

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: UNA CUESTIÓN DE ACTITUD. MÁS QUE DISCRIMINACIÓN UNA OPORTUNIDAD DE MEJORA

Dimas Sulbarán¹

Universidad Central de Venezuela

Noviembre 2013

Este ensayo se ha propuesto ampliar algunas de las nociones acerca de la evaluación de los aprendizajes que no fueron atendidos en la entrega anterior. En una edición previa se adelantaron las concepciones elementales de la evaluación educativa a la luz de sus implicaciones a nivel de las actitudes de los sujetos. En este sentido, se hizo una reflexión en la cual se describe el surgimiento, evolución y representantes emblemáticos de las corrientes más significativas de la evaluación educativa, su vinculación con los sistemas de calificación y las bases de comparación y valoración del aprendizaje. En el presente se amplía el estudio de los procesos de evaluación del aprendizaje y sus implicaciones a nivel de los procesos actitudinales con el fin de atender la descripción la relación de estos con los propósitos y las características fundamentales de la evaluación educativa, a saber: validez, continuidad, carácter integral y acumulativo.

Una extensa porción de la literatura en psicología social ha sido dedicada a explicar cómo la actitud caracteriza las relaciones del ser humano con su mundo, entiéndase personas, objetos o eventos. (Bohner & Dickel, 2011). El caso de la evaluación y en este caso particular la evaluación educativa no es la excepción. De hecho, la situación de evaluación educativa es tan compleja que la actitud está moderada por el rol que ocupa el sujeto en el contexto de evaluación (evaluador / evaluado). Lo interesante de las actitudes es que permiten entender la disposición del sujeto a actuar de un determinado modo en una determinada situación, por lo que es válido pensar que las actitudes nos permitirán comprender el comportamiento de los sujetos en situaciones de evaluación.

Como toda actitud, aquella que muestra el hombre común en las evaluaciones, tanto a nivel de evaluado como de evaluador, suele estar asociada a las experiencias acerca de los resultados de las mismas. En el caso del evaluado, la persona típica tiende a relacionar cualquier situación de evaluación con una serie de eventos aversivos que comienzan con la idea de que sus resultados lo conduzcan a una exclusión, en lugar de a la posibilidad de mejorar. Por su parte, el evaluador relaciona los resultados con el placer de legitimar su autoridad y poder. Actitud fundada en el

¹ Estudiante de la Maestría en Evaluación de la Educación, Comisión de Estudios de Postgrado, Área de Educación, Facultad de Humanidades y Educación.

imaginario clásico del evaluador como juez o ser superior que tiene en sus manos la posibilidad de excluir al evaluado en lugar de visualizar las oportunidades de mejora de éste.

Para entender este fenómeno debemos hacer un recorrido histórico por las actitudes que han signado los distintos períodos o también llamadas generaciones de la evaluación y específicamente los distintos modelos de la evaluación educativa. Al fin y al cabo, que la actitud que subyace al concepto de evaluación y en este caso concreto de evaluación educativa que enmarca la relación entre evaluados y evaluadores está determinada por el paradigma filosófico que prescribe en cada contexto. En este sentido vale la pena revisar la evolución en el tiempo de las principales concepciones de la evaluación educativa, sus representantes, la vinculación con los sistemas de calificación del aprendizaje y las bases de comparación empleadas para valorar, entre otras situaciones, el desempeño estudiantil. Así como con los propósitos y su relación con las características de la evaluación. Sin embargo, pese a la impronta que caracteriza a la evaluación educativa existe la esperanza de que, con mayor o menor esfuerzo, estas actitudes tengan como condición natural la posibilidad de evolucionar. De manera que estas actitudes en las evaluaciones que se han implantado como modelo dominante de la evaluación educativa en nuestra cultura son susceptibles de ser reconstruidas si se cultiva la idea de que toda evaluación debe tener como propósito fundamental superar la mera discriminación y potenciar las oportunidades de mejora de las personas o instituciones.

En tal sentido, el propósito fundamental de este ensayo es mostrar con base en la literatura y las propias experiencias del autor como las situaciones de evaluación están determinadas por procesos actitudinales enmarcados en el contexto histórico de sus protagonistas. De esta manera pasarse por los incipientes esfuerzos por hacer de la situación de evaluación más que discriminación una oportunidad de mejora.

Sobre Actitudes y Evaluación Educativa

Cuando se aborda la caracterización de las actitudes en las evaluaciones, particularmente en nuestra cultura, el ámbito educativo no es la excepción. Como actitud debemos entender a las disposiciones cognitivas de orden valorativo y comportamental que signan la relación de las personas con otras personas, los objetos físicos y los simbólicos (Bohner & Dickel, 2011; Albarracín, Zanna, Johnson, & Kumkale, 2005). Por la forma particular en la cual conjuga las creencias con la disposición a actuar emprendemos este análisis desde la teoría de la acción razonada (Ajzen & Fishbein, 2005) a

fin de establecer hipotéticamente la relación entre las actitudes, las creencias acerca de los resultados y el comportamiento de los sujetos. En tal sentido es válido pensar que las personas puedan tener ciertas disposiciones conductuales y reservas valorativas con relación a y en los procesos de evaluación del aprendizaje, por las posibles consecuencias que históricamente se asocian con sus resultados. (Catalán & González, 2009). También es razonable suponer que esta situación se podría hacer extensible a cualquiera de los ámbitos de la evaluación educativa, a saber: aprendizajes, instruccional, docencia o enseñanza, curricular e institucional. Destaca el hecho de que el proceso de evaluación marca una situación por naturaleza asimétrica entre el sujeto (persona o institución) que está “en” condición de evaluado y aquel “en” condición de evaluador.

Las actitudes como fenómeno histórico ya han sido reseñadas en el contexto latinoamericano por autores como Ignacio Martín-Baró (Martín-Baró, 1996). En este sentido, el ámbito de la evaluación y de forma particular de la evaluación educativa permite enmarcar las actitudes hacia estas en su construcción y reconstrucción histórica. Los planteamientos formulados hasta este punto, permiten recordar la estrecha relación entre las actitudes en la evaluación y su marco histórico. Con relación a la evolución histórica de la evaluación se sostiene que:

Los cambios fundamentales a través del devenir histórico de la evaluación “escolar”, se han experimentado en el referente básico para efectuar la comparación, es decir los patrones y criterios empleados para juzgar el objeto o sujeto evaluado, así como también, el propósito perseguido en la evaluación y que ellos ha dado origen a diferentes concepciones y corrientes evaluativas. (Camperos, 1997 p. 1).

Dado que toda actitud se define por unos elementos cognitivos que dibujan los patrones y criterios, un elemento disposicional o sentido para la acción y afectos con relación al objeto o situación (Ajzen & Fishbein, 2005), es válido asociar los distintos períodos o llamadas generaciones de la evaluación; así como los múltiples modelos de la evaluación educativa con una actitud característica en la evaluación, bien a nivel de evaluado o de evaluador. Principalmente porque una revisión crítica de las corrientes ideológicas que caracterizan cada momento de la evolución de los procesos de evaluación permiten visualizar y comprender las actitudes que caracterizan los diferentes paradigmas de evaluación y de forma particular de la evaluación educativa. Asimismo, entender como la actitud cruza la lógica que subyace a las acciones y relaciones entre evaluados y evaluadores según el paradigma de evaluación que prescribe en cada una de las cuatro corrientes

fundamentales, a saber, evaluación como: juicio de expertos, sinónimo de medición, congruencias entre logros con objetivos y aquella empleada para facilitar la toma de decisiones.

Así como ocurre con todos los fenómenos de interés en las ciencias sociales, no se puede hablar de un concepto y por consiguiente de un modelo único de evaluación educativa. La literatura tiende a presentar los conceptos de evaluación como una función de los propósitos que le subyacen a su práctica. De acuerdo con autores como (Mora, 2004):

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones. (p. 2).

El contexto en el cual surgen los primeros ensayos de evaluación se caracteriza por un mundo signado epistemológica y políticamente por la ideas de la autoridad y por la de medición que dibujó en el imaginario colectivo la idea determinista y estática de categorización del sujeto en un continuo de las aptitudes que va del menor al mayor grado. (Escudero Escorza, 2003). Lo cierto es que, siendo las instituciones de educación superior las encargadas de la formación de los profesionales de la evaluación, es posible aseverar que los esfuerzos de la academia han sido poco fructíferos ya que “los profesores universitarios nos hemos ocupado muy poco de la creación en el profesorado de una auténtica cultura evaluativa del contexto educativo”. (Perez Juste, 2000), que contribuya a superar las representaciones tradicionales de la evaluación. Al respecto se mantiene todavía la interrogante acerca de ¿en qué medida la evaluación del aprendizaje es una práctica constructiva o de poder? (Camperos, 2013). De manera que, aún hoy en día podemos suponer que la actitud que se construye y reconstruye en nuestras instituciones de educación superior no favorece una superación de la visión negativa de la evaluación y parte de este hecho podría estar relacionado con el anclaje de la evaluación en el esquema de la discriminación y no como oportunidad de mejora.

En sus inicios, que podríamos calificar como primer período de la evaluación, esta carecía de la riqueza metodológica que la investigación le ha conferido en los últimos tiempos, más bien, se trataba de “una actividad desempeñada por quienes se encontraban en posición de poder, autoridad o superioridad sobre las personas evaluadas” (Perez Juste, 2002, pág. 44). Esta representó la

generación de la evaluación fundada en el juicio de expertos; el cual se contrastaba contra un valor ideal absoluto de referencia. Se trata presumiblemente de una herencia de la escolástica como corriente epistemológica y política. La actitud autocrática que caracterizaba la edad antigua y los inicios de la edad moderna permitía que un grupo privilegiado en la sociedad se constituyera con la autoridad y el poder propio de un sistema antidemocrático que le confería la potestad de determinar subjetivamente la calificación de las personas. En palabras de Villarroel (1980) lo hace bajo “sus propios criterios y en función de sus propios propósitos” (p. 26 c.p. (Camperos, 1997)). Era un sistema fundado en el propósito de discriminar, clasificar y excluir. El mayor cuestionamiento a esta primera forma de evaluación era la poca claridad, incluso arbitrariedad, de los criterios de calificación fundados en bases de comparación ideales. En el plano político se le atribuye a este sistema de evaluación un rol legitimador de relaciones de poder verticales. Es de esta forma que, en lo sucesivo, los desarrollos en la investigación evaluativa apuntaron su desarrollo en el tiempo, hacia referentes más objetivos y explícitos (Escudero Escorza, 2003); cambios a nivel metodológico que involucraron tanto los sistemas de calificación del aprendizaje como las bases de comparación empleadas para valorar el desempeño estudiantil. Sin embargo, es poco lo que se ha hecho por cambiar la impronta actitudinal derivada de la escuela de la evaluación por el juicio de expertos. En cuanto a los propósitos su intención era meramente sumativa. El evaluador estaba interesado en mostrar únicamente la situación del evaluado en un momento particular. Debido a la preminencia de elementos subjetivos en la determinación de los criterios de evaluación se dice que este tipo de evaluaciones adolece de validez (Camperos, 1997). Asimismo, vale señalar que este tipo de evaluación que ocurre en un momento único y se enfoca sólo en un aspecto determinado del desempeño del sujeto, por lo cual no cumple con principios como continuidad, integralidad y carácter acumulativo.

A esta primera etapa fundada en el juicio de expertos le sigue el establecimiento de la edad moderna y la actitud positivista a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Con ello, las concepciones fundadas en la lógica empiricista y cuantitativa de la medición científica, con la incorporación de aspectos como las aptitudes y la inteligencia. El concepto de evaluación así entendido sigue respondiendo al objetivo de identificar las diferencias individuales en los sujetos, pero esta vez lo hace con una clara referencia a elementos objetivos, públicos y “amorales”. Sin embargo, esta corriente hace su basamento lógico en un discurso matemático. Como el interés de la medición y de esta como sinónimo de evaluación era la discriminación, los tests de rendimiento se elaboraban para “establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos”. (Escudero Escorza, 2003, pág. 13). En este sentido, la

medición se convierte, en los hechos, en sinónimo de evaluación y ésta de discriminación, clasificación y exclusión, que permanece hoy en día como el modelo imperante. (Camperos, 1997). Apoyada en los desarrollos de la estadística matemática, se introduce el concepto de distribución normal como mecanismo de evaluación-clasificación-discriminación. Inspirados en los trabajos de autores como Adolphe Quetelet con el hombre medio y Sir Francys Galton, en lo sucesivo, los modelos medicionales permitirán determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal, que no es más que la comparación con una abstracción del comportamiento de los entes similares. A nivel metodológico, tiene la ventaja de haber superado los ambiguos criterios de la comparación con ideales, pero no garantiza que la posición del sujeto esté en perfecta correspondencia con el dominio de los objetivos. Por su parte, a nivel político está claramente asociado con las corrientes evolucionistas sociales y la idea de selección de los “más aptos”. La idea de curva normal legitimaba la exclusión natural de aquellos grupos “deficientes” por condiciones “naturales”. De este paradigma psicométrico son emblemáticos los trabajos de Thorndike, Aldred Binet, Spearman, entre otros.

En cuanto a los propósitos de la evaluación medicinal su intención sigue siendo meramente sumativa. El evaluador medicinal se interesa en mostrar únicamente la situación del evaluado en un momento particular. Como valor agregado a la corriente del juicio de expertos, están los esfuerzos por controlar los elementos subjetivos en la determinación de los criterios de evaluación. Sin embargo, se dice que este tipo de evaluaciones No goza de validez, por su base relativa (Camperos, 1997). La referencia a una posición con respecto al grupo normativo no garantiza que la persona con un desempeño “superior” posea los conocimientos o competencias mínimas que se requieren para la aprobación de un determinado programa instruccional (o viceversa). Asimismo, vale señalar que este tipo de evaluación que ocurre en un momento único y se enfoca sólo en un aspecto determinado del desempeño del sujeto, mantiene las deficiencias con respecto a principios de la evaluación como continuidad, integralidad y carácter acumulativo.

La tercera generación de la evaluación educativa llega de la mano de figuras como Ralph W. Tyler y se le conoce con el nombre de “la gran reforma tyleriana”. (Escudero Escorza, 2003, pág. 14). Se propone como una alternativa al divorcio entre lo evaluado y las metas de la instrucción. Inspirado en el conductismo, los trabajos de Tyler se caracterizan por haber establecido una visión criterial con base a objetivos de la evaluación educativa. Se trata de un enfoque reduccionista y determinista por lo cual Tyler establece que la evaluación consiste en la congruencia entre los logros y objetivos. La evaluación es concebida fundamentalmente como la determinación del grado en que se alcanzan

los objetivos de un programa instruccional. (Camperos, 1997). En cuanto a los propósitos de la evaluación criterial su intención sigue siendo meramente sumativa, pues se concentra en el contraste entre los objetivos propuestos y aquellos alcanzados. El evaluador con base en objetivos se interesa en mostrar únicamente la situación del evaluado en un momento particular y para unos desempeños específicos. Como valor agregado de esta propuesta a la corriente medicional, están los esfuerzos por controlar el carácter relativo de las bases de evaluación; razón por la cual se comienza a hablar de una verdadera evaluación válida en educación (Camperos, 1997). En este caso, la referencia es a unos objetivos que fueron planteados en el programa instruccional. Sin embargo, vale señalar que este tipo de evaluación se sigue restringiendo a la observación en un momento único y se enfoca en unos pocos aspectos determinados del desempeño del sujeto, por lo que la validez se ve disminuida al no cumplir con principios como continuidad, integralidad y carácter acumulativo.

Con el tránsito de la evaluación como forma de discriminación a herramienta de toma de decisiones para la formación, se habla de un salto cualitativo en la evolución del concepto de evaluación. Dicho salto se manifiesta en un cambio en la actitud de los sujetos hacia la evaluación, pues a partir de este momento a la evaluación se le reconoce la capacidad para el mejoramiento de las personas. (Perez Juste, 2002, pág. 44). Esta corriente se inspira en el paradigma del procesamiento de la información que surge a mediados de los años sesenta por lo cual “concibe la evaluación educacional como un proceso de toma de decisiones y al evaluador como un técnico procesador de información para proveer alternativas al ejecutivo o administrador”. (Camperos, 1997, pág. 17). Se trata de tiempos de apertura social, política y económica. En términos teóricos, la emergencia de modelos humanistas reacciona a las tesis del conductismo y apoyan la creencia en las oportunidades de crecimiento y autorealización del hombre. (Marx & Hillix, 1983). La incidencia de esto en los aspectos actitudinales se traduce en que las creencias asociadas al proceso de evaluación ya no contemplan que los resultados sean utilizados para execrar a “los no aptos”, sino la de identificar las debilidades que amenazan la realización de la persona como un problema de interés común del evaluador y del evaluado. En el plano político, se trata de la incipiente construcción de un nuevo orden que defiende los procesos de inclusión y rechaza las formas tradicionales de legitimación de la exclusión. Por tanto, la evaluación es entendida como una disposición a identificar las oportunidades de mejora de los individuos u organizaciones.

En cuanto a los propósitos de la evaluación como toma de decisiones destaca que su intención trasciende el carácter meramente sumativo, sin descartarla, pues más allá de concentrarse en el mero contraste entre los objetivos propuestos y aquellos alcanzados; al final supone un plan sistemático y

racional de construcción de la formación del sujeto que involucra todos los momentos y ámbitos del proceso educativo, por lo que la toma de decisiones involucra la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. Los aportes de autores como Scriven, contribuyeron a la ampliación del concepto de evaluación hacia una mirada más integral de la evaluación. Este proceso de ampliación del concepto involucró la redefinición del objeto, los sujetos y los momentos. Con la ampliación del objeto de evaluación se logró incorporar a todo el conjunto de elementos que contribuyen al aprendizaje, tales como: los medios de enseñanza-aprendizaje, los contextos y los educadores. Con la ampliación de los sujetos (evaluadores) se involucró a todas aquellas personas que pudiesen aportar información pertinente y válida para la evaluación. La evaluación dejó de ser un asunto exclusivo de la mirada de un grupo de expertos investidos de poder o autoridad. Finalmente, se amplía la visión con respecto a los momentos de la evaluación; esta ya no se limita a los momentos en que algo ha concluido sino que se extiende a la evaluación de los procesos. (Perez Juste, 2002). En términos de los criterios que caracterizan la evaluación, vale señalar que la toma de decisiones se ve fortalecida, en comparación con las anteriores, al ser la única propuesta que plantea cumplir con principios como continuidad, integralidad y acumulatividad. Sin embargo, esta corriente tiene en su contra que “el rol del evaluador es el de un simple técnico”. (Camperos, 1997, pág. 18).

Reconstruir la cultura evaluativa, con miras a la formación de una actitud positiva hacia la evaluación, pasa por reconocer el valor de esta información para las oportunidades de mejora y no como un mero proceso de ubicación en el continuo de la aptitud, desempeño, competencia o calidad baja – alta. Los resultados esperados de la evaluación sobre factores como el compromiso con las decisiones de mejora de los planes, proyectos, procesos y productos están mediados de forma favorable por la construcción de una actitud positiva hacia la misma. (Perez Juste, 2000). Así, un concepto de evaluación que rescate el propósito de mejoramiento parte por entender que

No es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996 c.p. Mora, 2004).

En cualquier caso, el reto fundamental de la evaluación educativa es la formación de profesionales con competencias actitudinales que estén orientadas a la búsqueda de alternativas a la solución de

problemas para el mejoramiento de la calidad de la educación. Esto puede requerir una mirada integral del sistema educativo y tomar en cuenta los diversos ámbitos de la evaluación educativa, tanto a nivel de los aprendizajes, instruccional, de la docencia o enseñanza, curricular e institucional. Lo cual implica tener presente que el hecho educativo es una obra orquestada por estudiantes, docentes, planes, programas y recursos administrativos. Una falla en cualquiera de los elementos que conforman esta organización atenta contra la calidad de los resultados, es decir, del hecho educativo mismo. Al enfrentarse a sistemas humanos y por tanto inmanentemente dinámicos la posibilidad de mejora, sino de corrección, es siempre un reto que debe contar con la disposición de los responsables del proyecto educativo.

Más allá de los resultados de la evaluación, sea esta cuantitativa o cualitativa, de base relativa o absoluta, con propósito de diagnóstico, formativo o sumativo, en los cuales se dan las posibilidades de señalar, además de las debilidades, las fortalezas que apoyarán las estrategias para la solución de estas debilidades, la academia debe volcar importantes esfuerzos a construir una actitud positiva hacia la evaluación. Sin duda, las acciones que permitan reivindicar el carácter enriquecedor de la práctica evaluativa, a nivel integral, marcará la diferencia en la calidad de la educación. En este sentido es una recomendación pertinente que toda evaluación garantice su calidad en criterios como la validez, así como el carácter continuo, acumulativo e integral. Una cultura positiva de evaluación en el ámbito de la educación es una efectiva oportunidad para mejorar nuestras situaciones asociadas al aprendizaje, la docencia o la enseñanza, lo instruccional, curricular e institucional.

Referencias

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. En D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna, *The Handbook of Attitudes* (págs. 173-222). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Albarracín, D., Zanna, M., Johnson, B., & Kumkale, G. (2005). Attitudes: introduction and scope. En D. Albarracín, M. Zanna, & B. Johnson, *The Handbook of Attitudes* (págs. 3-20). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alonso, M., Gil, M., & Martínez-Torregosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructiva de la ciencia. *Investigación en la escuela*, 30, 15-26.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.

- Camperos, M. (1997). *Connotación de la evaluación y corrientes evaluativas en el aprendizaje*. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela: Autor.
- Camperos, M. (2000). La calificación del aprendizaje, concepciones, criterios y procedimientos para otorgarla. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Camperos, M. (2013). La evaluación del aprendizaje ¿Es una práctica constructiva o de poder? *Material mimeografiado*. Caracas, Venezuela: Escuela de Educación UCV.
- Catalán, J., & González, M. (2009). Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psyke*, 18(2), 97-112.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de evaluación de la educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales. (4a Ed)*. México: Mc Graw Hill.
- Martín-Baró, I. (1996). *Acción e ideología. Psicología social desde centroamérica*. El Salvador: UCA.
- Marx, M., & Hillix, W. (1983). *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneas (3a ed.)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). La evaluación alternativa de los aprendizajes. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 03. Barcelona, España: OCTAEDRO, S.L.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2), 1-28.
- Perez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Perez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación*, 4, 43-76.