

LAS HERRAMIENTAS DE LA CALIDAD: EVALUACIÓN Y FORMACIÓN

María del Pilar García Rodríguez

José Manuel Coronel Llamas

Facultad CC de la Educación, Universidad de Huelva

RESUMEN

En este trabajo nos planteamos el discurso de la Calidad desde algunos de los factores que la favorecen y / o condicionan: la Evaluación y la Formación. Reflexionamos (arrancando del enclave socio cultural en el que se hallan insertas las instituciones universitarias), sobre los procesos que se están poniendo en marcha respecto a estas herramientas de la Calidad. Este recorrido desembocará en una serie de cuestiones críticas y “peligros” que nos planteamos desde la práctica, como referentes de nuestro trabajo cotidiano.

ABSTRACT

This work aims at studying quality from the perspective of the factors fostering or conditioning it: evaluation/assessment and appraisal. For a start, we'll make a brief analysis of the socio-cultural context in which our academic institutions are placed, and then we will analyze, new processes dealing with these quality tools. This study will bring out some critical thoughts and “dangers” which can be seen from our own daily practice.

La sociedad española, sus empresas, instituciones y en concreto sus organizaciones educativas, al igual que ocurre en otros países, se están viendo sometidos a rápidos y constantes cambios. Junto a ellos, los avances científicos y tecnológicos los desbordan; si a ello añadimos que las presiones desde los ámbitos políticos y sociales son cada vez mayores (derivado de múltiples factores), podemos decir que nos encontramos ante una situación delicada a la que debemos dar respuesta. Todo esto hace que surjan serias preocupaciones con respecto a la capacidad que las organizaciones educativas y específicamente, las de niveles universitarios, tienen, para poder actualizarse y actuar en consecuencia, dentro de un ritmo vertiginoso y desenfrenado. Si describimos lo que sucede específicamente en las Universidades españolas, diremos que tenemos que dar respuesta no sólo a los contenidos conceptuales y científicos de nuestras materias, sino que debemos asumir y responder a hechos tales como que las exigencias sociales no son las mismas y que se han disparado, que las tecnologías en muchas ocasiones nos sobrepasan, que la formación y la capacitación de docentes y titulados cada vez están sometidos a mayores presiones y a altos niveles de especialización, que los campos profesionales se diversifican, exigen gran experiencia, y no sólo un título universitario, que estamos dentro de un marco europeo que nos obliga a tener unos mínimos de calidad y a la vez, a ser instituciones que compiten y luchan por mejorar, etc. Lógicamente, estos hechos mueven hacia planteamientos de reflexión, cambio y sobre todo, puesta en marcha de acciones de diversa índole. Ya RENAU en el 85 lo veía de esta forma (con respecto a los niveles escolares,

pero fácilmente extrapolable a los universitarios): “*El futuro de cualquier Institución depende tanto del pasado y de la capacidad por asumirlo, como de las circunstancias actuales y externas con las que se enfrenta actualmente. Y también de forma muy definitiva, de su capacidad para asumir transformaciones internas en función de las nuevas necesidades sociales que se le plantean en cada momento*” (RENAU, D. 1985:52)

Años después HARGREAVES (1.996; 37) vuelve a incidir sobre ello: “*Gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la postmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas*”.

Si nos preguntamos sobre los motivos de esta preocupación, e intentando ofrecer un compendio de razones más o menos sistemáticas, algunos de los argumentos que podemos ofrecer partiendo de la aportación de MOBILIA Y VALCÁRCEL (1997:510) serían:

- 1.- *El impacto del mundo externo que condiciona toda organización que desee sobrevivir en un mundo de cambios vertiginosos.*
- 2.- *El suficiente éxito del concepto de calidad y sus metodologías desarrolladas en ambientes de organizaciones productivas o de servicios, puso la mira en tales enfoques que combinan criterios de mejora y eficiencia, con una visión humanista propias de las ciencias del comportamiento (estimadas en el campo educativo).*
- 3.- *La complejización del mundo del trabajo y el modo de acceder al mercado laboral a partir de contar con titulaciones validadas y reconocidas.*
- 4.- *La preocupación de los Estados acerca de que las Universidades formen ciudadanos con un bagaje de educación de alta calidad para competir en un mundo cada vez más exigente.*
- 5.- *La inquietud de Estado respecto a que la sobre oferta educativa no deteriore su nivel de calidad.*
- 6.- *La posibilidad cierta de que desde el Estado se pueda operar activamente para garantizar a la Comunidad un grado de calidad aceptable y aún alto por parte de las universidades.*
- 7.- *La problemática del financiamiento condensada en ¿cómo asegurar la calidad a un número mayor de estudiantes, con iguales o menores recursos presupuestarios?*

Como podemos observar, estas preocupaciones van íntimamente unidas al discurso de la calidad y se constituyen en razones que van a condicionar nuestro modo de hacer, sin embargo, no nos aportan por sí mismas, ni la concepción de calidad que buscamos y pretendemos, ni tampoco, las formas de alcanzar aquella. Analizando esta idea, no nos queda más que, por un lado, abordar la problemática del concepto de calidad en sí mismo así como las opciones a la hora de conceptualizarla, y por otro, aportar las herramientas que desde nuestro punto de vista, y en la actualidad, están siendo utilizadas frecuentemente.

Con respecto al primero de los aspectos señalados, diremos que se trata de un concepto amplio, ambiguo y problemático que depende de gran cantidad de variables (sectores implicados en la determinación del concepto, contexto para el que se defina,

momento histórico en el que se inserte, amplitud que abarque, etc). Esto, unido a hechos como los denunciados en un editorial aparecido en *Higher Education Review* en respuesta al informe Resumen ejecutivo de la Calidad en el Proyecto de Educación Superior dirigido por la Universidad Central England (1.992) en el que después de tirar por tierra el informe y su metodología, el autor del citado editorial concluye *“La educación Superior no necesita más definiciones de calidad, criterios, cuestiones y proyectos de tres años. Lo que se requiere es que los académicos sepan qué están haciendo, que comprendan su naturaleza y que lleven a cabo las acciones pertinentes –además de emplear los medios institucionales necesarios para ello–”* (cit. En DOHERTY, 1997:26), nos lleva a compartir la opción de ELENA CANO (1998:60) cuando afirma:

“Este es el Caso del término calidad, que como señala SANTOS GUERRA (1991), es un tópico que se maneja con pretendida univocidad. Por ello conviene intentar acordar una definición, no en el sentido estricto de “proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de una cosa material o inmaterial”, puesto que ya avanzamos que nuestra posición pasa por considerar que el concepto de calidad se construye para cada contexto y situación, sino en un sentido más laxo. Por ello posiblemente sólo consigamos una aproximación al concepto de calidad en tanto que recojamos las características que lo adornan, pero quizá sea el camino de su estudio donde estemos construyendo nuestra noción de calidad”.

No entraremos, por motivos de espacio textual, en el análisis de otras definiciones dadas por autores como VIEIRA (1997:453-454), RODRÍGUEZ ESPINAR (1991), ELLIS (1993) y tantos otros, aunque por dibujar la actualidad del concepto de calidad en el ámbito educativo, sí nos quedaremos con la idea que nos ofrece ESCUDERO (1999:77): *“La calidad, que campea por amplios dominios de la cultura, de las relaciones sociales y económicas, con una fuerte impronta de la ideología mercantil, no ha resistido la tentación de desplegarse también sobre la educación.”*

En este punto, haremos una reflexión en forma de torbellino de ideas sobre lo que sería para nosotros una Universidad de Calidad, centrándonos en el papel que en ello desempeña el Profesor/a. Se alcanzan buenos índices de calidad cuando:

- Los profesores saben enseñar o institucionalmente aprenden a enseñar.
- Los profesores trabajan en equipo, no sólo para constituir grupos de investigación sino para constituir grupos de reflexión, discusión, revisión,... con carácter marcadamente didáctico.
- Cuando los alumnos aprenden una disciplina, pero sobre todo aprenden a aprender.
- La universidad no se encierra en sí misma y se abre constantemente a la sociedad ofreciendo continuamente sus servicios, etc.
- La investigación se guía por intereses fundamentalmente científicos y sociales y no exclusivamente personales.
- Cuando se logra dar respuesta al mercado del campo profesional al que pertenece y se anticipa a los continuos cambios a los que se ven sometidos, dándoles respuestas coherentes y acertadas a los mismos.
- Cuando la gestión está verdaderamente al servicio de las personas y no al revés, etc.

Teniendo como marco de referencia estas ideas, entraremos al abordaje de las herramientas que favorecen y / o condicionan el logro de la consecución de la mejora de la calidad. Entre otras encontramos que la evaluación, la formación, la investigación y la innovación son sus pilares. En concreto, en este artículo nos centraremos en las dos primeras por considerar que en la actualidad son las dos sobre las que más se está trabajando e invirtiendo.

En primer lugar nos enfrentamos al discurso y aplicación de procesos de Evaluación, y como acertadamente expresa ESCUDERO (1992;63), *“La evaluación bien entendida es, probablemente, el principal elemento de cimentación, de articulación simultánea, de tres conceptos claves en la configuración de una universidad moderna, esto es, autonomía, calidad y responsabilidad”*. Con todo lo dicho, lo que queremos destacar, es que los conceptos de Calidad y Evaluación, están íntimamente unidos, y que la puesta en marcha de procesos de este tipo, una de las figuras clave son los Profesores Universitarios. Son muchas las iniciativas en las que se están interrelacionando ambos discursos, teniendo relevantes papeles, las actuaciones de dichos profesores, pero llegando aún más lejos, pues no sólo se les pide que participen en acciones de estas características, sino que además, son centro y objeto de estudio de dichos procesos.

Paralelamente debemos referirnos a la preocupación existente con respecto a la evaluación, lo cual es un hecho patente. Así lo muestran las siguientes citas:

- *“Inquestionablemente, la Universidad, en cuanto espacio de innovación, de argumentación científica, agencia productora de ciencia y de tecnología, al mismo tiempo que es productora y reproductora de conocimiento, necesita conocer y analizar permanentemente su propia realidad. El análisis de lo real y el conocimiento profundo de la Institución presupone un Proceso de Evaluación.* (VIEIRA, J.T. 1997; 446)
- *“De interés reciente son las políticas dirigidas al rendimiento de cuentas... . En particular, la evaluación del profesor ha reemergido como un objetivo prioritario...”* (JOHNSON, B. 1997:69)
- *“La evaluación institucional universitaria es uno de los tópicos que atrae la máxima atención en el ámbito universitario. Podríamos decir que existe un movimiento mundial de interés por la implementación de procesos de evaluación institucional que propicien un aumento de la calidad por caminos diversos”* (SALVADOR BLANCO, L. 1997:429)
- *“La evaluación de la calidad de las instituciones universitarias es un tema prioritario de la política europea. La Universidad española no ha quedado al margen de esta corriente...”* (TEJEDOR, F.J. 1997:413)
- *“En los países más desarrollados, la evaluación de la calidad de la Educación universitaria se ha convertido no sólo en una de las prioridades sino también en una exigencia tanto para las propias universidades como para los gobiernos y las administraciones públicas”* (Plan Nacional de Evaluación de las Universidades, 1998:4)

Como se puede imaginar, la evaluación va a ser una estrategia que se utilice frecuentemente en pro de la mejora de la calidad. Por este motivo, intentaremos profundizar, por un lado, en los beneficios que dichos procesos reportan, y por otro, los

obstáculos que aún debemos salvar. En concreto, y relacionándolo con las posibles funciones que la evaluación desempeña, podemos destacar: conocer y describir la realidad, realizar juicios de valor que posibiliten el posterior desarrollo de planes de mejora, tomar decisiones, delimitar responsabilidades, certificarnos, fomentar e iniciar formas de trabajo participativo y colaborativo (de los que tan faltos nos hallamos en los niveles universitarios), nos ofrece la oportunidad de formarnos y compartir nuestras vivencias cotidianas en el devenir de nuestros centros,...

No entraremos en el complejo mundo de la evaluación, aunque sí debemos recordar que se trata de un proceso problemático, repleto de "trampas"; no tenemos más que recordar las dimensiones intrínsecas (simplificación abusiva, confusión, distorsión y tecnificación) y extrínsecas (comparación, manipulación de los datos y la perversión) identificadas y descritas por SANTOS GUERRA (1998:81-83). Junto a estas, también señalamos que existen otros obstáculos asociados, que como se puede prever, dificultan aún más su desarrollo. Entre estos, y enfrentando nuestra experiencia al amparo del Plan Nacional, con las conclusiones obtenidas en el Plan Piloto del mismo (MORA, 1997), podremos observar que hemos tropezado con las mismas piedras:

- Falta de formación e inexperience de los implicados en este tipo de procesos, lo cual abarcaría a todos los sectores que trabajamos en los centros universitarios (sin olvidarnos de las tensiones, reacciones adversas y faltas de apoyo que se producen).

- Como consecuencia del anterior, hemos percibido una ausencia de datos importantes; creemos que ha sido fruto de dos hechos. Uno, las dificultades en la construcción de los instrumentos empleados (intentando que sirvieran de referente para diferentes titulaciones); el otro, nos remite al plan en sí, el cual, a su vez, se halla condicionado por el marco europeo del que surge. Desde nuestro punto de vista, existe una clara tendencia de construcción de indicadores que de alguna forma permitan la acreditación de las Universidades españolas (el libre mercado de titulados es un hecho con el que tenemos que enfrentarnos). Con ello no queremos negar la obviedad de la necesidad que subyace en esta tendencia, sin embargo, si deseamos realmente la mejora, no podemos conformarnos con este tipo de procesos, ya que de lo contrario, estaríamos contribuyendo a aumentar la cortina de humo en torno a la "calidad".

Paralelamente, debemos decir que la evaluación se quedaría obsoleta si no aportásemos una alternativa que la complemente y que a la vez amplíe el marco de actuación. Nos estamos refiriendo a la Formación, aunque como plantean JIMÉNEZ Y SANTOS GUERRA (1999:275) *"La cuestión fundamental que aquí se debe plantear es cómo garantizar que la evaluación y el conocimiento que de ella se derive lleguen a mejorar la formación y no sea un simple medio de producir información o, lo que es peor, un medio de amedrentamiento de las personas"*.

De manera independiente con respecto a la evaluación, la formación posee un amplio campo de acción que igualmente revierte positivamente sobre la calidad. Actualmente hablar de formación nos remite a hablar de desarrollo profesional, aunque debemos mencionar, que la vigencia de este aspecto es relativamente reciente. Así, autores como DALCEGGIO (1991) y ELTON (1987) exponen claramente: *"el perfeccionamiento de los profesores sigue siendo todavía el mejor medio para la mejora de la calidad de la enseñanza"*; *"hace sólo 10 años, la idea de que un profesor universitario pudiera beneficiarse de algún entrenamiento hubiera sido recibida con incredulidad y mofa. Hoy*

en día, el entrenamiento y desarrollo del personal académico está comenzando a ser parte aceptada en el escenario de la Universidad y es condición para su eficacia” (cit. En DE LA CRUZ, A. 1996:165).

Al igual que planteamos con la calidad y la evaluación, cuando hablamos de formación y desarrollo profesional, nos estamos enfrentando a conceptos amplios, complejos, múltiples, ambiguos, difusos..., que como diría ÁNGEL-PÍO (1996:93) *“Debería entenderse como un componente del sistema educativo y preverse como un vector concurrente en la dinámica y desarrollo de dicho sistema”* (cit. En RODRÍGUEZ, 1997:141). Para autores como IMBERNÓN (1994:45) el desarrollo profesional podría definirse como un concepto que *“incluye el de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente, (...). Cuando hablo de desarrollo profesional del profesorado y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, me refiero a una actitud de constante aprendizaje (...). El concepto se hace extensivo a todo el personal que trabaja en un centro,...”*. Esta conceptualización como tantas otras posibles, se completaría con una serie de factores a la hora de poner en marcha cualquier proceso de desarrollo profesional, que ya fue destacada en el primer informe sobre la formación del profesorado universitario de nuestro país: *“entendemos por desarrollo profesional, cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades”* (BENEDITO 1992; cit. En BENEDITO, FERRER Y FERRERES 1995:131). Dejando a un lado toda la complejidad conceptual, creemos que lo que nos interesa desde el enfoque de nuestro trabajo, es centrarnos en los beneficios que podríamos obtener con la formación. Para ello lo relacionamos con sus objetivos. Así, para MARCHESI y MARTÍN (1998:155) *“los programas de formación permanente deben tener como objetivo la preparación de los profesores para realizar todas sus funciones”*. Junto a este objetivo, nosotros haríamos la siguiente propuesta:

- Formación para el crecimiento profesional, personal y social.
- Para el desarrollo de la carrera.
- Como satisfacción personal y profesional de los implicados y de los clientes.
- Para que se posibilite el cambio, la mejora y correlativamente la calidad.
- Para hacer posibles otros procesos tales como evaluativos, de innovación,...
- Para crear una cultura colaborativa que facilite todos los aspectos reseñados anteriormente.

Con una última idea, cerramos este breve capítulo sobre la formación. Desde cualquier postulado está claro que es básico diseñar e implementar modelos de formación y / o desarrollo profesional, como de hecho ya se vienen desarrollando, sin embargo, el problema se plantea cuando la institución universitaria no se compromete plenamente a atenderla, aunque posiblemente estemos ante nuevos amaneceres. Así al menos lo expone FERRERES (1999:80) cuando afirma: *“Es evidente que el desarrollo profesional de los docentes universitarios no ha adquirido la importancia que debería tener aunque en las universidades empiezan a darse cuenta de la importancia que conlleva y se habla e insiste sobre la nueva consigna: calidad universitaria”*. Junto a este obstáculo, encontramos otros

que podríamos agruparlos incluso en dos vertientes; uno los “institucionales” y otros los “personales”. Algunos ejemplos claros pueden ser: excesiva atención a la formación de un determinado rol del perfil docente (inclinación hacia la investigación que a la docencia), escaso compromiso departamental por la formación (cuando en muchos Estatutos de las Universidades se explicita esta función), formación incompleta, en bastantes casos no responde a las demandas, etc.

Para concluir y una vez vistos brevemente los ámbitos de actuación y aplicación de en algunos casos “verborrea” de la calidad, así como dos de sus posibles colaboradoras, intentaremos describir cuáles son los actuales enfoques que se están adoptando en nuestros centros universitarios dentro del contexto social en el que se enclava. En concreto coincidimos con BENEDITO Y OTROS (1995:36), cuando afirman que:

“Las Universidades están eligiendo el camino de la credencialidad, de la meritocracia, de la competitividad, es decir los caminos trillados por las prácticas empresariales de producción y gestión del conocimiento y de su enseñanza” (1995:36)

Unido a lo anterior debemos aportar algunos de los argumentos que en términos de estos mismos autores (ídem:145) están provocando la crisis y transformación de las universidades. Entre otros destacamos:

- *Se está mercantilizando la universidad, prima fundamentalmente la vertiente profesional y empresarial con una gran pérdida de lo que implica el cultivo de la ciencia, la cultura y el arte. (...)*
- *Todos estos cambios van dirigidos a aspectos de tipo administrativo o técnico, por tanto de poca o negativa incidencia en el desarrollo profesional del docente y como consecuencia en la práctica.*
- *No ha existido, todavía, ningún indicador que nos haga pensar que las universidades toman la iniciativa de asumir institucionalmente la formación de sus profesionales.*
- *Las acciones que conocemos y las que intuimos sólo hacen referencia a aspectos técnicos de la profesión, interesantes e incluso importantes, pero quizás insuficientes y poco eficaces para la renovación profunda que la universidad y sus profesionales necesitan.*

A estos rasgos, centrados sólo y exclusivamente en lo relativo a la formación del profesorado, hay que añadirles otros relativos a la evaluación y a otros aspectos como a continuación exponemos:

- La evaluación se está utilizando como instrumento político. A ello debemos hacer una matización. Nosotros consideramos que la rendición de cuentas al igual que los procesos de acreditación son necesarios, sobre todo si tenemos en cuenta el marco europeo en el que nos hallamos inmersos, sin embargo, no creemos que sea suficiente. Es fundamental que los implicados sientan la necesidad de evaluar, de cambiar. De hecho algunas preguntas que podemos hacernos son: ¿realmente estos procesos están revirtiendo positivamente en los “pasillos de nuestros centros universitarios?”, o por el contrario ¿está provocando más recelos y controversias?
- No siempre se obtiene el apoyo institucional necesario para poder desarrollar estos procesos con éxito.

- No todos los profesores, alumnos, PAS, están a favor de los procesos evaluativos. Desde nuestro punto de vista, las actitudes exacerbadas en los polos opuestos (detractores y defensores acérrimos) no favorecen el trabajo participativo, de implicación y de compromiso cotidiano que se requiere si realmente deseamos que la calidad se concrete y convierta en mecanismo de transformación.
- Otro argumento que surge en este discurso es el referido a la resistencia al cambio. En este sentido y como afirma HARGREAVES (1994:425) refiriéndose a niveles escolares, pero fácilmente extrapolable a los universitarios: *“Las culturas y estructuras de los profesores son altamente resistentes al cambio. Es fundamental que se reforme la cultura de los profesores porque es precisamente ahí donde se encuentra un medio a través del cual muchas innovaciones y reformas han de pasar”*.
- Un último apunte que nos parece básico es el referido al individualismo que existe y predomina en la forma de trabajo de los profesores universitarios, ello lógicamente respaldado por la libertad de cátedra. En este aspecto puntualizamos dos hechos apoyándonos, primero en ELLIOT (1993:176) y de nuevo en HARGREAVES (ídem:426). El primero de estos autores hace mención a que *“los profesores individuales no pueden mejorar significativamente sus prácticas en soledad sin contar con oportunidades de discusión con compañeros de profesión y otros operando una relación de rol significativa para ellos”*. Partiendo de lo dicho, estaríamos hablando de nuevas formas de trabajo sin perder de vista la importancia de la autonomía profesional. Compatibilizando ambos hechos, es decir, la autonomía con la colaboración, el segundo de los mencionados autores nos aporta: *“Una cultura colaborativa guarda un fuerte sentido de autonomía profesional pero sin el aislamiento que surge en la cultura del individualismo”*.

Con todo esto y dentro de este contexto, lo que queremos destacar es:

- ❖ Por un lado, que los discursos sobre la calidad, la formación y la evaluación, y la problematicidad de los mismos, se agrava y a la vez se relativiza cuando nos movemos en el nivel universitario. Con agravarse, nos referimos fundamentalmente a un gran conjunto de factores que van a complicar cualquier intento de cambio (resistencias, tradición universitaria, inmovilismo del profesorado, masificación, y muchos otros). Cuando decimos que se relativizan, queremos enfatizar un problema en concreto, que tal vez perjudique y dificulte aún más lo anterior, pero que aligera un poco el peso de la “calidad”. Nos estamos refiriendo a la progresiva homogeneización de la educación superior que se está dando a nivel europeo. Ello significa reducir los procesos de mejora de calidad a ejercicios de acreditación y competitividad entre centros, que se podrían solventar (dando una respuesta muy simplista), mediante la difícil tarea de construcción de indicadores externos internacionalmente.
- ❖ Por otro, mostrarnos y recordarnos a nosotros mismos que aún nos queda mucho sobre lo que reflexionar y consecuentemente actuar. No nos quedemos con una pobre respuesta basada sólo y exclusivamente en las críticas a otras experiencias.

REFERENCIAS

- BENEDITO, V. FERRER, V. Y FERRERES, V. (1995) *La formación universitaria a debate*. Barcelona:Universitat de Barcelona.
- CANO, E. (1998) *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid:La Muralla.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1998) *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid:autor.
- DE LA CRUZ, A. (1996) Los servicios de ayuda a la docencia. En RODRÍGUEZ, J.M. (1996) (ed.) *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. Huelva:ICE:163-182.
- DOHERTY, G. (1997) *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid: La Muralla.
- ELLIOT, J. (1993) What have we learned from action research in school-based evaluation. *Educational action research 1(1)*:175:186.
- ESCUADERO, T. (1992) Modelos de Evaluación de la Docencia Universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria 4*:63-73.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1999) De la Calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía 285*:77-84.
- FERRERES, V. (1999) Orientaciones y estrategias actuales en el desarrollo profesional docente. En FERRERES, V. E IMBERNÓN, F. (1999) (ed.) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid:Síntesis:59-95.
- HARGREAVES, A. (1994) The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education 10(4)*:423-438.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid:Morata.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona:Graó.
- JIMÉNEZ, B. Y SANTOS GUERRA, M.A. (1999) La evaluación de la formación del profesorado. En FERRERES, V. E IMBERNÓN, F. (1999) (ed.) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid:Síntesis:247-282.
- JOHNSON, B. (1997) An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications for teachers evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education vol 11(1)*:69-86.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid:Alianza.
- MOBILIA, H. Y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1997) Reflexiones sobre la Calidad en la Enseñanza Superior. *Revista Española de Pedagogía 208*:509-524.
- MORA, J.G. (1997) Quality Assessment in Spain: An On Going Process. *Higher Education Management 9(1)*:59-70.
- RENAU, D. (1985) *¿Otra psicología en la escuela?. Un informe institucional y comunitario*. Barcelona:LAIA.
- RODRÍGUEZ, J.M. (1997) *Formación permanente y desarrollo profesional*. Proyecto docente. Universidad de Huelva.
- SALVADOR BLANCO, L. (1997) Evaluación Institucional Universitaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Pedagogía 208*: 429-444.

SANTOS GUERRA, M.A. (1998) Las trampas de la calidad. *Aula de Innovación Educativa* 68;81-83.

TEJEDOR, F.J. (1997) La Evaluación Institucional en el Ámbito Universitario. *Revista Española de Pedagogía* 208;413-428.

VIEIRA, J.T. (1997) Evaluación Institucional: Objetivos y Criterios. *Revista Española de Pedagogía* 208;445-458.