

# LA AUTOEVALUACIÓN DE LA DOCENCIA COMO ESTRATEGIA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Víctor Álvarez Rojo  
Javier Rodríguez Santero  
Universidad de Sevilla

## Resumen

En el presente trabajo tenemos la oportunidad de apreciar como pequeños esfuerzos por evaluar la propia actuación docente pueden devolvernos información enormemente importante de cara a la mejora de la enseñanza que impartimos. En una primera parte se procede a la descripción y explicación del enfoque metodológico seguido en nuestra asignatura, pasando posteriormente a la presentación de la metodología de evaluación utilizada. A continuación se analizan los aspectos positivos y negativos de la misma según la opinión de los alumnos. Y finalmente se realizan una serie de reflexiones sobre las ventajas de la autoevaluación de la docencia.

## Abstract

In this paper we can notice how small efforts to assess teacher's classroom performance itself provide us indeed with extremely important information in order to improve our teaching. In its first part, the paper deals with a description and explanation of the methodological teaching approach adopted in our course, followed by a presentation of the evaluative methodology we used to assess ourselves. Then positive and negative aspects of the aforementioned didactic methodology, as stated by the students involved, are analysed. And finally some considerations on teaching self-assessment advantages are introduced for perusal.

## LA OFERTA DE ENSEÑANZA

Desde hace ya más de una década la oferta que se realiza en la asignatura "Orientación Escolar y Profesional II", de 5º curso de la Licenciatura de Pedagogía, consiste en el diseño, aplicación y evaluación de lo

que hemos denominado *Proyectos de Acción Práctica*. Se trata de materia de carácter operativo cuyas exigencias conocen generalmente los alumnos cuando se matriculan en ella por eso de la transmisión de información valiosa entre estudiantes de un curso a otro. Esta oferta docente de características

similares a las del *practicum* de los nuevos planes de estudio tiene como finalidad hacer realidad el propio título de la asignatura, es decir, poner a los estudiantes del último curso de la licenciatura en situación de autoorientarse profesionalmente. Para ello, se opta por un estilo docente en el que el profesorado ejerce una función de guía, volcando en el alumno la responsabilidad de su propio trabajo y aprendizaje, superando así, en cierta medida, visiones reduccionistas de mera transmisión de conocimientos. Las condiciones de la asignatura están pensadas para que así sea:

– *Localización del centro de prácticas.*

Los alumnos han de buscar por su cuenta una institución, educativa, asistencial o empresarial, donde realizar sus prácticas. Se persigue con ello poner a los estudiantes en una situación similar a la que experimentarán al finalizar sus estudios, un año después, cuando tengan que iniciar la búsqueda de empleo, una de cuyas primeras tareas consistirá en *localizar potenciales empleadores*.

– *Negociación del contenido de la intervención.* Son los propios estudiantes los que han de acordar con los centros el tipo de prestaciones que van a realizar durante el curso: temáticas, número de intervenciones semanales, duración global de la intervención, número de destinatarios a los que se atenderá, etc. Sería una situación equiparable a la *negociación de un contrato de trabajo*.

– *Diseño del programa a realizar.* Una vez acordado con el ‘empleador’ la modalidad de actuación, ésta es diseñada pormenorizada y sistemáticamente (diagnóstico de necesidades, programa de intervención, sistema de evaluación, diseño de materiales, etc.). Se persigue con ello que los estu-

diantes ensayen una metodología de d que les permita luego, en su carrera p sional, utilizar *una herramienta de i ción profesional* tan poderosa (al men el campo de las profesiones relacio con los servicios sociales) como son lo yectos (educativos, asistenciales, soci turales, preventivos, etcétera).

– *Elaboración de una memoria ju cativa de la intervención realizada.* l cual los estudiantes, una vez finaliz actuación en el medio social reflejen e nocimiento adquirido sobre la temáti su intervención y demuestren con inf ción y datos adecuados el volumen de bajo realizado, así como la utilidad so contextual del mismo. Esta exigencia asignatura tiene por meta capacitar alumnos para el manejo de una *segund rramienta de supervivencia profesio* confección de *memorias* destinadas a l ganismos que financian proyectos, p mas o puestos de trabajos ligados a ne dades sociales cuya atención es coyun

**Desde el punto de vista didáctico oferta de enseñanza-aprendizaje reúe siguientes características:**

---

### **Tutela de Proyectos de Acción Prá**

- Meta de aprendizaje: Ejecución de actos profesionales de dificultad variable que exijan adquisición de conocimientos o desarrollo de habilidades de investigación
- Pautas de organización:

Asesoramiento inicial para la planificación desarrollo del proyecto: suministro de r los, pautas, materiales e información r cial

Diseño del sistema de supervisión: resp bles, momentos y formas de acreditació trabajo realizado (presencial, verbal y mentada)

Especificación del contenido de la supervisión:  
Análisis crítico de realizaciones, planteamiento de demandas del estudiante y suministro de información referencial

Especificación del sistema de evaluación: del proceso y de los resultados

- Agrupamiento: individual o en pequeños grupos (hasta 6 alumnos)
- Duración de las sesiones de tutoría: treinta minutos aproximadamente
- Condiciones:
  - Asistencia obligatoria
  - Fijación de calendario y de horarios personalizados

Los proyectos de acción práctica exigen una fase inicial de docencia presencial, en el aula, de duración variable (primer trimestre) destinada a todos los alumnos cuya finalidad es *enseñarles a planificar*, es decir, a aplicar y transferir los conocimientos adquiridos segmentadamente en otros temas de la misma asignatura o en otras asignaturas a un proyecto práctico. No es posible obviar esta fase dado que la transferibilidad del conocimiento es una habilidad a adquirir y no es inherente a la propia adquisición del mismo.

Desde la perspectiva de los estudiantes esta oferta docente se desarrolla mejor *trabajando en grupo* que de forma individual. De hecho para muchos estudiantes esta es su primera experiencia profesional e incluso su primer contacto con un centro de trabajo. Carecen, por tanto, de una experiencia previa que les de cierta seguridad y han de construir de nueva planta un repertorio conductual desconocido para ellos. Es por ello que trabajar en grupo les da una cierta y necesaria seguridad. El número de alumnos por grupo de trabajo se ha establecido en el tope de 6; sin embargo, el número óptimo

estaría en torno a 4 alumnos, pues la experiencia indica que a partir de ahí el rendimiento del grupo no se incrementa y sí genera conductas parasitarias (alguien no trabaja y se aprovecha del esfuerzo de los demás).

La enseñanza mediante proyectos de acción práctica necesita *una acción de supervisión* bien estructurada por parte del profesor a realizar en parte en la universidad y en parte en los centros de trabajo mediante la intervención de los profesionales que en ellos actúan. La supervisión desde la universidad consiste en:

- *Dos o tres entrevistas individualizadas* a cada grupo de trabajo durante el curso, con fechas acordadas, que se realizan en el horario de clase. El número varía cada año en función del número global de los alumnos del curso. En ellas se reclaman datos sobre la intervención que se está realizando, se aportan orientaciones e información y se analizan dudas o conflictos.

- *Dos sesiones de tutoría grupal* para todo el grupo-clase (marzo y mayo) con objeto de tratar temas de interés general: problemas respecto a la evaluación de la intervención que están realizando y confección de la memoria.

La supervisión en el centro de trabajo es aleatoria; depende del profesional que acoge a los estudiantes. Y resulta difícil, por no decir imposible, subvertir el sentido de este condicionante toda vez que los centros acogen como favor a los estudiantes y que los profesionales que se hacen cargo de ellos generalmente tienen un monto de ocupaciones que no favorecen una dedicación específica para la supervisión.

El tiempo establecido para la supervisión tómesese como indicativo y susceptible de ser variado en función de las exigencias del contexto universitario donde se ejerza la docencia.

## 2. LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA POR EL PROFESOR

### 2.1. PLANTEAMIENTO

El análisis de las percepciones que los alumnos tienen sobre nuestras ofertas de enseñanza-aprendizaje, nos brinda la oportunidad de conocer qué actuaciones, de las que realizamos, están desencadenando efectos positivos y cuáles debemos modificar, o en su caso, abandonar. Es difícil llegar a realizar cambios si no tenemos conciencia de que lo que estamos realizando no es todo lo acertado que debería. La autoevaluación se convierte así en un instrumento imprescindible para la mejora de la función docente. Por ello, desde nuestro punto de vista, la evaluación de nuestras materias debería ser tan deseable como por ejemplo la programación del curso o como cualquiera de los restantes elementos que configuran el proceso didáctico.

Entendemos la evaluación del propio sistema de enseñanza-aprendizaje como un elemento favorecedor de la mejora y de nuestro desarrollo continuo como docentes, de ahí que nos hayamos planteado un proceso de evaluación sencillo de los planteamientos didácticos de nuestra asignatura a partir de las concepciones que los alumnos tienen sobre la misma. Dicho proceso, se ha centrado fundamentalmente en **dos planos de análisis** diferenciados. En el primero

de ellos, hemos tratado de conocer, por lado, **qué es lo que los alumnos valoran** del sistema de enseñanza-aprendizaje o tado, por otro, su opinión sobre **lo que debería corregirse**. En el segundo, hemos tratado nuestros esfuerzos en tratar identificar la **importancia que los alumnos conceden globalmente a la asignatura**.

El proceso de recogida de datos del mero de esos planos consistió en el planteamiento al alumnado de dos cuestiones en forma de preguntas abiertas: *¿Qué es lo más valorado de la oferta de enseñanza-aprendizaje realizada por el profesor en esta asignatura? ¿Qué es lo que crees que debería cambiarse en esa oferta de enseñanza-aprendizaje?*

Para la valoración global de la asignatura (2º plano de análisis) se les formularon a los estudiantes las siguientes preguntas: *¿Qué nota media concederías a la asignatura? ¿En qué posición situarías la asignatura tomando como criterio el resto de asignaturas de quinto curso?*

### 2.2. RESULTADOS

A continuación pasamos a presentar los datos obtenidos en cada una de las dos dimensiones que ocupaban nuestra evaluación:

#### *Dimensión 1: Valoración de la asignatura*

a) En relación con los **aspectos de la oferta de enseñanza-aprendizaje valorados positivamente** por los alumnos, las respuestas obtenidas se agrupan en torno a los grandes elementos de la docencia:

- Metodología empleada en la asignatura.
- Actuación docente.

– Resultados del alumnado.

En el gráfico 1 encontramos el porcentaje de alumnos que aluden o hacen referencia a cada una de estas dimensiones.

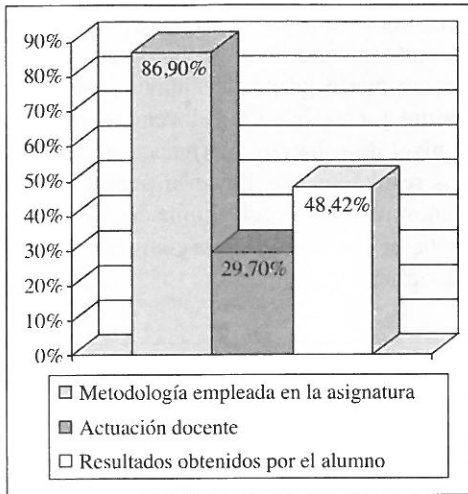


Gráfico 1. Aspectos de la oferta de enseñanza-aprendizaje valorados positivamente por los alumnos.

Hemos de tomar en consideración que los alumnos en sus manifestaciones valoraban distintos aspectos o indicadores que han sido englobados posteriormente en categorías distintas, de ahí que al sumar los porcentajes obtenidos en las tres dimensiones no obteníamos el 100%.

Pese a momentos de cierta angustia e inseguridad iniciales parece que una inmensa mayoría de sujetos (86,9%) encuentra adecuada la metodología empleada en la asignatura. Es decir, los alumnos tras el desarrollo del curso acaban por valorar positivamente el hecho de trabajar en la práctica, aplicar conocimientos previos, construir su propio conocimiento con la guía de los docentes, etc. Puede que en cierta medida, esta elevada cifra se deba a los resultados que el alumno obtiene, ya que casi la mitad de los sujetos (48,42%) destacan o hacen referencia a esta dimensión.

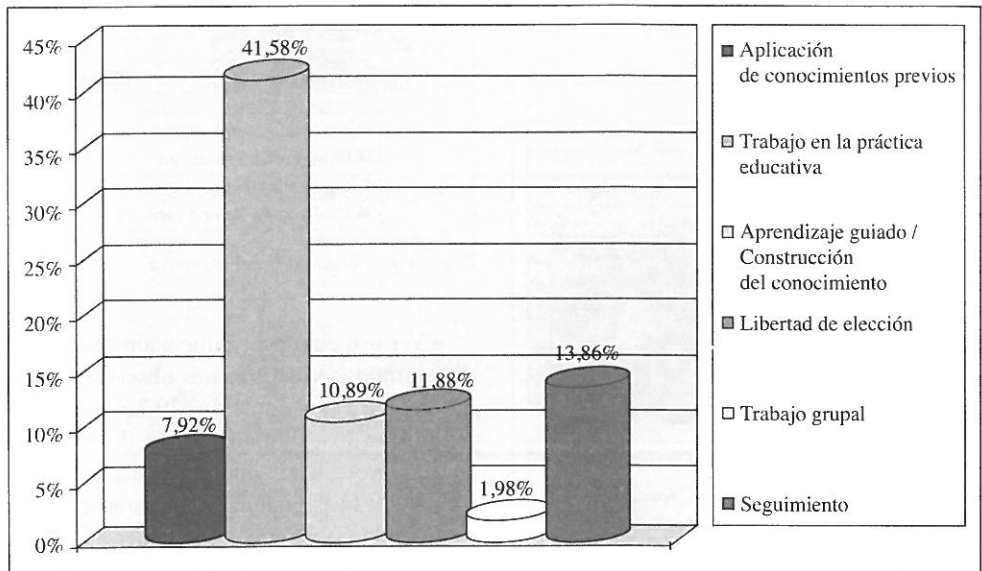


Gráfico 2. Metodología empleada en la asignatura.

Con objeto de ofrecer una mayor información sobre los datos obtenidos en cada una de las dimensiones resultantes, presentaremos en los *gráficos 2, 3 y 4* los porcentajes obtenidos por cada uno de los indicadores que las definían y concretaban.

Como podemos observar, de entre el conjunto de variables que concretan la dimensión, es el trabajo en la práctica educativa el indicador que obtiene un mayor porcentaje de alusiones (41,58%). Podemos interpretar pues, que una gran parte de la población, casi la mitad de la misma, valora en gran medida el entrar en contacto con el hábitat natural, desde el punto de vista profesional, en el que se desenvolverán, en un futuro cercano.

Cabría destacar, por otro lado, la escasa valoración que el alumnado hace sobre el trabajo en grupo (1,98%). No valora excesivamente el poder construir un trabajo en colaboración con otros compañeros.

El gráfico nos muestra como un cierto grupo de sujetos (9,9%) valoran de forma

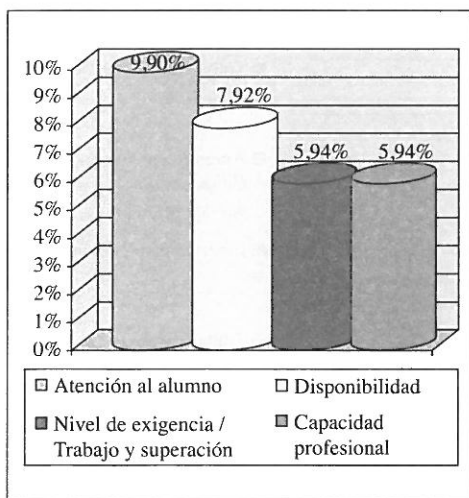


Gráfico 3. Actuación docente.

positiva el trato recibido en la asignatura (la disposición del profesor (7,92%) atenderles en cualquier momento, incluso fuera del horario de tutorías.

Pese a que esta dimensión es la que tiene unos resultados más bajos, nos parece bastante interesante el hecho de que a nosotros un cierto grupo de alumnos valore la actitud y capacidad del docente, así como el nivel de esfuerzo y exigencia requerida. Los resultados nos llevan a pensar que al menos una parte del alumnado ha sabido captar el por qué de ciertas exigencias y requerimientos.

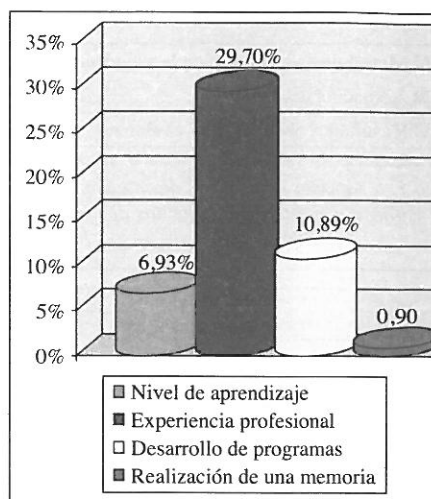


Gráfico 4. Resultados del alumnado.

Con respecto a la dimensión resultados del alumno, como podemos observar, cabe destacar la alta valoración (29,7% de los sujetos) que los alumnos hacen de la experiencia profesional que reciben con el desarrollo de la asignatura. Parece que una parte de la población creen haber adquirido una serie de conocimientos, habilidades y destrezas profesionales, que les serán

útiles cuando pasen a formar parte del mundo laboral.

Por otro lado, hemos de comentar que, en cierta medida, nos sorprende que el alumnado no valore mejor (sólo el 0,9%) el haber aprendido a organizar y presentar la información recogida y el trabajo realizado. Nos aborda la sospecha de no haber sido capaces de concienciar al alumnado de que dentro de la profesión que desarrollarán, con frecuencia, a toda intervención de tipo psicopedagógico le sigue un informe y expo-

sición de la labor desempeñada y los resultados obtenidos.

Para finalizar, presentaremos, a modo de resumen, un gráfico en el que se ven representados los porcentajes obtenidos por los indicadores pertenecientes a cada uno de los tres elementos de la docencia considerados. En el mismo podremos observar claramente qué elementos de la oferta de enseñanza-aprendizaje son valorados en mayor medida por los alumnos.

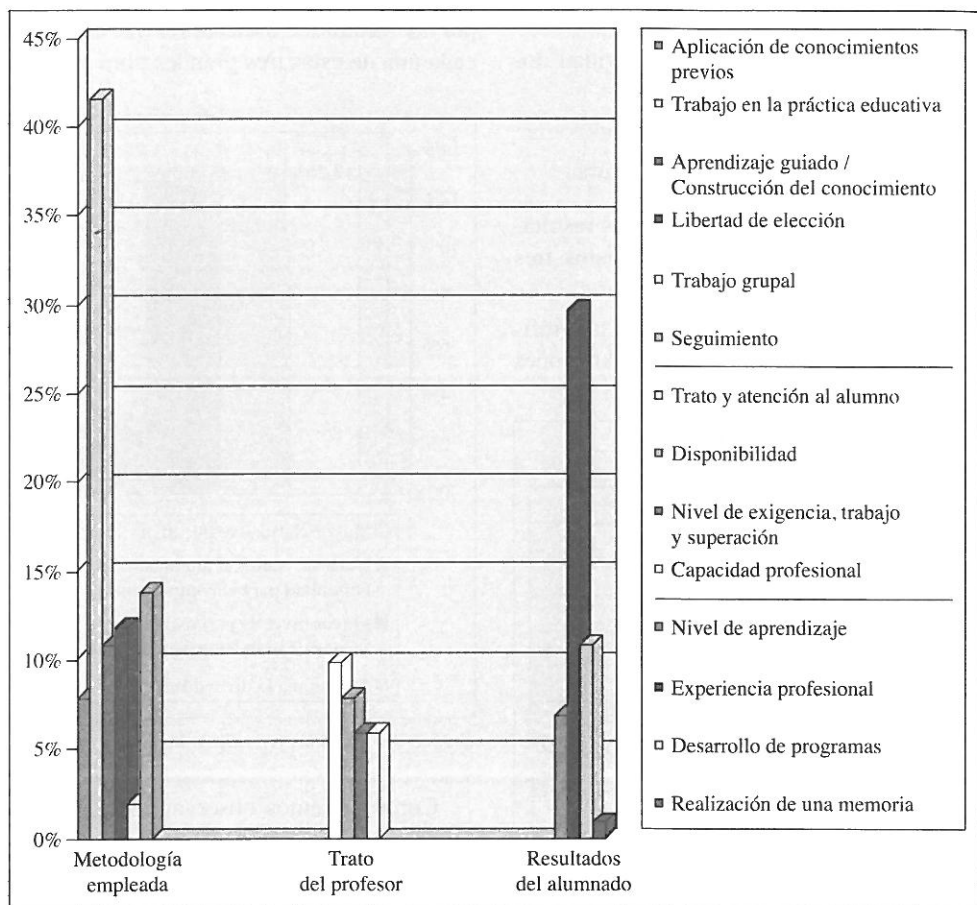


Gráfico 5. Aspectos de la oferta de enseñanza-aprendizaje mejor valorados.

Como podemos apreciar, el trabajo en la práctica educativa (41,58% de los sujetos) y la adquisición de experiencia profesional (29,7%) son los aspectos que resultan más atractivos para el alumnado. Todo parece indicar que el alumno valora en mayor medida los conocimientos, aprendizajes y habilidades resultantes del contacto con la práctica.

b) En lo referente a los **aspectos de la asignatura que deberían corregirse**, hemos agrupado las respuestas en torno a tres grandes categorías:

- Cambios referidos a la actividad docente.
- Cambios referidos a la metodología.
- Cambios ajenos a la asignatura.

A continuación presentamos los resultados obtenidos por cada uno de estos tres grandes bloques.

Como podemos observar en la gráfica, la mayor parte de las manifestaciones

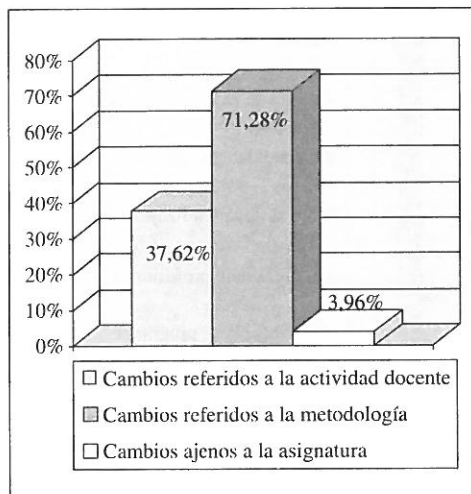


Gráfico 6. Aspectos que deberían corregirse.

(71,28%) de los alumnos hacen referencia en alguno de sus puntos, a la necesidad de realizar modificaciones en la metodología empleada en la asignatura.

Cabría destacar igualmente que un grupo conjunto de sujetos (37,62%) pone manifiesto la necesidad de modificar otros aspectos relacionados con la actividad docente.

Con objeto de obtener una mayor información sobre los aspectos concretos susceptibles de cambio, pasamos a presentar los gráficos 7, 8 y 9 los resultados obtenidos por las variables o indicadores que engloban cada una de estas tres grandes dimensiones.

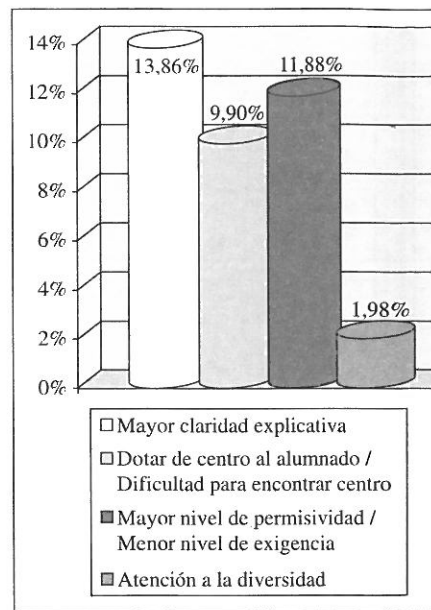


Gráfico 7. Cambios referidos a la actividad docente.

Como podemos observar en el gráfico existe un cierto grupo de sujetos (13,86%) que demandan unas explicaciones un tanto más asequibles para su nivel de conocimientos. En ocasiones los alumnos r



festaban no saber realizar una determinada tarea por no haber logrado captar la lógica interna y sentido de la misma.

Pese a que los alumnos deberían haber adquirido en otras asignaturas conocimientos necesarios para realizar distintas tareas implícitas en la nuestra, la realidad nos muestra que estos no fueron asimilados en su momento, por lo que nos vemos obligados, en un corto espacio de tiempo, a explicar aspectos que necesitarían semanas o incluso meses. Por todo ello, creemos que éste puede ser uno de los factores que afecta

más directamente a esa falta de comprensión por parte del alumnado.

Cabría destacar también que un determinado grupo de sujetos (9,9%) manifiesta la necesidad de que sean los responsables de la asignatura los encargados de proponer centros donde realizar las prácticas, ya que en algunos casos parece haber verdaderos problemas para encontrarlos.

Para finalizar, señalar la existencia de un pequeño colectivo de alumnos (11,88%) que reclaman un menor nivel de exigencia por parte de los responsables de la asignatura.

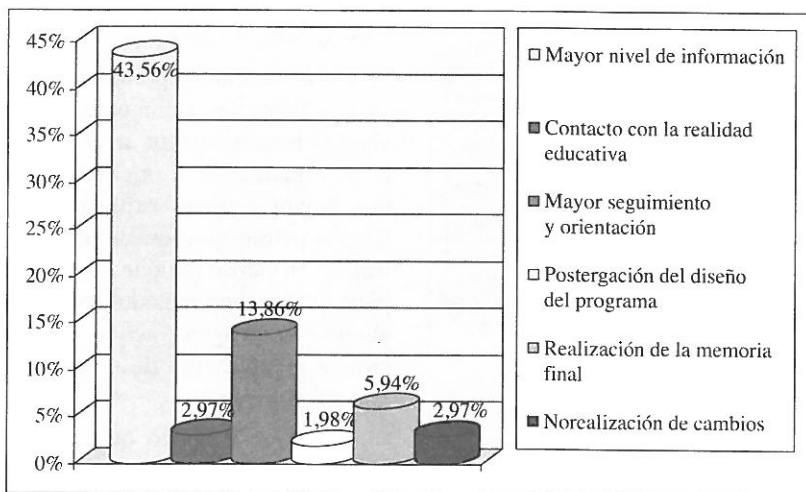


Gráfico 8. Cambios referidos a la metodología.

En la gráfica observamos como casi la mitad de los alumnos (43,56%) demandan una mayor cantidad de información. Pese a los esfuerzos realizados en la asignatura, sigue habiendo un gran grupo de alumnos que demandan más información. Parece que estos sujetos, o bien, no han llegado a adaptarse totalmente a construir por sí mismos el conocimiento, a buscarse la información necesaria, o bien, realmente necesitan un poco más de guía y ayuda.

Debido al gran número de alumnos que alude a este indicador presentamos a continuación los aspectos concretos sobre los que se demanda información.

La gráfica de la página siguiente muestra cómo sólo una pequeña minoría de alumnos realiza peticiones que no pueden ser directamente satisfechas por los responsables de la asignatura. Esto nos lleva a pensar que la mayor parte de los alumnos asumen la

Aspectos sobre los que se demanda información	% de alumnos que hacen alusión a este aspecto (%)
Mayor información en general.....	13,86
Clases teóricas durante todo el proyecto.....	11,88
Aumento del número de entrevistas.....	8,91
Mayor información sobre los contenidos.....	1,98
Mayor aporte de material bibliográfico y fuentes de información.....	2,97
Mayor número de ejemplos: Trabajos de antiguos alumnos.....	2,97
Ejemplos sobre la práctica educativa concreta.....	0,99
Mayor información en las clases teóricas iniciales.....	2,97

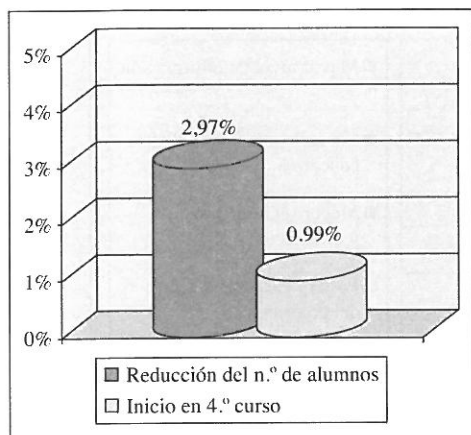


Gráfico 9. Cambios ajenos a la asignatura.

existencia de ciertas desavenencias que el profesor, pese a esforzarse en solventarlas, no puede solucionar directamente.

No obstante, por estar totalmente de acuerdo con este tipo de peticiones, tenemos la firme intención de emprender las acciones necesarias para lograr la consecución de las mismas.

Para finalizar con este segundo apartado presentaremos a continuación, a modo de resumen, el gráfico 10 en el que se representan los porcentajes obtenidos por los in-

dicadores pertenecientes a las tres grandes dimensiones o categorías de respuestas.

Como tenemos oportunidad de apreciar en el gráfico los alumnos demandan principalmente un mayor nivel de información, seguimiento y orientación, así como una mayor claridad explicativa. Esto nos lleva a pensar que los alumnos se han enfrentado a ciertos períodos de ansiedad, motivados por una metodología en la que el alumno es un agente activo en la construcción y organización de su propio conocimiento.

Nos parece lógico que al enfrentarse el alumno a un proceso de enseñanza directa y en cierta medida opuesto al que se practica habitualmente (transmisión de conocimientos por el profesor), surjan ciertos miedos, de lo que podríamos denominar ansiedad positiva, que llevan al sujeto a realizar un mayor esfuerzo.

Nos aborda en estos momentos la cuestión de si son rentables o no los enormes esfuerzos y estados de ansiedad y estrés que padecen los alumnos. Quizás al abordar el siguiente apartado tengamos datos suficientes para decantarnos por una u otra opción.

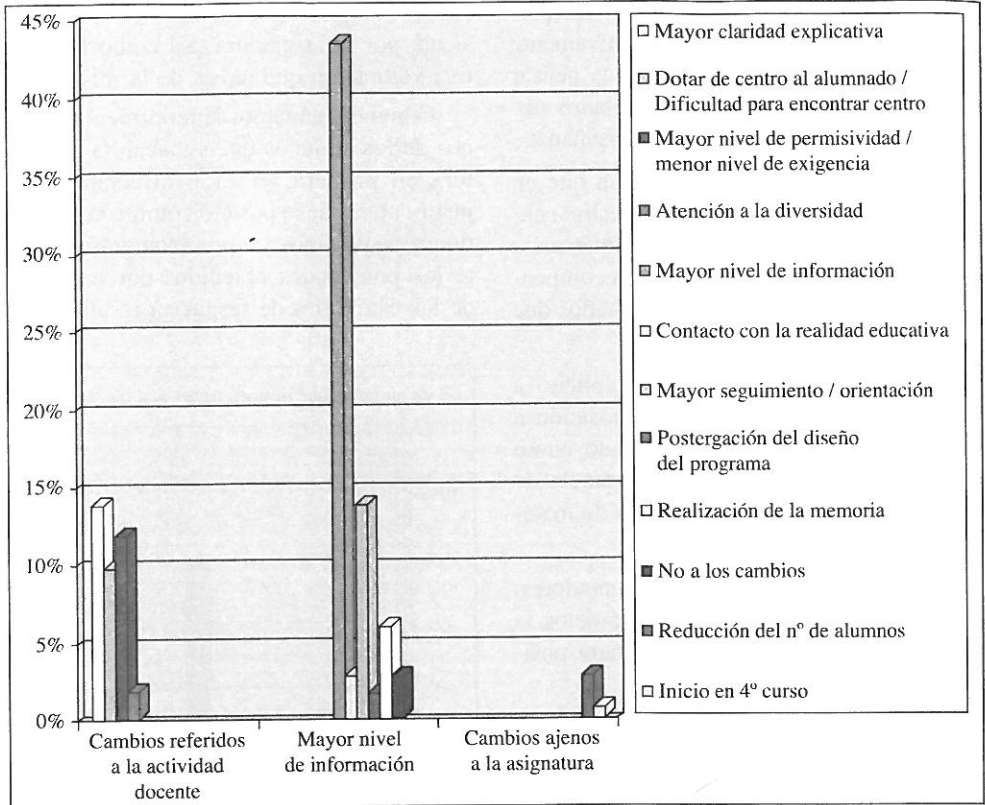


Gráfico 10. Propuestas de modificación de la oferta de enseñanza-aprendizaje.

### Dimensión 2: Importancia de la asignatura

Inicialmente se solicitó a los estudiantes que atribuyeran una nota media a la asignatura (0-10). Consideramos bastante significativo el hecho de que ninguno de los alumnos otorgase un suspenso a la asignatura (las puntuaciones otorgadas se distribuyeron entre el cinco y el diez), así como que la nota media obtenida fuese de 8,17. En el gráfico II podemos apreciar la frecuencia de cada una de las puntuaciones.

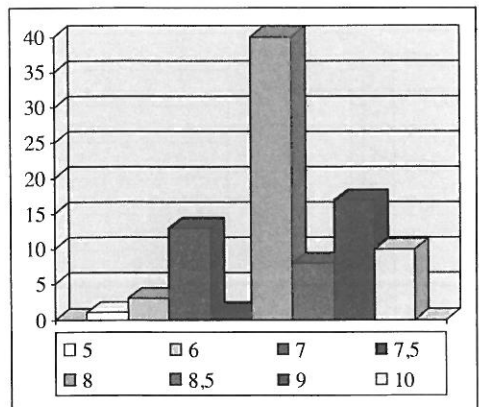


Gráfico II. Frecuencia de puntuaciones.

Como hemos tenido oportunidad de apreciar, los alumnos valoran muy positivamente nuestra asignatura, lo que nos hace pensar que están contentos con los resultados obtenidos con nuestro modelo de enseñanza.

Esta serie de datos nos indican que en cierta medida esos momentos de estrés, ansiedad y esfuerzo, de los que hablábamos en el apartado anterior, se ven recompensados posteriormente por los resultados que se obtienen.

En un segundo momento se solicitó a los alumnos que otorgasen una posición a la asignatura (de 1ª a 5ª), tomando como criterio de comparación la importancia de la formación adquirida en el resto de materias de quinto curso.

Los resultados son bastante alentadores, puesto que las respuestas de los sujetos la situaban entre la tercera y la primera posición.

Como podemos apreciar en el gráfico 12, el grueso de las respuestas (71,28%) situaban la asignatura en la primera posición. Estos datos, al igual que los obtenidos en el punto anterior, vienen a poner de mani-

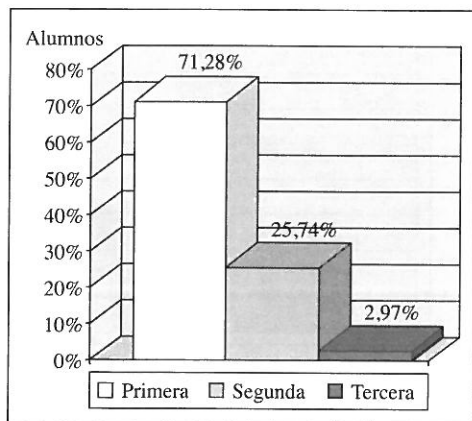
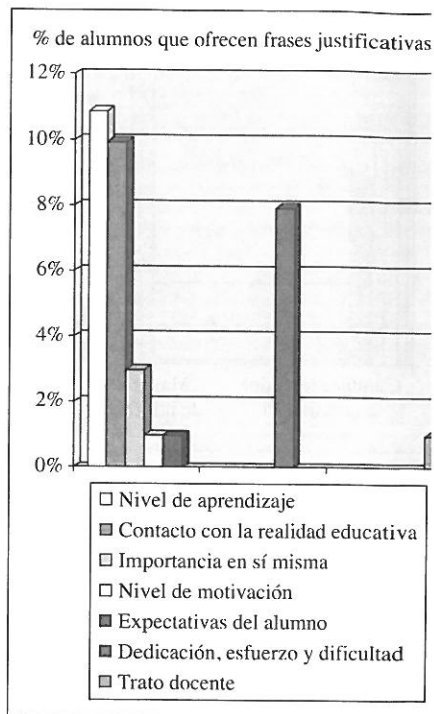


Gráfico 12. Posición otorgada a la asignatura.

fiesto el agrado general que el alumno siente por la asignatura, así como la positiva valoración que hacen de la misma.

Como comentamos anteriormente, nos de los alumnos que situaban la asignatura en primera posición ofrecían frases justificativas de la posición otorgada. A continuación pasamos a representar gráficamente los porcentajes obtenidos por cada una de las categorías de respuesta resultan-



En el gráfico podemos observar que el mayor número de respuestas se concentran en el nivel de aprendizaje, el contacto con la realidad y la dedicación y el esfuerzo. Esto nos lleva a pensar que estos aspectos han sido electos por los alumnos como criterios de comparación para valorar la asignatura.

### 3. ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

La evaluación de alumnos es una práctica tradicional, en cambio, como afirma Pérez Juste, la evaluación de la propia práctica docente no ha nacido hasta muy recientemente y no ha acabado de arraigarse entre las actuaciones ordinarias de los profesores. El análisis crítico de nuestra propia práctica docente nos permite tomar decisiones al respecto, favoreciéndose así una mejora de nuestro proceso educativo, y por tanto un aumento en la calidad de enseñanza que ofrecemos a nuestros alumnos.

La evaluación entendida desde una perspectiva formativa tiene, como hemos tenido oportunidad de apreciar, un carácter regulador de nuestro propio proceso de enseñanza, al proporcionarnos información sobre los distintos aspectos del mismo, lo que nos permite, por un lado, la modificación de aquellos susceptibles de mejora, por otro, la potenciación de aquellos que obtienen unos mejores resultados. Ciñéndonos a nuestro proceso concreto hemos podido constatar que los alumnos valoran positivamente el aprendizaje mediante la práctica educativa y la experiencia profesional que adquieren al seguir nuestra metodología de enseñanza, al tiempo que demandan un mayor nivel de información y dotación de centros por parte de los responsables de la asignatura. A partir de estos resultados nuestra toma de decisiones irá encaminada tanto a potenciar los aspectos mejor valorados, como a tratar de paliar aquellos que, en opinión de los alumnos, entorpecen o dificultan su aprendizaje.

Dentro de los roles docentes demandados actualmente al profesorado se incluye

aquel cuyo desempeño implica estar preparado para diseñar, desarrollar y evaluar científicamente su propia práctica educativa. Por ello, y puesto que hemos resaltado ampliamente las ventajas de la evaluación como instrumento al servicio de la mejora, no queremos concluir sin apuntar la necesidad de difundir entre los docentes de los diferentes niveles educativos las posibilidades que ofrece la evaluación de la propia práctica docente, con objeto de que ésta se constituya en una más de las acciones constitutivas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las tareas a realizar por los servicios de apoyo a la educación existentes debería ser la de asesorar al profesorado y suministrar las herramientas necesarias para que los profesores acometan la autoevaluación de su actividad docente.

Por último y como resumen, señalar que de poco sirve que la evaluación sea una excelente herramienta al servicio de la mejora de la práctica docente y por ende de la educación en general si ésta no se lleva a la práctica. De aquí que las políticas de fomento de la innovación en la enseñanza deberían incluir la autoevaluación entre los temas preferentes de financiación y apoyo institucional.

### REFERENCIAS

- A.I.D.I.P.E. (1990): Metodologías en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa, *Revista de Investigación Educativa, monográfico, 8, 16.*
- ABARCA PONCE, M.<sup>a</sup> P. (coord.) (1989): *La evaluación de programas educativos*, Madrid, Escuela Española.
- ALKIN, M. (1990): *Debates on Evaluation*, London, Sage Publications.

- AUSTÍN, G. y REYNOLDS, D. (1990): Managing for improved school effectiveness: an international survey. *School Organization*, 10, 2-3, 167-178.
- BARTOLOME, M. (1990): Evaluación y optimización de los diseños de intervención, en *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 39-59.
- BERCK, R.A. (ed.) (1982): *Educational Evaluation Methodology*, Baltimore, John Hopkins University.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981): *Effective evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- HOPKINS, D. (1989): *Evaluation for School Development*, Milton Keynes, Open University Press.
- HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y moral*, Madrid, Morata.
- HOUSE, E.R. (ed.) (1986): *New Directions in Educational Evaluation*, London, The Falmer Press.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de enseñanza: Informe internacional*, Madrid, Paidós, M.E.C.
- PEREZ JUSTE, R. (1992): *Evaluación de Programas de Orientación*, Actas del Seminario Iberoamericano de Orientación, Tenerife, Madrid, AEOEP-Departamento de M.I.D.E., 46-66.
- WITTRUCK, M.C. (1989): *La investigación en la enseñanza*, Madrid, Paidós, M.E.C.