

EL CONTROL DE CALIDAD EN LA EDUCACION A DISTANCIA

Jesúsita Alvarado
Giuseppa D'Agostino

Introducción

Asumimos que administrar, de manera eficiente, no es sólo guiar una organización hacia el logro de determinados objetivos, sino también controlar en qué grado o medida éstos se están alcanzando o no y, de ser necesario, reorientar la gestión. Por ello, la administración -entendida ésta como la encargada de ejecutar- suele apoyarse, para la toma de decisiones, sobre la información que le proporciona su sistema contralor acerca del desempeño real de la organización y de los posibles desfases entre lo planeado y lo realizado.

De no ser así, se correría el riesgo de que la organización incurriera en una fuerte inercia, pues si las fallas no son detectadas ni conocidas, es fácil desviarse de la ruta y de la meta correcta y, al mismo tiempo, incurrir en la pérdida de interés y celo por parte de quienes efectúan las labores. A menudo, éstos se adormecen en la seguridad de que la imperfección de sus tareas ha de quedar impune.

Las clases de controles que pueden practicarse se identifican por la naturaleza de la tarea que cumplen; existen, así, el control de metas, el control de cantidad, el control de calidad, el control de tiempo, el control de costos, el control estratégico, etc. El presente planteamiento se refiere, en especial, al control de calidad relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje en sistemas de educación a distancia. Esta tarea se refiere a la verificación de los niveles de calidad logrados en cada una de las actividades y productos intermedios y finales de dicho proceso, con el propósito de brindar información para la toma de decisiones correctivas que mejoren la **eficacia** y la efectividad de las actividades **cumplidas**, y de ofrecer una retroalimentación **permanente** a todo el proceso [Casas, 1987; p. 156].

Considerando que en los sistemas de enseñanza a distancia los elementos claves, como lo manifiestan Escotet [1986] y Casal [1988] son: a) la conformación de paquetes instruccionales con la consecuente elaboración de materiales impresos verdaderamente útiles para una enseñanza a distancia asistida por tutorías; b) el tutor asesorando al estudiante en sus dificultades y logros de aprendizaje; y c) el autoaprendizaje por parte del estudiante, es consecuente que el énfasis o foco de atención del control de calidad se centre en tales elementos. De tal forma, los criterios para la puesta en práctica de dicha labor serán muy particulares o propios de esta modalidad de enseñanza.

Así, por ejemplo, la producción del paquete instruccional -entendido éste como el conjunto de materiales que guían y estimulan el autoaprendizaje es de vital importancia dentro del sistema de enseñanza señalado. La congruencia entre lo que se pretendía (diseño previo) y lo que se consiguió (resultado del aprendizaje) está condicionada, en gran medida, por la acertada producción de materiales.

Como es lógico suponer, la situación ideal sería la producción, en la cantidad necesaria, de paquetes instruccionales concordantes con las especificaciones cualitativas establecidas previamente, los cuales, puestos al servicio de los estudiantes y complementados por el apoyo de tutores cumpliendo un rol de facilitadores de aprendizaje, favorezcan el auto-aprendizaje.

La búsqueda de esta situación ideal hace que la elaboración de los paquetes instruccionales funcione como un proceso "cuasi-industrial", en el que es necesario mantener mecanismos efectivos de producción. Surge así la necesidad de *controlar* si las actividades del

proceso enseñanza-aprendizaje se están desarrollando de acuerdo con los planes y programas previstos, así como la de evaluar la efectividad de los objetivos alcanzados con la puesta en práctica de esos planes y programas.

A. El control de calidad como parte de la evaluación

Especialistas renombrados en el campo de la educación a distancia coinciden en que "la complejidad que presentan los sistemas educativos y la necesidad de usar eficientemente instrumentos de análisis, racionalización y previsión (planificación, investigación, teorías sobre organización y toma de decisiones), justifican la posibilidad de usar las teorías, las estructuras y los procedimientos sistemáticos para enfrentar mejor la organización y el funcionamiento de sistemas a distancia de educación superior" [Casas, 1987; p. 129].

Desde esta perspectiva, las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, en esta modalidad de enseñanza, deben conformar un todo racional, funcional y organizacional, que actúa con el propósito de lograr objetivos previstos, por lo que las tareas de planificación y de evaluación (considerando el control como parte de la evaluación) adquieren un papel fundamental.

En el caso específico de la *evaluación*, ésta surge como una necesidad. Con ella se procura averiguar, con respecto al proceso educativo, si "Los supuestos sobre los cuales se originó se han cumplido, si las razones por las cuales fue creado resisten la confrontación con los hechos, si la concepción, norma o deber ser que determinó su diseño fueron los más adecuados, y finalmente, si el producto es consistente con la concepción y satisface las necesidades estimadas previamente" [Pereira, 1985; p. 2]. Se trata, pues, de evaluar la adecuación del tratamiento que está dándosele al proceso educativo, y de proponer medidas correctivas que conduzcan a la producción de acertados paquetes instruccionales.

El concepto de *calidad* se relaciona con el conjunto de características que debe poseer un fenómeno, un producto o un proceso para ser considerado satisfactorio. El grado mínimo en

que estas características deben estar presentes se establece con antelación. Si un fenómeno, producto o proceso alcanza ese grado preestablecido, se dice que se logró el nivel de calidad deseado; pero igualmente puede ocurrir que se alcance un grado de calidad alto, bajo o nulo.

Si trasladamos este concepto al campo educacional, nos encontramos con que la calidad se refiere a las propiedades que deben poseer las actividades académicas que tienen lugar dentro del proceso educativo y los productos que ellas generan.

El *control* implica "el proceso de reunir información acerca del desempeño, y realimentar con ella el sistema, ... de manera que quienes toman decisiones puedan comparar los resultados reales con los planeados y decidir qué hacer acerca de cualquier discrepancia o problema" [Hamton, 1985; citado por Pallavicini, 1989]. Consiste pues, en verificar que un procedimiento, un producto, o ambos, estén dentro de los límites fijados por las especificaciones previamente establecidas.

La palabra *control* es más propia del ámbito de la Administración en general, y se usa para denominar una de las etapas del ciclo administrativo: planificación, ejecución y control. Este ciclo tiene su equivalente en el campo de la Educación en la programación, la enseñanza y la evaluación. Así, a primera vista, parece que el control llevado al área educativa no es otra cosa que la tarea de evaluación. Sin embargo, la equivalencia no es absoluta.

Al transferir el concepto de control de calidad al quehacer educativo y ponerlo en práctica, se busca, *principalmente*, identificar los elementos perturbadores -que provocan desviaciones con respecto a las características deseables-, con la finalidad de mejorar el tratamiento (que está recibiendo el proceso educativo) al mismo tiempo en que es desarrollado. Así, el control se ejerce durante el proceso de ejecución y mediante este. En tal forma, encaja con el concepto de evaluación formativa. El control también puede procurar la valoración del producto acabado (centra su atención especialmente en el alumno; aunque también podría hacerlo en los materiales instruccionales ya publicados); pero en este caso la correspondencia se establece con el concepto de evaluación sumativa.

La necesidad de tomar decisiones sobre la marcha hace que la administración sienta mayor interés por el control de calidad que opera brindándole retroalimentación inmediata. Como evaluación sumativa, el control de calidad le brinda información diferida. No obstante el control de calidad debe entenderse como un proceso: "no se trata de un momento en el cual se realice la valoración sino toda una serie de actividades que se reparten en el tiempo a fin de perfilar y garantizar un desarrollo del producto conforme a las especificaciones previas" [Rodríguez, 1984; p. 32]. Este proceso completo permite:

- vigilar que los recursos sean utilizados en la forma racionalmente prevista para lograr los productos (intermedios y final) que se han propuesto (control de proceso: planes y procedimientos), y
- verificar que los productos cumplan con el diseño planteado en un programa académico específico; diseño, éste, que surge a raíz de la interpretación de los requerimientos de la sociedad y que, por lo tanto, los satisface (control de producto).

Por la naturaleza misma del trabajo que identifica la labor del control de calidad (comparar resultados reales con planeados y decidir qué hacer acerca de cualquier discrepancia o problema), ésta comprende los tres aspectos que constituyen el núcleo de cualquier definición de evaluación: toma de decisiones, obtención y análisis de información, y valoración.

El énfasis que se le otorga a cada aspecto de los anteriormente citados -así como el plano (sea el plano empírico o el plano sistemático-subjetivo) en el cual se mueva con más frecuencia- ha dado origen a bloques o categorías de definiciones de evaluación. Al respecto, Stufflebeam y otros [1971], citados por Pereira [1985, p. 2], ofrece tres:

1. *Definiciones basadas en la medición:* el énfasis recae en el concepto de medida ... no descarta en ellas la inclusión de impresiones subjetivas.
2. *Definiciones basadas en la congruencia:* ... permiten determinar si los supuestos del mismo se reflejan o no en el desempeño ...el desempeño del usuario

y su mayor o menor desviación con el criterio determinarían el valor del programa.

3. *Definiciones basadas en juicio de expertos:* consideran la evaluación como el resultado del juicio de un observador considerado como el mejor juez o experto en el área evaluada."

Otras tres categorías -ofrecidas, en este caso, por Barrios [1981] también por Pereira [1985, p. 4]- son las siguientes:

4. *Definiciones basadas en la calidad y valor del impacto del programa:*... los dos conceptos claves de esta categoría son calidad y valor del impacto... basándose más en las acciones que en las intenciones.
5. *Definiciones basadas en la interpretación:* ...puntos claves son la descripción e interpretación cualitativa y comprensiva de los programas educacionales.
6. *Definiciones basadas en la toma de decisiones* centran el énfasis en los conceptos de valor y alternativa para la decisión. Este modelo supone la observación objetiva, el contraste de fenómenos, el análisis cuantitativo, pero además, el análisis cualitativo y la determinación del valor."

Tal y como se ha concebido, en este artículo, el control de calidad, éste se enmarca en la evaluación basada en la congruencia y en la toma de decisiones.

La concordancia con la evaluación basada en la congruencia se debe a que el control de calidad utiliza como criterio de comparación lo previamente definido; en este sentido, determina si lo que se fijó como deseable (supuestos, variables, criterios, indicadores, etc. necesarios para considerar que los productos y los procesos son satisfactorios) se refleja o no en el desempeño. En otras palabras, el control de calidad al tomar en cuenta que en el proceso educativo se conjugan tres elementos (supuestos, medios concretos y resultados finales), juzga el valor de los recursos educacionales comparando lo pretendido con lo conseguido.

Con respecto a lo segundo -coincidencia con la evaluación basada en toma de decisiones-, se presenta debido a que el control de

calidad ofrece información oportuna para que, en caso de ser necesario, se tomen decisiones que conduzcan a la rectificación del proceso cuando éste se encuentra en marcha o cuando el producto se halla finalizado. El momento es, quizás, oportuno para resaltar que la racionalidad en la toma de decisiones es el gran beneficio que un sistema de control ofrece a la administración. Pero, para aprovechar esta ventaja, los administradores deben poseer una mentalidad científica, que conduzca, entre otras decisiones, a la implantación de mecanismos para valorar resultados frente a criterios bien definidos y les permita saber cuánto se está o no equivocado [Pérez, 1988; p. 67].

Parece evidente concluir que *el control de calidad es una acción evaluativa, pero que no toda acción evaluativa corresponde a control de calidad*. El ámbito de acción de este último es más restringido; deja por fuera lo relativo a la bondad de los objetivos alcanzados con el "diseño educativo" ("asume la pertinencia de los objetivos propuestos, su adecuación a ciertas necesidades implícitas en ellos y su congruencia con el contexto en el cual se proponen" [Pereira, 1985; p. 3]), y tampoco ofrece seguridad acerca de si se escogió la opción más adecuada ("no contribuye a disminuir la incertidumbre al respecto de otros tratamientos alternativos que podrían generar un desempeño más adecuado con los objetivos propuestos" [Pereira, 1985; p. 3]). Por lo tanto, no llega a determinar la oportunidad, la pertinencia ni el alcance de un programa académico específico.

Esta situación, en cierta forma, puede llegar a comprometer el trabajo mismo del control de calidad, si éste no es complementado con una evaluación que ofrezca a la administración la posibilidad de informarse si los planes que se diseñaron fueron los más adecuados y, por ende, si el título académico otorgado por la Institución- que faculta al profesional graduado para ejercer- refleja una eficacia social de los aprendizajes.

Es urgente, pues, la necesidad de aprovechar los resultados del control de calidad para, junto con los resultados de evaluaciones interpretativas, juicios de expertos, valoraciones de efectos colaterales o indirectos y otros, retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje en forma completa. Pero para ello -como ya se indicó-, se requiere, en los administradores, la presencia de una mentalidad científica.

Ella evitaría actitudes tales como cerrar los ojos ante los resultados y, por el contrario, facilitar la puesta en práctica de medidas para reorientar racionalmente -a raíz de dichos resultados- el quehacer educacional. Sólo con estas condiciones sería factible evitar que el control de calidad y la evaluación educativa se reduzcan a la elaboración y presentación de informes, por parte de grupos de trabajo, que la administración ignora, mientras procede a hacer lo que le parece mejor, lo que dice "el de arriba"; o, simplemente, nada.

B. Relación entre control de calidad, evaluación, investigación y planeamiento

El concepto de evaluación ha sido objeto de análisis por parte de algunos especialistas, quienes procuran determinar si la labor de evaluación (y recuérdese que el control de calidad es una forma de evaluación), corresponde o no a la de investigación. La gama de respuestas a esta inquietud es amplia y en los extremos se ubican, por un lado, quienes la consideran como una categoría de investigación aplicada, y por otro lado, los que sostienen que ambos conceptos son diferentes.

Estos últimos [Worthen y Sanders, 1973; citados por Pereira, 1985; p.5] afirman que el punto de vista de los primeros "ignora una diferencia obvia entre los dos niveles de generalización del conocimiento producido: la investigación aplicada (en oposición a la básica) está orientada a producir conocimiento relevante para proveer una solución (generalizable) a un problema general. La evaluación está orientada a recolectar información específica y relevante a un problema, programa o producto específico".

A lo anterior, Pereira agrega que, "además del problema de la generalización ... se puede afirmar que estos (investigación y evaluación) si bien en un aspecto parecieran coincidentes (método de recolección, análisis de información y manejo de marcos teóricos), en otros dos como el carácter valorativo que las diferentes definiciones de evaluación tienen y su propósito final dirigido a la toma de decisiones, hacen que estos conceptos sean bien diferentes. Lo típicamente subjetivo de la determinación de valores y de la toma de decisiones, riñe

con lo típicamente objetivo de la investigación sea ésta básica o aplicada" (Pereira, 1985; p. 5).

Sobre esta misma línea, Popham [1988], citado por Casas, [1989, p.4], plantea lo siguiente: "Tanto los investigadores como los evaluadores intentan profundizar en el conocimiento del tema, pero difieren en la aplicación que pretenden dar a ese conocimiento. Los investigadores quieren sacar conclusiones, a los evaluadores les interesan más las decisiones. A los investigadores les interesa comprender los fenómenos, a menudo, sin otra intención que la de entenderlos mejor; los evaluadores quieren entenderlos mejor para orientar la actuación de otros".

De lo expuesto puede concluirse que la distinción hecha entre investigación y evaluación cae en el plano meramente conceptual; pero esa diferencia, en ningún momento, quiere decir que entre ambas tareas no exista relación, especialmente si se transfiere el asunto en cuestión a sistemas de educación a distancia.

En ellos, el enfoque sistémico, generalmente adoptado, hace que se presente una relación- y muy estrecha, por cierto- entre las funciones de evaluación, de investigación y de planificación y ejecución, pues todas ellas deben servir de apoyo al proceso global que comprende la producción, la utilización y la modificación de acertados paquetes instruccionales.

En el plano práctico, dentro de un sistema de enseñanza a distancia, las investigaciones internas pueden orientarse a desentrañar los fundamentos teóricos de esta modalidad educativa; o bien, pretender la concreción de criterios, procedimientos, estándares de calidad, métodos, técnicas, instrumentos, etc. En el primer caso, "generan información sobre la consistencia externa, el alcance y la generalización de la fuente teórica a partir de la cual el programa se genera" (Pereira, 1985; p. 6). En el segundo, procuran el desarrollo tecnológico de la educación a distancia. Por ejemplo, según Casas [1989], podrían determinar la pertinencia de teorías de aprendizaje y de enseñanza, la posible eficiencia de diversas tecnologías, la utilidad de ciertos modelos evaluativos, etc. Sea cual sea el tipo de investigación realizada (básica o aplicada), los resultados que de ella se obtienen constituyen insumos

importantes para la planificación y, en consecuencia, para la evaluación.

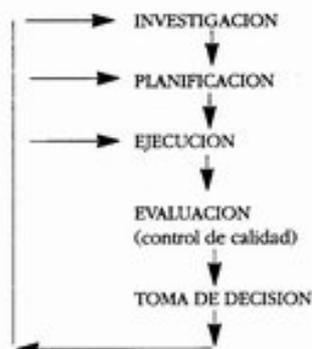


Figura 1: El ciclo operacional

Los resultados de investigaciones pueden sustentar la necesidad de un cambio del enfoque teórico de partida, o bien, por ejemplo, la conveniencia de probar un nuevo modelo de producción de materiales impresos. De ser así, será necesario hacer modificaciones (totales o parciales) en la planificación; estos cambios suponen, a su vez, ajustar los criterios de comparación frente a los cuales efectuar el control de calidad y la evaluación educativa; la retroalimentación que generan estos últimos se dirige hacia una toma de decisiones, la cual podría ser insumo para una nueva investigación, si la magnitud de las modificaciones así lo amerita (se incorpora a la fase de planificación y a partir de ahí se investiga qué pasa) o bien, implementarse (fase de ejecución) y someterse de nuevo al control de calidad y evaluación educativa. El ciclo de operaciones no se agota. Lejos de ello, supone que las funciones de investigación, control de calidad, evaluación y planificación poseen límites claramente definidos (conceptualmente son diferentes), pero mantienen entre sí una estrecha relación operacional. El esquema de la Figura 1 ilustra esta situación.

C. Requerimientos para que opere el control de calidad

El control genera una serie de dificultades para echarlo a andar. En primer término, porque tiende a percibirse como una práctica que

entraña el peligro de concretarse en sanciones y perjuicios para las personas afectadas. Los individuos reaccionan, entonces, rechazando de plano la función contralora, porque temen los perjuicios personales que puede acarrearles. Lo anterior, en cuanto a los funcionarios que serán (o son) objeto de control. Pero también esta práctica puede verse desde el ángulo del que la ejerce, pues existe- ya que somos humanos- la posibilidad de que la función de control sirva para intentar conseguir aspiraciones personales y desvirtuar, así, sus importantes y justas intenciones.

El control, para que cumpla sus propósitos, entonces, debe realizarse con la mayor *objetividad* de que se sea capaz, orientado permanentemente por el afán de *imparcialidad* y por *las miras altas*. Sólo así esta práctica -que es parte de cualquier actividad humana- podría realizarse con verdadero cumplimiento de los propósitos que la justifican y sin provocar recelo, desconfianza y temor en el ánimo de quienes deben someterse a ella.

Así, pues, si el control, por un lado, se practica tal cual debe ser su propósito, y por otro, sus resultados dan luz para proceder a tratamientos correctivos, es evidente que *-aunque difícil de aceptar-* resulta imperiosa la necesidad de contar con él. Su labor contribuirá a que en las instituciones educativas de enseñanza a distancia se den procesos y productos satisfactorios desde el punto de vista de la calidad académica.

Son variadas las formas de determinar la calidad de un programa. Entre ellas está la que compara lo logrado con parámetros de deseabilidad y, cuya implementación, de acuerdo con lo expuesto, exige lo siguiente [Rodríguez, 1984; p. 32]:

1. Contar con *parámetros* que caractericen la calidad de los productos que se elaboran y de los procesos de elaboración.
2. Comparar los productos y los procesos con las normas definidas. En otras palabras, se trata de establecer una comparación entre *lo supuesto* y *el resultado*.
3. Utilizar los resultados para informar a los niveles decisorios y a las dependencias ejecutoras sobre el *rendimiento del proceso productivo*.

El punto primero -nos referimos a las especificaciones previas- debe ser definido por los diversos responsables del plan de estudio que están a cargo de las diferentes etapas del proceso educativo. Constituye el parámetro de referencia frente al cual ejercer el control. En la práctica es necesario que esos parámetros estén enunciados en términos operativos. Ello significa que los objetivos de las actividades propias de cada una de las etapas del proceso deben operacionalizarse. Esta labor es, quizás, la más delicada dentro del proceso de control de calidad, pues debe tenerse el cuidado de que las especificaciones no sólo brinden información sobre áreas realmente claves para el desarrollo de las actividades sino que, además, su planteamiento no propicie una acción ritualista por parte de los contralores. Sólo así se favorece la selección de los aspectos más representativos para los propósitos que se persiguen con el control y que, por lo tanto, merecen ser evaluados.

El segundo punto es enteramente de responsabilidad del ente contralor. La tarea que debe efectuarse -comparar- exige la utilización de una gama variada de técnicas orientadas a determinar hasta qué punto se ha conseguido lo que se planteó originalmente. Para cumplirla es importante que la fuente de información sea útil para obtener datos relacionados con las especificaciones y que las técnicas de obtención de información sean las más adecuadas, de tal manera, que los indicadores o variables (dependientes, independientes, incurrentes) sean realmente medidos.

Debe culminar con reportes que informen sobre el valor de las actividades y de los resultados. Tal valor estará determinado por la mayor o menor desviación entre los parámetros (proyecto) y el desempeño (realización).

La instancia contralora que ejecuta esta tarea no debe olvidar nunca que los controles no son un fin en sí mismo, sino medios y, por lo tanto, su acción será negativa si no nos conduce a un fin. De ahí la importancia del siguiente paso.

Por último, el punto número tres -el que confiere operatividad a las tareas de evaluación- es de responsabilidad de autoridades y de dependencias ejecutoras, quienes, informadas sobre las desviaciones entre "supuestos" y "efectivos" pueden, con dependencia de la magnitud de la desviación, ejecutar una acción

inmediata ("apaga incendios"), pero no deben conformarse con ella: es necesario investigar las posibles causas de la no concomitancia entre programación y ejecución y poner en práctica las medidas correctivas.

Nótese, entonces, cómo *el control de calidad académica es auténticamente un medio de diagnóstico* que permite una acción posterior; es un sistema de alerta y advertencia sobre desviaciones que pueden interrumpir o interferir la buena marcha del proceso educativo. Pero sólo informa de la situación: no toma decisiones, no determina si la opción escogida es mejor que otras, no investiga las causas de desajustes: sólo las detecta. Tampoco es responsable directo de la calidad académica, pues ésta es intrínseca a los procesos y a los productos, y el equipo productor es el responsable de la calidad.

La eficacia del modelo que se ha presentado acerca de los requerimientos para que opere el control de calidad está condicionada, en gran parte, por dos indicadores claves: la capacidad y el compromiso de logro [Lafourcade, 1982]. El primero está referido al grado en que algo, dispuesto para un fin dado, posee las condiciones básicas requeridas para su consecución. El segundo se relaciona con la medida en que cada cual, frente a un reclamo valedero, se moviliza decididamente hacia su satisfacción. Si estas dos condiciones se dan y, por otra parte, se cumplen a cabalidad las etapas del proceso de control, es de esperar que los resultados que arroja el control de calidad cumplan con su verdadero cometido: un diagnóstico aproximativo razonable. Calificamos este diagnóstico como aproximativo y razonable por cuanto en la producción de los insumos y de los resultados finales, que pueden ser objeto de análisis, intervienen directa o indirectamente seres humanos y no piezas de fábrica.

Así mismo, no dudamos en afirmar que la eficacia de los aportes de la labor de control se relaciona directamente con la capacidad y el compromiso de aquellos seres humanos que dirigen los destinos de los centros educativos, para sopesar los resultados de tal labor y en consecuencia tomar y emprender las decisiones que favorezcan la excelencia académica en la planificación, producción, administración y conducción de los recursos educacionales de la institución a su cargo.

Bibliografía

- Barrios, M., *Estudio analítico del proceso de investigación evaluativa*. Caracas: Instituto de Investigaciones Educativas, UNA, 1981.
- Casal, Miguel, "La motivación en la enseñanza de la historia de la filosofía". En *Boletín Informativo* Año 5 (2). Madrid: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, Junio 1988.
- Casas A., Miguel, *Universidad sin clases, educación a distancia en América Latina*. Caracas: OEA-UNA-Kapelusz, 1987.
- Casas A., Miguel, "El proceso de planificación curricular e instruccional en las universidades a distancia de Iberoamérica". *Revista Enlace* 20. San José. EUNED, 1989..
- Escotet, Miguel, *Técnicas de evaluación Institucional en la Educación Superior*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- Hamton, David, *Administración Contemporánea*. México: McGraw-Hill, 1985.
- Lafourcade, Pedro, *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México: Trillas, 1982.
- Pallavicini, Violeta *Comportamiento Organizacional* San José: EUNED, 1989.
- Pereira, F., "Investigación y evaluación Educativa: apuntes para una discusión". En *Informe de investigaciones*, Vol. 1 (5). Caracas: UNA, Nov/Dic. 1985.
- Pérez, Ruy T., "Algunas proposiciones concretas para el tercer mundo". En *Conferencias sobre Ciencia y Tecnología impartidas por el Dr. Ruy Pérez T.* San José: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, 1988.

Popham, W. J., *Educational Evaluation* (2a. edición). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1988.

Rodríguez, José L., *Didáctica General*. Madrid: Cincel, 1984.

Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Gubba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. y Provus, M. M., *Educational*

Evaluation and Decision Making in Education. Itasca: Peacock, 1971.

Weiss, Carol, *Investigación evaluativa*. México: Trillas, 1975.

Worthen, B. R. y Sanders, J. R. *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Belmont, CA: Wadsworth Publ. Co., 1973.