

Algunas consideraciones para diseñar un modelo de evaluación institucional.

Resumen

Los procesos de evaluación educativa se han generalizado en todos los niveles del sistema educativo. Esta generalización de la evaluación de los procesos educativos se enmarca en una nueva relación con Estado y la aparición de nuevos agentes que empiezan a tener influencia en estos procesos. La evaluación institucional, tanto en el nivel medio como en el universitario, ha sido uno de los principales procesos promovidos cuya finalidad última era la mejora de la calidad de la educación. Como todo proceso de mejora, cuanto más participativo sea –generalmente a partir de una autoevaluación-, más riqueza para el proceso de revisión sistémica que representa la evaluación, así como una articulación entre los distintos niveles del sistema educativo. En el contexto anteriormente descrito esto implica una apertura a la sociedad. Pero, ¿en qué concepciones de calidad se basan los procesos de mejora? ¿Corresponden con las concepciones de calidad de los participantes? ¿Cómo se relacionan estas concepciones con los distintos elementos de la evaluación institucional: decisión de evaluar, finalidad, unidad a evaluar, participantes, procedimientos, consecuencias, etc.? La presentación tratará de explorar en estas temáticas, así como ver cómo se pueden promover procesos de evaluación institucional que pretendan establecer una cultura de la calidad como proceso de transformación hacia la mejora.

Introducción

Durante los últimos años hemos sido testigo de la generalización de experiencias de evaluación de la educación, de sus procesos, de sus agentes, más allá de la tradicional evaluación cognitiva de los aprendizajes de los alumnos. Desarrollándose a nivel primario y medio durante al segunda mitad del siglo XX, recién llegó a empezar a implementarse en el nivel universitario durante los ‘80s, y con sus peculiaridades propias del nivel, y con un importante rol de la "revisión por pares" (peer review) (Neave, 2001).

Pero como lo señalan Guba & Lincoln (1990) el campo de la evaluación de los procesos educativos ha evolucionado, pasando por cuatro generaciones. La primera generación concebía a la evaluación como mera “**medición**” de resultados, mayoritariamente relacionados con los aprendizajes de los alumnos, medidos estos solamente desde la dimensión cognitiva. Se creía que los resultados eran variables dependientes básicamente de otras, los programas y curriculums. Se pretendía medir como estos programas influían en el aprendizaje de los alumnos, sobretodo en EE.UU., en el marco de la carrera tecnológica en pugna con la U.R.S.S. Esta generación ya había generado un grupo de expertos en evaluación. Estos expertos se dieron cuenta que solamente medir los resultados del aprendizaje no era suficiente. Había que entender la evaluación como, en su segunda generación, un proceso de “**descripción**” de los contextos. Esto hizo que aparecieran otros instrumentos y metodologías para evaluar los procesos, incluso estrategias de carácter etnometodológico y particularistas, al contrario de las generalizaciones propias de las mediciones.

Al profundizarse la generación de evaluaciones particularistas, se empezaron a percibir distintas concepciones de éstas. ¿Solamente el papel del evaluador se limitaba a describir los procesos, los programas o las instituciones a evaluar? Guba y Lincoln afirman que se empezó a librar una discusión en relación al papel del evaluador. Desde la educación se percibió que no solamente se describía, sino que, en un nueva generación de lo que se entendía como evaluación, se generaban “**juicios de valor**” sobre la unidad evaluada, y que tenían una serie de consecuencias en ésta. Pero ¿quiénes emiten estos juicios de valor: las administraciones, los evaluadores, o también (o los miembros de) las instituciones participantes? Esto llevó a una tipología de la evaluación, burocrática, autocrática y democrática, respectivamente. Pero entonces, la evaluación entra en otra generación, como **dinámica de negociación** entre los agentes en el sector educativo. En este marco, el discurso evaluativo está más orientado a convencer a las distintas audiencias, que a emitir un juicio tajante sobre la realidad.

Aparecen así un nuevo concepto en el campo de la evaluación educativa y en sus procesos: los **agentes** o *stakeholders*, en el marco en que el control del Estado pasó de un modelo *ex-ante* a un control *ex-post*. (Neave, 2001). El reconocimiento de diversos

agentes dentro estos procesos negociados que llevan a cabo juicios de valor sobre los procesos educativos fue muy importante en el nivel universitario, donde se debe tener en cuenta dos dimensiones que tornan más compleja la situación: que las universidades además de desarrollar docencia, realizan investigación, y en relación a esto, tradicionalmente disfrutaban de una “**autonomía**” en sus decisiones académicas, que no era propia a las demás instituciones educativas.

Las universidades son el centro del sistema de producción y distribución del conocimiento científico, profesional y artístico. Y en relación a esto, como señala Van Vught (1994), cumplen dos funciones básicas: la producción del conocimiento científico a través de la **investigación**, y su consecuente transferencia o divulgación a partir de la **docencia**. Y el conocimiento científico está organizado a través de las disciplinas (y subdisciplinas). Por lo tanto la decisión sobre qué investigar y cómo transmitir esa investigación a partir de la docencia debe ser hecha con legitimidad disciplinaria, fuente de la autonomía propia de las universidades en relación al control estatal. Esto problematiza la situación: si la evaluación es un juicio de valores, ¿desde qué legitimidad se realiza este juicio? Y si la evaluación es un espacio de negociación, ¿quiénes son los agentes que participan sin ir en desmedro de la autonomía universitaria? Se llega a una situación que autores como Harvey & Knight (1996) denominan como de **autonomía evaluada**.

Pero en el ámbito de la evaluación educativa se pueden encontrar dos finalidades bien diferenciadas para fundamentar la evaluación: la de mejora de la calidad o **formativa**, y la de rendición de cuentas o **sumativa** (Rodríguez, 1997). La evaluación sumativa es un discurso administrativo sobre la práctica, sobre el control o cómo el control de la práctica es realizado, que se ejemplifica en un dictamen final sobre la unidad evaluada.

Por el contrario, la evaluación formativa es un relación entre el evaluador y la unidad evaluada, colaborativa, crítica y constructiva, cuya finalidad es la mejora. Mac Donald y Stronach, (citados por Angulo y Rasco, 1988), señalan que su capacidad de mejora se centra en el intercambio entre participantes y evaluadores, abierto, igual, transparente y responsable. Siguiendo este razonamiento, la evaluación está planteada como un factor

político decisivo en la toma de decisiones y la gestión de un centro educativo y sus diversas formas. Como se ha señalado con anterioridad:

“Si uno se adscribe a la sumativa, privilegia la forma administrativa, vertical, donde la autoridad se vuelve la legitimidad de la acción. La formativa, por el contrario, se orienta a la generación de juicios de valores desde la práctica, orientado a mejorar una realidad educativa. Sin embargo, cualquiera de estas conceptualizaciones plantea la necesidad de usar la evaluación como instrumento adecuado para la gestión orientada al cambio. Obviamente que una evaluación formativa, además de su carácter democrático, generará información para la mejora del proceso educativo, lo que implica que será más rica en respuestas para la gestión.” (Aiello, 2005: 16-17).

En este ámbito, y siguiendo a Simons (1999), la evaluación educativa se percibe como un proceso altamente político, ya que “alimenta” de distintas formas y a diferentes niveles las decisiones que se toman sobre la realidad educativa. Pero también es un fenómeno cultural, pues pretende cambiar las prácticas y tradiciones sociales que se desarrollan en las instituciones educativas.

La evaluación institucional y las concepciones de la calidad.

La evaluación institucional (EI) es, junto con la acreditación, uno de los principales procesos de evaluación que se han implementado en los distintos sistemas educativos durante los últimos años. La EI es un proceso que busca establecer las mejores condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, se enmarca en la corriente de la evaluación formativa, más que en la de la sumativa. La evaluación institucional es una práctica educativa que basa sus juicios en documentos, estadísticas y opiniones internas a la unidad evaluada. Pero normalmente estos juicios se complementan con el aporte de expertos externos a la institución que validan la información.

La evaluación institucional es un proceso de búsqueda de la calidad que algunos autores como Westerheiden o Rodríguez (1997) llamaron “*espiral de la evaluación de la*

calidad”, en donde se definen distintos niveles de evaluación y un plan de acción para la mejora.

Este proceso contiene ciertos pasos básicos: **1.** La decisión de la unidad a ser evaluada o a comenzar el proceso de evaluación. **2.** La planificación de la autoevaluación: decisión del conformar el comité correspondiente, recolectar las estadísticas, datos, indicadores, observaciones, opiniones y valoraciones de los distintos actores, etc. **3.** La elaboración de un autoestudio basado en consenso diagnóstico, la calidad de la evidencia, la participación y la publicidad, y que resalte las fortalezas, debilidades y elabore propuestas de mejora. **4.** Este informe será analizado por un comité de expertos que dará una opinión desde otra perspectiva, validando la información y formulará un nuevo análisis en base a fortalezas, debilidades y propuestas de mejora que se plasmará en un Informe Externo de Evaluación. **5.** Este informe será devuelto a la unidad evaluada que lo discutirá y de donde resultará el Informe Final de Evaluación. **6.** Este informe será un compromiso de la institución con la sociedad, y deberá ser acompañado de un Plan de mejora que trate de implementar las recomendaciones del Informe. La revisión y monitoreo de este plan de mejoras dará inicio y continuidad con otro espiral de la calidad.

Como se detallado, la evaluación institucional es un proceso de búsqueda de las mejores condiciones para el desarrollo del proceso educativo, por lo tanto, es una evaluación para la mejora de la calidad educativa. Pero este último término, calidad educativa, es un concepto que es complejo, en donde no hay una única definición, más allá de que tanto dentro de las instituciones educativas como fuera se pretenda perseguir la calidad educativa.

Siguiendo a distintos autores - por ejemplo Harvey & Knight (1996), Westerheijden et al. (1994) o Rodríguez (1996), se pueden citar 5 grandes agrupaciones de las concepciones de calidad educativa (y específicamente en la universidad).

La calidad como **excepción** o **excelencia**: relacionado con concepciones elitistas de la calidad educativa, la excepción puede estar dada por los recursos, por la validez epistemológica-disciplinaria, por el nivel de sus profesores o sus estudiantes. Pero

necesariamente estas concepciones implicarán que la mayoría del sistema no tendrá esta excelencia, solamente algunos la alcanzarán.

La calidad como **percepción** o **consistencia**: esta relacionada con la idea de cumplir las especificaciones sin defecto, teniendo muy en cuenta los procesos. Entre ellas se encuentran las concepciones de error cero, cumplimiento estricto de las normas administrativas, y las teorías de la cultura de la calidad (algunas provenientes del ámbito empresarial).

La calidad como ejercicio para una **meta, objetivo** o **logro**: este concepto está centrado en la concepción sumativa de cumplir con metas preestablecidas, de la satisfacción del usuario, aseguramientos de la calidad, empleabilidad de los estudiantes, etc.

La calidad como **valor del dinero**: el dinero es definido como el valor de cambio universal. Esto también vale para realizar valorizaciones sobre la educación. Para algunos, tener calidad es que sus egresados sean los que más ganen del mercado, o ser quienes cobran cuotas más caras a sus alumnos, o quienes reciben más fondos para investigación, etc.

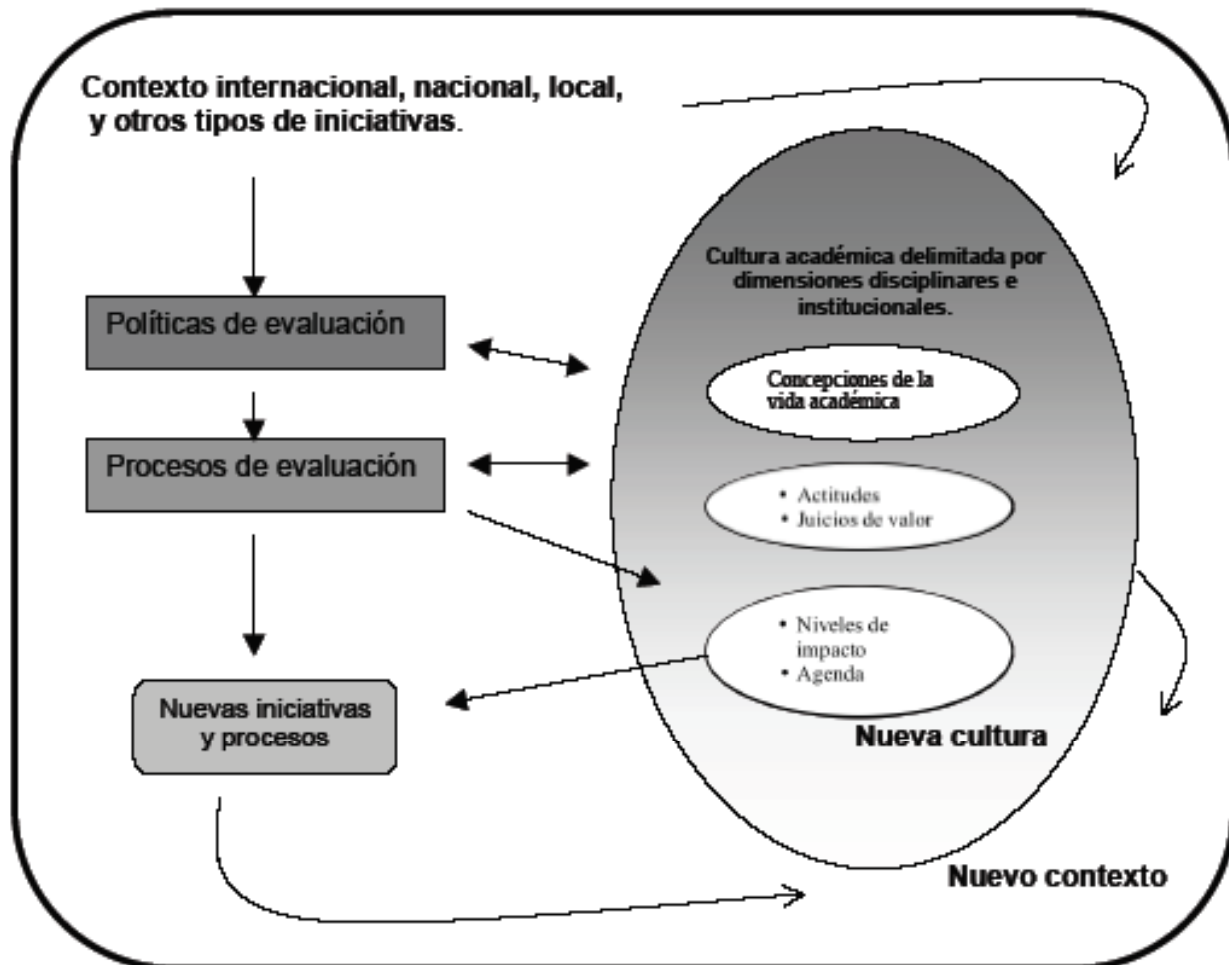
La calidad como **transformación**: está basada en la idea de que el centro del proceso educativo es el estudiante. Entiende que calidad es un proceso de cambio y de transformación de las competencias y los conocimientos de los que participan en este proceso. Este proceso puede ser cuantitativo, de enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje, o cualitativo, de potenciación del estudiante para ejercer sus conocimientos y competencias.

Si la evolución es un proceso cultural, que se basa en tratar de convencer a las distintas audiencias y agentes de que modifiquen sus prácticas educativas para orientarlas hacia la calidad, hay que tener en cuenta las concepciones de calidad que buscará implementar el sistema y las que subyacen culturalmente en los agentes del sistema educativo.

La siguiente figura nos permite entender cómo los procesos de evaluación interactúan con las culturas propias de las instituciones y las concepciones académicas. En un primer momento hay que considerar el contexto internacional y nacional, y otros tipos de iniciativas en donde se enmarcan los procesos de Evaluación Institucional, y las políticas de evaluación propias del o de los organismos estatales involucrados en la evaluación. En un primer momento se generará un proceso específico de evaluación institucional, que podrá convivir con otros (por ejemplo con procesos de acreditación).

Desde las instituciones o unidades a evaluar habrá una cultura preexistente que tenga una concepción propia de la calidad. Normalmente, en la universidad, estas concepciones están dominadas por la preeminencia del conocimiento disciplinar o subdisciplinar e institucional (Becher & Trowler, 2001). Pareciera que no es lo mismo la idea de calidad en un departamento de Ciencias que en uno de Humanidades, pero a su vez, no es lo mismo la idea de calidad en un departamento de Humanidades en una vieja y gran universidad pública que en uno similar en una nueva universidad privada.

A su vez ciertas dimensiones de las culturas académicas se ejemplifican a través de actitudes y juicios de valor en relación a los procesos de evaluación, pero también como instrumentos para establecer nuevas prácticas orientadas a la calidad, que generarán una nueva cultura. Sería ideal, que desde la planificación de los procesos de evaluación institucional, se sea sensible a como estas prácticas fueron aceptadas por las instituciones, creando un marco mejorando las iniciativas y los procesos.



En este marco, si la evaluación institucional es una iniciativa que busca generar las mejores condiciones para que los procesos de educativos tiendan hacia la calidad, coincide generalmente con ideas que promueven la calidad como transformación. Desde esta perspectiva, desde la instrumentalización de la EI en sus distintos niveles, tiene que tratar de promover esta idea, incluso sabiendo que puede haber otras concepciones en los actores involucrados. Por ello, se el modelo deber tender hacia una idea de calidad, pero con la suficiente elasticidad como para respetar estas ideas previas y el concepto de diversidad institucional. El aspecto cultural de la EI es primordial pues pretende incorporar prácticas que se orienten a la mejora, de una manera sistemática y con cierta duración en el tiempo (por eso la idea de espiral de la calidad, que se continua en otro proceso); por lo tanto, pretende crear una cultura de revisión sistemáticas de los procesos educativos, una cultura de calidad como transformación (permanente).

Conclusiones: algunas consideraciones a tener en cuenta para diseñar los procesos de evaluación institucional.

Siguiendo el modelo de interacción entre los procesos de evaluación institucional y las culturas y concepciones de calidad, se plantean ciertas cuestiones que serían importantes de resolver para diseñar estos procesos.

La naturaleza del órgano promotor de los procesos o Agencia

Normalmente al iniciar estos procesos se crea un organismo que promociona los procesos de evaluación, al que técnicamente se le llama “Agencia”. No todas las agencias tienen la misma conformación, y en general varían en las siguientes dimensiones. La primera es el nivel de las actividades, si es sólo universitario o de todo el sistema de educación superior, etc.

La segunda está relacionada con los procesos que patrocinan, si es solo evaluación institucional o también acreditación, si es evaluación de la docencia y/o de la investigación, etc. Y por último, quienes conforman la agencia, si es un órgano estatal o de las instituciones de educación superior, o mixto, y en este último caso como están representadas las instituciones en su gobierno. Esto es importante en el sector de educación superior, pues es una arena donde se decide el grado de autonomía universitaria que mantendrá el sistema.

Las funciones de esta “agencia” serían la de dar soporte a las instituciones en los procesos de evaluación institucional. Este soporte generalmente está dado por la elaboración de guías de evaluación, la formación en relación a los procesos de evaluación, la ayuda para la generación de datos y estadísticas, etc. En algunos casos la Agencia es quien selecciona a los miembros del comité externo de la evaluación, coordina la evaluación de todas las instituciones y va haciendo modificaciones y adaptaciones al programa. Su papel es muy importante, sobretudo al principio, pues tanto quienes están a cargo de las instituciones como los demás participantes no son se han formado como evaluadores sino como gestores o docentes, y este organismo es el principal impulsor de la creación de esta “cultura de la calidad”.

Los otros procesos de evaluación

En relación a los puntos anteriores es importante saber que otros procesos de evaluación se están llevando a cabo en el mismo nivel educativo. Esto es tanto para el mismo tema, la docencia, como para la investigación (específicamente en el campo universitario). Si además de evaluación institucional, las universidades deben acreditar sus carreras, estos procesos de evaluación deben estar coordinados por diversos motivos: no realizar dos veces el mismo trabajo, ya que un proceso de evaluación puede ser extenuante. A su vez, tener en cuenta que la evaluación de la investigación en el campo universitario puede ser mucho más determinante que la de la docencia (por lo que significa para la carrera académica, o para la recaudación de más fondos), y eso implicará que las instituciones pongan más esfuerzos en estos ámbitos que los de la evaluación institucional.

La unidad a evaluar

Otro tema a decidir es la unidad a evaluar. Aunque la evaluación institucional se orienta mayoritariamente a evaluar toda la institución (como lo ha promovido la CONEAU a nivel universitario en Argentina), pero hay casos (como el español durante el Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad Universitaria) que la unidad puede ser la carrera, o la facultad. La razón por elegir una unidad menor a la institución son varias. Por un lado, se llega a una participación más conectada con las necesidades de los procesos específicos de enseñanza y aprendizaje, y el procesos de calidad tendrá más sentido para sus participantes (profesores, gestores y alumnos), cuestiones que generarían teóricamente consecuencias de “mayor calidad”. Pero un proceso de evaluación participativa insume muchos recursos, y multiplicar estos procesos en una institución es muy costoso y agotador. Además desde el punto de vista sistémico generaría una cantidad superior de informes, aumentando la burocracia y el papeleo, al recibir y coordinar la Agencia (o quien se encargue de coordinar el proceso) una cantidad mucho mayor de informes.

El procedimiento

La Evaluación Institucional se basa normalmente en procesos autoevaluación - en contraposición a la Acreditación, donde siempre debe haber un proceso de revisión externa que acredite-. Pero en los últimos tiempos se ha empezado a combinar procesos de autoevaluación y de evaluación externa. En el caso de la EI, la evaluación externa se utiliza para dar una opinión distinta, desde fuera de la unidad evaluada. Permite diferentes visiones de otros actores que han empezado a tener influencia en el proceso (expertos extranjeros, *metodólogos*, miembros del sector empleador), en consonancia con la importancia que se le da ahora a los nuevos “*stakeholders*”.

Otro papel fundamental de la evaluación externa en los procesos de EI es la validación de la información por miembros externos a la institución. Aunque en general el proceso se resume en el “*espiral de la calidad*” ya mencionado, es conveniente establecer mecanismos de validación de la información tanto en el momento del autoinforme como en el de informe externo. En el primer momento, ya que es imposible que todos los miembros de la institución participen en el Comité de Autoevaluación, se puede someter este informe a distintas instancias de consulta antes de su redacción final (por ejemplo exponerlo a los miembros del claustro, o dejarlo “*colgado*” en la web de la institución por un tiempo determinado para que se le realicen consultas, etc.). En el momento de la revisión externa se pueden pautar visitas de los miembros del comité externo a la institución, con posibles audiencias con otros participantes ajenos al Comité de Autoevaluación.

Otro tema importante sobre el proceso es si es voluntario u obligatorio. Normalmente las evaluaciones sumativas, como la acreditación, son obligatorias (con excepción de un período inicial de piloto). Pero el proceso de EI tiene que surgir que las propias necesidades de evaluar de la unidad, por lo tanto no es conveniente que sea obligatorio. Si, se puede estipular que durante cierto período de tiempo (5 años, p.e.), la unidad debe desarrollar un proceso de EI.

El plan de implementación: sensibilización y consecuencias.

Como se ha señalado anteriormente el organismo (o la Agencia) encargada de promover los procesos de evaluación institucional debe realizar un arduo proceso de

sensibilización. Esto significa que debe realizar tareas de formación pero también de convencimiento a las instituciones y sus miembros de la necesidad y conveniencia de establecer procesos de revisión que orienten a las unidades evaluadas hacia la calidad educativa.

Parte este plan de implementación tiene que tener en cuenta las consecuencias que tendrá el proceso dentro de las instituciones y en sus participantes. Hemos señalado que la evaluación consumirá esfuerzos, y estos esfuerzos deben tener soporte. El soporte (dinero o apoyo técnico), debe servir para el desarrollo inicial de la EI. Pero también para implementar las propuestas de mejora que resultan de la EI. Al contrario de la acreditación, donde hay una consecuencia directa (pasarla o no, con una nota u otra, etc.), en la EI se tiene que hacer un esfuerzo para que las recomendaciones se puedan implementar, y así contribuir a la mejora de la unidad evaluada y del sistema. Si esto no se prevé en el plan de implementación, la evaluación puede llegar a tener un efecto desalentador en las instituciones y miembros que deban llevarlo a cabo, frustrado una nueva participación en el proceso.

La naturaleza de las dimensiones, descriptores e indicadores de la evaluación.

Para finalizar es importante señalar cuáles son los aspectos que deben evaluar las instituciones y qué carácter deben tener estas dimensiones e indicadores. En general los organismos promoción de la evaluación generan guías con las distintas dimensiones a analizar en los procesos: objetivos de la unidad, cuerpo docente, alumnos, los procesos, los resultados, etc. Pero también deben ser flexibles para que la unidad evaluada haga énfasis en dimensiones específicas que crea importante mejorar, o sea, ser sensibles a las necesidades de la institución. En el marco de la atención a los procesos de atención al estudiantado se ha detectado la necesidad de articular procesos entre instituciones y sistemas de diferentes niveles, por ejemplo articulación Preparatoria – Universidad, para tratar de mejorar distintos aspectos: la motivación de alumnos para que estudien ciertas áreas (por ejemplo las de ciencias) en la universidad, la adaptación de las metodologías y las competencias a desarrollar, etc.

Modelo sistémico de evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa



Paralelamente en relación a los indicadores se tiene que tener cuidado, como señala Barnett (2003) en que la calidad no se reduzca a lo estrictamente *medible*, o sea los indicadores (generalmente cuantitativos) de la calidad, pues generaría una concepción reduccionista de ésta. En esta corriente se empezó a utilizar el término de “**descriptor**”¹, más flexible pero una idea de ser lo bastante preciso para establecer parámetros de lo que deben ser las subdimensiones e indicadores específicos que deben tenerse en cuenta en el proceso de evaluación.

Finalmente hay que considerar que la EI es un proceso que no siempre nace de las necesidades de las instituciones pero que debe buscar que éstas lo adopten como un instrumento para la mejora de la calidad educativa. No es una tarea difícil, pero la finalidad de mejorar el sistema educativo y sus instituciones, e integrarlo a tendencias internacionales de mejora de la calidad, hace que el desafío valga la pena.

¹ Por ejemplo en el caso de los procesos de convergencia europea se pueden analizar los Descriptores de Dublín (*Dublin's descriptors*) en el marco de la *Join Quality Initiative* (www.jointquality.org),

Referencias

- Aiello, M. (2005). **El impacto de la evaluación institucional universitaria en la cultura académica de los profesores** [Tesis Doctoral no publicada]. Barcelona, Universidad de Barcelona
- Barnett, R. (2003). **Beyond all reason. Living with ideology in the university.** Buckingham, The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). **Academic tribes and territories.** Second edition. Buckingham, The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1990). **Fourth Generation Evaluation.** London, Sage Publication, 2º edición.
- Harvey, L. & Knight, P. (1996) **Transforming Higher Education.** Buckingham, The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Neave, G. (2001). **Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea.** Barcelona, Gedisa.
- Rodríguez, S. (1996). **La calidad en la enseñanza universitaria.** Encuentro de Consejos Sociales, Granada, mimeo.
- Rodríguez, S. (1997). La Evaluación Institucional Universitaria. En **Revista de Investigación Educativa 15(2):** 179-214.
- Simons, H. (1999). **Evaluación democrática de instituciones educativas.** Madrid, Editorial Morata.
- Van Vught, F. (1994). Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education. En D. Westerheijden, Brennan, J., Maassen, P. **Changing context of quality assessment. Recent trends in West European Higher Education.** Utrecht, Uitgeverij Lemma B.V.: 31-50.
- Westerheijden, D., Frederiks, M., Weusthof, P. (1994). Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education. En D. Westerheijden, Brennan, J., Maassen, P. **Changing Context of Quality Assessment. Recent Trends in West European Higher Education.** Utrecht, Uitgeverij Lemma B.V.: 226-250.

**Modelo sistémico de evaluación
institucional para el mejoramiento
de la calidad educativa**

