización de un marco ético mínimo pero suficiente con el que contar para moverse en un terreno tan comprometido personal y políticamente como lo es el de la evaluación.

Este marco ético podría estar conformado por los siguientes criterios (Simons 1982, 1987, 1989, 1995; Kemmis y McTaggart 1988):

1. Negociación: Los evaluadores y los participantes y afectados en la evaluación tendrían que negociar todos y cada uno de los elementos de la autoevaluación: límites y duración del estudio, áreas en las que se focalizará, cambios incidentales, publicación del informe, etc. Aquí se incluye, por su puesto, las razones por las que se quiere realizar una autoevaluación, los motivos y los intereses, sean del tipo que sea que subyacen a la misma y las funciones y necesidades que se supone pretende satisfacer. Negociar es llevar a cabo un ejercicio de explicitación valorativa

2. Colaboración: Resulta imprescindible la presencia de un alto grado de colaboración para poder llevar a cabo una autoevaluación institucional. Pero no podemos olvidar que aunque toda persona tiene el derecho a participar, también lo tiene a no participar en la misma¹².

3. Confidencialidad: Aunque las situaciones de autoevaluación suponen contextos institucionales conocidos para todos los participantes, los evaluadores y evaluadoras, tendrán que asegurar (y especialmente con respecto a la información proporcionada por el alumnado) el máximo grado de confidencialidad

11 No podemos dejar de señalar aquí que estamos indirectamente mencionando la idea habermasiana de 'comunicación ideal'. ver informe de evaluación.

12 Si embargo, el derecho a no participar acarrea la pérdida de todo derecho sobre la autoevaluación.

posible. En este sentido, toda información ha de ser negociada con quien la proporciona, porque pertenece justamente a quien la proporciona; sin embargo, una vez aceptada su inclusión, la información ha de mantener su anonimato.

4. Imparcialidad: Los miembros del equipo de evaluación han de asegurar su imparcialidad sobre los puntos de vista divergentes, los juicios y percepciones particulares, los sesgos y presiones externas e internas. Esto supone, al menos, que procurarán recoger toda la información posible y diversa sobre un acontecimiento o problemática y que en ningún caso formularán juicios de valor sobre los puntos de vista personales expresados.

5. Equidad: El equipo de evaluación ha de tratar con justicia a todos los implicados; lo que significa, primero, que se ha de evitar que la evaluación se convierta en una amenaza a particulares o grupos; y, segundo, que han de establecer cauces de réplica y discusión de los informes.

6. Compromiso con el conocimiento: Este criterio trata de señalar que la autoevaluación (como la evaluación de programas) es un proceso de conocimiento de una realidad. Vista así toda autoevaluación presupone un compromiso colectivo e individual para indagar hasta donde sea materialmente posible las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

Me gustaría que quedase clara la importancia de este último criterio. Hemos dicho antes que la autoevaluación pretende expresar la responsabilidad pública y profesional de las instituciones. Podemos añadir ahora, que esta responsabilidad es en principio un acto de conocimiento, y en razón de la veracidad y la profundidad del mismo, será también un acto de reconocimiento. Autoevaluar es, pues, conocer desde dentro una institución, para que sea re-conocida públicamente desde fuera. Los procedimientos que empleemos para reconstruir esta particular indagación son decisivos.

Procedimientos de autoevaluación.

Los evaluadores están obligados a construir su propia 'lógica de la argumentación evaluativa' (House 1994), que lejos de la certidumbre con la que solemos equívocamente trabajar en ciencias sociales, aporte y construya una visión creíble y coherente de

la vida de las instituciones. La autoevaluación no es meramente un proceso metodológico, aunque precisa la conjugación de estrategias de recogida de información. Pero el punto crítico no es tanto la metodología, sino la lógica desde la que partamos. La certidumbre nos lleva a lo incuestionable y no precisa el debate; parece convencer por su autoevidencia a una especie de audiencia universal. Los evaluadores y evaluadoras necesitan convencer de su credibilidad a través de las evidencias registradas en su informe; porque sólo desde su credibilidad podrá servir como documento de reflexión y debate.

“Esperar que la evaluación arroje conclusiones definitivas y necesarias es pedir más de lo que la evaluación puede dar. Sobre todo en una sociedad pluralista, la evaluación no puede llevar a proposiciones necesarias. Pero, aunque no pueda acabar en conclusiones definitivas, sí puede llevar a lo creíble, lo plausible y lo probable. ... En la evaluación, los contextos social y psicológico cobran especial relieve y el conocimiento se hace menos seguro. En tales condiciones, la argumentación orientada a lograr la adhesión y a aumentar la comprensión de destinatarios concretos resulta más apropiada”. (House 1995: 70-71).

No me extenderé mucho en este punto, pero quisiera señalar algunas claves para la elección de las estrategias metodológicas:

- Han proporcionar y permitir visiones ricas y profundas de la complejidad de las instituciones.
- Han de permitir que los sujetos puedan expresar y explicar su realidad tal como la viven.
- Han de respetar la integridad del ambiente estudiado, para descubrir sus estructuras y procesos.
- Han de ser pertinentes con los objetos y los ámbitos de evaluación¹³.

Publicidad de la autoevaluación.

Un informe de evaluación es un *texto* que informa sobre algo y que se distribuye o hace público según un *contexto* social y político determinado. Tenemos que cuidar ambas cuestiones. Como texto fruto del conocimiento un informe tendría que ofrecer *al pú-*

13 Tenemos a nuestra disposición multitud de métodos de investigación; desde los cuestionarios a las entrevistas en profundidad.

blico, como ya he dicho, una 'imagen' creíble de una institución, sensible a su complejidad y profunda y rigurosa en sus apreciaciones, matices y aportaciones evidenciales. Como texto también, el informe ha de permitir que los sujetos y la vida institucional que comparten se expresen sin deformaciones o reduccionismos. La aspiración máxima de todo informe en su lectura generalizada y el debate al que puede dar lugar.

Por decirlo de otra manera, un informe es ciertamente un marco de discusión, en él encontramos problemas, intereses, valoraciones, decisiones, consecuencias y aspiraciones, entre otras cosas; con él y desde su lectura y discusión, tenemos que elaborar alternativas, nuevas vías de actuación y decisión.

Pero un informe de evaluación es también el *contexto* por el que lo hacemos público y explícito: a qué audiencias nos dirigimos y quienes podrán leerlo. Hacer público un informe más allá de la institución a la que va destinado, es tan problemático como su realización misma. No podemos publicarlo sin que antes sea objeto de debate interno; pero no podemos dejar de publicarlo si pretendemos que materialice nuestra asunción de la responsabilidad pública y la posibilidad que el mismo informe pueda ofrecer a otras instancias en esta dirección. Un informe es una invitación al autoaprendizaje y también al aprendizaje vicario de sus futuros lectores¹⁴.

La credibilidad aquí se engarza con un tipo de generalización que supone la conexión de una experiencia evaluada con la experiencia vivida del lector. No se trata, pues, de estipular cómo tienen que actuar otras instituciones frente a los mismos problemas que han hecho frente la institución evaluada; se trata de ilustrar la comprensión práctica de otra comunidad educativa distintas a las que originaron el informe. Esta posibilidad de aprendizaje y de ilustración es absolutamente esencial para toda evaluación.

Cronbach (1980), en relación a la evaluación de programas, lo ha planteado con meridiana claridad:

"La evaluación de programas es un proceso por el que las sociedades aprende sobre sí misma; la evaluación de programas deberá contribuir a la iluminación y enriquecimiento de la discusión de planes alternativos para la acción social. El evaluador es un educador, su éxito ha de ser juzgado por los que otros aprendan" (Cronbach 1980: 2-11).

El acto de publicidad en una autoevaluación (al igual que en la evaluación de programas) diferencia

entre dos tipos de informes: por un lado, la comisión de evaluación elabora un informe provisional que es el que se hace público internamente a la institución para su debate. Sólo tras el debate dicho informe puede convertirse en un informe definitivo. La institución evaluada ha de asegurarse esta mediación; pero ha de sentir como una obligación responsable convertir dicho informe en un documento público.

Autoevaluación y Formación docente.

A lo largo de este trabajo apenas he mencionado la formación docente. He mostrado, por el contrario, una mayor preocupación por situar la autoevaluación y por señalar sus virtualidades, sus dificultades y sus innegables posibilidades educativas. En cierto modo, he tenido en mente, y así espero haberlo reflejado, la comunidad educativa como totalidad, más que la parcela concreta de su formación. Sin embargo, creo que podemos darnos cuenta que gran parte de lo que se ha ido diciendo está íntimamente relacionado con dicha formación; o, mejor, con una concepción de la formación que dista considerablemente de opciones eficientistas y de entrenamiento, que son las que, al fin y al cabo, han mantenido una presencia durante los últimos veinte años¹⁵.

La formación que tengo presente es la que se apoya en los estudios llevados a cabo por Schön (1983, 1987) y Elliott (1990)¹⁶. Su centro de trabajo se encuentra en la crítica incisiva a la racionalidad que ha dominado extensamente el entendimiento de la actividad práctica de los docentes: el modelo de racionalidad técnica, mostrando que dicho modelo no da cuenta, ni siquiera superficialmente, del proceso real de razonamiento y actuación práctica que los profesionales en general y los docentes en particular emplean.

Efectivamente, se ha creído, señala Schön, que los profesionales de los diversos campos del conocimiento aplicado resuelven los problemas con los que se enfrentan de un modo que se adapta impecablemente a ese modelo de racionalidad. Es decir, se ha supuesto que un profesional en acción manipula y emplea las técnicas disponibles para el logro de los objetivos elegidos: esas técnicas están

14 Sobre la importancia de la experiencia vicaria véase el excelente trabajo de Stake (1986)

15 En otro trabajo he analizado esta corriente: Angulo (1997).

16 Gran parte de lo que sigue ha sido elaborado en otro trabajo: Angulo (1995b).

validadas científicamente, así como los criterios de elección y los objetivos de la acción. La actividad profesional es reducida entonces a una solución instrumental de problemas que adquiere rigor en la medida en que se aplican y utilizan teorías y técnicas científicas (Schön 1983: 21- 169).

Sin embargo, los trabajos de Schön han demostrado un panorama distinto. De acuerdo con su investigación, el dominio de reglas técnicas es absolutamente insuficiente para la solución y comprensión de los problemas prácticos. Según Schön, la capacidad más importante de un buen profesional estriba en el desarrollo de la reflexión práctica. La reflexión, o -si se prefiere- la acción reflexiva es un proceso continuo de indagación sobre cualquier creencia, decisión o forma de conocimiento educativo a través de las razones que las justifican y las consecuencias que podría provocar. El profesional establece no sólo un diálogo crítico consigo mismo, sino con su realidad práctica (Liston y Zeichner 1993). Desde lo personal, la acción reflexiva da sentido a todos y cada uno de los procesos de actuación, decisión y razonamiento que el profesional lleva a cabo. Pero a la vez, como proceso activo de pensamiento (i.e. creativo), la acción reflexiva también modela y conforma la situación práctica misma. La práctica reflexiva es pues "una conversación reflexiva con la situación" (Ibid: 295), en la que los medios y los fines están estructurados interdependientemente, y en la que el conocer y el hacer son inseparables (Ibid: 165).

Para desarrollar la acción reflexiva requerimos de la investigación-acción (I/A), por cuanto es el único proceso que asegura una relación profunda entre el conocimiento de lo que hacemos y los cambios y transformaciones que queremos introducir en nuestra acción. No podemos, ni debemos, confundir autoevaluación con investigación-acción. La autoevaluación trabaja en y desde una perspectiva

institucional en la que la acción docente es uno de sus elementos, nos ayuda a identificar sus problemas y sus logros. La I/A nos invita a cambiar y a transformar nuestra realidad docente en particular.

No me importa afirmar que la autoevaluación no es en sí misma un proceso directo de formación docente; pero como tal se convierte en un necesario revitalizador y catalizador de la docencia. Las razones pueden ser tanto políticas como procesuales. Políticas porque aceptar una autoevaluación es aceptar la transparencia en la docencia, la responsabilidad profesional de todo docente universitario; procesuales, porque aunque una autoevaluación cubra un espectro amplio de parcelas institucionales, la pedagogía y los valores docentes han de ser dos de los más importantes a tener en cuenta.

Permítanme aclarar este último punto. Cuando me refiero a la pedagogía estoy pensando en cuestiones como las estrategias docentes, las formas de relación con el alumnado y el conocimiento, la sensibilidad y adaptabilidad de las mismas, y cuestiones parecidas; y cuando me refiero a los valores docentes, lo hago pensando en la contribución al conocimiento cultural y científico de la docencia, a la comprensión y sensibilidad por las injusticias sociales y económicas que nos atentan, al carácter democrático de la institución universitaria y de nuestras relaciones educativas, a las responsabilidades morales y de ciudadanía que fomentemos en nuestras clases.

La autoevaluación institucional está obligada a mostrar todo ello, a hacernos partícipes de esta compleja ecología docente; pero cambiar nuestra pedagogía y aun nuestros valores no le pertenece. La investigación/acción tiene aquí un lugar privilegiado que ocupar. Seguramente la autoevaluación será lo que hagamos con ella, pero hagamos lo que nos dignifica como profesionales y como seres racionales y autónomos preocupados por el bienestar justo de las sociedades a las que servimos.

Bibliografía.

- ALBARRACÍN, J. et al. (1993) *La larga noche neoliberal. Políticas económicas de los 80*. Barcelona: Icaria-Institutos Sindical de Estudios.
- ANGULO, J.F. (1996a) "Ningún paso adelante; dos pasos atrás" *Investigación en la Escuela*, n° 30, 63-73.
- ANGULO, J.F. (1996b) La evaluación del profesorado universitario: de servicio público a ejercicio de autocomplacencia, en Quintás, G. (1996) *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Universitat de València, 165-187..
- ANGULO, J.F. (1995a) La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo, en AA.VV. (1995) *Volver a pensar la educación. Vol II. Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata, 194-219.
- ANGULO, J.F. (1995b) Calidad educativa, calidad docente y gestión, en Frigerio, G. (Comp.) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ANGULO, J.F. (1997) Entrenamiento y "coaching". Los peligros de una vía revitalizada, en Pérez Gómez, A.I., Barquín, J. y Angulo, J.F. (Comps.) *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. AKAL (en prensa).
- BELTRÁN LLAVADOR (1996) La calidad, más allá de criterios y estándares, en Quintás, G. (1996) *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Universitat de València, 133-164.
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D. (1984) *School based review: towards a praxis*. ISIP. Leuven-amersfoort: Acco.
- BUSTILLO, R. (Comp.) *Crisis y futuro del estado de bienestar*. Madrid: Alianza.
- CONTRERAS DOMINGO (1987) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cronbach, L. et al. (1985) *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publis.
- DEL ÁGUILA, R. (1995) El centauro transmoderno: Liberalismo y democracia e la democracia liberal, en Vallespín, F. (Ed.) (1995) *Historia de la Teoría Política. Vol.6*. Madrid: Alianza, 549-643.
- DE LANDSHEERE, G. (1996) *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Douglas Willms, J. (1992) *Monitoring school performance. A guide for educators*. London: The Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción e educación*. Madrid: Morata.
- ESTEFANÍA, J. (1996) *La nueva economía. La globalización*. Madrid: Debate.
- GAMBLE, A. (1994) *The free economy and the strong state. The politics of tatcherism*. London: MacMillan.
- GOLDSTEIN, H. (1996) International comparisons of student achievement, en Little, A. y Wolf, A. (Comps.) (1996) *Assessment in transition. Learning, monitoring and selection in international perspective*. Oxford: Prgameon; 58-87.
- GOULD, St., (1984) *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antoni Bosch.
- HOUSE, E.R. (1986) *New directions in educational evaluation*. Lewes, East Sussex: Falmer Press.
- HOUSE, E.R. (1993) *Professional evaluation. Social impact and political consequences*. London: Sage.
- HOUSE, E.R. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- HOUSE, E.R. (1995) La política educativa en una época de productividad, en AA.VV. (1995) *Volver a pensar la educación. Vol 1. Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 112-127.
- LISTON, D. y Zeichner, K.M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LITTLE, A. y Wolf, A. (Comps.) (1996) *Assessment in transition. Learning, monitoring and selection in international perspective*. Oxford: Prgameon.
- LYOTARD, J.F. (1989) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MACDONALD, B. (1983) La evaluación y el control en educación, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- MARTÍN SECO, J.E. (1995) *La farsa neoliberal. Refutación de los liberales que se creen libertarios*. Madrid: Temas de Hoy.
- MCCORMICK, R. y James, M. (1996) *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- MCMAHON, A. et al. (1984) *Guidelines for review and internal development in schools. Secondary school handbook*. London: Logman.

- MURGATROYD, ST. y MORGAN, C. (1994) *Total quality management and the school*. Buckingham: Open University Press.
- NEAVE, G. y Van Vught, F.A. (Comps.) (1994) *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- NEAVE, G. (1995) "Las políticas de calidad: desarrollos en enseñanza superior e Europa Occidental" *Revista de Educación*, nº 308, págs. 7-29.
- O.E.C.D. (1994) *Makin education count. Developing and using international indicators*. Paris: O.E.C.D.
- OLIET PALÁ, A. (1993) Neoconservadurismo, en Vallespín, F. (Ed.) (1993) *Historia de la Teoría Política. Vol.5*. Madrid: Alianza, 397-489.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. y Angulo, J.F. (1995) *La profesionalidad docente en los contextos cambiantes de la modernidad*. Informe al Consejo Escolar de Andalucía. Granada.
- RAMONEDA, J. (1997) *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid: Debate. **
- SCHÖN, D.A. (1983) *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SIMONS, H. (1982) Suggestions for a school self-evaluation based on democratic principles, en McCormick, R. (1982) *Calling education to account*. London: Heineman, 286-295.
- SIMONS, H. (1984) Principles and procedures for the conduct of an independent evaluation, en Adelman, C. (1984) *The politics and ethics of evaluation*. Kent: Croom Helm, 87-92.
- SIMONS, H. (1987) *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*. London: The Falmer Press.
- SIMONS, H. (1989) Ethics of case study in educational research and evaluation, en Burgess, R.G. (1989) *The ethics of educational research*. London: The Falmer Press, 114-139.
- SIMONS, H. (1995) La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas, en AA.VV. (1995) *Vol-ver a pensar la educación. Vol 2. Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 220-241.
- STAKE, R.E. (1986) An evolutionary view of educational improvement, en House, E.R. (1986) *New directions in educational evaluation*. Lewes, East Sussex: Falmer Press: 89-116
- TUIJNMAN, A.C. y Postlethwaite, T.N. (1994) *Monitoring the standards of education*. Oxford: Pergamon.
- WILKINSON, A. y Willmott, H. (199) *Making quality critical. New perspectives on organizational change*. London: Routledge.