

INNOVACIÓN, EVALUACIÓN Y FORMACIÓN: PROYECTO PARA LA FORMACIÓN DEL EVALUADOR EN LA UNIVERSIDAD

Teresa González Ramírez
M^a Rosario García Pérez
Natalia Pazos Caballo¹
Universidad de Sevilla.

RESUMEN

En la actualidad, la evaluación posee un gran interés político, social y económico. Este crecimiento en la cultura contemporánea de la evaluación, aplicada a una multiplicidad de situaciones evaluativas, justifica la necesidad de una profesionalización de los evaluadores, a la vez que un mayor conocimiento sobre el uso y desarrollo de la evaluación en contextos muy diferenciados.

Con este trabajo presentamos un Proyecto de Innovación puesto en marcha en el marco de la asignatura Pedagogía Experimental II (a partir del curso 2002-03 "Metodología para la Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos), de 5º curso de la Titulación de Pedagogía, que pretende como propósito fundamental capacitar al alumno para la adquisición de conocimientos teóricos y metodológicos sobre evaluación, así como formarlo en el análisis y planificación de estudios evaluativos. Su orientación aplicada aporta a los futuros licenciados herramientas metodológicas que les permitirán el desempeño de tareas profesionales en el ámbito de la evaluación, el asesoramiento y la investigación.

ABSTRACT

At the present time, the evaluation has a great political, social and economic interest. This growth in the contemporary culture of the evaluation, applied to a multiplicity of evaluative situations, justifies the necessity of appraisers to become a professional, at the same time that it is necessary a bigger knowledge on the use and development of the evaluation in very differentiated contexts.

With this study we present an innovated project, which it starts in the setting of the subject Pedagogía Experimental II (starting from the course 2002-03 Methodology for the Evaluation of Programs, Centers and Educational Systems), of 5º course of Pedagogy Degree, and it seeks as fundamental purpose to qualify the student for the acquisition of theoretical and methodological knowledge of evaluation, as well as to do it in the analysis and planning of evaluatives studies. Its applied orientation contributes to the futures graduated methodological tools that will allow them the acting of professional tasks in the field of the evaluation, the advice and the investigation.

¹ Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/ Camilo José Cela, s/n 41018-SEVILLA. E-mail: tgonzale@us.es

INTRODUCCIÓN

La proyección multidimensional de la evaluación a partir de la década de los ochenta, ha ido dibujando un panorama caracterizado por la diversidad traducido en diferentes impactos de los cuales se está dejando entrever el nacimiento de una nueva cultura de la evaluación; esta nueva cultura retroalimenta un espíritu de cambio en las instituciones educativas a la vez que nos ayuda a comprender la naturaleza de los procesos evaluativos (teoría de la evaluación) y aporta soluciones enraizadas en los contextos en los que se han generado esas prácticas evaluativas.

Por lo que, nos situamos ante un concepto de evaluación entendida como disciplina abierta, dinámica e interdisciplinar y de carácter evolutivo. Esta perspectiva multidimensional de la evaluación, asume que su estudio no podemos abordarlo de manera monolítica sino como actividad claramente comprometida con los contextos en los que las prácticas evaluativas se desarrollan.

Esta nueva conceptualización es consecuencia del propio devenir histórico de la evaluación como campo disciplinar impulsada a su vez por las exigencias de una sociedad compleja, interdependiente y cambiante; estableciéndose así de esta manera una estrecha relación entre ciencia - evaluación - sociedad que sólo muy recientemente se ha hecho explícita (González, 2001). En la base del cambio se sitúan las tesis postmodernistas de la ciencia y una nueva forma de concebir la construcción del conocimiento científico en evaluación fuera de todo apriorismo teórico y metodológico.

El énfasis puesto desde la política educativa en la evaluación del aprendizaje de los alumnos, de programas y sistemas educativos, así como la generalización de la evaluación de centros educativos e instituciones y de los profesionales de la educación (evaluación de la formación), es un exponente del crecimiento en la cultura contemporánea de la evaluación, aplicada a una multiplicidad de situaciones evaluativas.

En definitiva, entendemos que la evaluación es de naturaleza compleja pero en su desarrollo ha aprendido a vivir con la complejidad, por lo que, esta evolución epistemológica, científica y metodológica justifica por una parte, la necesidad de una profesionalización de los evaluadores y de otra, el reconocimiento de la evaluación como disciplina con entidad propia, dotada de metodología y teoría propias.

Esta complejidad intrínseca a la evaluación también se traduce en la formación de los evaluadores. De ahí que la bibliografía clásica haya dedicado una gran atención a identificar como características básicas para ser un evaluador competente y fiable competencia técnica en el área de la medida y la investigación, conocimiento del contexto social y de la naturaleza del objeto de la evaluación, destreza en relaciones humanas, integridad personal y objetividad, así como características relacionadas con la autoridad y la responsabilidad. Este es un tema que nos preocupa y ocupa; ya en otro trabajo anterior (González, 2000) pusimos de manifiesto qué perfiles adquiere este profesional en nuestro entorno socioeconómico.

También entendemos que es competencia de la Universidad la formación de estos profesionales. Los nuevos títulos de Ciencias de la Educación han introducido disciplinas referidas al campo de la evaluación como núcleo fundamental de la formación de esos futuros profesionales; de ahí la necesidad de crear cauces institucionales, itinerarios y procesos formativos de calidad (Biggs, 1996) que posibiliten su competencia profesional.

Es nuestro objetivo en esta comunicación presentar cómo la formación del evaluador en el contexto de las facultades de Ciencias de la Educación podemos realizarla a partir de dos referentes fundamentales:

- Por una parte en el *plano académico* trazando distintos itinerarios que puedan dotar de los conocimientos, competencias y las habilidades necesarias para el ejercicio profesional. El trazado del itinerario se traduce en la definición del perfil del pedagogo como evaluador.
- De otra, en un *plano prospectivo* es necesario indagar en aquellos ámbitos de profesionalización en los que estén trabajando pedagogos realizando funciones de evaluación. Conocer de manera inductiva funciones, tareas y recorrido profesional del pedagogo como evaluador nos ayuda a definir el perfil.

Ambos referentes cobran forma dentro de un *Modelo de Formación* que posibilite su integración de manera armónica. Para ello partimos de la hipótesis de que la evaluación basada en la innovación nos va a permitir gestionar la calidad de la formación recibida. Esta es la premisa que sustenta el Proyecto de Innovación que estamos realizando dentro del Programa para la Calidad de la Docencia en el I.C.E. de la Universidad de Sevilla.

LA FORMACIÓN DEL EVALUADOR EN LAS FACULTADES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: VALOR ACADÉMICO Y FORMATIVO DE LA DISCIPLINA.

Establecer unos ámbitos precisos en el campo profesional del licenciado en Pedagogía, definiendo así sus competencias, es complejo. Algunos autores (Colás y García, 1993; Bordás, Millán y Torre, 1994; Sanvicens, 1995), se han preocupado por delimitar el perfil profesional del pedagogo y ofrecer taxonomías agrupadas por competencias y ámbitos de actuación del profesional de la pedagogía.

De Miguel (1993, op.cit. por Sobrado, 1997) por su parte, define el concepto de profesión como "*término que suele utilizarse habitualmente para referirse a un empleo o trabajo que demanda unos saberes especializados y unas destrezas determinadas que implican normalmente una formación sistemática*".

En el mismo trabajo, Sobrado, nos marca los requisitos que caracterizan lo que conocemos y denominamos como "*un buen profesional*". Tales como:

- Competencia que se traduce en "saber como".
- Integridad ética por la calidad de aquello que se realiza.
- Responsabilidad ante todo y todos los implicados.
- Capacidad de Comunicación con aquellos que van a ser destinatarios de toda su actividad.

Desde una óptica profesional se reclama siempre *competencia* como máximo requisito y se considera competente:

"aquella persona que posee saberes, capacidades y habilidades para desempeñar una profesión, posee aptitudes para resolver los problemas y situaciones laborales de un modo libre, autónomo y flexible y dispone de destrezas para cooperar en la organización y entorno laboral" (p. 85).

La formación del evaluador profesional en un contexto universitario compete a las facultades de Ciencias de la Educación. Así pues, y con el fin de dar respuesta a esta demanda, desde que en el curso 1998-99 se pusieron en marcha en nuestro centro los nuevos planes de estudio, se imparten en la titulación de Pedagogía materias que desde el

plano científico-metodológico (*Bases metodológicas de la investigación educativa*), instrumental (*Análisis de datos en la Investigación Educativa, Informática aplicada a la investigación educativa*) y específico del campo de la evaluación (*Evaluación de Programas, Metodología para la evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos, Diseño y Evaluación de Materiales Curriculares, etc.*), vienen a trazar un itinerario curricular dentro de la licenciatura dirigido hacia la formación del evaluador profesional. Esta oferta formativa proporciona al alumnado una base de conocimientos teóricos sobre evaluación, y herramientas metodológicas para la planificación y el desarrollo de investigaciones evaluativas, tanto en ámbitos de enseñanza reglada, del mundo laboral-empresarial o social, todo ello dirigido al desempeño de la evaluación como profesión.

Según Nevo (1997), la evaluación desde una perspectiva dialógica se convierte en un instrumento para la mejora de la calidad educativa e impulsora de un papel fundamental de la universidad: la intervención en la realidad. Los múltiples y rápidos cambios que la sociedad demanda, plantean a la institución universitaria serios retos, como el incremento de la calidad en la docencia y la investigación, un nuevo concepto de gestión y la expansión universal del conocimiento. Además, la institución universitaria, en interacción con los agentes sociales que la rodean, debe asumir la responsabilidad de que los titulados reciban una formación que les permita adaptarse a los procesos de cambio que la sociedad demanda: el perfil de una persona accesible, ágil, flexible, dedicada a su trabajo, resolutive, y con capacidad para trabajar en equipo, es el demandado.

Estas exigencias se traducen en lo que en otro trabajo (González, 2000), planteamos como requisitos necesarios en la formación del científico y/o profesional.

Un profesional, de cualquier ámbito se caracteriza por su habilidad para trabajar y resolver problemas reales, para lo que necesita tener desarrollados procedimientos que le permitan en primer término, definir o diagnosticar el problema concreto con que se enfrenta, dentro del tipo general de problemas en que es experto, y posteriormente, aplicar procedimientos de acción sobre la realidad, para la resolución del problema.

Por su parte, un científico, en cualquiera de las ramas del saber, se caracteriza por su conocimiento de aquel aspecto de la realidad que estudia la ciencia concreta en la que es experto. Toda ciencia ofrece una imagen o modelo del mundo real, para cuya construcción prescinde de algunos aspectos de la realidad, centrandose su análisis en las relaciones existentes entre aquellos otros aspectos que constituyen su objeto científico. El científico, tiene desarrollados procedimientos que le permiten:

- a) Identificar situaciones reales en términos del “estado de variables” que maneja su ciencia.
- b) Predecir cuál es el estado que corresponde a algunas variables, y por ende, a los aspectos reales representados por ellas, dada la observación del estado de las otras. Es decir, por un lado ha de ser capaz de observar la realidad de acuerdo con cierto “esquema de observación” y, por otro lado, ha de ser capaz de relacionar cambios dentro de dicho esquema.

Esta distinción, entre científico y profesional, no siempre es reconocida a la hora de diseñar procedimientos educativos. Aparte de las consecuencias prácticas que tal confusión pueda provocar – inadecuación para el ejercicio de una profesión por la distancia entre teoría y práctica-, se da también una consecuencia teórica: el *descuido de la*

investigación hacia las causas que hacen que los conocimientos científicos sean útiles para la formación profesional.

EL PROCESO EDUCATIVO DEL EVALUADOR PROFESIONAL

De los planteamientos realizados en el epígrafe anterior, podemos concluir que los procesos educativos de un científico y un profesional deban ser diferentes. Podríamos decir que la enseñanza de una ciencia ha de centrarse no sólo en la transmisión de teorías, sino en el desarrollo de un sentido crítico acerca de su validez y de su conexión con la realidad, mediante el lenguaje de la ciencia en cuestión. El papel del alumno en este proceso es hacer prácticas resolviendo problemas ideales, es decir, problemas en los que se le exige que identifique algún fenómeno en términos de las variables científicas y que, apoyándose en la lógica interna de la ciencia obtenga los valores de otras variables que representan fenómenos distintos. En ningún caso se le pide que analice si ese problema ideal es o no completo en términos de un hipotético problema real.

El proceso educativo de un profesional siempre hará referencia al problema real. Por su naturaleza cualquier educación profesional ha de capacitar para resolver problemas reales. Por ello, la educación profesional se suele impartir dentro de un contexto práctico. Del profesional se espera que resuelva problemas prácticos con habilidad, y se perfeccione, a través de la experiencia, pero no se clarifica demasiado el proceso educativo por el cual una persona llega a alcanzar un cierto grado de excelencia profesional. Podemos decir que la experiencia es condición necesaria pero no suficiente. Otro aspecto diferencial se refiere al papel que desempeña el profesor, que es el que organiza y diseña lo que se puede y se debe de aprender a partir de una experiencia concreta.

El reconocimiento de estas características, inherentes a un proceso educativo diseñado para perfeccionar ciertas capacidades profesionales, nos lleva a poner de relieve los elementos que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar tal proceso: la selección de problemas a presentar al educando y lo que se pueda esperar del que enseña para que sea eficaz. Ambas cuestiones tienen una respuesta bastante diferente, y las identificamos con el planteamiento de problemas operativos o problemas no operativos.

El proceso educativo que capacita a una persona para la solución de problemas operativos comienza con la capacitación para encuadrar en problema en una tipología conocida, proporcionándole a continuación herramientas de análisis que le permita ofrecer soluciones alternativas para cada clase de problema dentro de dicha tipología, y por último enseñarle a relacionar los problemas-tipo con las correspondientes soluciones-tipo.

Los problemas no operativos por su parte, se caracterizan por su dificultad de definición y el proceso educativo dirigido a desarrollar las capacidades necesarias para abordar este tipo de problemas es necesariamente más complejo. En el proceso de solución de un problema no operativo, el error fundamental sería empeñarse en aplicar las soluciones que se conocen, en lugar de enfrentarse a un problema que desconoce. La habilidad en la solución de problemas no operativos se adquiere a través de la práctica, e incluye tratar cada caso particular atendiendo a las circunstancias peculiares de la situación, sin incurrir en generalizaciones; entraña cierta sensibilidad para apreciar pequeñas diferencias que pueden significar grandes diferencias en las causas del problema; supone habilidad o apertura mental para apreciar nuevos síntomas o hechos no incluidos entre los que se consideran habitualmente síntomas de un problema. De esta descripción se desprenden una

serie de recomendaciones para el profesor, que debe enfrentar al alumno en la solución de problemas no operativos, pidiéndole que razone el plan de acción que seguiría para su solución, a la vez que criticar la definición del problema que explícitamente haya sido utilizada por el educando y las soluciones que haya propuesto, evaluando en qué medida los conocimientos científicos o técnicos contribuyen al proceso.

Ahora bien, la enseñanza de una ciencia desde el punto de vista de su utilidad para resolver problemas no operativos, no puede ser planificada con independencia de la metodología concreta que se utilice, y dicha metodología ha de servir a su vez de soporte a un proceso educativo que tienda a desarrollar las capacidades de solucionar problemas no operativos. A continuación pasaremos a describir el proyecto de innovación que estamos desarrollando basado en la metodología del caso cuya finalidad fundamental es desarrollar las capacidades de solución de problemas no operativos.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

En el marco de la asignatura Pedagogía Experimental II (a partir del curso 2002-03 "Metodología para la Evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos), de 5º curso de la Titulación de Pedagogía, se pretende como propósito fundamental capacitar al alumno para la adquisición de conocimientos teóricos en relación a la problemática de la evaluación, así como en el análisis y planificación de estudios evaluativos. Su orientación es aplicada con objeto de aportar a los futuros licenciados herramientas metodológicas que permitan el desempeño de tareas profesionales en el ámbito de la evaluación, el asesoramiento y la investigación.

El proceso formativo que presentamos, se fundamenta en el desarrollo de un "*conocimiento prudencial*" que consiste en el saber hacer dentro de la práctica evaluativa. Este modelo de formación no sólo persigue aumentar los conocimientos del alumno sino también su capacidad de acción.

De acuerdo a este propósito fundamental, proponemos el diseño de un material didáctico denominado "*Cuaderno de Prácticas de Metodología de la Evaluación*" basado en el análisis y discusión de casos como generadores del "*saber hacer*" dentro de la práctica evaluativa, que se ha de convertir en la piedra angular en torno a la cual gire todo el proceso educativo que articulamos en esta materia. Complementariamente un concepto de la disciplina abierta, socializada, contextual, interdisciplinar y dinámica, sustentada en la investigación, justifica la pretensión de una formación integral a nivel técnico, actitudinal y epistemológico.

Los objetivos que han guiado la elaboración de este material y su experimentación son los siguientes:

- Articular y coordinar la docencia en los distintos grupos en los que se imparte esta materia con objeto de consolidar el itinerario formativo.
- Dotar a la experiencia docente de contenidos transversales sobre la formación del evaluador que afectan al plano social y actitudinal. Al afrontar la formación del evaluador desde una perspectiva amplia contemplamos su formación atendiendo a distintas funciones que necesariamente tendrán que desarrollar en su futuro profesional.

- Enseñar a trabajar al alumno en el análisis y discusión de estudios evaluativos contextualizados y que tienen una proyección social dentro de nuestro entorno.
- Aprender a situar la práctica de la evaluación dentro de un proceso contextualizado. El estudio de casos se presenta a los alumnos como “simuladores de experiencias evaluativas”.
- Validar la metodología del caso como herramienta que, en el proceso didáctico, puede ser útil para la formación de evaluadores profesionales. Vivenciar la simulación de una experiencia evaluativa puede ser un buen referente para el desempeño profesional del trabajo evaluativo.
- Servir de ayuda y consulta a otros materiales disponibles en la asignatura (manual de evaluación y gestión de la calidad educativa, manual de investigación educativa, manual sobre evaluación de programas, cuadernos metodológicos, vídeo sobre técnicas de documentación, etc.)
- Realizar una selección de estudios evaluativos atendiendo a una variabilidad de ámbitos aplicativos: evaluación de programas, de instituciones educativas, de sistemas educativos, evaluación de la formación, de materiales educativos, etc...

El Método del Caso es utilizado como una herramienta de docencia, desarrollada en grupo, que por medio del estudio, análisis y discusión pone a los alumnos en situaciones de aprendizaje, y diagnóstico, en las que decidir ante situaciones lo más parecidas posible a la realidad. Con el examen y discusión de los casos, que definimos como la descripción de situaciones reales en la que se plantea un cierto problema, los estudiantes aprenden a identificar los problemas reales, reconocer los principales protagonistas y sus circunstancias, etc.

El uso de esta metodología en un contexto universitario responde a un concepto de formación cuyo eje central es formar profesionales para el cambio permanente, a la vez que proporciona y fomenta un aprendizaje autónomo y personal, basado en la curiosidad científica y la indagación.

La propuesta de este proyecto para el diseño y elaboración del Cuaderno de Prácticas viene originado por ciertas lagunas formativas detectadas tras varios años desarrollando este proceso didáctico en la materia. Entre las más importantes podemos señalar el hecho de que la mayoría de los materiales existentes en la actualidad sobre metodología de la evaluación son de carácter teórico y no tienen una proyección aplicativa para el alumno, además en estos materiales se constata la falta de un lenguaje técnico y riguroso en este campo de especialización que dificulta el entendimiento en el proceso didáctico. Es patente la necesidad de sistematizar los estudios evaluativos a partir de todos los programas de evaluación institucionales e institucionalizados en la realidad de nuestro país, teniendo en cuenta, que el diseño de cualquier estudio evaluativo es un acto de creación dirigido a satisfacer la demanda de información de quién o quienes han solicitado el estudio. Poner al alumno en situación de experiencias evaluativas simuladas a partir del análisis y discusión de casos permite enfrentarse al diseño de estudios evaluativos desde una perspectiva flexible, abierta y creativa desvinculada de una concepción rutinaria y mecánica de la evaluación. Por último, la necesidad de acometer la formación del evaluador desde una perspectiva profesionalizadora, justifica el diseño y la propuesta que formulamos.

DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

La puesta en marcha de esta propuesta de innovación nos va a suponer llevar a cabo dos tipos de actuaciones de forma complementaria. Por un lado, la elaboración del material (búsqueda de información, diseño de los casos, diseño de actividades didácticas para trabajar con los casos, etc.) y por otro, la experimentación del mismo en el aula.

En la primera fase de trabajo la tarea fundamental consiste en seleccionar casos representativos de los diferentes objetos y contextos evaluativos en el ámbito de la educación. Hemos considerado que los casos correspondan: evaluación de programas, centros, sistema educativo, materiales, profesionales...

A partir de los informes originales con los que trabajamos, elaboramos un informe síntesis en el que recoja la justificación de la evaluación presentada, su planteamiento, desarrollo y resultados. Una vez redactados los casos que serán propuestos a los grupos de alumnos y alumnas, el trabajo será plantear una serie de cuestiones que den lugar al análisis teórico y metodológico del proceso evaluativo presentado, y motiven a la discusión y el debate en el aula. A partir de estos análisis los alumnos comprenderán los procesos y contextos de evaluación conociendo su desarrollo en prácticas reales.

Los procesos de análisis y discusión de los casos se plantearán siguiendo las siguientes fases (González, 2000b):

- A) Comprensión del caso: tiene un carácter exploratorio y se articula en torno a:
- Ideas del primer participante/ Otras ideas.
 - Conceptos que emergen del caso en estudio.
 - Aclaraciones/ otros datos del caso/ Argumentos-contra-argumentos.
 - Ejemplificaciones con ejemplos extraídos de la experiencia.
 - Vagabundeo sobre finalidad y objetivos evaluativos del caso.
- B) Análisis del caso desde un punto de vista teórico y metodológico: el objetivo de esta segunda fase es centrar el análisis del caso atendiendo a dos dimensiones fundamentales: teórico-conceptual y metodológica.
- C) Planteamiento crítico del caso. Supone desarrollar un conjunto de estrategias y planteamientos que permitan abordar el caso desde planes de acción alternativos y el reconocimiento progresivo del campo y de la complejidad de la situación del caso.

En síntesis podemos concluir que todo este desarrollo de la evaluación como profesión, nos permite aventurar que ésta será en los próximos años una nueva actividad profesional accesible a los pedagogos. Así, del mismo modo que históricamente fueron tomando cuerpo como salidas profesionales habituales de los pedagogos la orientación profesional o la reeducación en casos de dificultades de aprendizaje, la situación actual permite anticipar la consolidación de la evaluación como opción profesional, en un futuro cercano. Por ello, es importante delimitar el perfil profesional y formativo del evaluador educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- APODACA, P. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, nº 2: 363-377.
- BIGGS, J. (1996): Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 1: 5-15.
- BORDÁS, I. ; MILLÁN, D. y TORRE, SD. (1994): **Las salidas Profesionales del título de Pedagogía**. *Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias de Cataluña*. Nº88, Gener, 4650.
- BUENDÍA EISMAN, L. (2000). **Ética de la evaluación**. Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas. Valencia, 7-8 de marzo.
- CARBALLO SANTOLALLA, R. (1992). El impacto de los estudios evaluativos. *Bordón*, nº 43 (4): 509-515.
- COLÁS BRAVO, P. (2000): Evaluación educativa: Panorama científico y nuevos retos. En González Ramírez, T. (2000) (Coord.): **Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico**. Aljibe: Málaga.
- COLÁS BRAVO, P. y REBOLLO CATALÁN, M.A. (1994). **Evaluación de Programas: una guía práctica**. Sevilla: Kronos.
- COLÁS, P. y GARCÍA, R. (1993): Situación laboral de los Pedagogos: un estudio empírico. *Revista Profesionales y Empresas*, 2: 55-80.
- DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 18, nº 2: 289-317.
- ESCUADERO, J.M. (1995). Sobre la utilidad de los informes de evaluación, en Sáez Brezmes, M^a J. (Ed.) (1995). **Conceptualizando la evaluación en España**. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá de Henares.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2001): **Metodología para la evaluación de Programas, Centros y Sistemas Educativos**. Proyecto Docente. Inédito. Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2000a) (Coord.). **Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico**. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2000b). La formación del evaluador profesional en el contexto universitario. En *Revista de Ciencias de la Educación*, Nº 181: 40-51.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2000). **Estudio descriptivo sobre competencias profesionales del evaluador**. Comunicación presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas. Valencia, 7-8 de marzo.
- MATEO ANDRÉS, J. (2000). La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades. *Revista Fuentes*, nº 2: 13-40.
- NEVO, D. (1997). **Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora**. Bilbao: Mensajero.
- OROVAL PLANAS, E. (1995) (Coord.). **Planificación, evaluación y financiación de Sistemas Educativos**. Madrid: Civitas
- SANVISENS, A. (1995): “La educación y el pedagogo a partir de ahora”. En Bordás, Cabrera, Fortuny y Rodríguez Lajo (coord). **Las salidas profesionales del licenciado en Pedagogía**. (149-157) Barcelona: Universidad de Barcelona Publicaciones.
- TIANA FERRER, A. (2000). **Tratamiento y usos de la información en evaluación**. Programa de Evaluación de la Calidad Educativa. Documento nº 5 de la Organización de Estados Iberoamericanos (documento difundido por Internet, <http://www.oei.es>).